

Monika Oberle  
Märthe-Maria  
Stamer (Hg.)

# Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft

SCHRIFTENREIHE DER **GPJE**



**WOCHEN  
SCHAU**  
**WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik  
und politische Jugend- und Erwachsenenbildung



Monika Oberle, Märthe-Maria Stamer (Hg.)

# Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt / M. 2023

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Schriftenreihe der GPJE (Bd. 20)  
ISSN 2749-702X, eISSN 2749-7038  
ISBN 978-3-7344-1578-4 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7566-1578-0 (PDF)  
**DOI** <https://doi.org/10.46499/2251>

# Inhalt

Einleitung . . . . . 9

**VERA SPERISEN, SIMON AFFOLTER**

Diversitätskritische Politische Bildung statt zugeschriebener Vielfalt . . . . . 19

**STEFANIE KESSLER**

Habitussensibilität von politischen Bildner\*innen im Umgang mit heterogenen Zielgruppen . . . . . 27

**SABINE MANZEL, CLAUDIA FORKARTH**

Multilinguale Differenz ist (k)ein Risiko für Politisches Lernen: Eine Intervention zum sprachsensiblen Fachunterricht . . . . . 35

**ELIA SCARAMUZZA**

Superdiverse Gesellschaft, superdiverse Geschlechter?! Zum reflexiven Umgang mit Geschlechterdiversität in der politischen Bildung . . . . . 44

**UDO DANNEMANN, LUISA GIRNUS**

Urban oder ländlich als Differenzierungsmerkmal für die sozialwissenschaftliche Bildung? . . . . . 53

**JULIA GRÜN-NEUHOF**

Zur Sozialität Politischer Bildung . . . . . 61

**CHRISTOPH WOLF**

Antisemitische Fragmente in den Vorstellungen von Politiklehrkräften . . . . . 69

**KAI E. SCHUBERT**

Wie soll Bildung gegen (israelbezogenen) Antisemitismus wirken? Direkte und indirekte pädagogische Ansätze . . . . . 78

<b>CHRISTIAN FISCHER</b> „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ – Didaktische Kategorien für einen inklusiven Politikunterricht?! . . . . .	87
<b>DAVID JAHR, ANDREAS PETRIK</b> Politikunterricht inklusiv? Argumentationstheoretische und dokumentarische Rekonstruktion einer doppelten Vereinnahmung von Person und Sache im Rollenspiel. . . . .	96
<b>WERNER FRIEDRICH</b> Die Vielheit ohne <i>das</i> Ganze . . . . .	107
<b>SUBIN NIJHAWAN, TILMAN GRAMMES</b> Glocalities zwischen didaktischer Reduktion und Komplexität.. . . . .	115
<b>ANNEGRET JANSEN</b> Kontroversität um Nachhaltigkeit außerschulisch erfahren? Sinnbildungsprozesse von Jugendlichen im Zuge kontroverser Realbegegnungen. . . . .	127
<b>INGO JUCHLER, MONIKA OBERLE</b> Zur Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung . . . . .	136
<b>THOMAS GOLL, EVA-MARIA GOLL, GUDRUN MARCI-BOEHNCKE, RAPHAELA TKOTZYK, MICHAEL STEINBRECHER, LAURA MILLMANN, ELISA SOBKOWIAK</b> Frühe politische Bildung – Notwendigkeit, Möglichkeiten und Herausforderungen . . . . .	146
<b>INKEN HELDT</b> Die digitale Transformation als Herausforderung für die Lehrer/-innenbildung . . . . .	154
<b>SÖREN TORRAU</b> Recherchieren als Zusammenschmelzen von Nachrichten? . . . . .	162

<b>CHRISTIANE BERTRAM</b> Diverses Erleben der Transformation. Die „Generation 1975“ in West- und Ostdeutschland spricht über- und miteinander. . . . .	170
<b>BASTIAN VAJEN, LARA GILDEHAUS</b> Mathematisch-politische Bildung . . . . .	179
<b>KATRIN HAHN-LAUDENBERG</b> Der Beitrag von politischer Bildung und Schule zur supranationalen politischen Unterstützung bei Schüler*innen . . . . .	188
<b>ANDERS STIG CHRISTENSEN</b> Quality in social studies in Nordic countries . . . . .	197
<b>DOROTHEE GRONOSTAY</b> „Erst beschreiben, dann deuten und bewerten!?“ – Befunde einer Studie zur Realisierung von Unterrichtseinstiegen mit Karikatur . . . . .	207
<b>GEORG WEISSENO</b> Lernen durch politische Partizipation . . . . .	216
<b>STEVE KENNER</b> Young Citizens in Aktion. . . . .	225
<b>OLIVER EMDE</b> „Spazierend schreiten wir voran!?“ – Stadtrundgänge als Lernarrangements von politisch positionierten, bewegungsbezogenen Akteur:innen . . . . .	233
<b>MONIKA OBERLE, JOHANNA LEUNIG, THOMAS WALDVOGEL</b> Kommu... What?! – Wirkungen einer kommunalpolitischen Erstwählerkampagne der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. . . . .	243
<b>MAY JEHLE, TIM ENGARTNER</b> Implizite Deutungsmuster von Demokratie. Entscheidungs- dynamiken im Kontext von Planspielen. . . . .	256

**STEFAN MÜLLER**

Dialektik: Welche Modelle tragen (nicht) zur Mündigkeit bei? . . . . . 266

**THOMAS GOLL, EVA-MARIA GOLL, MICHAEL STEINBRECHER,  
LAURA MILLMANN, ELISA SOBKOWIAK, GUDRUN MARCI-BOEHNCKE,  
RAPHAELA TKOTZYK**

PoJoMeC: ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zu „Politik,  
Journalismus, Medienbewusstsein – Kompetenzen von Kindern  
im Vor- und Grundschulalter“ . . . . . 277

**DANIEL MAUS**

Politische Bildung in der Grundschule – Bestandsaufnahme und  
Gelingensbedingungen. . . . . 278

**NICOLE WOLOSCHUK**

Exklusion im Kontext von Migration als Ausgangspunkt für inklusive  
politische Bildung im Sachunterricht – Ein qualitatives Forschungs-  
vorhaben . . . . . 280

**ALENA MARIA PLIETKER**

Inklusive Zugänge zu politischer Handlungsfähigkeit – eine Analyse von  
Exklusionsmechanismen in schulischer handlungsorientierter politischer  
Bildung. . . . . 282

**DOROTHEE GRONOSTAY, KATRIN HAHN-LAUDENBERG,  
SABINE MANZEL, SIMON FILLER, FREDERIK HEYEN,  
MARCUS KINDLINGER, JUTTA TEUWSEN**

LArS.nrw – Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen  
sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer . . . . . 284

**MARCUS KINDLINGER**

Förderung epistemischer Kognition in digitalem Lernmaterial für  
angehende Politiklehrkräfte . . . . . 286

**VERENA MÄNNER**

Sprachbildlich Demokratie verstehen – eine rekonstruktive Studie . . . . . 287

**LUKAS CONRAD BRANDT**

Welchen Lernertrag haben kompetitive vs. kooperative  
Unterrichtsdiskussionen? Eine quasi-experimentelle  
Videostudie im Politikunterricht . . . . . 289

**JANNIS NICOLAS GLUTH**

Politikdidaktisch argumentieren – ein experimenteller Vergleich der  
Wirkungen von Argument Maps vs. Argument Vee Diagrams  
im Kontext der universitären Phase der Lehrerbildung . . . . . 290

**DAVID FALKENSTEIN**

Politik verstehen und vermitteln mit sozialen Medien?  
Digitalisierte Lernkontexte in der politikwissenschaftlichen  
Lehrkräftebildung . . . . . 291

**CHRISTOPHER HEMPEL**

Föderale Pandemiebewältigung im Planspiel – ein Praxisforschungsprojekt  
zur Rekonstruktion unterrichtlicher Aushandlungsprozesse . . . . . 292

**MARIE BOHLA, SVEN IVENS, BIRGIT REDLICH, MONIKA OBERLE**

Urbane Rückzugsräume schützen! Aber wie? . . . . . 293

**CHARLOTTE KEULER**

Schulische politische Bildung in Luxemburg: Eine qualitative  
Expert\*innenstudie . . . . . 295

**AUTOR:INNEN** . . . . . 296



---

## Einleitung

Westliche Gesellschaften sind seit Mitte des letzten Jahrhunderts durch langfristige Individualisierungs- und Diversifizierungsprozesse geprägt. Neben einer gesteigerten kulturellen und ethnischen Vielfalt zeigen sich diese Entwicklungen unter anderem in einer Abnahme traditioneller Milieus und sinkenden Mitgliedszahlen in Organisationen wie Parteien, Gewerkschaften und Kirchen, einer fragmentierten Parteienlandschaft und Medienöffentlichkeit, aber auch in Emanzipations- und Antidiskriminierungsdiskursen sowie Formen von Identitätspolitik. Hinzu kommen wachsende Unterschiede sozialer Orientierungen und politischer Teilhabe zwischen städtischem und ländlichem Raum sowie nach ökonomischem Status. Im Zuge der Covid-19-Pandemie wurden neue Schlaglichter auf diese Entwicklungen geworfen. Auch im Bildungsbereich hat die Krise soziale Ungleichheiten sichtbar gemacht und verstärkt, da z.B. die Umstellung von schulischen und außerschulischen Angeboten politischer Bildung auf Online- und Hybridformate je nach Akteur und Zielgruppen nur schwer realisierbar war.

Politische Bildung steht angesichts dieser Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher Vielfalt, für die der Kulturanthropologe Steven Vertovec den Begriff „Superdiversität“ geprägt hat, vor vielschichtigen Herausforderungen. Fragen nach der Bindekraft und Integrationsfähigkeit demokratischer Gesellschaften, nach gemeinsamen demokratischen Werten und Selbstverständnissen stellen auch neue Anforderungen an die politische Bildungsarbeit. Politikdidaktische Konzeptionen und Diskurse sind noch immer stark auf eine gymnasiale, scheinbar homogene Klientel ausgerichtet und berücksichtigen unterschiedliche Schulformen, Fragen der Inklusion und Binnendifferenzierung sowie die Heterogenität des „World-Classroom“ noch zu wenig. Außerschulische wie schulische politische Bildung müssen sich deshalb fragen, wie Formate zielgruppenorientiert gestaltet werden können, um auch jene Lernenden zu erreichen und in ihren Beteiligungschancen zu stärken, die als „bildungs-benachteiligt“ gelten oder in bisherigen Angeboten marginalisiert bleiben. Hierbei sind, gerade unter den Vorzeichen der Corona-Krise, auch die besonderen Chancen und Probleme der Digitalisierung zu berücksichtigen. Darüber hinaus bedarf es nicht zuletzt einer gezielteren empirischen fachdidaktischen Forschung, die sich mit den unterschiedlichen Herausforderungen politischer Bildung in der superdiversen

Gesellschaft auseinandersetzt. Vor diesem Hintergrund fand im Juni 2021 die 21. Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) an der Georg-August-Universität Göttingen statt (Tagungshomepage: <http://gpje21.uni-goettingen.de>) – coronabedingt erst zwei Jahre nach der 20. Jahrestagung und erstmals in einem digitalen Format. Die zahlreichen Einreichungen, das vielfältige Programm und die spannenden Diskurse der Tagung, die mit mehr als 150 Teilnehmenden sehr gut besucht war, spiegeln sich im vorliegenden Sammelband wider.

Der erste Teil des Bandes ist dem Tagungsthema „Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft“ gewidmet. Eröffnet wird dieser Teil von *Vera Sperisen* und *Simon Affolter*, die sich in ihrem Beitrag mit dem Widerspruch auseinandersetzen, der zwischen der Zielsetzung einer Sensibilisierung von Schüler:innen für Werte wie Toleranz und Offenheit im Sinne einer grundrechtsbasierten und antirassistischen Bildung und der mangelnden kritischen Reflexion von Zugehörigkeitsordnungen besteht. Ziel des Beitrags ist das Aufzeigen möglicher Handlungsalternativen für die politische Bildung. Anschließend untersucht *Stefanie Kessler*, inwiefern eine Reflexion des eigenen Habitus und eine Sensibilität für den Habitus junger Menschen zu einer Professionalisierung von Politiklehrer:innen und politischen Bildner:innen beitragen kann. Dabei werden Bezüge zum Habitusdiskurs in der Professionsforschung sowie zur Habitusensibilität in der Sozialen Arbeit hergestellt und empirische Beispiele gelingender habitueller Passung herangezogen. *Sabine Manzel* und *Claudia Forkarth* stellen das Konzept eines sprachsensiblen Fachunterrichts vor und analysieren, ob multilinguale Schüler:innen von einer Sprachförderung im Gesellschaftslehreunterricht profitieren. Dabei wird mittels Cross-Lagged-Panel-Design der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund, kulturellem Kapital, allgemeinen Sprachfähigkeiten und Fachwissen mit der schriftlichen Textsortenfähigkeit untersucht. Geschlechterdiversität in der politischen Bildung widmet sich *Elia Scaramuzza* und diskutiert in seinem Beitrag, wie geschlechtertheoretische Annahmen und Ziele für einen reflexiven Umgang mit Geschlechterdiversität als Inhalt und Erfahrungsdimension der Teilnehmenden in der politischen Bildung vermittelt werden können. Anschließend erörtern *Luisa Girnus* und *Udo Dannemann*, ob aufgrund unterschiedlicher Merkmale von ländlichen und urbanen Räumen auch die politische Bildung nach geographischen Kategorien differenziert gedacht werden muss. Mithilfe einer Themenfeldanalyse werden städtisch-urbane und ländlich-provinzielle Einflüsse analysiert und Schlussfolgerungen für fachdidaktische Konzeptionen gezogen. *Julia Grün-Neuhof* fokussiert den Zusammenhang von sozialer Un-

gleichheit, Klassenstruktur und politischer Bildung und argumentiert, dass politische Bildung an Sozialität gebunden ist bzw. sozial gedacht werden sollte. Anknüpfend an amerikanische Gerechtigkeitstheorien werden soziologisch und philosophisch orientierte Perspektiven einer klassenbewussten politischen Bildung vorgeschlagen.

Es folgen zwei Beiträge zum Themenkomplex Antisemitismus und politische Bildung: Zunächst betrachtet *Christoph Wolf* das Zusammenwirken von israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus und zeichnet diese Zusammenhänge auf Grundlage von Interviews mit Lehrkräften empirisch nach. Der Beitrag wirft auch die Frage nach unterstützenden Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte auf. Danach führt *Kai E. Schubert* in zwei verschiedene Formen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus ein. Anhand von ausgewählten Bildungsmaterialien werden sowohl die direkte als auch die indirekte Form der Auseinandersetzung näher erläutert. Mit inklusivem Politikunterricht beschäftigen sich die darauffolgenden Beiträge. Zuerst adressiert *Christian Fischer* heterogene Lerngruppen und gibt Denkanstöße, wie im Politikunterricht über gemeinsame (gleiche) Gegenstände und Anforderungssituationen inklusive Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden können. Er führt in die der inklusiven Deutschdidaktik entstammenden didaktischen Kategorien „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ ein und prüft Anschlussmöglichkeiten für die Politikdidaktik. *David Jahr* und *Andreas Petrik* wiederum liefern anhand von videografierten Sequenzen einen Einblick in den inklusiven Politikunterricht und eröffnen durch die Triangulation zweier qualitativer Methoden ein innovatives Analyseverfahren, das sowohl die verbale als auch die nonverbale Ebene des Unterrichts berücksichtigt. Im Ergebnis werden grundsätzliche Widersprüche zwischen Anspruch und Praxis inklusiven Politikunterrichts verdeutlicht. Ausgehend von der Kritik am Repräsentationalismus und einer anschließenden Entwicklung einer Theorie der Versammlung (*assemblage*) skizziert *Werner Friedrichs* ein didaktisches Prinzip der Konnektivität, welches jenseits repräsentationalistischer Formate politische Bildung(en) in *assemblagen* anvisiert. *Subin Nijhawan* und *Tilman Grammes* stellen Ergebnisse einer Arbeitsgruppe Politik zur dritten Auflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz vor. Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Fachunterricht der Sekundarstufe I sollte demnach auch eine „superdiverse kosmopolitische Perspektive“ eröffnen. Zur Illustration führen die beiden Autoren zwei Unterrichtsmodelle an und beschließen damit den ersten Teil des Sammelbandes.

Der zweite Teil des Bandes versammelt weitere aktuelle politikdidaktische Forschungsbeiträge. Den Auftakt macht *Annegret Jansen*, die Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Zukunft der Landwirtschaft in Politikkursen der gymnasialen Oberstufe präsentiert. Ein Ziel der Intervention war das Erfahrbarmachen der regionalen Relevanz von systemischen Konflikten. Ein besonderer Fokus der Auswertung lag auf den politischen Sinnbildungsprozessen der Teilnehmenden. *Ingo Juchler* und *Monika Oberle* widmen sich in ihrem Beitrag der Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung. Dabei setzen sie sich zum einen kritisch mit der anthropozentrischen Perspektive auseinander, welche politikdidaktische Ansätze von den Klassikern bis heute prägt, und stellen zum anderen Ergebnisse einer vergleichenden schulformübergreifenden Curriculumanalyse zu fünf Bundesländern vor.

Der Beitrag von *Thomas Goll*, *Eva-Maria Goll*, *Gudrun Marci-Boehncke*, *Raphaella Tkotzyk*, *Michael Steinbrecher*, *Laura Millmann* und *Elisa Sobkowiak* fokussiert politische Bildung im KiTa- und Grundschulalter, analysiert auf Basis empirischer Ergebnisse Möglichkeiten und Notwendigkeit frühkindlicher politischer Bildung und reflektiert besondere Herausforderungen in diesem Bereich. Exemplarisch wird das Forschungsprojekt PoJoMeC (= Politik, Journalismus, Medien – Kompetenzen von Kindern im Vor- und Grundschulalter) vorgestellt. Die folgenden beiden Beiträge stellen das Thema Digitalität ins Zentrum: So präsentiert *Inken Heldt* Ergebnisse einer qualitativen Teilstudie zu digitalisierungsbezogenen Vorstellungswelten von Lehramtsstudierenden des Faches Sozialkunde. Auf Grundlage von problemzentrierten Interviews mit Lehramtsstudierenden werden überindividuelle Vorstellungsmuster zu Phänomenen der digital-medialen Transformation analysiert und von angehenden Politiklehrkräften als relevant betrachtete Aspekte und Problembeschreibungen in diesem Bereich identifiziert. *Sören Torrau* wiederum thematisiert „Wege durch die Unübersichtlichkeiten“ und analysiert Internetrecherchen von Schüler:innen der Sekundarstufe II. Dabei zeigt er Strukturen und Bedeutungen von Digitalität – verstanden als veränderte Voraussetzungen für soziales Handeln – für den sozialwissenschaftlichen Unterricht auf. Mit dem zeitgenössischen Diskurs zur deutschen Einheit befasst sich *Christiane Bertram*, die in ihrem Beitrag Ergebnisse einer Interviewstudie mit zum Zeitpunkt des Mauerfalls jungen Menschen u. a. zu Wissen über die beiden deutschen Teilstaaten und die Ost-West-Perspektive vorstellt und einen Ausblick auf die weitere Nutzung des Interviewmaterials für die politische Bildung gibt.

*Bastian Vajen* und *Lara Gildehaus* erörtern in ihrem Beitrag die Möglichkeiten einer Verbindung von Politik- und Mathematikdidaktik, insbesondere um

besonders komplexe gesellschaftliche Problemsituationen zu adressieren. Notwendige disziplinäre Kompetenzdimensionen, interdisziplinäre Anknüpfungspunkte, unterrichtspraktische Umsetzungen und damit verbundene Anforderungen an Schüler:innen und Lehrkräfte werden diskutiert. Auf Grundlage von Daten der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) aus dem Jahr 2016 beleuchtet *Katrin Hahn-Laudenberg* das Potential der Theorien politischer Unterstützung für eine theoretisch fundierte empirische Politikdidaktik am Beispiel supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. Dabei erweist sich der schulische Kontext als bedeutsam für Vertrauen und Akzeptanz von Supranationalität und es zeigen sich systematisch variierende Effekte für das institutionelle Vertrauen in Abhängigkeit von politischem Wissen und der Korruptionsfreiheit im jeweiligen EU-Mitgliedsstaat. In seinem englischsprachigen Beitrag befasst sich *Anders Stig Christensen* mit der Qualität von Unterricht im Fach „Social Studies“ in Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. Er legt dar, wie im Rahmen des internationalen Projekts QUINT Unterrichtsqualität analysiert wird und präsentiert erste Ergebnisse. *Dorothee Gronostay* nähert sich der Tiefenstruktur von Unterrichtseinstiegen am Beispiel der Karikaturenanalyse. Zehn Unterrichtseinstiege im Politikunterricht der Sekundarstufe I an Gymnasien in NRW werden auf Grundlage des Dreischritts der politikdidaktischen Hermeneutik kodiert und hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen der Tiefenstruktur analysiert.

*Georg Weißeno* geht in seinem Beitrag der Frage nach, ob Schüler:innen durch Partizipation mehr im Politikunterricht lernen. Dazu zieht er fünf politikdidaktische Studien mit Schüler:innen aus der Sekundarstufe I und II heran und arbeitet das Verhältnis von politischem Wissen und politischer Beteiligung heraus. Anschließend untersucht *Steve Kenner* auf Basis von leitfadengestützten Interviews die (Selbst-)Bildungserfahrungen von Jugendlichen in politischen Jugendinitiativen und schlägt eine Brücke zur formalen politischen Bildung, bevor *Oliver Emde* sich in seinem Beitrag mit politischen Stadtrundgängen am Schnittpunkt zwischen schulischer Bildung und außerschulischen Akteuren auseinandersetzt. Insbesondere betrachtet er die politikdidaktischen Spannungsfelder, die sich aus dieser Kooperation ergeben. Ebenfalls an der Schnittstelle der schulischen und außerschulischen Bildung stellen *Monika Oberle*, *Thomas Waldvogel* und *Johanna Leunig* Ergebnisse einer empirischen Begleitstudie zur Erstwählerkampagne der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg anlässlich der Kommunalwahl 2019 vor. Dabei untersuchen sie anhand von 40 Veranstaltungen sieben unterschiedliche Bildungsformate und beleuchten einerseits die Veranstaltungsbewertung aus Sicht der teilnehmenden

Jugendlichen, andererseits die Effekte der Teilnahme auf deren (kommunal-)politische Dispositionen.

Um implizit hervorgebrachte Konzepte im Rahmen der Vermittlung und Reflexion von Struktur- und Ordnungsprinzipien demokratischer Entscheidungsprozesse geht es im Beitrag von *May Jehle* und *Tim Engartner*. Mithilfe ethnomethodologischer Rekonstruktionen werden die Interaktionen von Gesamtschüler:innen in einem kommunalpolitischen Planspiel analysiert und diskutiert. Schließlich widmet sich *Stefan Müller* der Bedeutung einer dialektischen Theorie im Blick auf politische Bildungserfahrungen, wobei er sich exemplarisch mit dichotomen und dialektischen Bezugnahmen auf Mündigkeit in der politischen Bildung auseinandersetzt. Damit endet der zweite Teil des Tagungsbandes.

Im dritten Teil des Bandes werden die Posterbeiträge der 21. GPJE-Jahrestagung kurz vorgestellt, die im Rahmen der Tagung präsentiert und anschließend in einem virtuellen Posterrundgang diskutiert wurden. *Thomas Goll*, *Eva-Maria Goll*, *Michael Steinbrecher*, *Laura Millmann*, *Elisa Sobkowiak*, *Gudrun Marci-Boehncke* und *Raphaela Tkotzyk* stellen das interdisziplinäre Forschungsprojekt PoJoMeC (= Politik, Journalismus, Medienbewusstsein – Kompetenzen junger Menschen) vor, das Vorstellungen (Konzepte) und Einstellungen (Beliefs) junger Menschen in der Kindertagesstätte und in der Grundschule erforscht. Ebenfalls um die Grundschule geht es bei *Daniel Maus*: Er beschäftigt sich mit dem Forschungsdesiderat politische Bildung in der Primarstufe und erforscht systematisch die Situation an Grundschulen in Baden-Württemberg, indem er Sachunterrichtslehrkräfte u.a. zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen politischer Bildung an Grundschulen befragt. *Nicole Woloschuk* erforscht, wie inklusive politische Lernumgebungen im Sachunterricht gestaltet werden können, um Exklusion (Erfahrungen) am Beispiel des Phänomens Migration auch in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Dimension sichtbar zu machen. Hierzu führt sie Gruppendiskussionen mit Schüler:innen der 3./4. Jahrgangsstufe durch. *Alena Maria Plietker* nähert sich Exklusionsprozessen in schulischer handlungsorientierter politischer Bildung durch Schulbuchanalysen sowie Leitfadenterviews mit Lehrkräften zu Barrieren im Lernen politischer Handlungsfähigkeit. Das Verbundprojekt „Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer“ (kurz: LArS.nrw) macht einen vorliegenden Pool aus Unterrichtsvideos datenschutzkonform in Form von Animationsfilmen für die Lehrkräftebildung nutzbar. *Dorothee Gronostay*, *Katrin Hahn-Laudenberg*, *Sabine Manzel*, *Simon Filler*, *Frederik Heyen*, *Marcus Kindlinger* und *Jutta Teurwsen* stellen die verschiedenen Forschungsvorhaben rund

um dieses Projekt vor. Ebenfalls im Rahmen des Projekts LArS.nrw untersucht *Marcus Kindlinger* mithilfe von Design-Based Research, wie Studierende in fachdidaktisch herausfordernden Situationen Deutungen vornehmen und Handlungsmöglichkeiten generieren. *Verena Männer* fokussiert Metaphern als sprachliche Bilder, um über Demokratie zu sprechen, und identifiziert mithilfe einer Draw-and-Write-Aufgabe Schülervorstellungen zu Demokratie, während *Lukas Conrad Brandt* und *Dorothee Gronostay* in einer Studie mittels Videografie den Einfluss diskussionsorientierter Methoden auf die politische Urteilsfähigkeit der Schüler:innen erforschen. *Jannis Nicolas Gluth* fokussiert die Entwicklung eines Lehr-Lern-Settings, das Lernenden eine argumentative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglicht, und vergleicht die Wirkungen von Argument Maps und Argument Vee Diagrams auf die politikdidaktische Argumentationsfähigkeit angehender Lehrkräfte. Um die Aneignung von politischen Themen über soziale Medien geht es im Poster von *David Falkenstein*, der digitale Lernformate mit angehenden Politiklehrkräften erprobt. Föderale Pandemiebewältigung im Planspiel thematisiert das Poster von *Christopher Hempel*. Die Planspieldurchführung wird per Video dokumentiert, um anschließend Inhalt und Logik der Aushandlungsprozesse zu rekonstruieren. Das Poster von *Marie Christin Bohla*, *Sven Ivens*, *Birgit Redlich* und *Monika Oberle* stellt die geplante systematische Begleitforschung zum Planspiel „Alte Linde“ vor, das den Umgang von Jugendlichen mit der drohenden Schließung eines Jugendzentrums simuliert und sich mit Formen des politischen Protests auseinandersetzt. Schließlich folgt ein Poster von *Charlotte Keuler*, die im Rahmen ihres Promotionsvorhabens Charakteristika der Fachkultur(en) und Professionalisierungsprozesse, Selbst- und Fachverständnisse der politischen Bildung in Luxemburg erhebt und Ergebnisse ihrer Pilotstudie präsentiert.

Wir danken allen Autor:innen herzlich für ihre Mitwirkung an diesem Band. Für ihre sorgfältige Unterstützung des Lektorats gebührt Isabel Möller, studentische Hilfskraft am Lehrstuhl Politikwissenschaft/Didaktik der Politik der Universität Göttingen, ebenfalls unser herzlicher Dank. Schließlich danken wir der Bundeszentrale für politische Bildung für ihre großzügige Unterstützung der 21. GPJE-Jahrestagung, welche diesen Tagungsband erst ermöglichte.



# Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft



## Diversitätskritische Politische Bildung statt zugeschriebener Vielfalt

### 1. Einleitung und Herleitung – Perspektiven auf und von Diversität sind divers

Konzepte wie „Vielfalt“, „Diversität“ und „Diversity“ können für die pädagogische Praxis Verschiedenes bedeuten: Ein Feigenblatt der Schulpolitik, um Probleme wie Bildungsungerechtigkeit, Diskriminierung und Demokratiedefizite an Schulen kosmetisch zu übertünchen. Oder aber ein Orientierungsrahmen und klärendes Konzept, um Fragen der Ungleichbehandlung, der Zugehörigkeit und der Umverteilung im schulischen Rahmen zu artikulieren und zu diskutieren. Für die inhaltliche Auseinandersetzung eignen sich Zugänge der Politischen Bildung ausgezeichnet. Entsprechende transformative Ansätze einer diversitätskritischen Politischen Bildung werden am Ende dieses Beitrags skizziert. Vorangehend werden theoretische Zugänge zu Diversity und Diversität dargelegt und anschließend empirisch erörtert, welches Verständnis von „Vielfalt“ und „Diversität“ von Lehrpersonen in der schulischen Praxis der Politischen Bildung handlungsleitend ist.

Der Begriff Diversity findet heute international Verwendung und hat seinen Ursprung in den US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen ab den 1960er-Jahren (vgl. Leontiy/Schulz 2020, 1; vgl. Sacksofsky 2013, 98). Damals zielte der aktivistisch geprägte Begriff auf Ungleichbehandlung, Diskriminierung und (fehlende) Anerkennung ab. Bis heute ist der Terminus meist präskriptiv ausgerichtet und strebt in seiner verbreiteten Begriffsanwendung primär die egalitäre Anerkennung bzw. Wertschätzung von Differenz an (vgl. Walgenbach 2021, 46). Begriffe wie Diversität<sup>1</sup> und Diversity sind heute in aller Munde und strahlen als Konzepte in die Politik, in die Wirtschaft und in die Wissenschaft aus. Seit den

---

1 Diversität als Begriff hat in der pädagogischen Diskussion keine vergleichbare Theorietradition wie der Terminus Diversity und ist häufig lediglich eine Begriffsübersetzung davon. Dies betrachtet Katharina Walgenbach allerdings als Chance: Der Begriff habe damit Potenzial als analytisch-reflexiver Zugang nutzbar gemacht zu werden, in Abgrenzung zur häufig präskriptiv ausgerichteten Nutzung des Diversity-Begriffs (vgl. Walgenbach 2021, 46).

1990er Jahren wird Diversity insbesondere in der Sozialen Arbeit (Mecheril/Plösser 2011) und in den vergangenen Jahren vermehrt auch in den Bildungswissenschaften diskutiert. Allerdings besteht keine Einigkeit darüber, was darunter zu verstehen sei. Im Feld der Bildung unterscheidet Katharina Walgenbach (Walgenbach 2021, 43–45) zwei Strömungen, welche den Diversity-Begriff verschieden auslegen. Erstens ein affirmativer Zugang, der sich auf betriebswirtschaftliche Diversity-Management-Ansätze bezieht und die Förderung der Potenziale von pädagogischen Zielgruppen im Blick hat – insbesondere auch um Organisationen als Gesamtes leistungsfähiger zu machen. Und zweitens ein machtkritischer Zugang, bei welchem es nicht allein um die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz zwischen den Kindern geht, sondern der insbesondere zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen dient, welche soziale Identitäten und Zugehörigkeiten hervorbringen und die ungleichen Ressourcenverteilungen stützen. Eine Abgrenzung dieses analytisch-empirischen Verständnisses von einem präskriptiv-essentialistischen Verständnis von Diversity ist für die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Diversität zentral, wie Paul Mecheril in seiner Danksagung im Sammelband „Bildung. Macht. Diversität.“ (Dankwa et al. 2021) betont (ebd., 13). Diese Abgrenzung bildet den Boden für die Nutzbarmachung dieses Begriffs in der Politischen Bildung. Damit wird deutlich, „wie wichtig es ist, dass Diversity gerade nicht als neutral und wertfrei oder gar als ‚bunte Vielfalt‘ verstanden wird“ (Wagner 2021, 93). In der pädagogischen Praxis findet aber ebendies sehr oft statt: Diversität, Diversity und Heterogenität oder Vielfalt werden oft mehr oder weniger synonym verwendet und stehen implizit in der Denktradition einer Unterscheidung von Norm und Abweichung. In diesem Verständnis dient der Terminus der Diversität dazu, einen handlungsleitenden Umgang zu skizzieren, wie mit einer immer größer werdenden Schüler\*innenschaft umzugehen sei, die von der Figur „Gewöhnliche\*r Schüler\*in“ abweichen. Trotz der wertschätzenden Haltung, mit welcher dieser Zugang mehrheitlich vertreten wird, bleibt problematisch, dass Kategorien wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit weiterhin weitgehend essentialisiert werden. Familiäre Migrationsbiographien werden somit als Indikatoren zur Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als normabweichende Schüler\*innen herangezogen. Jürgen Budde beschreibt die Entwicklung als Paradigmenwechsel weg „von einer ‚Illusion der homogenen Klasse‘“ hin zu „einer ‚Illusion der vielfältigen Klasse‘“ (Budde 2015, 97). Dabei betont er die Problematik, „dass im alten Konzept (Leistungs-)Unterschiede als durch die Schule konstruiert galten, während heute die individuelle Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen als Grund für Disparitäten angenommen werden kann“ (ebd.).

## 2. Diversität als zugeschriebene Vielfalt

Ein essentialistisches Verständnis von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Vielfalt ist in der schulischen Praxis omnipräsent. Im Forschungsprojekt „Doing/Undoing Difference im Unterricht der Politischen Bildung“ untersuchten wir zwischen 2017 und 2020, wie in der schulischen Praxis der Politischen Bildung mit natio-ethno-kulturellen Wissensordnungen umgegangen wird. Bereits bei der Kontaktaufnahme von interessierten Lehrpersonen wurde ein präskriptiv-essentialistisches Verständnis von Diversität deutlich, wie hier zwei Mailanschriften exemplarisch zeigen:

*Guten Tag. Ich bin an ihrem Forschungsprojekt interessiert. Seit 10 Jahren arbeite ich an der kantonalen Schule für Berufsbildung in [Ort und Schulstufe]. Dies ist ein 10. Schuljahr. Wir unterstützen die Lernenden bei der Suche nach einer Lehrstelle. In meinem Schulzimmer sind oft bis 12 Nationen versammelt. Neuerdings sind auch Jugendliche bei uns, die erst seit zwei drei Jahren hier leben. Das Thema Heimat und Migration steht jedes Jahr auf meinem Lehrplan. Gespannt warte ich auf Ihre Antwort. Freundliche Grüße*

*Guten Tag. ich habe eine reine Migrationsklasse ... ist das für Ihr Projekt auch von Interesse? Freundliche Grüße*

Während die Lehrperson in der ersten Anschrift noch Bezug auf die thematische Ausrichtung ihres Unterrichts nimmt, beschränkt sich die zweite Lehrperson lediglich auf die Beschreibung der Klassenzusammensetzung entlang natio-ethno-kultureller Zuschreibungen, um ihr Interesse an einer Beteiligung am Forschungsprojekt zu begründen. Beide Lehrpersonen rücken die (zugeschriebene) Herkunft der Schüler\*innen in den Fokus. Da diese Vorstellung gängig ist, werden die dadaistischen Charakterzüge dieser Aussage erst auf den zweiten Blick deutlich: Wie groß müsste ein Klassenzimmer sein, damit es zwölf Nationen fassen könnte? In diesem Verständnis entsteht Diversität durch das Zusammentreffen verschiedener junger Repräsentant\*innen „anderer Länder und Kulturen“. Dieses präskriptiv-essentialistische Verständnis von Diversität prägte jeweils auch den untersuchten Unterricht: Das vermittelte Wissen und die Aufgabenstellungen bewegten sich entlang solcher natio-ethno-kulturellen Wissensordnungen, wobei die Selbst- und Fremdzuschreibungen der Schüler\*innen im Unterricht einen hohen Stellenwert einnahmen (vgl. Sperisen/Affolter 2020b).

Ein Zugang der Politischen Bildung, welcher aus machtkritischer und systemischer Perspektive Fragen der Zugehörigkeit(en) und Staatsbürgerschaft verhandelt, konnte in diesen Unterrichtssettings nicht identifiziert werden. Dem sind sich auch die beteiligten Lehrpersonen bewusst, wenn sie in der Reflexion des Unterrichts festhalten, dass der Unterricht den eigenen Ansprüchen einer antirassistischen Bildung nicht entsprechen würde. Es muss deshalb als Aufgabe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen in der Politischen Bildung verstanden werden, Zugänge und Perspektiven für den Unterricht zu erarbeiten, welche Diversität mit einer kritischen Gesellschaftsanalyse in den Blick nehmen.

### 3. Diversitätskritische Politische Bildung

Die eingangs erwähnte analytisch-empirische Perspektive auf Diversität ist Voraussetzung für eine diversitätskritische Politische Bildung, die den Fokus verstärkt auf die Entstehung bzw. Herstellung von Diversität legt. In den Sozialwissenschaften – zumindest in der englischsprachigen Literatur – existieren seit vielen Jahren empirisch-analytische Definitionen von Diversität. So hat beispielsweise Steven Vertovec bereits 2007 unter dem Begriff der „Super-Diversity“ ein sozialanthropologisches Konzept mit einem empirischen Fokus auf Migrationsfragen vorgelegt:

*In order to understand and more fully address the complex nature of contemporary, migration-driven diversity, additional variables need to be better recognized by social scientists, policy-makers, practitioners and the public. These include: differential legal statuses and their concomitant conditions, divergent labour market experiences, discrete configurations of gender and age, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents. The dynamic interaction of these variables is what is meant by 'super-diversity'. (Vertovec 2007, 1025)*

Jedoch stellte auch Steven Vertovec sechs Jahre nach der Veröffentlichung fest, dass Diversität und damit auch sein Konzept der „Super-Diversity“ als Begriff in verschiedenen Disziplinen aufgegriffen wird und dabei oft in einen Vielfaltsdiskurs umgedeutet wird: „Since then, in both the worlds of academia and public policy, the concept has been subject of some interesting (and some downright weird) interpretations and usages“ (Vertovec 2013). Nichtsdestotrotz eröffnet Vertovecs Definition von „Super-Diversity“ konkrete Themenfelder und Fragestellungen für eine diversitätskritische Politische Bildung. Abschließend sollen

hier exemplarisch anhand von drei der fünf von ihm vorgeschlagenen „Variablen“ die Potentiale eines empirisch-analytischen Zugangs angedeutet werden, welcher sich an der Lebenswelt der Schüler\*innen orientiert:

- *differential legal statuses and their concomitant conditions*: Zugehörigkeit zu Staatsbürgerschaft prägt die Vergabe von Rechten und die Handlungsmöglichkeiten zur politischen wie auch wirtschaftlichen und sozialen Teilhabe. Eine diversitätskritische Politische Bildung kann sich in ihrer Ausrichtung nicht am Ideal der „Aktivbürgerschaft“ orientieren (vgl. Kleinschmidt/Lange 2021, 22). Vielmehr sind die Wissensbestände und Erfahrungen der Schüler\*innen der Ausgangspunkt einer diversitätskritischen Politischen Bildung, um Fragen des Zugangs zu Recht und unterschiedliche Formen der politischen Partizipation bearbeiten zu können (vgl. Performative Citizenship von Engin Isin 2021).
- *divergent labour market experiences*: Der Arbeitsmarkt ist von Ungleichheit geprägt, sowohl hinsichtlich der finanziellen Entschädigung als auch der Arbeitsbedingungen (körperliche Belastung, Arbeitszeiten, etc.). Der Zugang zu Arbeitsstellen wird durch migrationsrechtliche Bestimmungen (Arbeitsbewilligungen, Anerkennung von Diplomen etc.) mitstrukturiert und Diskriminierungen spielen bei der Arbeitssuche eine bedeutende Rolle (Liebig u. a. 2012). Diese Ungleichbehandlungen und auch die Diversität der Perspektiven, die sich aus der sozioökonomischen und milieuspezifischen Situation der Menschen ergibt, gilt es in der Politischen Bildung zu thematisieren. Der Arbeitsmarkt prägt die (familiären) Lebensrealitäten der Schüler\*innen und ist auch aufgrund von Zukunftsfragen relevant und präsent. Dadurch unterscheiden sich die Wissensbestände, die Erfahrungen und auch die Vorstellungen über die eigene Zukunft der Schüler\*innen (vgl. Willis 1978). So kann beispielsweise der Frage nachgegangen werden, wie sich strukturelle Ungleichheit in verschiedenen Lebensbereichen (Bildung, Arbeitsmarkt, Wohnsituation etc.) niederschlägt, wie diese nach eigenen und gesellschaftlichen Gleichheits- und Gerechtigkeitsidealen beurteilt werden und welche unterschiedlichen politischen Strategien zum Umgang damit existieren oder denkbar wären.
- *mixed local areas responses by service providers and residents*: Durch Migrationsphänomene werden die symbolischen und materiellen Grenzen der Zugehörigkeit problematisiert, gestärkt und zuweilen überhaupt erst erschaffen (Mecheril/Hoffarth 2009, 244–245). Diversität bedeutet in dieser Hinsicht, dass Menschen unterschiedlich wahrgenommen, unterschiedlich beurteilt und unterschiedlich behandelt werden – und damit privilegiert

oder diskriminiert werden. Ein Zugang der Politischen Bildung ist es, mit den Schüler\*innen die Strukturen und (individuellen) Auswirkungen von Privilegien und Diskriminierung herauszuarbeiten, diese mit Migrationsphänomenen in Verbindung zu bringen und Visionen für eine an Gerechtigkeit und Teilhabe orientierten Gesellschaft zu diskutieren.

Die hier beschriebenen Dimensionen aus Vertovecs Konzept der „Super-Diversity“ eröffnen Perspektiven für die politische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, welche bereits an anderer Stelle und mit anderen Theoriebezügen von verschiedenen Autor\*innen aus dem Feld der Politischen Bildung beschrieben werden. Dabei ist die Analyse und Kritik an und von Machtverhältnissen die zentrale Gemeinsamkeit der Zugänge. Malte Kleinschmidt und Dirk Lange entwickeln in ihren provisorischen Leitlinien der ‚Inclusive Citizenship Education‘ eine Politische Bildung, welche sich stärker mit den Schüler\*innen als politische Subjekte in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzt, die einen Fokus auf nicht-formalisierte Formen des Politischen legt und die Zugehörigkeit(en) explizit im Unterricht thematisiert (vgl. Kleinschmidt/Lange 2021). Ausgehend von der Figur der „Paradoxie des Demokratischen“ skizzieren Füllekruss und Mecheril eine rassismuskritische Politische Bildung, welche Demokratie als umkämpftes Machtverhältnis versteht, welche eine kritische Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten „Rasse“-Kategorien eröffnet und welche Zugehörigkeitsordnungen thematisiert (vgl. Füllekruss/Mecheril 2021). Im Handbuch „Diversität im Geschichtsunterricht“ (vgl. Barsch u. a. 2020) werden vergleichbare Desiderate aus einer historisch-politischen Perspektive an die Didaktik und den Umgang mit gesellschaftsrelevanten Inhalten formuliert. Astrid Messerschmidt wiederum zeigt auf, wie erst durch die Aufarbeitung von Kolonialismus und eine differenzierte Begrifflichkeit von Rassismus und Antisemitismus eine postkoloniale Gedächtnisbildung ermöglicht wird (Messerschmidt 2019). Diese didaktischen Leitfäden und Perspektiven bewegen sich mehrheitlich auf einer theoretischen Metaebene. Mit dem Modell der Politikbrille haben wir einen konkreten didaktischen Ansatz für den Unterricht der Politischen Bildung entwickelt (vgl. Sperisen/Affolter 2020a; vgl. Sperisen/Schneider 2019) und Vorschläge skizziert, wie anhand von alternativen Zugängen wie „Migration als Perspektive“, der „Kontextualisierung von Kollektivbegriffen“ und dem „Fokus auf Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen“ (Sperisen/Affolter 2020b) eine diversitätskritische Politische Bildung mit den Schüler\*innen umgesetzt werden kann. Dieser Blick auf Diversität ist eine Orientierungshilfe, um strukturelle Ungleichheit im Unterricht der Politi-

schen Bildung zu erkennen, Machtverhältnisse zu reflektieren und damit auch das hegemoniale Narrativ einer präskriptiv-essentialistischen Vielfaltsvorstellung zu hinterfragen (und herauszufordern).

## Literatur

- BARSCHE**, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.) (2020): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.
- BÜDDE**, Jürgen (2015): Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, S. 95–108.
- DANKWA**, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.) (2021): Bildung.Macht.Diversität. Bielefeld.
- FÜLLEKRÜSS**, David/Mecheril, Paul (2021): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven. In: Swiss Journal of Educational Research, 43/2021, S. 222–232.
- ISIN**, Engin (2021): Bedeutungen von Citizenship. In: Polis, 01/2021, S. 7–10.
- KLEINSCHMIDT**, Malte/Lange, Dirk (2021): Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 01/2021, S. 22–24.
- LEONTIY**, Halyna/Schulz, Miklas (2020): Die Vielfältigkeit der Diversität – Eine Einführung. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hg.): Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden, S. 1–19.
- LIEBIG**, Thomas/Kohls, Sebastian/Krause, Karolin (2012): The Labour Market Integration of Immigrants and Their Children in Switzerland. In: OECD Social, Employment and Migration. Working Papers No. 128.
- MECHERIL**, Paul/Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 239–358.
- MECHERIL**, Paul/Plösser, Melanie (\*2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 278–288.
- MESSERSCHMIDT**, Astrid (2019): Aufarbeitung des Kolonialismus in Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus. In: Hafenecker, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung. In: Non-formale politische Bildung. Frankfurt/M., S. 148–157.

- SACKSOFSKY, Ute** (2013): Antidiskriminierungsrecht, Diversität und Hochschulen. In: Bender, Saskia-Fee/Schmidbauer, Marianne/Wolde, Anja (Hg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 97–113.
- SPERISEN, Vera/Affolter, Simon** (2020a): Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung. In: Haarmann, Moritz/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 217–232.
- SPERISEN, Vera/Affolter, Simon** (2020b): „In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt“: schulischer Unterricht zu „Migration“ als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung. In: *Didactica Historica*, 6/2020, S. 85–90.
- SPERISEN, Vera/Schneider, Claudia** (2019): Politik-Brille. In: *Polis. Das Magazin für Politische Bildung*, 11/2019, S. 21–22.
- VERTOVEC, Steven** (2007): Super-Diversity and Its Implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30/2007, S. 1024–1054.
- VERTOVEC, Steven** (2013): Reading Super-Diversity. Online: <https://www.mmg.mpg.de/38383/blog-vertovec-super-diversity> (Zugriff: 6.12.21).
- WAGNER, Lucienne** (2021): Von der Universität über Diversität zur „Pluriversität“?! In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.): *Bildung.Macht.Diversität*. Bielefeld, S. 91–110.
- WALGENBACH, Katharina** (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn, S. 41–59.
- WILLIS, Paul** (1978): *Learning to Labour*. New York.

STEFANIE KESSLER

---

# Habituensensibilität von politischen Bildner\*innen im Umgang mit heterogenen Zielgruppen

Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten

## 1. Einleitung

Politische Bildner\*innen in Schule und außerschulischen Bildungskontexten sind mit einer zunehmenden Diversität der Gesellschaft in Form ihrer Adressat\*innen – Schüler\*innen wie auch jungen Teilnehmenden – konfrontiert. Die Feststellung, dass einige junge Menschen dabei nicht erreicht werden, ist nicht neu (siehe u.a. Widmaier/Nonnenmacher 2012). Es ist bekannt, dass dies in Schule, aber auch in Bildungsstätten und anderen außerschulischen Bildungsorten auf Passungsprobleme zwischen den politischen Bildner\*innen und den jungen Adressat\*innen zurückzuführen ist (vgl. u.a. Helsper 2018, 106). Die Lehrpraktiken politischer Bildner\*innen sprechen demnach meist nur bereits interessierte junge Menschen an und erreichen in der Folge nur diese. Diese Passungsprobleme sind in der Art und Weise, wie politische Bildner\*innen Lehr-Lernsettings gestalten, angelegt. Sie transportieren hierin unbewusst ein Idealkonstrukt des\*r passförmigen Schülers\*in bzw. Teilnehmenden, dem jedoch – wie bereits Bourdieu feststellte – oftmals nur junge Menschen aus privilegierten Schichten entsprechen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Das heißt, Lehrende setzen implizit voraus, dass ihre Adressat\*innen freiwillig und eigenverantwortlich lernen können sowie in der Lage sind, die eigenen Lernprozesse selbstständig zu organisieren und Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu bearbeiten. Sie nehmen somit an, dass Schüler\*innen wie Teilnehmende bildungsaffin sind und damit die an sie gestellten Erwartungen und Leistungsanforderungen ohne Probleme erfüllen können<sup>1</sup>. Dies ist jedoch nicht bei allen jungen Menschen der Fall, wodurch hier systematisch Bildungsunterschiede reproduziert werden.

---

1 Wohlgermerkt handelt es sich hier um implizit transportierte Anforderungen. Explizit orientieren sich Lehrende meist am Prinzip der Chancengleichheit und meinen, dass Schüler\*innen bzw. Teilnehmende in ihren Lehr- und Bildungssettings die gleichen Chancen haben, etwas zu lernen und sehr gute Leistungen zu erbringen.

Eine Erklärung hierfür bietet Bourdieus Habitus­theorie, der zufolge davon auszugehen ist, dass das Handeln aller Menschen, auch ihr Lernen, durch ihren Habitus bestimmt wird. Der Habitus stellt, so Bourdieu, eine „strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur“ (1988, 279) dar. Im Habitus sind somit grundlegende Handlungsmuster angelegt, die wir uns im Zuge unserer Sozialisation angeeignet haben. Damit verfügen Menschen, also auch politische Bildner\*innen und ihre Adressat\*innen, über einen jeweils eigenen Habitus. Mit dem primären, in der Familie erworbenen Bildungshabitus gehen grundlegende Dispositionen zu Bildung und Schule in Form „vorflexiver Bildungshaltungen [einher], die Bildungsprozesse und -entscheidungen mitbestimmen“ (Thiersch 2014, 205). Das Passungsverhältnis zwischen politischen Bildner\*innen und jungen Adressat\*innen ist dabei durch die Nähe oder Ferne des primären Bildungshabitus junger Menschen zu den implizit in der Lehrpraxis transportierten (außer)schulischen Logiken und Erwartungen geprägt. Ausdruck einer Passungsinkonsistenz im schulischen Kontext ist, dass Schüler\*innen irritiert werden, sich fremd fühlen und zunehmend eine Schuldistanz entwickeln. Schulische Logiken und Erwartungen üben einen permanenten Transformations- und Anpassungsdruck auf ihren primären Bildungshabitus aus. Analog dazu ist davon auszugehen, dass auch in außerschulischen Bildungskontexten implizite Logiken und Erwartungen durch die Lehrpraktiken der politischen Bildner\*innen vermittelt werden, wie etwa ein intrinsisches Streben nach Bildung oder ein gewisses Interesse an politischen Themen. Im Gegensatz zu Schule führen Passungsprobleme hier jedoch lediglich dazu, dass junge Menschen Angebote nicht wahrnehmen oder nicht aktiv teilnehmen.

Daraus ergibt sich die Frage, wie politische Bildner\*innen Lehr-Lernsettings gestalten können, die junge Menschen mit unterschiedlichen Bildungshabitus in ihren Lernprozessen unterstützen. Eine Antwort darauf wäre, politische Bildner\*innen zu gewinnen, die biographisch selbst Bildungsfremdheit und Schuldistanz erlebt haben, um das Passungsverhältnis zu bildungsfernen jungen Menschen zu verbessern. Jedoch schaffen es Menschen mit solch einem Erfahrungshintergrund nur selten in akademische Berufe im Bildungsbereich, da sie meist am Übergang zum Gymnasium bereits exkludiert werden (vgl. Helsper 2018, 123). Eine andere Antwort auf die Frage ist daher das Konzept der Habitus­sensibilität. Dieses möchte ich in diesem Beitrag vorstellen und anhand von Ergebnissen aus zwei Forschungsprojekten veranschaulichen.

## 2. Habitussensibilität in der Praxis der politischen Bildung

Eine zentrale Erwartung an professionelles Handeln und Lehren „verlangt heutzutage, (...) die klientenspezifischen Wahrnehmungen und Erwartungen (...) miteinzubeziehen“ (Sander/Weckwerth 2015, 1). Es gilt somit, junge Menschen nicht als passiv in den Lehr-Lernsituationen zu verstehen, sondern vielmehr als aktiv Mitgestaltende. Um ihre politischen Lern- und Bildungsprozesse adäquat unterstützen zu können, benötigen politische Bildner\*innen somit ein Wissen über sie. Eine standardisierte politische Bildung, bei der Adressat\*innen als homogene Lerngruppe konstruiert werden, kann dem folglich nicht gerecht werden. Eine Orientierung an einem expliziten, möglichst objektiven Wissen über die Zielgruppe, ihre soziale Situation und damit einhergehende (Bildungs-) Ressourcen reichen allein jedoch nicht aus. Solche Kenntnisse haben nur eine geringe Aussagekraft über das Lernen junger Menschen und ihren Zugang zu politischer Bildung. Vielmehr braucht es ein spezifisches fallbezogenes Wissen über ihre Lebenswelt, ihren Zugang zur Welt und zum Politischen.

Das Konzept der Habitussensibilität (Sander/Weckwerth 2015, Sander 2014) knüpft daran an. Unter Bezugnahme auf Bourdieus Habitustheorie stehen eigene und fremde „Handlungsorientierungen oder Handlungsdispositionen“ (Sander 2014, 11), die das Handeln Professioneller und Adressat\*innen bedingen und anleiten, im Fokus. Habitussensibilität folgt dem Gedanken, dass Professionelle sowohl den Habitus als Grundlage des Handelns ihres Gegenübers einordnen als auch ihren eigenen sozialen Standort und damit einhergehende Folgen für das eigene Handeln reflektieren können. Dies erfordert „eine Reflektion der eigenen Inszenierung in Auftreten, Sprache etc. und deren situative Anpassung“ an die „Wahrnehmung des Gegenübers“ (Sander/Weckwerth 2015, 5). Damit wird in der fallspezifischen Interaktion die Voraussetzung für ein gemeinsames Arbeitsbündnis geschaffen.

Für die politische Bildung bedeutet dies, dass es in der Verantwortung politischer Bildner\*innen liegt, grundlegend ihr Verhalten und eigene stereotype Vorstellungen bezüglich ihrer Adressat\*innen zu hinterfragen, sich ein genaues Bild von ihnen zu machen sowie ihre Lebenswelt und alltags- bzw. jugendkulturelle Zugänge zu (politischer) Bildung und Politik nachzuvollziehen. Neben „artikulierten Selbstauskünften und Selbsttheorien der Adressat\*innen [müssen sie hierfür] [...] ebenso auf deren habituelle Haltungen und Modi des Handelns und Wahrnehmens“ (Hunold 2020, 256) achten. Solch eine Reflexion ermöglicht es politischen Bildner\*innen, sich eigener distinktiver sozialer Praktiken bewusst zu werden und diese zu bearbeiten, in der Bemühung soziale Distan-

zen zu ihrem Gegenüber zu überbrücken und ein pädagogisches Arbeitsbündnis herzustellen.

Um habitussensibel zu handeln, reicht jedoch ein Selbstanspruch noch nicht aus, vielmehr muss Habitussensibilität Teil des „Handlungswissen[s]“ (Sander/Weckwerth 2015, 6) werden. Das heißt, es muss in der alltäglichen Lehrpraxis „routinisiert“ (ebd.) angewendet werden. Über die Frage, inwiefern Habitussensibilität bereits Teil der alltäglichen Lehr- und Handlungspraxis politischer Bildner\*innen ist und wie solch ein Wissen möglicherweise angeeignet wird/wurde, wissen wir jedoch bisher kaum etwas. Im Folgenden möchte ich anhand zweier Forschungsprojekte aufzeigen, inwiefern Habitussensibilität in den Lehr- und Bildungspraktiken politischer Bildner\*innen deutlich wird.

### **3. Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten zu Praktiken politischer Bildner\*innen**

Sowohl in meiner Dissertation zu Demokratielehren in Politikunterricht und Schule (Kessler 2021a) als auch in einem weiteren Forschungsprojekt zu politischer Bildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Kessler 2021b, 2018a, 2018b) konnte ich anhand von in Interviews geschilderten Praktiken zu politisch-demokratischer Bildung implizite Lehr- und Handlungsorientierungen politischer Bildner\*innen in der Praxis rekonstruieren. Darunter sind „Sinnmuster“ zu verstehen, „die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 295) und zugleich anleiten. Ich fokussiere damit das in den Lehr- und Bildungspraktiken eingelassene Wissen von Lehrkräften bzw. Jugendarbeiter\*innen, das auf einer vorreflexiven, impliziten Ebene angesiedelt ist. Hiermit schließe ich an eine praxeologische Forschungsperspektive an, gemäß der das Handeln auf einem atheoretischen, in der Praxis verinnerlichten Wissen beruht (vgl. Bohnsack 2014, 205 f.). Mit Bezug auf Pierre Bourdieus Habituskonzept kann dieses Wissen auch als Teil eines beruflichen Habitus von Lehrenden verstanden werden (siehe u. a. Helsper 2018).

Um der Frage nach einer sich hier andeutenden Habitussensibilität nachzugehen, prüfe ich die vorliegenden Ergebnisse vor dem Hintergrund normativer „Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis“ (Helsper 2018, 129). Damit bewerte ich die Ergebnisse, die eine empirische Beschreibung verinnerlichter, handlungsleitender Regeln darstellen dahingehend, ob und inwiefern diese den Anforderungen von Habitussensibilität entsprechen.

In meiner Dissertation habe ich im Zuge der Auswertung der Interviews mit der dokumentarischen Methode der Interpretation die Lehrorientierung

gen der Politiklehrer\*innen rekonstruiert und diese dann mithilfe komparativer Analysen abstrahiert. Im Anschluss konnte ich die Lehrorientierungen in einer mehrdimensionalen, sinngenetischen Typenbildung nach Nohl (2017, 41 ff.) strukturieren. Die vorliegende Typenbildung umfasst drei sinngenetische Dimensionen, zu denen ich jeweils eine Typik erarbeitet habe:

„Dimension A: Typik I – Modi des Demokratielehrens und zugehörige Verständnisse von Demokratie,

Dimension B: Typik II – Das implizite Selbstbild als Politiklehrer\*in,

Dimension C: Typik III – Modi des Umgangs mit Anforderungen an den Politikunterricht“ (Kessler 2021a, 130 f.).

Mit Blick auf die Frage nach der Habitussensibilität interessieren vor allem die Ergebnisse aus Typik II – Das implizite Selbstbild als Politiklehrer\*in. Ich fasse den Begriff des Selbstbildes gemäß Assmann (1999, 130 ff.) in Abgrenzung zum Begriff der Identität als implizites Wissen, das Teil der Demokratielehrpraktiken der Lehrkräfte ist. Das Selbstbild kommt im Umgang mit der Welt und mit anderen zum Ausdruck und leitet diesen zugleich auch an. Es basiert auf ihren Orientierungen zur Rolle von Politiklehrkräften in der Gestaltung von Demokratie-Lehr-Lernprozessen, ihrer Haltung und ihrem Beziehungsverhältnis gegenüber Schüler\*innen sowie ihrem Umgangsmodus mit der eigenen politischen Position in der Demokratielehrpraxis (vgl. Kessler 2021a, 203). Darin werden Wahrnehmungsmuster und Bilder von Schüler\*innen sowie in Ansätzen die Selbstreflexivität der Lehrkräfte deutlich, die mit Blick auf die Habitussensibilität der Lehrkräfte besonders relevant sind.

Im Fallvergleich kristallisieren sich zwei Typen heraus: Typ 1, der/die Demokratieexpert\*in im propositionalen Sinne und Typ 2, der/die Demokratielehrbegleiter\*in im performativen Sinne. Bei Lehrkräften, die Typ 1 entsprechen, lässt sich anhand der geschilderten Demokratie-Lehrpraktiken rekonstruieren, dass sie vorwiegend ihre Expertise zu Demokratie als Unterrichtsgegenstand vermitteln und dabei von der Unwissenheit ihrer Schüler\*innen ausgehen. Dabei werden die Schüler\*innen einer Klasse von ihnen als homogene Gruppe konstruiert und Unterschiede überwiegend nur zwischen den Klassenstufen wahrgenommen. Folglich fehlt den Lehrenden ein Bewusstsein für die Habitusunterschiede unter den Schüler\*innen. Zugleich ist hier eine Beziehung zu Schüler\*innen erkennbar, die durch eine Wissens- und Kompetenzasymmetrie gekennzeichnet ist. Im Fallvergleich wird zudem deutlich, dass diese Lehrkräfte ihren eigenen Einfluss auf die Schüler\*innen durch ihre Lehrpraxis nur in geringem Maße reflektieren.

Dagegen liegt der Fokus von Lehrenden, die Typ 2 entsprechen, in den geschilderten Demokratie-Lehrpraktiken stärker auf der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und damit der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen ihrer Schüler\*innen. Dabei wird deutlich, dass die Lehrkräfte versuchen ein Arbeitsbündnis mit jedem\*r Schüler\*in herzustellen und diese in ihren individuellen Voraussetzungen und Zugängen zu Politik und Demokratie sowie mit ihren politischen Interessen und Positionen wahrzunehmen. Habitussensibilität ist damit in Ansätzen in ihrer alltäglichen Lehr- und Handlungspraxis auf der Ebene des impliziten Wissens angelegt, auch wenn bei den Lehrenden kein Bewusstsein für alle Differenzkategorien<sup>2</sup> zu erkennen ist. Im Vergleich zu Typ 1 zeigt sich sehr viel deutlicher eine Selbstreflexivität hinsichtlich des eigenen Einflusses auf die Schüler\*innen, die in die Gestaltung von Lehr-Lernsettings einfließt.

Im Forschungsprojekt „Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA)“ habe ich die Lehr- und Handlungsorientierungen politischer Bildung von Jugendarbeiter\*innen, die in Jugendzentren und im Streetwork tätig sind, ebenfalls mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert (siehe Kessler 2021b, 2018a, 2018b). Das Feld der OKJA ist dabei für die politische Bildung besonders interessant, da in Jugendzentren und auf der Straße Jugendliche erreicht werden, die überwiegend nicht aus akademisch geprägten Elternhäusern kommen und als weniger bildungsaffin gelten.

Im Fallvergleich dokumentiert sich einerseits eine Praxis politischer Bildung im Modus der habituellen Passung mit der Zielgruppe. Das heißt, die Jugendarbeiter\*innen schließen in der Praxis über eine gemeinsame Sprache und ein ähnliches jugendkulturelles Auftreten an ihre Zielgruppe an. In den Interviews deutet sich dies performativ über das Sprechen in einer jugendkulturell geprägten Umgangssprache an. In den geschilderten Praktiken zeigt sich, dass diese Jugendarbeiter\*innen (anscheinend intuitiv) Angebote entwickeln, die habituell passen und an die Interessen und die Lebenswelt ihrer Zielgruppe anschließen. In Ansätzen lässt sich anhand von biographischen Einlassungen rekonstruieren, dass diese Jugendarbeiter\*innen selbst Erfahrungen in einer Jugendkultur haben und darüber an die Lebenswelt ihrer Jugendlichen anschließen.

Doch nicht alle Jugendarbeiter\*innen bringen eine solche Passung mit. So berichten Jugendarbeiter\*innen in den Interviews immer wieder von Passungsproblemen und Schwierigkeiten, Jugendliche mit Angeboten politischer

---

2 In den Interviews wird beispielsweise nur ein geringes Bewusstsein für Differenzen aufgrund des Geschlechts oder der ethnischen Herkunft der Schüler\*innen ersichtlich.

Bildung zu erreichen. Bei einigen Jugendarbeiter\*innen dokumentiert sich im Anschluss daran ein Modus des erfahrungsorientierten Handelns in der politischen Bildungsarbeit. In ihren Schilderungen wird deutlich, dass sie unterschiedliche Angebote ausprobieren und beobachten, wie die Jugendlichen darauf reagieren und diese annehmen. Ein darauffolgender Teamaustausch wird als Möglichkeit gerahmt, diese Erfahrungen auszuwerten und auf Basis dessen weitere Angebote politischer Bildung zu entwickeln. Dabei deutet sich an, dass die Jugendarbeiter\*innen ein Wissen über die politischen Interessen und Zugänge der Jugendlichen sowie bisherige Schulerfahrungen und ihre weitere politische Sozialisation im Elternhaus sammeln und in ihre Angebotsentwicklung einbeziehen. Das heißt, hier fließt ein zusammengetragenes Wissen über den Bildungshabitus ihrer Adressat\*innen in weitere politische Lehr- und Bildungspraktiken ein. Hierin dokumentiert sich somit ebenfalls eine Habitussensibilität in der Handlungspraxis der Jugendarbeiter\*innen.

#### 4. Fazit

Der Blick auf zwei Forschungsprojekte hat gezeigt, dass politische Bildner\*innen junge Menschen mit unterschiedlichen Bildungshabitus in ihren Lernprozessen unterstützen können, indem sie die Gestaltung von Lehr-Lernsettings an ihren Adressat\*innen orientieren und dabei selbstreflexiv vorgehen. Anhand der in den Forschungsprojekten geschilderten Praktiken wird ersichtlich, dass die Lehrenden über ein Gespür für ihre Adressat\*innen verfügen und auf ein gesammeltes Wissen über deren Zugänge zu Bildung und Politik, mögliche Vorerfahrungen und Interessen in der Praxis zurückgreifen. Diese Habitussensibilität müssen Lehrende, sofern sie nicht über eine habituelle Passung durch ähnliche biographische Erfahrungen verfügen, erst einmal durch die Reflexion von Erfahrungen mit Schüler\*innen und Teilnehmenden sukzessive entwickeln. Die Herausbildung von Habitussensibilität stellt folglich einen Professionalisierungsprozess in der Praxis dar.

#### Literatur

- ASSMANN**, Jan (2<sup>1999</sup>): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- BOHNSACK**, Ralf (2<sup>2014</sup>): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- BOURDIEU**, Pierre (2<sup>1988</sup>): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

- BOURDIEU, Pierre/Passeron, Jean-Claude** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- HELSPER, Werner** (2018): Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 105–140.
- HUNOLD, Martin** (2020): Soziale Arbeit als ungleichheitsreflektiertes Bildungsangebot. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hg.): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden, S. 249–259.
- KESSLER, Stefanie** (2018a): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse aus einem explorativen qualitativen Forschungsprojekt. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 159–175.
- KESSLER, Stefanie** (2018b): Politische Bildung mit sozialbenachteiligten Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Spurensuche in Vergangenheit und gegenwärtiger Praxis. In: Hufer, Klaus Peter/Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia (Hg.): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? Schwalbach/Ts., S. 72–95.
- KESSLER, Stefanie** (2021a): Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen. Weinheim.
- KESSLER, Stefanie** (2021b): Das Alltagsgespräch unter und mit Jugendlichen als Praxis politischer Bildung in der offenen Jugendarbeit. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit, Heft 1, S. 11–18.
- NOHL, Arnd** (<sup>5</sup>2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- PRZYBORSKI, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika** (<sup>4</sup>2014): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. München.
- SANDER, Tobias** (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In: Sander, Tobias (Hg.): Habitussensibilität. Wiesbaden, S. 9–36.
- SANDER, Tobias/Weckwerth, Jan** (2015): Soziale Sensibilität und Habitussensibilität. In: Lessenich, Stephan (Hg.): Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. Online: [https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband\\_2014/article/view/38](https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/38) (Zugriff: 8.6.2021).
- THIERSCH, Sven** (2014): Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven (Hg.): Schülerhabitus. Wiesbaden, S. 205–224.
- WIDMAIER, Benedikt/Nonnenmacher, Frank** (Hg.) (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.

## **Multilinguale Differenz ist (k)ein Risiko für Politisches Lernen: Eine Intervention zum sprach- sensiblen Fachunterricht**

Das Konzept der „Super-diversity“ (Vertovec 2007) lässt sich auf die gegenwärtigen Herausforderungen in der deutschen Gesellschaft anlegen. Die Coronapandemie hat verstärkt die Grenzen von politischem Lernen im Distanz-Unterricht und Bildungsgerechtigkeit offenbart. Das Homeschooling hat gezeigt, dass gleiche Teilhabechancen für alle in einer super-diversen Gesellschaft nur auf Papieren der Schulminister\*innen stehen. Insbesondere hinsichtlich der Digitalisierung von Lehr-Lernprozessen hinkt Deutschland im Ländervergleich hinterher. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat zwar im Dezember 2016 ein nationales Handlungskonzept mit dem Titel *Bildung in der digitalen Welt* (2017) in Deutschland vorgelegt. Angelaufen ist es aber erst 2018. Gemäß der zweiten International Computer and Information Study (Eickelmann u. a. 2019) nutzen in Deutschland nur 4% der Schüler\*innen täglich digitale Medien im Unterricht. Zum Vergleich: in Dänemark liegt der Wert bei 91%. Auf einen Schul-PC kommen hierzulande zehn Schüler\*innen, bei Tablets (1:41) und Laptops (1:68) ist der Wert im Verhältnis deutlich schlechter. Nur etwa 15% der 12-Jährigen und 27% der 14-Jährigen aus Hartz-IV-Haushalten besitzen einen eigenen Rechner, der auch für die Schule genutzt werden kann. Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Zuwanderungsgeschichte sind deutlich benachteiligt. Der Bildungserfolg in Deutschland hängt – wie zahlreiche Studien immer wieder belegen – entscheidend vom Einkommen, dem Bildungsniveau und der Herkunft der Eltern ab. Auch die PISA-Ergebnisse 2019 belegen die Chancenbenachteiligung von Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, niedrigem sozio-ökonomischen Kapital und bildungsfernen Schichten. Generell erzielt diese Gruppe der Jugendlichen bei Tests wie PISA schlechtere Ergebnisse als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. 2021 konnten weniger als die Hälfte der 15-Jährigen in Deutschland in Texten Fakten von Meinungen unterscheiden (OECD 2021). Gerade dieser Befund lässt Politische Bildner\*innen aufhorchen. Wie sollen im Zeitalter von Fake News

Informationen und Wissen gewonnen werden, um auf dieser Basis reflektierte Entscheidungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu treffen, zu urteilen und zu handeln? Obgleich das Zitat von Gogolin (2011, 241), dass das deutsche Schulsystem der Komplexität von Orientierungen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen nicht gerecht werde, sondern weiterhin den Bildungserfolg in Abhängigkeit von Herkunft tradiere, angesichts der ernüchternden Datenlage seine Berechtigung auch zehn Jahre später nicht verloren hat, so haben schulische Lehr-Lernprozesse die Möglichkeit, Super-Diversity auszugleichen.

Der Beitrag stellt das Konzept eines sprachsensiblen Fachunterrichts vor (Manzel/Nagel 2019), der den multilingualen Hintergrund der Lernenden bewusst einbezieht und durch Fachsprache zur Vermittlung von Fachwissen sowie Scaffolds zum schriftlichen politischen Urteil beiträgt. Beantwortet wird die Frage, ob multilinguale Schüler\*innen der Interventionsgruppe (IG) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) von einer gezielten Sprachförderung im Gesellschaftslehreunterricht in 7./8. Klassen in NRW profitieren. Dazu werden Ergebnisse einer Interventionsstudie (Prä-Post-Kontrollgruppendesign) bei n=358 Schüler\*innen bzgl. des Erwerbs von Fachwissen sowie sprachliche Handlungen zum politischen Urteilen analysiert. Mittels Cross-Lagged-Panel-Design wird der Zusammenhang zwischen Fachwissen und schriftlicher Textsortenfähigkeit untersucht. Der empirischen Studie liegen das theoretische Modell der Politikkompetenz von Detjen u.a. (2012) und seine Erweiterung von Manzel und Weißeno (2017) zugrunde.

## 1. Theoretischer Hintergrund

Im Modell der Politikkompetenz (Detjen u.a. 2012) werden theoriegeleitet vier Kompetenzen beschrieben, die Schüler\*innen am Ende ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen, um als mündige Bürger\*innen an der Demokratie teilhaben zu können. Dabei sind diese Kompetenzdimensionen nicht singular zu betrachten, sondern stehen miteinander in Verbindung. In dieser Untersuchung liegt der Fokus auf den Kompetenzdimensionen Wissen, argumentative Handlungskompetenz und Urteilsfähigkeit. Wissen umfasst dabei nicht nur deklaratives Faktenwissen, sondern auch konzeptuelles Wissen. Der konzeptuelle Wissenserwerb kann als strukturierte Vernetzung verstanden werden, „die sich dazu eignet, politische Phänomene, Ereignisse, Prozesse usw. zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren“ (Weißeno u.a. 2010, 48). Für den Prozess einer wertorientierten Argumentation und Entscheidungsfindung im Fachunterricht Politik brauchen Schüler\*innen Fakten und konzeptionelles Wissen sowie Ar-

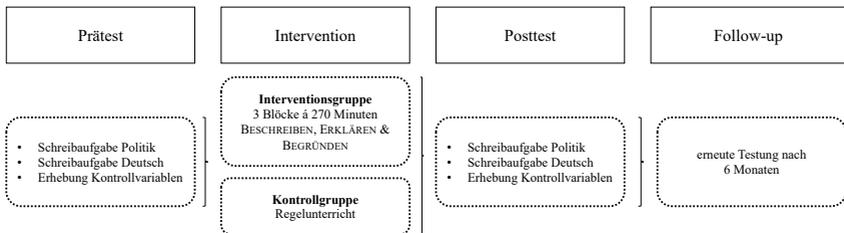
gumentationskompetenzen, die z.B. im Schreibprozess über die drei sprachlichen Handlungen Beschreiben, Erklären und Begründen operationalisierbar sind (vgl. Forkarth 2019). Um zu einem Urteil zu gelangen, bedarf es zunächst der Analyse des zu beurteilenden Gegenstands: „Weil ein Urteilsgegenstand sich in der Regel aus einer Vielzahl von Elementen zusammensetzt, deren Eigenschaften, Hintergründe und Beziehungen aber nicht klar und einfach zu Tage liegen, bedarf es einer analytischen Erhellung der Elemente und Zusammenhänge“ (Detjen u. a. 2012, 49). Das sich ergebende Verständnis des Gegenstands wird als Sachurteil bzw. deskriptives Urteil (ebd., 52) bezeichnet. Die Urteilsfindung erfolgt auf Basis dieses Sachurteils durch das Abwägen von Argumenten sowie Werten und führt abschließend zu einer rational begründeten normativen Position (ebd., 54). Schüler\*innen argumentieren für und gegen eine kontroverse Sache, um zu entscheiden, wie sie sich zu dieser Streitfrage positionieren.

Der zweite theoretische Baustein, der dieser Interventionsstudie zugrunde liegt, ist der Ansatz des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus, kurz TLZ. Das in den 1980er Jahren in der Sydney School entwickelte Konzept zur Schreibförderung zielt darauf ab, Textsorten im Unterricht musterhaft zu erarbeiten (vgl. Feez/Joyce 1998, 27 ff.). Innerhalb des TLZ sind drei Phasen zu durchlaufen: Zuerst wird an einem Modelltext die Textsorte und der Kontext vorgestellt. Im nächsten Schritt konstruieren die Schüler\*innen gemeinsam einen neuen Text gemäß ihrer Adaption des Modelltextes. In der dritten Phase geht es um die eigenständige Konstruktion eines Textes. In einer Reflexion über den Ablauf der strukturierten Textproduktion und das Wissen, das die Schüler\*innen sich im Verlauf angeeignet haben, werden Bezüge zu anderen Textsorten hergestellt und dadurch vernetztes Lernen und Transferwissen ermöglicht (mehr zum TLZ vgl. Forkarth/Manzel 2021, 79 f., s. a. Gürsoy 2018). Die Chancen und Grenzen eines integrierten Sprach- und Sachfachlernens (u. a. Thürmann/Vollmer 2017) werden seit einigen Jahren in Deutschland in unterschiedlichen Fachdisziplinen ausgelotet. Durch die systematische Vermittlung von fachspezifischen Textsorten (im Politikunterricht z. B. Schaubild, Politisches Urteil) und ihren dazugehörigen sprachlich-kognitiven Handlungen nutzt der TLZ die wissensverarbeitende Funktion des sog. epistemischen Schreibens zur Aneignung fachspezifischer Denk- und Erkenntnisformen (vgl. Manzel/Nagel 2019).

## 2. Forschungsdesign

Die Interventionsstudie ist eingebettet in das interdisziplinäre Projekt *SchriFT*<sup>1</sup>. Darin untersuchen die Fächer Geschichte, Physik, Technik und Politik zusammen mit Deutsch und Türkistik den Effekt des TLZ sowohl auf den sprachlichen als auch auf den fachlichen Lernprozess von Schüler\*innen. Das Interventionsdesign des Gesamtprojektes ist mit Prä-, Post- und Follow-up-Erhebungen und einer sechsmonatigen Interventionsreihe in allen beteiligten Fachdisziplinen komplex angelegt und bietet zahlreiche Analyseoptionen.

Abb. 1. Forschungsdesign SchriFT II (Politik) (Forkarth, 2022)



In diesem Beitrag wird auf den Erwerb des Fachwissens und das schriftliche politische Urteilen fokussiert. Dabei soll untersucht werden, ob multilinguale Schüler\*innen von einem sprachsensiblen Fachunterricht mit dem TLZ profitieren. Folgende Forschungsfragen gilt es zu beantworten:

- FF1: In welchem Maße zeigt sich eine Wirksamkeit der Intervention mit dem TLZ für multilinguale Schüler\*innen?
- FF2: In welchem Zusammenhang stehen Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund, kulturelles Kapital, allgemeine Sprachfähigkeiten und Fachwissen mit der (schriftlichen) Textsortenfähigkeit der Schüler\*innen?

1 *SchriFT* = Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen, BMBF-Förderkennzeichen: 01JM1405, Universität Duisburg-Essen, online: <https://www.uni-due.de/schriFT/> (Zugriff: 11.1.2022).

Es wird erwartet, dass Schüler\*innen durch die Intervention einen positiven Lernzuwachs verzeichnen (Hypothese H1). Zugleich wird gemäß der Studie von Weißeno und Eck (2013) angenommen, dass das Fachwissen einen positiven Einfluss auf die Textsortenfähigkeit hat (Hypothese H2). Hinsichtlich weiterer Einflussvariablen (FF2) werden Zusammenhänge vermutet, jedoch offen in welche Richtung.

Das quasi-experimentelle Interventionsdesign wurde an die Schulrealität für Klassen der Sekundarstufe I an Gesamtschulen in NRW angepasst. Ausgangspunkt ist eine fachspezifische Textsorte, die gemäß der drei Phasen des TLZ unterrichtet wird: In Politik handelt es sich um das Politische Urteil<sup>2</sup>. Neben den Erhebungsinstrumenten klassischer Fragebögen zum Fachwissen, zur Lesefähigkeit und allgemeinsprachlichen Kompetenz werden zur Messung der Kompetenzentwicklung Schreibaufgaben zur fachspezifischen Textsorte eingesetzt, die stets drei sprachliche Handlungen BESCHREIBEN, ERKLÄREN UND BEGRÜNDEN als Teilbereiche umfassen (situierete Schreibarrangements). Für FF1 wird über einen Gruppenvergleich der Interventionseffekt (ANOVA) ausgewertet, um herauszufinden, ob sich die Argumentations- und Urteilskompetenz bzgl. kontroverser politischer Streitfragen durch den TLZ verbessert. Für FF2 werden Zusammenhangsanalysen (Korrelation) berechnet und ein Cross-Lagged-Panel-Design (CLPD) zu Fachwissen und Textsortenfähigkeit modelliert.

Die Stichprobe<sup>3</sup> der IG und KG zeigt gleiche Lernausgangslagen und annähernd gleich verteilte Merkmale (Tab. 1).

---

2 Für mehr Details zur Umsetzung des TLZ in die Praxis siehe auch Manzel/Forkarth (2020) oder zu methodischen Fragen, Interventionsdetails und weiteren Ergebnissen Forkarth (2022).

3 Hinweis: In der Tabelle ist die Gesamtstichprobe dargestellt. Für die einzelnen Analysen verändern sich jedoch teilweise die Stichprobengrößen, da nicht überall Angaben zu allen Merkmalen gemacht wurden. Die Textsortenfähigkeit *Gesamt* setzt sich aus Prä- und Posttest zusammen und setzt voraus, dass die Schüler\*innen zu beiden Messzeitpunkten an der Testung teilgenommen haben.

Tab. 1. Stichprobendetails

		IG	KG
Stichprobengröße	N	247	111
Geschlecht	Männlich	122	57
	Weiblich	100	39
Migrationshintergrund	kein Migrationshintergrund	92	41
	Migrationshintergrund	111	53
Mehrsprachigkeit	Monolingual	79	29
	Mehrsprachig	106	51
Kulturelles Kapital	keine Zeitung	77	54
	Zeitung	91	41

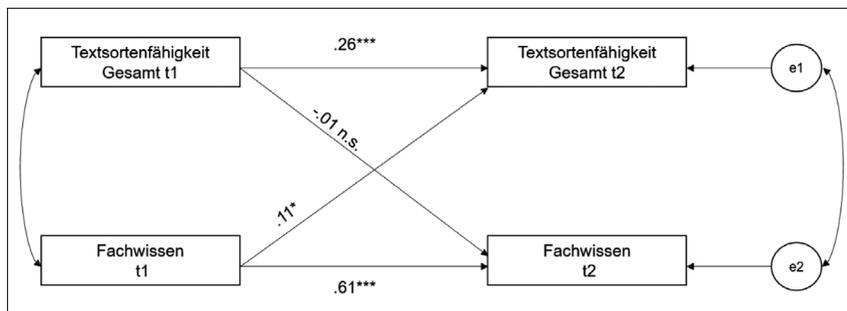
### 3. Ergebnisse und Diskussion

Bei der Varianzanalyse des Interventionseffekts im Gruppenvergleich lassen sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zum prozentualen Lernzuwachs der Schüler\*innen der IG und KG im Prä- und Posttest feststellen:  $F(1, 97)=1.256, p=.265; n_2=.0252$ . Die Intervention wirkt für mehrsprachige und monolingual Lernende gleichermaßen. Der Faktor Mehrsprachigkeit (FF2) hat scheinbar keinen Einfluss auf die Wirkungsweise der Intervention. Es gibt zwar einen geringen negativen Zusammenhang von Migrationshintergrund ( $-.167^{**}$ ) und Mehrsprachigkeit ( $-.147^{**}$ ) mit der Textsortenfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt t1. Zum zweiten Messzeitpunkt t2 wird der Einfluss nicht mehr signifikant ( $-.73$  und  $-.070$ ). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Intervention zu einer Angleichung geführt haben könnte. Die Intervention scheint mehrsprachige Lernende und Lernende mit Migrationshintergrund nicht benachteiligt zu haben. Auch wenn eine positive Wirkung des TLZ nicht statistisch belegbar ist (H1), zeigen einzelne Schüler\*innentexte doch Verbesserungen in den Textprodukten von Prä- zu Posttest (vgl. Forkarth/Manzel 2021).

Die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten haben zunächst einen moderaten Effekt ( $.356^{**}$ ), während zum zweiten Messzeitpunkt ( $.080$ ) kein Zusammenhang mehr nachweisbar ist. Warum der Einfluss des kulturellen Kapitals von t1 ( $.172^{**}$ ) zu t2 ( $.241^{**}$ ) angestiegen ist, ist nicht eindeutig zu beantworten. Höhere Anteile an Lese- sowie Schreibaufgaben könnten jedoch eine größere Herausforderung für die Schüler\*innen mit wenigen Büchern zu Hause bedeuten. Der Zusammenhang von Fachwissen und Textsortenfähigkeit ist zu beiden Messzeitpunkten t1 ( $r=.458^{**}; r=.332^{**}$ ) und t2 ( $r=.356^{**}; r=.401^{**}$ ) wie zu erwarten

hoch. In einer Modellierung mit einem Cross-Lagged-Panel-Design (CLPD) wurde diese Korrelation erneut betrachtet. Abbildung 2 zeigt ein CLPD mit den Variablen Textsortenfähigkeit und Fachwissen.

**Abb. 2. Cross-Lagged-Panel-Design mit den Variablen Textsortenfähigkeit und Fachwissen (n=330) (nach Forkarth/Manzel 2022)**



Dass in dem Modell der Kreuzpfad der Textsortenfähigkeit t1 zu Fachwissen t2 im Gegensatz zu der anderen Wirkrichtung nicht signifikant wird ( $r = -.01, \text{ n.s.}$ ), lässt auf einen Einfluss des Fachwissens auf die Textsortenfähigkeit mit  $r = .11^*$  schließen. Es konnte für diese Stichprobe nachgewiesen werden, dass das Fachwissen ein Prädiktor für fachspezifische Textsortenfähigkeit (hier zum schriftlichen Politischen Urteil) der Schüler\*innen darstellt (H2).

#### 4. Limitationen und Ausblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Textsorten als didaktischer Hebel für eine durchgängige Sprachbildung fungieren, indem sie musterhafte Lösungen für wiederkehrende Aufgaben darstellen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) und gleichzeitig Ausdruck fachlicher Systematik und fachspezifischer Denk- und Erkenntnisformen sind (u. a. Beese/Roll 2015, Krabbe 2015). Mit dem *SchriFT*-Projekt erfolgte ein erster Ansatz der empirischen Überprüfung des TLZ in der Praxis. Aufgrund der Forschung im Feld Schule sind jedoch Limitationen zu berichten. Insbesondere die variierende Stichprobengröße und die Unterrichtsdurchführung in den untersuchten Klassen über einen Zeitraum von mehreren Monaten führten dazu, dass nicht alle Faktoren kontrollierbar waren. Insbesondere die zeitlich ungünstige Testsituation des Posttests kurz vor den Sommerferien und der Umfang der Intervention könnten Erklärungsfaktoren für

die ausbleibende Wirkung des TLZ in der IG sein (vgl. ausführlich Forkarth/Manzel 2022; Forkarth 2022).

Die hier vorgestellten Befunde sind dennoch wichtig, um weitere Forschung in diesem Feld anzuregen und Konzepte eines sprach- und schreibfördernden Fachunterrichts durch empirische Untersuchungen zu stützen. Die Ergebnisse der Studie geben erste Hinweise darauf, dass die Intervention keine Lerngruppe benachteiligt hat (FF1). Vielmehr haben sich Unterschiede eher angeglichen. Chancengerechtigkeit ist zentral, damit in einer superdiversen Gesellschaft Multilingualität kein Risiko für Politisches Lernen wird. Gerade ein sprachsensibler Fachunterricht kann multilinguale Differenz ins Positive wenden und durch den Gebrauch von Fachsprache, Scaffolds und das Einüben sprachlicher Handlungen im Rahmen des TLZ zu Bildungsgerechtigkeit beitragen. Was nötig ist, damit das Konzept nicht nur für alle *gleich* ist, sondern vor allem auch für alle *wirksam*, gilt es zu diskutieren und in ergänzenden Studien zu prüfen.

## Literatur

- BECKER-MROTZEK**, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
- BEESE**, Melanie/Roll, Heike (2015): Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ. Stuttgart, S. 51–72.
- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden.
- EICKELMANN**, Birgit/Bos, Wilfried/Labusch, Amelie (2019): Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hg.): ICILS 2018 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster.
- FEEZ**, Susan/Joyce, Helen De Silva (1998): Text-Based Syllabus Design. MacQuarie University/AMES.
- FORKARTH** (ehem. Luft), Claudia (2019): Sprachliche Handlungen in politischen Sach- und Werturteilen: Theoretische Überlegungen aus interdisziplinärer Perspektive CIVIS-Forum 7. Essen.
- FORKARTH**, Claudia/Manzel, Sabine (2021): Schriftliche Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern im politischen Fachunterricht – Einblicke in die Phase joint construction innerhalb einer Schreibförderung der Sekundarstufe I in NRW. In: Budke, Alexandra/Schäbitz, Frank (Hg.): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Münster, S. 77–92.

- FORKARTH, Claudia/Manzel, Sabine (2022):** Textsortenbasierte Schreibförderung zum schriftlichen Beschreiben und Erklären im Fachunterricht Gesellschaftslehre der Sek. I in NRW – Empirische Ergebnisse zum Fachwissen und zu sprachlichen Handlungen in politischen Urteilen von Schülerinnen und Schülern. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus/Enzenbach, Christine/Fischer, Hans E./Forkarth, Claudia/Gürsoy, Erkan/Krabbe, Heiko/Lang, Martin/Manzel, Sabine/Uluçam-Wegmann, Işıl/Wickner, Mareike-Cathrine (Hg.): Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster.
- FORKARTH, Claudia (2022):** Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I. Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht. Wiesbaden.
- GOGOLIN, Ingrid (2011):** The Challenge of Super Diversity for Education in Europe. In: *Education Inquiry*, 2(2), S. 239–249.
- KMK (2017):** Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Berlin.
- KRABBE, Heiko (2015):** Das Versuchsprotokoll als fachtypische Textsorte im Physikunterricht. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster/New York, S. 157–174.
- MANZEL, Sabine/Forkarth, Claudia (2020):** Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus anleiten: Ideen für die Unterrichtspraxis. In: *POLIS: Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung*, 24(3), S. 21–24.
- MANZEL, Sabine/Nagel, Farina (2019):** Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht – empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus/Enzenbach, Christina/Fischer, Hans E./Gürsoy, Erkan/Krabbe, Heiko/Lang, Martin/Manzel, Sabine/Uluçam-Wegmann, Isil (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster, S. 149–172.
- MANZEL, Sabine/Weißeno, Georg (2017):** Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 59–86.
- OECD (2021):** 21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World. Paris.
- THÜRMAN, Eike/Vollmer, Helmut J. (2017):** Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/New York, S. 299–320.
- VERTOVEC, Steven (2007):** Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 29(6), S. 1024–1054.
- WEISSENO, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010):** Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.
- WEISSENO, Georg/Eck, Valentin (2013):** Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster u. a.

# Superdiverse Gesellschaft, superdiverse Geschlechter?!

## Zum reflexiven Umgang mit Geschlechterdiversität in der politischen Bildung

### 1. Die (Super-)Diversifizierung von Geschlecht

Analog zum Konzept der ‚Superdiversität‘ von Vertovec (2007) lässt sich konstatieren, dass auch Geschlecht als gesellschaftliche Kategorie sich zunehmend (super-)diversifiziert hat. Das zeigt nicht nur die Erweiterung des rechtlichen Personenstandes in Deutschland um den Eintrag ‚divers‘, die zum Jahresende 2018 in Kraft getreten ist, sondern beispielsweise auch die Möglichkeiten der Geschlechtsangabe in dem Sozialen Netzwerk Facebook. Als Spiegel gesellschaftlichen Wandels kennt Facebook inzwischen drei Geschlechtskategorien – männlich, weiblich, divers bzw. benutzerdefiniert – und insgesamt mehrere dutzend Geschlechtsidentitäten, die zu diesen Kategorien vorgeschlagen werden. Diese reichen von *agender* über *cismännlich*, *intergeschlechtlich*, *nicht-binär* bis hin zu *transweiblich* und vielem mehr.

Absolute Zahlen, wie viele Menschen in Deutschland inter- oder transgeschlechtlich sind, gibt es nicht. Je nach Definition liegen die Hochrechnungen und Schätzungen für intergeschlechtliche Menschen in Deutschland bei 8.000 bis 120.000 Personen, für transgeschlechtliche Menschen bei 160.000 bis 1,7 Mio. Personen und für Menschen, die sich nicht im binären Schema (cisgeschlechtliche/r) Mann/Frau wiederfinden, bei etwa 2,7 Mio. Personen (vgl. BMFSFJ 2017, 7 f.) – letzteres sind fast so viele Menschen wie die Großstädte Hamburg und Köln zusammen an Einwohner\*innen zählen.

Geschlechterdiversität ist damit empirische Realität. Diese hat politische Bildung sowohl mit Blick auf ihre *Inhalte* als auch die *vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Erfahrungen* der Lehrenden und Lernenden zu berücksichtigen – stellt sich nur die Frage: wie? So ist geschlechterreflektierende Bildung von widersprüchlichen Annahmen und Zielen geprägt. Dabei stehen u. a. die Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht ebenso wie die Betonung von geschlechtlicher Differenz und die Gleichheit der Geschlechter jeweils in einem

spannungsreichen Verhältnis zueinander. All diese Perspektiven können *dichotom* oder *nicht-dichotom* und reflexiv diskutiert werden. Ein reflexiver Zugang zielt darauf ab, Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Beteiligten zu erweitern, indem (implizite) normative Setzungen sichtbar gemacht werden und so zwischen (vermeintlichen und tatsächlichen) Gegensätzen differenziert (vermittelt) werden kann (Müller 2020; Scaramuzza 2021).

Der Beitrag zeigt, wie geschlechtertheoretische Annahmen und Ziele für einen reflexiven Umgang mit Geschlechterdiversität in der politischen Bildung weiterführend diskutiert werden könn(t)en. Zurückgegriffen wird hierfür auf drei gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Geschlecht nach Knapp (2011), die in einem ersten Schritt dargestellt werden. Deutlich wird damit auch, dass je nach gesellschaftstheoretischer Verortung andere Perspektiven – und damit auch andere Problembeschreibungen und -lösungen – sichtbar werden. In einem zweiten Schritt wird anhand von Seminarergebnissen mit Lehramtsstudierenden des Faches Sozialkunde bzw. Politik und Wirtschaft veranschaulicht, wie die unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen Perspektiven im Hinblick auf Geschlechterdiversität vermittelt werden können. Sichtbar wird so, welche Anknüpfungspunkte sich für eine geschlechterreflexive politische Bildung aus der Diskussion gesellschaftstheoretischer Perspektiven ergeben können.

## **2. Drei gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Geschlecht: Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion**

Gudrun-Axeli Knapp (2011) differenziert u. a. drei gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Geschlecht – Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion – (siehe Tabelle 1), die die widersprüchlichen Annahmen und Ziele einer geschlechterreflektierenden politischen Bildung zu diskutieren erlauben.

Die Perspektive der *Gleichheit* nimmt „die Asymmetrien zwischen den Geschlechtern und ungleich verteilte Chancen auf soziale Partizipation und Geltung“ (Knapp 2011, 74) in den Blick und zielt umgekehrt auf ihre Gleichstellung. Die Annahme natürlicher oder kultureller Differenzen zur Begründung wird in diesem Paradigma abgelehnt (ebd.), stattdessen rückt die Gleichheit der Menschen, unabhängig ihres Geschlechts, in den Mittelpunkt. Gleichstellungspolitisch äußert sich dies insbesondere in Antidiskriminierungspolitik und der Forderung nach egalitärer Aufgabenteilung zwischen und Quotierung der Geschlechter (ebd.). Das lässt sich sowohl auf die Gleichstellung von Männern und Frauen als auch auf die Gleichstellung von trans- und intergeschlechtlichen mit cisgeschlechtlichen Menschen beziehen.

Umgekehrt tendiert die Perspektive der *Differenz* „in der Regel dazu, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervorzuheben“ (Knapp 2011, 73). Dazu können sowohl sexuelle, d. h. biologisch-körperliche, als auch kulturelle und soziale Differenzen zählen. Dabei werden mitunter die Besonderheiten, Erfahrungen und Fähigkeiten eines Geschlechts, beispielsweise von Frauen, betont und positiv besetzt (ebd.). Zumeist bezieht sich geschlechtliche Differenz hierbei auf die zwischen Männern und Frauen, seltener auf Unterschiede zwischen cis-, inter- und transgeschlechtlichen Menschen. Werden letztere aufgegriffen, so häufig mit Blick auf innere Differenzen zwischen cis- und transgeschlechtlichen Frauen.

Die Perspektive der *Dekonstruktion* wiederum hinterfragt und kritisiert die Existenz vermeintlich einheitlicher geschlechtlicher Gruppen, ihre Differenzen zu anderen und damit einhergehende binäre Denk- und Klassifikationsmuster. Den Bezug auf und die Konstruktion von Gruppeneigenschaften zur Rechtfertigung von Geschlechterpolitiken lehnt sie grundsätzlich ab (und damit auch jede Form von Identitätspolitik) (Knapp 2011, 74). Ziel ist es, insbesondere die Reproduktion einer binären Zweigeschlechtlichkeit zu unterlaufen. Dazu werden stereotype Vorstellungen von Männlich- und Weiblichkeit mit dem Ziel kritisiert, herrschaftsförmige Geschlechtszuschreibungen zu problematisieren (ebd.). Dahinter liegt die Annahme, dass Geschlecht sozial konstruiert bzw. diskursiv hergestellt ist. Daran knüpfen Begründungsmuster nicht-binärer und transgeschlechtlicher Identitäten häufig an (kritisch hierzu: Linkerhand 2017, 59).

Alle drei Perspektiven geraten für sich allein genommen nun in eine dilemmatische Situation, aus der sie ohne die Kritik der jeweils anderen Perspektiven nicht herauskommen. So besteht das ‚Gleichheitsdilemma‘ darin, „dass die Gleichbehandlung von Ungleiche[m] Ungleichheit fortschreibt“ (Knapp 2011, 74) und die strukturellen Differenzen, d.h. die vergeschlechtlichte Dimension von Sozialisation und Vergesellschaftung, ausgeblendet werden. Um diese einzubeziehen, braucht es die Perspektive der Differenz. Deren „ständige diskursive Dramatisierung der Geschlechterdifferenz“ jedoch führt ins ‚Differenzdilemma‘ (ebd.), das darin besteht, stereotype Geschlechtervorstellungen, binäre Zweigeschlechtlichkeit und das „Stigma [...] der Abweichung“ zu reproduzieren und zuweilen sogar zu verstärken (ebd.). Darauf reagiert die Dekonstruktion, indem sie essentialisierende Geschlechtervorstellungen infrage stellt. Zugleich führt die Dekonstruktion von Geschlecht in das ‚Dekonstruktionsdilemma‘, in dem keine verallgemeinernden Aussagen über vergeschlechtlichte Problemlagen, Konfliktkonstellationen und den strukturellen Zusammenhang

Tab. 1: Drei gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Geschlecht nach Knapp (2011)

	Gleichheit	Differenz	Dekonstruktion
<b>Anspruch</b>	Antidiskriminierung Gleiche Partizipations- und Teilhabechancen, Gleichstellung und Gleichberechtigung	(sexuelle, soziale, strukturelle) Differenz zwischen Geschlechtern, insb. Männer und Frauen  Betonung und positive Besetzung der Qualitäten eines Geschlechts (Bsp. Frauen)	Dekonstruktion binärer Denk- und Klassifikationsmuster  Grundsätzliche Infragestellung von Zweigeschlechtlichkeit  Kritik identitärer Zuschreibungen und Identitätspolitik
<b>Normative Annahmen</b>	Menschen bzw. alle Geschlechter sind gleich  Verneinen kultureller und natürlicher Differenzen	Geschlechter sind unterschiedlich	Geschlecht ist sozial konstruiert bzw. diskursiv hergestellt
<b>Kritik, Dilemma</b>	Gleichbehandlung bei ungleichen Ausgangsbedingungen reproduziert Ungleichheit	Reproduktion und Verstärkung von binären Denk- und Klassifikationsmustern sowie Geschlechterstereotypen  Essentialisierung bzw. Naturalisierung der Differenzen	Verallgemeinernde Aussagen über den strukturellen Zusammenhang der Geschlechterverhältnisse nicht mehr möglich

der Geschlechterverhältnisse mehr gemacht werden können. Der gesellschaftlich-politische Rahmen wird so tendenziell ausgeblendet (ebd., 75). Zu seiner Analyse und Reflexion braucht es Gleichheit als „Realisierung gleicher Partizipationschancen“ ebenso wie die „Einbeziehung struktureller Differenz“ (ebd.). Müller und Mende argumentieren vor diesem Hintergrund mit einer dialektischen Argumentationsfigur:

*„Identität und Differenz konstituieren einander und lassen sich auch aus der Perspektive von (Gesellschafts-) Kritik nicht voneinander lösen. Es geht also nicht um eine Wahl zwischen Identität und Differenz. Die zentrale Frage lautet vielmehr: Welche Art von Spannungsverhältnis ist dazu geeignet, die emanzipatorischen Aspekte zu stärken und deren repressive Folgen zurückzudrängen?“ (Müller/Mende 2016, 22 f.)*

Für eine solche Reflexion bedarf es der Vermittlung der o.g. theoretischen Perspektiven, um darüber zur Perspektiverweiterung beitragen und am Gegenstand weiterführend diskutieren zu können (vgl. auch Mende 2021, 151–180; Scaramuzza 2020).

### 3. Die Vermittlung der Perspektiven im Hinblick auf Geschlechterdiversität am Beispiel von Konzeptabfragen Studierender

Wie deuten und vermitteln Studierende diese Perspektiven nunmehr mit Blick auf Geschlechterdiversität? Vorgestellt werden die Ergebnisse einer Konzeptabfrage von 12 Lehramtsstudierenden der Sozialkunde, zehn davon für das Gymnasiallehramt sowie zwei in Wirtschaftspädagogik. Die Abfrage erfolgte im Rahmen eines Master of Education-Seminars zum Konzept einer geschlechterreflexiven politischen Bildung, das im SoSe 2019 an einer Universität in Rheinland-Pfalz stattfand. Die Ergebnisse wurden qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2018). Arbeitsauftrag war es, auf zwei bis drei Seiten das eigene Konzept des Begriffs schriftlich darzulegen. Zuvor wurde das theoretische Modell nach Knapp (2011) rekonstruiert, das Konzept einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik erörtert (Müller 2020) und Methoden der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit erprobt (Autor\_innenkollektiv/DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt 2011). Auf Wunsch der Teilnehmenden wurden von der Seminarleitung im Anschluss an das Modell auch zentrale geschlechter- und queertheoretische Begriffe in einem Kurzvortrag dargelegt.

Die Auswertung zeigt, dass fast alle Teilnehmenden mit Rückgriff auf zwei oder drei Perspektiven argumentieren. Lediglich zwei von zwölf Teilnehmenden beziehen sich nur auf eine Perspektive (Dekonstruktion). Am häufigsten wird auf Dekonstruktion (11/12) verwiesen, gefolgt von Differenz (9/12) und Gleichheit (7/12).

Die Perspektive der *Gleichheit* wird von den Teilnehmenden auf „alle“ (S1, S2) bzw. „vielfältige“ Geschlechter (S5) ausgeweitet und mit Blick auf den Schutz, „die freie Entfaltung und Freiheit aller Individuen“ (S8) sowie die Verfassungsordnung begründet. Es wird als Aufgabe politischer Bildung betrachtet, die Gleichheitsperspektive auszubauen und zu stärken. Das Gleichheitsdilemma wird dagegen nicht aufgegriffen.

*Differenz* wird von den Teilnehmenden als Unterscheidung von Männern und Frauen, männlich und weiblich interpretiert, die bis zur ausschließenden, stereotypen Geschlechterbinarität zugespitzt sein kann. Dieses wird als der

empirischen Realität nicht angemessen und einschränkend problematisiert: „Während man lange an der normativen Festsetzung von zwei einzig lesbaren Geschlechtsidentitäten (männlich/weiblich) festhielt, finden wir heute neue Geschlechtsdifferenzierungen vor“ (S5). Ferner unterscheiden sie zwischen einer biologischen und sozialen Differenz. Dabei werden dichotom-binäre Ausgangsannahmen, auch mit Blick auf *sex*, eher problematisiert und mit der empirischen Realität von inter- und transgeschlechtlichen Menschen kontrastiert. Das Differenzdilemma steht so deutlich im Fokus der Teilnehmenden. Strukturelle Differenzen geraten tendenziell in den Hintergrund und tauchen mit einer Ausnahme (S9) nur implizit aus Perspektive der Gleichheit auf.

Das Begründungsmuster der *Dekonstruktion* setzt am Differenzdilemma an und problematisiert Stereotype, gesellschaftlich bedingte Zuschreibungen und vorgegebene Rollen als einschränkend und der Individualität der Einzelnen nicht Rechnung tragend. Die Teilnehmenden sehen in politischer Bildung deshalb die Aufgabe, zum Bewusstmachen und Hinterfragen von Stereotypen beizutragen. Die Annahme, Geschlecht sei sozial konstruiert, wird überwiegend explizit geteilt. Das Dekonstruktionsdilemma wird nur von einer Teilnehmenden implizit adressiert, die angesichts des sozialen Konstruktionscharakters und von Ungleichheit fragt, „ob man Geschlecht überhaupt als soziale Kategorie braucht. [...] Demgegenüber können soziale Kategorien helfen, Ordnung für das soziale Zusammenleben zu schaffen [...].“

Gleichheit und insbesondere Dekonstruktion geraten damit als favorisierte Begründungsmuster für geschlechtliche Diversität in den Blick, während Differenz, verstanden als Geschlechterbinarität, eher abgelehnt und problematisiert wird. Geschlechtliche Diversität erscheint hier tendenziell als Frage der individuellen Freiheit, die aufgrund von unhinterfragten gesellschaftlichen Annahmen und Diskriminierung eingeschränkt wird. Zwar argumentieren die Teilnehmenden auch für die Aufhebung sozialer Ungleichheit, beziehen sich dabei aber kaum auf die strukturelle oder institutionelle Ebene von Geschlechterverhältnissen. Die Stärken der Differenz ebenso wie das Gleichheits- und Dekonstruktionsdilemma werden so ausgeblendet, die gesellschaftliche Situation und die leiblichen Erfahrungen, die mit bestimmten Geschlechtern verbunden sein können, kaum thematisiert. Dabei liegt hierin auch eine Stärke für die politische Bildung, um die strukturellen, d. h. politisch-gesellschaftlichen Prozesse und Verhältnisse und damit sozialen Ungleichheitslagen und Konfliktkonstellationen zu analysieren, die die Freiheitsmöglichkeiten der Individuen erweitern und einschränken können.

Sichtbar wird so, dass die Teilnehmenden gedanklich intensiv damit beschäftigt sind, die ‚stillschweigenden Voraussetzungen‘ (Steinert 1998) eines gesellschaftlich vermittelten Geschlechterdualismus aufzubrechen und Raum für die Möglichkeit weiterer Geschlechter und geschlechtlicher Differenzierung zu schaffen. Dies ist möglicherweise auch vor dem Hintergrund interpretierbar, dass ‚Lösungsvorschläge‘ pädagogische Kontexte, darunter auch universitäre Lehramtsseminare, prägen, sodass nach der Aneignung von divergierenden gesellschaftstheoretischen Modellen eine Diskussion unmittelbarer Lösungsvorschläge naheliegt. Sichtbar wird aber zunächst ein Perspektivwechsel, der als ‚Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten‘ (Müller 2020) rekonstruiert werden kann. Zudem wird deutlich, dass reflexive Bildungserfahrungen, wie sie in Perspektivwechsel angestrebt werden, auch Aufmerksamkeit binden und die jeweilig anderen theoretischen Perspektiven dann zunächst außen vorbleiben.

Kontrastierend hierzu können die Ergebnisse von Konzeptabfragen und Gruppendiskussionen zweier Workshops mit Lehramtsstudierenden des Faches Politik und Wirtschaft im WiSe 2017/18 und SoSe 2018 mit z. T. den gleichen Teilnehmenden an einer hessischen Universität angeführt werden. Die jeweils fünf bis sechs Teilnehmenden waren überwiegend Studierende des Berufsschullehramtes. In den Workshops wurde zunächst ebenfalls das theoretische Modell nach Knapp (2011) erarbeitet, diskutiert und anschließend zur Interpretation eines Fallbeispiels nach Paseka (2008) herangezogen.

Geschlechtliche Diversität spielte in den Beiträgen der Studierenden insgesamt nahezu keine Rolle, vielmehr wurde das Geschlechterverhältnis von Männern und Frauen kontrovers diskutiert. Ein geteiltes Anliegen aller war die Problematisierung von sozialer Ungleichheit in Beruf und Politik aus Perspektive der Gleichheit, das sich vor allem aus dem geteilten Berufsschulkontext ergab. Differenz geriet dabei vorrangig als soziale in den Blick und wurde in ihrer vergeschlechtlichten Dimension aus Perspektive der Dekonstruktion infrage gestellt. So wurde das breitbeinige, raumeinnehmende Sitzen eines Jungen im Fallbeispiel von einer Person als ‚Manspreading‘ gedeutet, während es eine andere Person als ‚bequemere Körperhaltung‘ interpretierte. Zugleich gelang es den Teilnehmenden, diese Begründungsmuster im Anschluss reflexiv einzuholen. In den Worten eines Teilnehmenden: „Dann liegt’s wieder in unserer Interpretation! Die Interpretation liegt bei uns! Ich habe mich selbst gesehen. Unsere eigenen Erfahrungen spiegeln sich im Text wider.“

#### 4. Folgerungen für eine geschlechterreflexive politische Bildung

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die politische Bildung ziehen? Der Blick auf die ‚Superdiversität von Geschlecht‘ zeigt, dass diese bislang in der politischen Bildung immer noch ein deutliches Forschungsdesiderat darstellt (Scaramuzza 2021).

Die idealtypische Unterscheidung von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion erlaubt es, geschlechtliche Diversität aus den divergierenden gesellschaftstheoretischen Perspektiven zu betrachten, um Perspektivwechsel anbieten zu können. Der Rückgriff auf Begründungsmuster, das legen die Seminarergebnisse nahe, wird dabei wesentlich auch durch die Erkenntnisinteressen und die gesellschaftlichen Erfahrungen der Beteiligten vermittelt sein. Daraus ergibt sich auch die Anforderung, Bildungskonzepte und Materialien (weiter) zu entwickeln, die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit der empirischen Diversität bieten.

Das theoretische Modell kann so einerseits zur Diagnostik und Erweiterung von Konzepten aller Beteiligten dienen, andererseits aber auch zur Erstellung von Bildungsmaterialien, die bestimmte Perspektiven in den Vordergrund stellen und miteinander vermitteln können. Während für die einen dann ein Angebot darin bestehen könnte, weitere Geschlechter aus der Gleichheitsperspektive aufzunehmen, könnte es für die anderen perspektiverweiternd sein, die Stärken der Differenz auszubauen und das Gleichheits- und Dekonstruktionsdilemma zu diskutieren. Im Sinne einer reflexiven politischen Bildung unterstützt eine solche Vermittlung die Beteiligten darin, eigene und andere subjektive vergeschlechtliche Erfahrungen zu erkennen und zu reflektieren, auch in ihren gesellschaftlich-politischen Annahmen und Folgen.

#### Literatur

- AUTOR\_INNENKOLLEKTIV/DGB-JUGEND** Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hg.) (2011): Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit – (k)eine Anleitung. Haltungen – Hintergründe – Methoden. Hannover.
- BMFSFJ** (2017): Gutachten: Geschlechtervielfalt im Recht. Status quo und Entwicklung von Regelungsmodellen zur Anerkennung und zum Schutz von Geschlechtervielfalt. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität. Berlin.
- KNAPP**, Gudrun-Axeli (2011): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In: Krell, Gertraude u. a. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. Wiesbaden, S. 71–82.

- KUCKARTZ, Udo** (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim.
- LINKERHAND, Koschka** (2017): Treffpunkt im Unendlichen. Das Problem mit der Identität. In: *l'Amour laLove, Patsy* (Hg.): *Beissreflexe. Kritik an queerem Aktivismus, autoritären Sehnsüchten, Sprechverboten.* Berlin, S. 56–64.
- MENDE, Janne** (2021): *Der Universalismus der Menschenrechte.* Stuttgart.
- MÜLLER, Stefan** (2020): *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik.* Frankfurt/M.
- MÜLLER, Stefan/Mende, Janne** (2016): Weder getrennt noch eins. Identität, Differenz und die Frage der Freiheit. In: Dies. (Hg.): *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (Gesellschaftsforschung und Kritik, Bd. 5). Weinheim/Basel, S. 7–28.
- PASEKA, Angelika** (2008): *Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik.* In: Schweiger, Teresa (Hg.): *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule.* Wiesbaden, S. 15–39.
- SCARAMUZZA, Elia** (2020): *Gendersternchen – ja oder nein? Argumente für eine geschlechterreflexive Sprachbildung in Schule und Unterricht.* In: *Wochenschau, Sonderausgabe. Sekundarstufe I und II/2020*, S. 32–38.
- SCARAMUZZA, Elia** (2021): *Geschlechterreflexive politische Bildung. Stand und Perspektiven.* In: Bonfig, Anja/Scaramuzza, Elia (Hg.): *Heterogenität in der politischen Bildung.* Frankfurt/M.
- STEINERT, Heinz** (1998): Genau hinschauen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen. In: ders. (Hg.): *Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs* (Studientexte zur Sozialwissenschaft, Bd. 14). Frankfurt/M., S. 67–79.
- VERTOVEC, Steven** (2007): *Super-diversity and its implications.* In: *Ethnic and Racial Studies*, 6/2007, S. 1024–1054.

## Urban oder ländlich als Differenzierungsmerkmal für die sozialwissenschaftliche Bildung?

### 1. Diversität im urbanen und ländlich geprägten Raum

Formale Lernsituationen im schulischen Kontext bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Vielfalt. Einerseits drängen die Setzung fester Lernziele und der Wunsch der Förderung gleicher Fähig- und Fertigkeiten zu einer gewissen Homogenisierung von Lerngruppen: Alle sollen möglichst gleiche Chancen haben, gestellte Aufgaben zu bewältigen und im gleichen Maße zu Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Budde 2017). Andererseits sind vielfältige Lernvoraussetzungen und individuelle Lerngeschwindigkeiten zu berücksichtigen. Im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung ist die genuine Heterogenität innerhalb der Lerngruppe jedoch nicht zu nivellieren, sondern idealerweise wertschätzend in Lernprozesse zu inkludieren (vgl. Hölzel 2019). Dies gilt – im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen – nicht nur bezüglich kognitiver Aspekte, sondern über die Gesamtbreite sozio-ökonomischer Gegebenheiten. Verschiedene lebensweltliche Erfahrungsräume und deren wechselseitige Begegnung in Lernsituationen sind Ansatzpunkte von Lernbewegungen (Fischer u. a. 2019). Durch lebensweltorientierte Zugänge gelingt es idealerweise, subjektive Relevanz bei den Lernenden zu erzeugen und gleichzeitig die Vorstellungen der Lernenden durch Differenzenerfahrungen zu irritieren und ausdifferenzieren. Didaktische Überlegungen und Konzeptionen für gelingenden Unterricht sind somit maßgeblich durch die Diversität der Lerngruppe bedingt (zum Begriff Diversität und Heterogenität vgl. Walgenbach 2017). Im gesellschaftlichen Lernen ist Diversität zudem Ausgangspunkt mündiger Individuen in einer demokratisch-pluralen Gesellschaft. Diversitätsmerkmale wie Geschlecht, soziale Lage, Religion, Kultur, Sprache, Migrationsgeschichte und/oder körperliche/kognitive Beeinträchtigung (BMFSFJ 2020, 187) ermöglichen die Thematisierung von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen: Ein entsprechender didaktischer Zugang ist nicht nur sensibel bezüglich des Lernens über Unterschiede und Vielfalt, sondern zeigt zugleich bildungsre-

levante Spannungsverhältnisse und Ausgrenzungsprozesse auf (BMFSFJ 2020, 187; Geier/Mecheril 2017).

Der Begriff Diversität verweist zudem auf ein Differenz erleben, dass nicht selten entlang der Dichotomie urban/ländlich gedacht wird (Reutlinger 2020; Schmidt-Lauber/Wolfmayr 2020, 28): Nicht überall ist die Lebenswelt in gleicher Weise durch Diversität geprägt. So bezieht sich auch die von Vertovec (2007) beschriebene Superdiversität explizit auf urbane Metropolen. Im Kehrschluss kann davon ausgegangen werden, dass Diversität in sogenannten ländlichen Regionen auf weniger Dimensionen begrenzt ist (Gestring 2013; Born/Steinführer 2018). Stadt und Land sind also unterschiedlich. Doch dies in einer Dichotomie zu entschlüsseln, wäre zu vereinfacht und leitet zu ungewollten Stereotypisierungen. Um Unterschiede zwischen urban und ländlich geprägten Räumen greifbar zu machen, bietet sich an, Diversität als ein mehrschichtiges Kontinuum zu verstehen. Aus Perspektive gesellschaftlicher Bildung ist dann zu fragen, wie Differenzierungsgrade von Diversität systematisch in die didaktische Planung und Durchführung sozialwissenschaftlicher Bildungskonzeptionen integriert werden können (vgl. Schmidt-Lauber/Wolfmayr 2020, 31 f.).

Entscheidend ist zunächst, dass eine Stigmatisierung beispielsweise in Form einer Hierarchisierung von urban/ländlich (Stadt-Land-Gefälle) zu vermeiden ist (vgl. auch Reutlinger 2020). Die individuellen Lebensrealitäten der Lernenden sollten hinsichtlich des Gesamtzusammenhangs gesellschaftlicher Diversität betrachtet werden, um die Wechselwirkung zwischen unterschiedlichem Diversitätserleben in Lernkontexten beurteilen zu können. Letztlich gibt es nicht die Diversität. Vielmehr prägen lokale materielle Gegebenheiten und thematische Diskurse in lokalen Räumen Diversität unterschiedlich (Beetz 2016, 116; Baum 2014, 112; Schmidt-Lauber/Wolfmayr 2020, 26). Als hybride Formen lassen sich die Diversitätsvariationen nach Gestring (2013, 858) über das analytische Bild eines „Stadt-Land-Kontinuums“ interpretieren. Wir nehmen diesen Gedanken für den sozialwissenschaftlichen Bildungsdiskurs auf und rekurrieren auf ein Diversitätskontinuum, das die lokalspezifisch unterschiedlichen Gegebenheiten in den Blick nimmt. Wir sprechen von Räumen unterschiedlicher Diversität.<sup>1</sup> Unser Forschungsvorhaben knüpft daran an, dass in Schule gesellschaftliche Diversitätsmerkmale nicht nur hereingetragen, sondern auch produziert werden (vgl. Budde 2017, 18) und untersucht konkret, inwiefern

---

1 Als Referenz auf das Stadt-Land-Kontinuum arbeiten wir sprachlich mit den Begrifflichkeiten einer eher ländlichen bzw. urbanen Prägung.

Diversität differenziert von Lehrer\*innen und Schüler\*innen wahrgenommen und aufeinander bezogen wird.

## 2. Forschungskonzept

Mit dem Ziel, Diversität als Bedingungsfeld gesellschaftlichen Lernens näher zu erschließen, beziehen wir diese a) auf Kategorien von Raum im Sinne lebensweltlicher Verortung und b) bezogen auf verschiedene inhaltsbezogene Aufgaben gesellschaftlichen Lernens (Achour u.a. 2020; Lange/Reinhard 2017; Mickel 1999; Sander 2014; Weißeno u.a. 2007).<sup>2</sup> Diversität ergibt sich aus lokalspezifischen Gegebenheiten. Um diese näher zu bestimmen, schlagen wir eine Analyse anhand der Distinktionsmerkmale Arbeitswelt, Infrastruktur, kulturelles Angebot, Wohnraum und Lebensstil (u.a. Häusermann 2006; Otte/Baur 2008; Stein 2013; Reutlinger 2020) als lebensweltliche Bezugskategorien vor.<sup>3</sup> Diversitätsmerkmale wie Geschlecht, soziale Lage, Religion, Kultur, Sprache, Migrationsgeschichte und/oder körperliche wie auch kognitive Beeinträchtigung werden lerngruppenspezifisch auf die Distinktionsmerkmale räumlich bezogen.<sup>4</sup> Dieser Analyseschritt ermöglicht es, Diversität lokal differenziert sichtbar zu machen. Gesellschaftliche Spannungsverhältnisse und Ausgrenzungsprozesse können konkret aufgenommen und für didaktische Überlegungen und Konzeptionen aufbereitet werden.

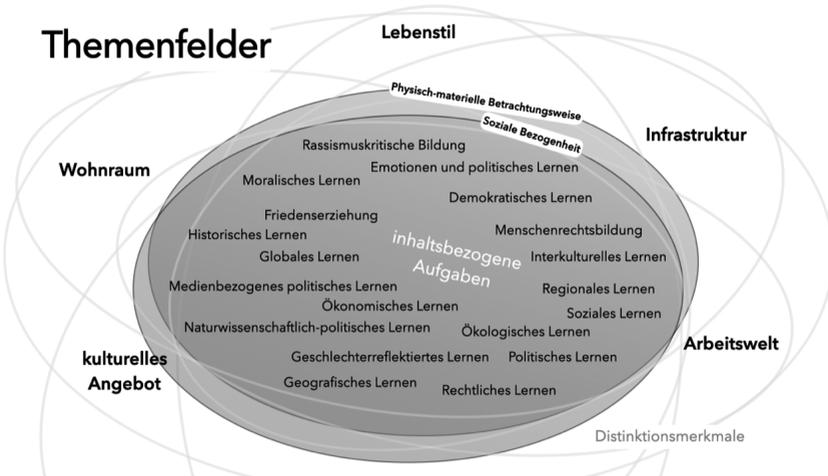
Wir gehen zudem davon aus, dass lokale Diversitätsausprägungen von den materiellen Voraussetzungen vor Ort und auch von den sozialen Sichtweisen darauf abhängen (Reutlinger 2020, 552). So kann es für eine Systematisierung von Diversität nicht ausreichen, abstrakt Distinktions- und Diversitätsmerkmale miteinander zu vergleichen. Stattdessen müssen mindestens noch folgende zwei Perspektiven miteinbezogen werden:

- 
- 2 Die hier aufgeführten Aufgabenfelder der Politischen Bildung orientieren sich insbesondere an Lange und Reinhardt. Dabei sei darauf verwiesen, dass die anderen Handbücher die Aufgabenfelder auch aufführen, jedoch diese z.T. anders bezeichnen und definieren. Wir präferieren an dieser Stelle nicht eine konkrete Definition, sondern möchten auf die Vielfalt der Aufgabenfelder der Politischen Bildung aufmerksam machen.
  - 3 Die hier vorgeschlagenen Distinktionsmerkmale sind exemplarisch als Bezugskategorien zu verstehen und damit auch erweiterbar.
  - 4 Dabei geht es nicht um eine quantitative Erhebung der Diversitätsmerkmale, sondern um deren qualitativen Gehalt im Raum.

1. Die *physisch-materielle Betrachtungsweise*, im Rahmen derer der Frage nachgegangen wird, was an tatsächlichen materiellen Grundgegebenheiten wie Infrastruktur, Arbeitsmöglichkeiten etc. vorhanden ist.
2. Die *soziale Bezogenheit*, im Rahmen derer untersucht wird, wie sich Bewohner\*innen zu den Gegebenheiten verhalten.

Folgt man diesem analytischen Zugang, können lokale Voraussetzungen dann für den sozialwissenschaftlichen Bildungsdiskurs genutzt werden, wenn die Diversitäts- und Distinktionsmerkmale räumlich verortet mit den inhaltsbezogenen Aufgaben sozialwissenschaftlicher Bildung verschränkt werden. Daraus ergeben sich folgende zu betrachtende Themenfelder.

Abb. 1: Themenfeldanalyse – Überblick (eigene Darstellung)



Gewinnbringend ist diese Analyse, da sie dazu beiträgt: a) gesellschaftliches Lernen auf der Grundlage von unterschiedlich geprägten diversen Lebensrealitäten zu denken, b) unterschiedliche Ausprägungen von Diversität sichtbar zu machen und c) lokale Unterschiede wechselseitig zu berücksichtigen, zu irritieren und mit dem Ziel der Förderung der politischen Mündigkeit im Rahmen der Demokratie zusammen zu denken (vgl. Besand 2008, 95).

### 3. Themenfeldanalyse am Beispiel rassismuskritischer Bildung bezogen auf das Distinktionsmerkmal Arbeit

Die Themenfeldanalyse selbst orientiert sich an zwei Schritten. Zur Illustration wird sie beispielhaft am Aufgabenfeld rassismuskritischer Bildung mit dem Distinktionsmerkmal Arbeit theoretisch angerissen und das weitere empirische Vorgehen dazu skizziert. In Schritt I wird eine theoretische Vorarbeit geleistet, in welcher der Fachdiskurs zum Aufgabenfeld rassismuskritischer Bildung innerhalb des Distinktionsmerkmals Arbeit abgesteckt wird. In einem systematischen Literaturüberblick werden interdisziplinäre Forschungsarbeiten gesichtet und aufeinander bezogen.

Studien wie „Deutsche Zustände“ (Heitmeyer 2002–2011), die „Mitte-Studie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (Zick u.a. 2021) oder auch die „Autoritarismusforschung“ (Decker/Brähler 2020) zeigen auf, dass antidemokratische Positionen und Einstellungen und insbesondere Rassismen bundesweit und bevölkerungsübergreifend in der Mitte der Gesellschaft zu finden sind. Diese im Bildungskontext zu thematisieren und gegen eine rechte Diskursverschiebung zu intervenieren, wird von unterschiedlichen Didaktiker\*innen der Sozialwissenschaft gefordert (Besand 2020; Achour 2018). So ist es die Aufgabe rassismuskritischer Bildung bspw. die notwendigen Funktionen von Rassismen im Sinne eines gesellschaftspolitischen Interpretationsangebotes zu beleuchten und zu hinterfragen. Ebenso müssen die unterschiedlichen sozialen Gruppen, die sich der Rassismen bedienen, untersucht werden (Elverich/Scherr 2017). Bereits hier lässt sich durch das Heranziehen unterschiedlicher Forschungsergebnisse eruieren, ob es räumliche lokale Besonderheiten hinsichtlich antidemokratischer Positionen und Einstellungen gibt. Von Interesse sind bspw. Erhebungen zu den Akteur\*innen, die im gesellschaftspolitischen, aber auch lokalen Diskurs mit rassistischen Aussagen auffallen, und soziale Gruppen, die im Zuge dieser adressiert werden. Geschlecht, soziale Lage, Religion, Kultur, Sprache, Migrationsgeschichte und/oder körperliche/kognitive Beeinträchtigung, oben als Diversitätsmerkmale benannt, sind dabei nicht selten als Bezugspunkte auszumachen, auf die sich antidemokratische Aussagen beziehen.

Theoretische Annäherungen und empirische Untersuchungen zum Aufgabenbereich Rassismuskritik werden in unserem Beispiel hinsichtlich des Distinktionsmerkmals Arbeit in den Fokus gerückt. Die oben aufgeworfenen Ausführungen können beispielsweise auf die regionalen Arbeitsplatzangebote für Schüler\*innen, aber auch hinsichtlich des Umfeldes mit Blick auf die Erwerbstätigkeit der Eltern bezogen werden. Bekannte Fakten zu der Region hin-

sichtlich der physisch materiellen Gegebenheiten und der sozialen Bezogenheit darauf geben Auskunft über die Lebensrealität in der Region. Zur Orientierung können folgende Fragen gestellt werden:

- a. Zur wirtschaftlichen Gegebenheit vor Ort: *Welche wirtschaftlichen Akteur\*innen spielen in der Region eine Rolle? Gibt es dabei Akteur\*innen, die besonders viele Arbeitsplätze anbieten? Inwiefern spielt eine international ausgerichtete Arbeitswelt eine Rolle? Gibt es eine betriebliche Mitbestimmung bzw. Partizipationsangebote?*
- b. Zum Aufgabenfeld Rassismuskritik: *Welche demokratischen und antidemokratischen Akteur\*innen gibt es? Welche Wableinstellungen und parteipolitische Präferenzen sind vorhanden? Wie werden Diskurse über Rassismus lokal verhandelt? Welche vorhandenen Gegenpositionen sind zu finden?*
- c. Für das Themenfeld Rassismuskritik und Arbeit: *Welche politischen Positionen innerhalb zentraler wirtschaftlicher Akteur\*innen sind bekannt? Welche Rolle spielt Diversity für die wirtschaftlichen Akteur\*innen?*

In Schritt zwei erfolgt eine fachdidaktisch-wissenschaftliche Bearbeitung. In einer empirischen Erkundung geht es u.a. darum, wie Adressat\*innen politischer Bildung ihre berufliche Zukunft beurteilen (insbesondere bezogen auf den lokalen Arbeitsmarkt) und welche politischen Positionen zum Themenfeld von den Adressat\*innen, aber auch Lehrenden eingenommen werden. Auf dieser Grundlage werden Unterrichtsmodule entwickelt und in experimentellen Settings in Räumen unterschiedlicher Diversität erprobt.

Das hier vorgestellte, exemplarische Vorgehen kann als Analyseschema für weitere Themenfelder angewandt werden. Das Diversitätskontinuum lässt sich so sukzessive, aus sozialwissenschaftsdidaktischer Perspektive erschließen.

## Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2018): Die „Gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68(13–14), S. 40–46.
- ACHOUR**, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.
- BAUM**, Detlef (2014): Dorf und Stadt als idealtypische Konturen und Lebensräume in Ost und West. In: Nell, Werner/Weiland, Marc (Hg.): Imaginäre Dörfer. Zur Wiederkehr des Dörflichen in Literatur, Film und Lebenswelt. Bielefeld, S. 111–136.
- BEETZ**, Stephan (2015): Das Land in der Landschaft der Wissenschaft. Die Erklärungskraft des Begriffes Land aus Sicht der Soziologie. In: Kerstings, Franz-Werner/Zimmermann, Clemens (Hg.): Stadt-Land- Beziehungen im 20. Jahrhundert. Geschichts- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Paderborn, S. 69–84.

- BESAND, Anja** (2008): Vielfalt entdecken, Differenzen denken. Zu den Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Vermittlung und Reflexion identitätsrelevanter Konzepte. In: GPJE (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts, S. 88–99.
- BESAND, Anja** (2020): Politische Bildung unter Druck – Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 70(14–15), S. 4–9.
- BORN, Karl Martin/Steinführer, Annett** (2018): Ländliche Räume: Definitionsprobleme, Herausforderungen und gesellschaftlicher Wandel. In: Stein, Margit/Scherak, Lukas (Hg.) Kompendium Jugend im ländlichen Raum. Bad Heilbrunn, S. 17–44.
- BUDDE, Jürgen** (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriffe, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 13–26.
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> (Zugriff: 31.8.2021).
- DECKER, Oliver/Brähler, Elmar** (2018): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen.
- ELVERICH, Gabi/Scherr, Albert** (2017): Antirassistische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Band 1. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung). Baltmannsweiler, S. 693–700.
- FISCHER, Andreas/Oeftering, Tonio/Hantke, Harald/Oppermann, Julia** (Hg.) (2019): Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Baltmannsweiler.
- GEIER, Thomas/Mecheril, Paul** (2017): Diversität. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hg.): Handbuch schweigendes Wissen. Weinheim/Basel, S. 235–245.
- GESTRING, Norbert** (2013): Stadt und Land. Siedlungsstruktur. In: Mau, Steffen/Schönbeck, Nadine (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschland. Wiesbaden, S. 857–869.
- HÄUSERMANN, Hartmut** (2006): Stadt – Land. In: Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hg.): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 256–272.
- HEITMEYER, Wilhelm** (2002–2011): Deutsche Zustände. Folge 1–10. Frankfurt/M.
- HÖLZEL, Tina/Jahr, David** (Hg.) (2019): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden.
- LANGE, Dirk/Reinhardt, Volker** (Hg.) (2017): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler.
- MICKEL, Wolfgang** (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden Aktionsformen (Reihe Politik und Bildung. Band 18). Schwalbach/Ts.

- OTTE**, Gunnar/Baur, Nina (2008): Urbanismas a Way of Life? Räumliche Variationen der Lebensführung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 37(2), S. 93–116.
- REUTLINGER**, Christian (<sup>2</sup>2020): Urbanität und ländliche Räume. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 541–555.
- SANDER**, Wolfgang (Hg.) (<sup>4</sup>2014). *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- SCHMIDT-LAUBER**, Brigitta/Wolfmayr, Georg (2020): Rurbane Assemblagen. Vorschlag für eine Übergreifende Untersuchung von alltäglichen Aushandlungen von Stadt und Land. In: Trummer, Manuale/Decker, Anja (Hg.): *Das Ländliche als kulturelle Kategorie- Aktuelle kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Stadt-Land-Beziehungen*. Bielefeld, S. 23–44.
- STEIN**, Margit (2013): Internetnutzung junger Menschen auf dem Land – ein differentieller Vergleich gemäß sozialräumlicher Parameter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 33(4), S. 417–433.
- VERTOVEC**, Steve (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), S. 1024–1054.
- WALGENBACH**, Katharina (<sup>2</sup>2017): *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- WEISSENO**, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hg.) (2007): *Wörterbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- ZICK**, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): *Verlorene Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn.

---

## Zur Sozialität Politischer Bildung

### 1. Einleitung

Im öffentlichen und fachlichen Diskurs wird Sozialität verstärkt thematisiert im Zusammenhang mit Gefährdungen und Stärkungen gesellschaftlichen Zusammenhalts. Es können dabei verkürzt zwei Charakterisierungen von Sozialität<sup>1</sup> herausgestellt werden (Braun 2002). Zum einen die Beschreibung von Sozialität als eine spezifische Qualität: Gegenseitiges Vertrauen und Verständnis, Respekt und Anerkennung sowie Verpflichtungen zur Solidarität stärken Zusammenhalt und sind im Zuge von Individualisierungsschüben abhandengekommen. Es handelt sich um die moralische und soziale Kompetenz von Gesellschaft, die sich über ihre jeweiligen sozialen Entstehungszusammenhänge hinaus verbreitet und einen wesentlichen Beitrag auch zur demokratischen politischen Kultur leisten kann (Putnam 2000). Sozialität hat in diesem Sinne einen Zweck für politische Teilhabe. Zum zweiten wird vor dem Hintergrund von Ungleichheitsdiskursen Sozialität als Ressource verstanden: Beziehungen und soziale Netze tragen zu Lebenschancen und Macht bei und beruhen nicht auf individuellen Leistungen oder sozialer Kompetenz, sondern auf Gruppenzugehörigkeiten (Bourdieu 1987), was gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährdet. Sozialität stellt in diesem Sinne die Ursache der Einschränkung politischer Teilhabe dar.

Zentrales Anliegen des Beitrags ist es, an den Zusammenhang von Sozialität und sozialer Ungleichheit anzuknüpfen und dessen Bedeutung für Politische Bildung<sup>2</sup> auszuweisen, also eine gesellschaftstheoretische Anbindung über die Auseinandersetzung mit Konzepten der Ungleichheitsforschung, im Besonderen mit ‚sozialer Klasse‘ zu leisten. Es wird zunächst der Zusammenhang von sozialer Klasse und sozialer Ungleichheit sowie von sozialer Klasse und politischer Ungleichheit von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Im Anschluss wird die Argumentation im Hinblick auf Politische Bildung entfaltet: Politische Bildung ist an Sozialität gebunden, weil einerseits Sozialstruktur im Allgemeinen und

---

1 Zu Begriff, Konzepten und Dimensionen siehe u. a. Albert u. a. (2000).

2 Mit der Schreibweise Politische Bildung ist in diesem Beitrag ausschließlich schulische Politische Bildung gemeint (als Unterrichtsfach oder Schulprinzip).

soziale Klasse im Besonderen die politische Lebenswelt beeinflussen und andererseits Sozialstruktur und soziale Klasse Ressourcen in der Machtdurchsetzung und Legitimitätsherstellung sind.

## 2. Soziale Klasse und Ungleichheit

Zu den Ressourcen, die aus einem Netz dauerhafter Beziehungen, gegenseitigen Kennens und Anerkennens resultieren (Braun 2002), gehört ‚soziale Klasse‘<sup>3</sup>. Mit der analytischen Kategorie soziale Klasse wird erfasst, dass nicht der und die Einzelne von Ungleichheit betroffen ist, da er/sie über wenig Bildung und geringes Einkommen verfügt (Roßteutscher 2002, 354), sondern betroffen sind Gruppen aufgrund von Gruppenmerkmalen. Auch wenn sie relativ zu anderen Kategorien wie Geschlecht oder Alter zu sehen ist, kommt in der Erklärung sozialer Ungleichheit der analytischen Kategorie der sozialen Klasse hohe Bedeutung zu (Groh-Samberg 2009, 203).

In Anwendung der neo-weberianischen Klassenanalyse<sup>4</sup> nach Erikson und Goldthorpe (1992) sowie dessen Rezeption durch Groh-Samberg (2009) wird empirisch gezeigt, dass klassenspezifische Ungleichheiten materielle Dimensionen (Einkommen, Arbeitslosigkeit, Lebensstandard) genauso wie kulturelle Dimensionen (Lebensführung wie Familien- und Geschlechtermodelle, Erziehungsstile, Freizeitaktivitäten und Lebensstile) sowie Gesundheit und Lebenserwartung umfassen (Groh-Samberg 2009, 203). Die Arbeiter\*innenklasse<sup>5</sup>, vor allem einfache Arbeiter\*innen und Facharbeiter\*innen, leben dauerhaft und in Verbindung mit weiteren Distinktionslinien (unter anderem Kinderreichtum, geringe Bildungsqualifikation) in Prekariat und Armut (Groh-Samberg 2004, 669–672). Die Klassenzugehörigkeiten sind dabei stabil. Es gibt für die Arbeiter\*innenklasse im Lebensverlauf kaum soziale Aufstiegsmöglichkeiten aus dem Prekariat und der Armut: Statuskonkurrenzen und Wettbewerb, fehlende lebensweltliche Beziehungen und Grenzziehungen zwischen Klassenmilieus führen zu sozialen Schließungen, also der Unmöglichkeit, Zugang zu privilegierten Berufsklassen und zu sozialen Positionen zu erhalten (Groh-Samberg

---

3 Innerhalb der ‚neuen‘ Ungleichheitsforschung kommen Klassen- und Schichtansätze, Milieu- und Lebensstilansätze, das Konzept der sozialen Lage sowie integrative Ansätze zur Anwendung.

4 i.G.s. zu einer marxistischen oder neo-marxistischen empirischen Klassenanalyse

5 Goldthorpe (1996) bestimmt Klasse über die ausgeübte berufliche Tätigkeit und die arbeitsrechtliche Stellung und unterscheidet einfache Arbeiter\*innen, Facharbeiter\*innen, leitende Arbeiter\*innen, kleine Selbstständige, einfache Büroberufe, untere und obere Dienstklasse.

u.a. 2018). Neben Fragen der Chancengleichheit geht es also auch um Fragen gleicher Partizipation und Anerkennung sowie der gleichberechtigten Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (Elsässer 2018, 102).

### 3. Politische Ungleichheit von Kindern und Jugendlichen

Für Kinder und Jugendliche ist eine Operationalisierung der sozialen Klasse nicht unproblematisch, will man soziale Ungleichheit abbilden, weil es sich bei ihnen nur teilweise um Erwerbstätige handelt (Abendschön & Roßteutscher 2016, 76; Tamke 2008, 100). Eine zunehmende Spreizung in Abhängigkeit von der Klassenlage trifft aber auch auf die junge Generation zu (Abendschön & Roßteutscher 2016, 68). In verschiedenen Studien, um die es nachfolgend geht, werden klassenbedingte Benachteiligungen über die Qualifikation beziehungsweise den Schulabschluss, die soziale Herkunft oder Klassenherkunft sowie die Verfügung über Ressourcen erfasst. Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse zusammengestellt, die in ihrer Gesamtheit die Stratifikation zwischen deprivierten und privilegierten Lebenslagen oder Ressourcenstarken und Ressourcenschwachen oder benachteiligten und weniger benachteiligten Kindern und Jugendlichen für den politischen Bereich verdeutlicht.

- Die Studie „Demokratie leben lernen“ von van Deth u.a. (2011) zeigt, dass es bereits in frühem Alter Ungleichheiten in der politischen Entwicklung je nach soziostrukturellem Hintergrund gibt. Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Stadtteilen sind politisch weniger kenntnisreich und kompetent als solche aus besser gestellten Stadtvierteln. Abendschön und Roßteutscher (2015, 150) ergänzen: Ein politisierter und sozial privilegierter elterlicher Sozialisationshintergrund wirkt sich positiv auf die politische Neugier und das Wissen der Kinder aus.
- Eine Nichtwahl ist besonders häufig bei Erstwähler\*innen mit geringen individuellen Ressourcen und ändert sich im Zeitverlauf meistens nicht mehr; der Unterschied in der Wahlbeteiligung zwischen ressourcenarmen und ressourcenstarken Gruppen vergrößert sich mit jeder neuen Kohorte von Erstwähler\*innen (Schäfer u.a. 2020, 825). Andere Partizipationsformen im Besonderen nicht-institutionalisierter Natur werden ohnehin vor allem von höheren Bildungs- und Statusgruppen genutzt (Bödeker 2012), Nicht-Wähler\*innen sind auch partizipationsfern im Sinne alternativer Politikformen (Abendschön & Roßteutscher 2016, 74).

- Üben Jugendliche einen Arbeiter\*innenberuf aus, so zeigt sich, dass sie eine geringere Chance darauf haben, dass eigene Anliegen politisch umgesetzt werden; ihre politischen Forderungen werden weitaus seltener umgesetzt als diejenigen von Selbstständigen, Beamten oder Spitzenverdienenden (Elsässer 2018, 18).

Zusammenfassend sind politisches Wissen, politische Einstellungen und die Wahlbeteiligung von Kindern und Jugendlichen ungleich verteilt. Zudem schließen politische Partizipation und politische Repräsentation gewisse soziale Gruppen aus.

## 4. Politisierung von Sozialität

Die Studien skizzieren Muster der Ausgrenzung in einer zunehmend stratifizierten Gesellschaft, die nicht einfach gelöst werden können (Schäfer u. a. 2020). Die Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten und Chancengleichheit wird zwar von einer Vielzahl von Rahmenbedingungen beeinflusst und ist von bundesweiter Sozial- und Wirtschaftspolitik abhängig. Politische Bildung kann an dieser Stelle jedoch einen Beitrag leisten, grundsätzliche Überlegungen zur Frage der Sozialität im Hinblick auf soziale Klasse in zweifacher Hinsicht anzustellen: Einerseits beeinflusst Sozialität politische Lebenswelt, andererseits beeinflusst Handeln in der politischen Lebenswelt Sozialität beziehungsweise es werden gesellschaftliche Strukturen durch das Handeln in der alltäglichen sozialen Praxis erzeugt und erhalten.

### 4.1 Zur Ebene der politischen Lebenswelt

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zu sozialer Klasse können Meinungen<sup>6</sup>, Interpretationen und Wertorientierungen als Bewältigungsstrategien lage- oder klassenspezifischer Erfahrungen verstanden werden (Tamke 2008, 224). Als Strukturierungs- und Auswahlprinzipien (Plaude 1999, 15) dienen sie der Bewältigung restriktiver Sozialisationsbedingungen (Grundmann 1994, 179). In diesem Sinne bestimmt die soziale Position eines Individuums, welche Meinungen, Interpretationen und Wertorientierungen am besten den jeweiligen Lebensumständen und Erfahrungen entsprechen (Roßteutscher 2002, 351). Analog zum Aufwachsen im sozialen Abseits kann auch das Aufwachsen im politischen Abseits sukzessive das Meinungs- und Wertgefüge von Kindern und Jugendlichen verändern (Klocke 1998, 227). Zum einen sind die so ver-

---

6 zur demokratietheoretischen inklusiven Funktion von Meinungen vgl. Nullmeier (2019)

standenen Meinungen, Interpretationen und Wertorientierungen als Voraussetzungen der Lernenden ernst zu nehmen. Da sich diese von Person zu Person, von sozialer Gruppe zu sozialer Gruppe und von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheiden, entwickeln sich zum zweiten Meinungs- und Wertkonflikte, aus denen sich politische Bildungsmöglichkeiten ergeben. Die soziale Komposition von Meinungs- und Wertkonflikten stellt eine Form der Kontroversität dar (Holzinger 2001, 421). Das politikdidaktische Prinzip der Kontroversität kann also sozialstrukturell begründet werden.

Gronostay (2019, 34 f.) in ihren Ausführungen folgend, zieht die kontroverse Auseinandersetzung mit Interpretationen, Meinungen und Werten dann spezifische Kommunikationen beziehungsweise Argumentationen im Politikunterricht nach sich. Entgegen dem Anliegen, widerstreitende Meinungen, Interpretationen und Werte vor allem über den Weg der Verwissenschaftlichung und argumentativen Prüfung (u. a. Verifikation/Falsifikation) in einen Ausgleich zu bringen, wird im Anschluss an Nullmeier (2019) für die Herstellung von Geltung vielmehr das Kriterium der Authentizität vorgeschlagen: Meinungen und Wertorientierungen werden mobilisiert, indem empirisch wahre Aussagen über die je eigene subjektive Welt beziehungsweise klassenspezifische Erfahrungen gemacht werden. Notwendig werden dafür in der Politischen Bildung Methoden der Selbsterforschung und Selbstbeobachtung.

## 4.2 Zur Ebene von Machtstrukturen

Aspekte der Sozialstruktur wie soziale Klasse können zu Aspekten der Macht im Kampf um Hegemonie werden. Es findet eine Politisierung der Sozialstruktur statt, wenn alternative, widersprüchliche oder entgegengesetzte kollektive Interpretations- und Wertmuster (als gebündelte individuelle Orientierungen) miteinander um gesellschaftliche Akzeptanz ringen (Roßteutscher 2002, 351). Aus politikdidaktischer Sicht ist dies hochgradig relevant, weil es konkret um die Durchsetzung von Deutungsmustern aufgrund von Ressourcen und damit auch um bestimmte Policies geht, die zu einem Ausschluss bestimmter Politikpraktiken und letztlich zu sozialstrukturellen Veränderungen beziehungsweise keinen Veränderungen führen (Roßteutscher 2002, 352). In der Regel gilt, dass solche Deutungen und Wertungen aus den „Interpretationskämpfen“ (Nullmeier 2001, 288) als Gewinnende hervorgehen und Allgemeingültigkeit beanspruchen, die von an Ressourcen reicheren Gruppen unterstützt werden (Roßteutscher 2002, 352). Weil soziale Klasse im Widerstreit der Meinungen zu einer ‚Nicht-Ressource‘ werden kann, muss es in der Politischen Bildung aus demokratietheoretischer Perspektive um Verteilungs-, Anerkennungs-, Macht- und

Repräsentationsfragen gehen, die die Faktizität von Sozialität beachten. Daraus sind Konsequenzen im Hinblick auf das Politikverständnis und im Hinblick auf Gegenstände Politischer Bildung zu ziehen. In einem diskursiven Konzept von Politik sind die Begriffe Macht, Herrschaft und Hegemonie bedeutsam. Es sollten politische Prozesse als Herstellung von Bedeutungen analysiert werden, in denen Deutungen um Geltung und Legitimität ringen mit besonderem Fokus darauf, dass Gruppen in unterschiedlichem Ausmaß von der Sozialstruktur begünstigt oder benachteiligt werden. Möglichkeiten der Akzeptanz, der Repräsentanz oder der Deutungshoheit sind vor dem Hintergrund der sozialen Komposition von Wert- und Deutungsgemeinschaften sowie ihrer jeweiligen strukturellen Macht zu betrachten: Wer, was und wie wird „politisiert“ (Fraser 1994, 257)? Eine inhaltliche Auseinandersetzung kann über radikale Deutungs- und Wertmuster erfolgen, also solche, die „genaue Vorstellungen von der idealen Gesellschaft, die sie wollen, und genauso klare Vorstellungen von der Gesellschaft, die sie ablehnen“ haben (Roßteutscher 2002, 357), wie beispielsweise im Falle des Postmaterialismus, Wohlfahrtsstaatismus oder Moderatismus.

## 5. Fazit: Sozialität als Herausforderung und Chance

Politische Bildung ist an Sozialität gebunden: Einerseits gibt es einen engen Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Bedingungen und der Art und Weise, in der Menschen und vor allem Kinder und Jugendliche Politik und das Politische betrachten und bewerten. Insofern kann mit Abendschön & Roßteutscher (2015, 74) spekuliert werden, dass Chancenlosigkeit und Benachteiligung in allen Lebensbereichen jungen Menschen „das Gefühl gibt, dass die Politik für ihre Bedürfnisse taub ist und sich politisches Engagement daher gar nicht mehr lohnt“. Andererseits gibt es einen engen Zusammenhang zwischen jeweiligen sozialen Lagen und der Durchsetzung von Werten und Interessen. Politische Bildung muss sich also empirisch und praktisch mit der Frage auseinandersetzen, wie angesichts von sozialstrukturellen Benachteiligungen und Privilegierungen politische Bildungsprozesse gelingen können. Gerade im Hinblick auf die Diskussion um gesellschaftlichen Zusammenhalt ist auf jeden Fall ein affirmatives Verständnis von Sozialität abzulehnen und sind Kontroversen und Konflikte in den Fokus zu rücken, die nicht mit dem Ziel einer Synthese beigelegt, sondern vor dem Hintergrund der Faktizität von Sozialstruktur vielmehr Wege der Mobilisierung, Geltungsbegründungen und Austragung organisiert werden sollten.

## Literatur

- ABENDSCHÖN**, Simone/Roßteutscher, Sigrid (2015): Political Socialization and Inequality: The Role of Primary Schools. In: Poguntke, Thomas/Roßteutscher, Sigrid/Schmitt-Beck, Rüdiger/Zmerli, Sonja (eds.): *Citizenship and Democracy in an Era of Crisis*. London, S. 135–154.
- ABENDSCHÖN**, Simone/Roßteutscher, Sigrid (2016): Wahlbeteiligung junger Erwachsener – Steigt die soziale und politische Ungleichheit? In: Roßteutscher, Sigrid/Faas, Thorsten/Rosar, Ulrich (Hg.): *Bürgerinnen und Bürger im Wandel der Zeit. 25 Jahre Wahl- und Einstellungsforschung in Deutschland*. Wiesbaden, S. 67–91.
- ALBERT**, Gert/Greshoff, Rainer/Schützeichel, Rainer (Hg.) (2010): *Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität*. Wiesbaden.
- BÖDEKER**, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. *WZBrief Zivil-Engagement*, 05, S. 1–7.
- BOURDIEU**, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.
- BRAUN**, Sebastian (2002): Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit: Integrationsdiskurse zwischen Hyperindividualismus und der Abdankung des Staates. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bonn, S. 6–12.
- DEITELHOFF**, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias/Schmelzle, Cord (2020): Gesellschaftlicher Zusammenhalt – Umriss eines Forschungsprogramms. In: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.): *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/New York, S. 9–40.
- ELSÄSSER**, Lea (2018): *Wessen Stimme zählt? Soziale und politische Ungleichheit in Deutschland*. Frankfurt/New York. Erikson, Robert/Goldthorpe, John H. (1992): *The Constant Flux. A Study of Class Mobility*. In: *Industrial Societies*. Oxford.
- FRASER**, Nancy (1994): *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*, Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter. Frankfurt/M.
- GOLDTHORPE**, John H. (1996): Problems of Meritocracy. In: Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder/Colorado, S. 255–287.
- GROH-SAMBERG**, Olaf (2004): Armut und Klassenstruktur. Zur Kritik der Entgrenzungsthese aus einer multidimensionalen Perspektive. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(4), S. 653–682.
- GROH-SAMBERG**, Olaf (2009): *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. Wiesbaden.
- GROH-SAMBERG**, Olaf/Hurch, Nepomuk/Waitkus, Nora (2018): Statuskonkurrenzen und soziale Spaltungen. Zur Dynamik sozialer Ungleichheiten. In: *WSI Mitteilungen*, 71(5), S. 347–357.
- GRONOSTAY**, Dorothee (2019): *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Wiesbaden.

- GRUNDMANN, Matthias** (1994): Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion?. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 14(2), S. 163–186.
- HOLZINGER, Katharina** (2001): Verhandeln statt Argumentieren oder Verhandeln durch Argumentieren? Eine empirische Analyse auf der Basis der Sprechakttheorie. In: Politische Vierteljahresschrift, 42, S. 414–446.
- KLOCKE, Andreas** (1998): Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationenfolge. In: Berger, Peter A./Vester, Michael (Hg.): Alte Ungleichheiten – Neue Spannungen. Opladen, S. 211–229.
- NULLMEIER, Frank** (2001): Politikwissenschaft auf dem Weg zur Diskursanalyse? In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen, S. 285–311.
- NULLMEIER, Frank** (2019): Bloße Meinung. Über Demokratie, Öffentlichkeit und die Abwertung der Meinung als Gegenteil von Wahrheit. In: Soziopolis. Online: <https://www.sociopolis.de/blosse-meinung.html> (Zugriff: 16.10.2021).
- PUTNAM, Robert D.** (2000): Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York.
- PLAUDE, Ilze** (1999): Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Lettland-Deutschland. Hamburg.
- SCHÄFER, Armin/Rofsteutscher, Sigrid/Abendschön, Simone** (2020): Rising start-up costs of voting: political inequality among first-time voters. In: West European Politics, 43(4), S. 819–844.
- TAMKE, Fanny** (2008): Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung. Wiesbaden.
- VAN DETH, Jan W./Abendschön, Simone/Vollmar, Meike** (2011): Children and politics: an empirical reassessment of early political socialization. In: Political Psychology, 32(1), S. 147–174.

# Antisemitische Fragmente in den Vorstellungen von Politiklehrkräften

## 1. Einleitung

Nachdem in frühen antisemitismuskritischen Studien vor allem außerschulische Perspektiven dominierten (Schäuble/Scherr 2007; Schäuble 2012; Radvan 2010), rückte in den vergangenen Jahren der Lernort Schule vermehrt in den Fokus. Antisemitismus im Kontext Schule wurde dabei aus einer breiteren, erziehungswissenschaftlichen Perspektive beleuchtet (Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz 2020; Salzborn 2020), jedoch auch vermehrt aus Sicht politischer Bildung (Müller 2021, 228 ff.; Grimm/Müller 2020; Wolf 2021).

Die Studien wiesen dabei auf die Virulenz eines schuldabwehrenden sekundären sowie israelbezogenen Antisemitismus in Schulen hin. Diese Erkenntnisse spiegeln die Ergebnisse repräsentativer Studien wider, die auf die vergleichsweise starke Verbreitung dieser Erscheinungsformen in der Gesamtbevölkerung hinweisen (Kies u.a. 2020, 226 ff.). Davon ausgehend ist von Interesse, welche Vorstellungen und Konzepte von Antisemitismus Politiklehrkräfte in den Unterricht einbringen. Werden antisemitische Äußerungen oder Handlungen von Lehrkräften nicht erkannt oder gar reproduziert, besteht die Gefahr, dass diese nicht nur unwidersprochen bleiben, sondern legitimiert und aktiv in den Unterricht hineingetragen werden.

Zur Untersuchung der genannten Fragen wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Politiklehrkräften aus Niedersachsen analysiert. Der Interviewleitfaden deckte dabei unterschiedliche Dimensionen des Phänomens Antisemitismus ab. Neben Fragen nach konkreten didaktischen Praxen und unterrichtlichen Erfahrungen mit dem Thema war zentral, welche Vorstellungen Politiklehrkräfte mit dem Phänomen verbinden, d. h., was sie unter Antisemitismus verstehen, wie sie ihn erklären und wie ihm in der Schule sowie in der Gesellschaft entgegengewirkt werden kann. Die Interviews wurden anschließend transkribiert sowie mit der inhaltlich strukturierenden und evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz 2018). Eine zentrale Erkenntnis der

Analyse ist, dass sich in antiisraelischen und schuldabwehrenden Vorstellungen Ressentiments widerspiegeln, denen eine psychologische Entlastungsfunktion zukommt.

Vorstellungen sind dabei allgemein als Gedanken zu einem bestimmten Thema, Sachgebiet oder Phänomen zu verstehen, die sich aus alltäglichen Erfahrungen mit Personen, Objekten und spezifischen gesellschaftlichen Kontexten ergeben. Sie fungieren als eine Art Filter und nehmen Einfluss auf die pädagogische Praxis (Kattmann 2005, 166; Lange 2008).

Im Folgenden wird exemplarisch analysiert, wie sich Fragmente israelbezogenen und schuldabwehrenden Antisemitismus bei Politiklehrkräften äußert. Anschließend werden – auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauend – Vorschläge für Fortbildungen formuliert.

## 2. Sekundärer und israelbezogener Antisemitismus

Antisemitismus beschreibt generell feindselige Vorstellungen gegenüber Jüdinnen, Juden und dem Judentum, die sich in Einstellungen, Bildern, Ideologien, Mythen und Handlungen manifestieren und darauf abzielen, Jüdinnen und Juden auszugrenzen, zu vertreiben und zu töten. Diese Vorstellungen können sich zu einer antimodernen Ideologie verdichten, in der Jüdinnen und Juden für komplexe soziale und gesellschaftliche Ereignisse verantwortlich gemacht werden (Rensmann/Schoeps 2008).

Beim sekundären Antisemitismus (auch Schuldabwehr- oder Post-Shoah-Antisemitismus) handelt es sich im Kern um eine Form der Erinnerungs-, Verantwortungs- und Schuldabwehr auf individueller und kollektiver Ebene. Diese Abwehr zielt darauf ab, die Shoah sowie die damit verbundenen Gefühle zu vergessen oder zu relativieren. Dahinter verbirgt sich das primäre Bedürfnis einer positiven Identifikation mit der Nation, der Familie oder dem Selbst. Jüdinnen und Juden als Repräsentantinnen und Repräsentanten dieser Vergangenheit werden im Zuge dessen als Störenfriede abgewertet, die (allein durch ihre Existenz) ein Vergessen verhindern. Dabei werden ihnen antisemitische Stereotype wie Rachsucht, Gerissenheit und Gier unterstellt (Mendel 2020). Diese Erscheinungsform äußert sich etwa in der Relativierung der Shoah und ist durch eine Täter-Opfer-Umkehr geprägt, in der Jüdinnen und Juden aufgrund ihrer vermeintlichen Eigenschaften eine Mitschuld am Holocaust gegeben oder ihnen unterstellt wird, sie instrumentalisierten die Shoah für eigene Zwecke. Begleitet werden diese Argumentationsfiguren von Schlussstrichforderungen, die meist mit dem Verweis einhergehen, die Deutschen hätten ihre Schuld aufgearbeitet.

All diese Handlungen können psychologisch als Entlastungsstrategien bewertet werden, die mit einem Gefühl der Erleichterung einhergehen (Bergmann/Erb 1986; Bernstein 2020).

Dieses Gefühl der Erleichterung kann auch durch antisemitische Projektionen auf Israel erreicht werden. Durch eine Parallelisierung israelischer Politik mit der Politik des Nationalsozialismus erscheinen Jüdinnen und Juden als Täter\*innen, womit eigene Schuldgefühle relativiert werden können. Israelbezogener Antisemitismus beschreibt allgemein die Projektion antisemitischer Stereotype, Vorurteile und Ressentiments auf den jüdischen Staat Israel oder den Zionismus. Neben der Gleichsetzung mit dem Nationalsozialismus erscheint Israel bei dieser Form des Antisemitismus stets als schuldig und unversöhnlich, als „Jude unter den Staaten“ (Léon Poliakov), unabhängig davon, wie er oder seine Bürger\*innen handeln. Damit gehen u. a. die Unterstellungen einher, Israel beherrsche heimlich die Welt, ermorde palästinensische Kinder oder vergifte gezielt Trinkwasserbrunnen. Mit diesen Anschuldigungen wird unmittelbar auf klassische antisemitische Mythen zurückgegriffen, sodass reale Verhältnisse vor Ort ignoriert werden. Derartige Dämonisierungen werden in aller Regel von Delegitimierungen begleitet, die Israel das Existenzrecht absprechen und eine Relativierung deutscher Verbrechen ermöglichen (Salzborn 2019). Beide Erscheinungsformen gehen mit Behauptungen über Sprechverbote und Tabus einher. Die Shoah werde (von Jüdinnen und Juden oder Israelis) instrumentalisiert, um Kritik an Israel oder Jüdinnen und Juden zu delegitimieren (Messerschmidt 2015, 2).

### **3. Antisemitische Fragmente bei Politiklehrkräften**

Fragmente dieser Ideologieförmungen lassen sich aus den problemzentrierten Interviews rekonstruieren. Insbesondere nach Fragen zu den Ursachen von Antisemitismus und der Thematisierung des Nahostkonfliktes im Unterricht treten diese Ressentiments in den beiden folgenden Fallbeispielen auf. Diese Denkmuster und damit verbundene Konsequenzen für den Unterricht werden im Folgenden exemplarisch dargelegt.

#### **3.1 Schuldabwehr – Folgen für die Thematisierung von Antisemitismus im Politikunterricht**

Angesprochen auf die bisherigen Erfahrungen mit Antisemitismus im Unterricht und in der Schule, erklärt Lehrkraft 1 (L1), dass sie derartige Vorfälle bisher nur bei der Thematisierung des Nationalsozialismus beobachtet habe.

„Halbstarke Jungs“ reagierten aus Lust an der Provokation mit Aussagen wie „Heil Hitler“ oder „Die SS marschiert“. Diese Beobachtung macht L1 zum Ausgangspunkt ihrer zentralen Denkfigur, die sich durch das gesamte Gespräch zieht und im Wesentlichen darauf beruht, dass jede Meinung stets eine Gegenmeinung erzeuge.

In der häufigen Thematisierung des Nationalsozialismus sieht L1 in der Folge „eindeutig“ eine Ursache für Antisemitismus.

*Das zweite ist [...] ich hatte in meinem Geschichtsunterricht 50% Nationalsozialismus. [...] Und dadurch ist natürlich [...] das Ding ist, der Unterricht verschärft das Bild eben, dass es unheimlich wichtig ist. Und wenn etwas unheimlich wichtig ist, wird es immer auch Leute geben, die sagen: Dagegen muss ich jetzt rebellieren. Das ist auch ein Grund. Eindeutig.*

Die Aussagen über die „halbstarken Jungs“ erscheinen so in einem neuen Licht. Im weiteren Verlauf scheint sich L1 durch die Thematisierung des Holocausts geradezu belästigt zu fühlen. Das Problem entstehe erst dadurch, dass die Relevanz des Themas Antisemitismus „aufgeblasen“ werde. Es handele sich um einen „Hype“, der teilweise schädlich sei und eine gesellschaftliche Normalisierung verhindere. Diese Beschreibungen sind in ein Konglomerat an Vorstellungen eingebettet, mit der L1 themenübergreifend einen wiederkehrenden Wirkungsmechanismus beschreibt, den sie mit der Formel „jede Bewegung erzeugt immer ihre Gegenbewegung“ fasst. Ein weiteres Beispiel, das Gegenbewegungen provoziere, sei etwa der Veggie-Day. Menschen würden dann erst recht Fleisch konsumieren. Als Lösung fordert die Lehrkraft mehr „Respekt“ und „Fingerspitzengefühl“. Pauschalisierungen könnten so vermieden und „Gegenbewegungen“ verhindert werden. Dieser Logik folgend ist es respektlos, den Holocaust zu thematisieren. Anders formuliert: Eine Dethematisierung des Holocaust führe zu weniger Antisemitismus.

Die im zweiten Kapitel beschriebene Schuld- und Erinnerungsabwehr und der Wunsch nach einer vermeintlichen Normalität treten in dieser Argumentation deutlich hervor. Die Shoah wird in der Logik der ‚Gegenbewegungen‘ als individueller Positionskonflikt entpolitisiert; normative Überlegungen zur Bedeutung der Shoah bleiben außen vor. Implizit werden Jüdinnen und Juden damit zu Täter\*innen, die Schüler\*innen bzw. die deutsche Gesellschaft immer wieder provozieren. Antisemitismus ist aus dieser Sicht ein reines Oberflächenphänomen, das verschwindet, sobald es nicht mehr thematisiert wird.

Positionen wie die von L1 ziehen unmittelbar Folgen für die Bearbeitung von Antisemitismus im Politikunterricht nach sich. Zum einen sind Lehrkräfte, die aus dieser Perspektive argumentieren, nicht in der Lage, Antisemitismus in all seinen Formen zu erkennen. Lediglich drastische Aussagen werden bemerkt und in der Logik der Schuldabwehr sogleich relativiert. Zum anderen werden sekundär antisemitische Argumente dadurch legitimiert und rationalisiert sowie unter Umständen aktiv in den Unterricht eingebracht. Eine tiefergehende Auseinandersetzung wird durch diese Schlussstrichmentalität als schädlich abgelehnt, da sie Normalisierung verhindere.

### **3.2 Israelkritik als Tabu? – Folgen für die Thematisierung von Antisemitismus im Politikunterricht**

Im Gegensatz zu L1 betont Lehrkraft 2 (L2) die Bedeutsamkeit einer deutschen Erinnerungskultur, die sie nicht in Frage stellen möchte. Damit gehe jedoch eine „große Problematik“ einher. Das besondere Verhältnis zu Israel mache eine ausgewogene Thematisierung des „heiklen Themas“ Nahostkonflikt im Sinne des Beutelsbacher Konsenses (BK) schwierig. Kritik an Israel werde in Deutschland medial immer noch häufig mit „Antisemitismus gleichgesetzt“. Für Politiklehrkräfte entstehe dadurch die Gefahr, dass Kritik an Israel zu dienstrechtlichen Konsequenzen führen könne, wenn Schüler\*innen eine kritische Beurteilung Israels öffentlich machten. Ursächlich für diese angespannte Situation seien einerseits die „historischen Gegebenheiten“, die eine ausgewogene Beurteilung Israels „nicht erlaub[ten]“. Zudem reagiere die israelische Politik „sehr empfindlich“ auf kritische Äußerungen aus Deutschland. Reflexhaft argumentiert sie, Deutschland „dürfe das doch eigentlich gar nicht“. Eine Mischung aus Schuldgefühlen und israelischer Politik sorgt aus dieser Sicht für ein Klima, in dem Kritik an Israel zu einem gesellschaftlichen Tabu geworden ist, das im Politikunterricht auch durch den BK nicht eingefangen werden könne.

Über das ganze Gespräch hinweg scheint L2 emotional zerrissen. Einerseits betont sie die Bürde der deutschen Geschichte und die Notwendigkeit einer Erinnerungskultur. Andererseits hebt sie das vermeintliche Tabu einer ‚Israelkritik‘ hervor, das sich mit dem Bedürfnis verbindet, Israels Politik (etwa den „Umgang mit den Palästinensern“) offen kritisieren zu können. Derlei Denkfiguren können als ‚Derealisierung‘ klassifiziert werden. Auch wenn empirisch hinreichend belegt ist, dass das Tabu der Kritik an Israel eher einen Mythos darstellt, werden empirische Sachverhalte an eigene Deutungsschemata angepasst (Schwarz-Friesel/Reinharz 2013, 210). Das eingeforderte Recht auf ‚Israelkritik‘ wird so selbst zu einem antisemitischen Topos bzw. einer Projek-

tionsleistung, durch die Deutschland oder eine Lehrkraft als Opfer dieser Verhältnisse erscheint.

Die Erinnerungskultur verhindert in dieser Perspektive zwar eine Normalisierung des eigenen (nationalen) Kollektivs, wertet Deutschland jedoch moralisch auf. Währenddessen ermöglichen die verzerrte Perspektive auf den Nahostkonflikt und die öffentliche Debatte zugleich die Konzeptionierung Israels als Störenfried, der durch sein Verhalten einerseits Menschenrechte verletze und andererseits die Vergangenheit instrumentalisieren, um Kritik zu delegitimieren. Elemente eines schuldrelativierenden Antisemitismus verbinden sich so mit Aspekten eines israelbezogenen Antisemitismus. Im Mittelpunkt stehen damit weniger das Verstehen der israelischen Politik oder des Nahostkonfliktes, sondern vielmehr das eigene Verhältnis zur deutschen Geschichte und das Bedürfnis nach Entlastung. Derealisierungen verhindern ein Erkennen antiisraelischer Ressentiments und begünstigen gleichzeitig ihre Legitimation. Es besteht hier wenig Bewusstsein für den Umstand, dass die Debatte um den Nahostkonflikt häufig von (subtilen) antiisraelischen Ressentiments begleitet wird.

Gemeinsam ist L1 und L2 die Shoah als Bezugspunkt sowie das Bedürfnis nach Entlastung. L1 proklamiert in erster Linie, dass die permanente Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus antisemitische Einstellungen provoziere und eine Normalisierung verhindere. Damit ist die Shoah nicht nur die Folge von Antisemitismus, sondern auch eine Ursache. L2 hingegen betont die Bedeutsamkeit der Erinnerung. Schuldrelativierungen treten hier jedoch durch antisemitische Projektionen auf Israel an die Oberfläche. Antisemitismus wird dadurch übersehen und legitimiert. Zudem besteht die Gefahr, dass jüdische Schüler\*innen nicht vor antisemitischen Angriffen geschützt werden können.

#### **4. Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Politiklehrkräften**

L1 und L2 distanzieren sich in den Interviews entschieden von Antisemitismus. Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse, dass beide antisemitische Fragmente reproduzieren. Diesen liegt, theoretischen Überlegungen folgend, das Bedürfnis nach Entlastung, nach Schuldabwehr und -relativierung zugrunde.

Deutlich wird, dass Emotionen in Form von Ärger, Schuld oder Erleichterung eine wesentliche Rolle einnehmen. Sie sind auf solch eine Art mit Vorstellungen über das Phänomen Antisemitismus verwoben, dass eigene antisemitische Ressentiments unerkannt bleiben. Eine zentrale Konsequenz für Bildungsprozesse ist demnach die Berücksichtigung dieser affektiven Dimensi-

on. Wird sie ignoriert, kann neues Wissen über israelbezogenen und sekundären Antisemitismus bei Lehrkräften mit entsprechenden Vorstellungen kaum Wirkung entfalten, da es unverstanden bleibt bzw. sich nicht in vorhandene Vorstellungsstrukturen einfügen kann. Informationen *gegen* Antisemitismus können unter diesen Bedingungen als Belehrung empfunden werden, Abwehrreaktionen erwirken und Lernprozesse verhindern (Schäuble 2012).

Aus der Tatsache, dass sich beide Lehrkräfte von Antisemitismus distanzieren, erwächst jedoch eine Chance für selbstreflexive Bildungsprozesse (Grimm 2021, 120). Es kann an die Motivation angeknüpft werden, nicht antisemitisch sein zu wollen. Aus pädagogischer Sicht ist es daher ratsam, Lehrkräften Raum für ihre Vorstellungen und Emotionen zum Gegenstand Antisemitismus zu geben. Im Dialog kann erarbeitet werden, welche Motive hinter Schuldabwehrhaltungen und antiisraelischen Projektionen stehen und wo z. B. Gefühlserbschaften Einfluss nehmen. Die Funktionen antisemitischer Ressentiments werden so dekonstruiert und nachvollziehbar gemacht. Solche subjektorientierten, reflexiven Ansätze *gegen* Antisemitismus können als Aufklärung über Antisemitismus verstanden werden. Gelingt ein solcher Prozess, eröffnen sich für Lehrkräfte potenziell neue Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, um Antisemitismus auch inhaltlich in all seinen Erscheinungsformen zu erkennen und diesem entschieden entgegenzutreten (Schäuble/Scherr 2007). Derealisierungen oder Täter-Opfer-Umkehrungen lassen sich so durchbrechen und als antisemitisch zurückweisen.

Stefan Müller merkt zurecht an, dass auch mündigkeitsorientierte Bildungsarrangements stets ungeplante Effekte bewirken können (2021, 237 f.). Auch eine didaktisch durchdachte Thematisierung von Emotionen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus kann demnach unter Umständen die Aktivierung von Ressentiments nicht verhindern. Dennoch kann nur eine affektive Momente berücksichtigende Bildung ein Durchdringen des Phänomens Antisemitismus ermöglichen und Lehrkräfte in Lage versetzen, mögliche eigene emotionale Verstrickungen zu reflektieren.

## Literatur

- BERNSTEIN**, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.
- CHEERNIVSKY**, Marina/Lorenz, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer\*innen an Berliner Schulen. Forschungsbericht zur Studie „Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“. Berlin.

- GRIMM, Marc/Müller, Stefan** (Hg.) (2021): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt/M.
- GRIMM, Marc** (2021): Emotionen in der schulischen Bildung gegen Antisemitismus. Herausforderungen und Chancen. In: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hg.): *Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot*. Frankfurt/M, S. 117–127.
- KATTMANN, Ulrich** (2005): Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11/2005, S. 164–175.
- KIES, Johannes/Decker, Oliver/Heller, Aylene/Brähler, Elmar** (2020): Antisemitismus als antimodernes Ressentiment. Struktur und Verbreitung eines Weltbildes. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen, S. 211–248.
- LANGE, Dirk** (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 03/2008, S. 431–439.
- MENDEL, Meron** (2020): Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 26–27/2020, S. 36–41.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2015): Ordnungen der Reinheit – Antisemitismuskritik in der Reflexion von Selbstbildern. Vortrag bei der Tagung „Das Gerücht über die Juden“. Evangelischen Akademie Berlin. Online: <https://www.eaberlin.de/nachlese/chronologisch-nach-jahren/2015/vortrag-antisemitismus/astrid-messerschmidt-antisemitismus-2015.pdf> (Zugriff: 23.12.2021).
- MÜLLER, Stefan** (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- RADVAN, Heike** (2010): *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit*. Bad Heilbrunn.
- RENSMANN, Lars/Schoeps, Julius H.** (2008): Antisemitismus in der Europäischen Union: Einführung in ein neues Forschungsfeld. In: dies. (Hg.): *Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa*. Berlin, S. 9–42.
- SALZBORN, Samuel** (2019): *Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne*. Bonn.
- SALZBORN, Samuel** (Hg.) (2020): *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim.
- SCHÄUBLE, Barbara** (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen: Anregungen für die politische Bildung. Berlin.
- SCHÄUBLE, Barbara/Scherr, Albert** (2007): „Ich habe nicht gegen Juden, aber...“ – Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin.

- SCHWARZ-FRIESEL**, Monika/Reinharz, Jehuda (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin.
- WITZEL**, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 01/2000, Art. 22.
- WOLF**, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden.

# Wie soll Bildung gegen (israel-bezogenen) Antisemitismus wirken?

## Direkte und indirekte pädagogische Ansätze

### 1. Antisemitismus als Herausforderung für die politische Bildung

Antisemitismus wurde lange Zeit in pädagogischen Kontexten fast ausschließlich in Bezug auf die historische Vermittlung der Shoah gedacht. Seit ca. 15 Jahren werden allerdings auch Ansätze entwickelt, die eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Ausdrucksformen von Antisemitismus anstreben. Diese beziehen sich nicht oder nur vermittelt auf die NS-Vergangenheit, ihre Bearbeitung bedarf daher spezifischer Ansätze. Diese verstehen sich zumeist als „antisemitismuskritische Bildung“. Politische Bildung greift in diesem Zusammenhang wichtige Themen auf, etwa verschiedene virulente Formen von Verschwörungsmythen oder auch Schuldabwehr in Bezug auf die Shoah als prägendes Element der bundesrepublikanischen Gesellschaft.

Einen besonders herausfordernden Kontext von aktuellem Antisemitismus bildet der israelisch-arabische Konflikt (vgl. Schubert 2022). Dieser stellte für die politische Bildung in der Vergangenheit offenbar ein Thema dar, dass man pädagogisch von antisemitischen Deutungen des Konflikts weitgehend isolieren und unabhängig davon bearbeiten könne. In den letzten Jahren sind antisemitische Vorfälle mit Bezug zum Nahostkonflikt in der Bundesrepublik mehrfach beobachtet worden, zuletzt u. a. in Gestalt von Demonstrationen (z. T. vor Synagogen) im Mai 2021 anlässlich von Auseinandersetzungen zwischen der Hamas und der israelischen Armee. Hierdurch ist die Notwendigkeit der systematischen Berücksichtigung antisemitischer Deutungen des Konflikts für die politische Bildung verdeutlicht worden. Die theoretische, didaktische und praktische Diskussion derartiger Ansätze wurde bislang v. a. durch Praxisakteure der (außerschulischen) Bildung geleistet, die Politikdidaktik griff sie selten auf. So sind die genauen Zusammenhänge zwischen dem Nahostkonflikt selbst und dem Nahostkonfliktdiskurs und ihre pädagogischen Implikationen nicht umfassend geklärt.

Im vorliegenden Beitrag soll zunächst eine grundsätzliche theoretische Unterscheidung pädagogischer Bearbeitungsmöglichkeiten von Antisemitismus vorgestellt werden. In einem weiteren Schritt soll diese auf den israelbezogenen Antisemitismus bezogen und die beiden Grundformen beispielhaft anhand von bewährten Vorschlägen für Lernumgebungen diskutiert werden.<sup>1</sup>

## 2. Israelbezogener Antisemitismus

Feindschaft gegen den Staat Israel als jüdischen Staat bildet gegenwärtig eine zentrale Ausdrucksform von Antisemitismus (vgl. Bernstein 2020). Möglich ist dies v.a. dadurch, dass sie sich in unterschiedlichen Spielarten in der Regel als Kritik an israelischer Politik inszeniert bzw. begreift und von großen Teilen der Gesellschaft auch so behandelt und dementsprechend als nachvollziehbar, tolerabel oder gar legitim bewertet wird. Von tatsächlicher wahrheits- und vernunftorientierter Kritik ist israelbezogener Antisemitismus jedoch abzugrenzen (vgl. Schwarz-Friesel/Reinharz 2013): Er ist insbesondere durch vehemente Empathielosigkeit gegenüber Israelis bzw. Jüdinnen und Juden geprägt. Auf irrationale Weise wird die weltpolitische Bedeutung des Nahostkonflikts überhöht. In entsprechenden Darstellungen erscheint der Staat Israel nicht selten als der größte Verursacher staatlicher Verbrechen in der Gegenwart, er wird aber auch mit der NS-Herrschaft gleichgesetzt oder sogar als noch unmoralischer dargestellt. In diesem Zusammenhang wird auch seine Existenzberechtigung bestritten. Parallel zu derartiger antisemitischer Israelfeindschaft kommt es auch zu Angriffen auf und Ausgrenzungen von Jüdinnen und Juden, die als Israelis betrachtet und für die Politik des Staates Israels verantwortlich gemacht werden (vgl. Schubert 2023).

## 3. Direkte und indirekte Formen der pädagogischen Bearbeitung von Antisemitismen

Als direkte Form der pädagogischen Auseinandersetzung sollen hier diejenigen Situationen bezeichnet werden, in denen das Thema Antisemitismus explizit benannt und bearbeitet wird. Hierbei kann der Fokus z.B. eher auf der Beschäftigung mit der antisemitischen Ideologie liegen, oder aber auf antisemitischen

---

1 Die Beispiele für Konzeptionen politischer Bildung werden einem Korpus von Bildungsmedien entnommen, das ich im Rahmen meines Dissertationsprojekts bearbeite (vgl. Schubert 2021).

Gehalten von Verhaltensweisen und Objekten. Fallbeispiele, etwa antisemitische Bilder aus unterschiedlichen historischen Phasen (z.B. Karikaturen), können intensiv bearbeitet und ihr antisemitischer Gehalt dekonstruiert und sichtbar gemacht und verglichen werden. Durch diese Bewusstmachung soll die Fähigkeit zu Sachurteilen gestärkt werden. Eine weitere mögliche Perspektive stellt es dar, die Wahrnehmung und Reaktion(smöglichkeit)en von Betroffenen von Antisemitismus sowie Unterstützungsmöglichkeiten für sie in den Fokus zu rücken. Die Ziele der direkten Bearbeitung bestehen darin, die aktuelle Relevanz von Antisemitismen sowie Kompetenzen zu vermitteln, um ihre codierten Formen erkennen, benennen und selbstständig kritisieren zu können. Des Weiteren soll ihre aktuelle Relevanz dahingehend verdeutlicht werden, dass Antisemitismen für Jüdinnen und Juden „alltagsprägende Erfahrungen“ (Poensgen/Steinitz 2019) darstellen, denen sie gleichwohl nicht (nur) als passive Opfer begegnen.

Von einer indirekten Bearbeitung kann gesprochen werden, wenn antisemitische Positionierungen als spezifische Deutungsmuster erfasst werden: Der moderne Antisemitismus wurde als „Erklärungsmodell für die nicht verstandenen Entwicklungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft“ (Rürup 1975, 91) analysiert und als Zerrbild einer Gesellschaftstheorie beschrieben. Auch gegenwärtige Antisemitismen können als „falsche Antwort auf die jeweiligen Konflikte von Gesellschaften“ (Mendel/Uhlig 2021, 191) begriffen werden. Die im Rahmen antisemitischer Ideologie verzerrt aufgegriffenen politischen Themen sind z.B. neben dem Nahostkonflikt die Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid19-Pandemie, die deutsche Erinnerungskultur an die Shoah, globale Wirtschaftskrisen etc. Indirekte Bearbeitungsformen von Antisemitismen greifen derartige gesellschaftliche Themen auf, die besonders oft antisemitismusrelevant werden, und zielen auf nicht-antisemitische, kritische Wahrnehmungs- und Urteilsformen ab. Im Idealfall werden die Fähigkeiten zum „abstrakten Denken und konkreten Fühlen“ (Salzborn 2012) somit gestärkt, die der Herausbildung antisemitischer Feindbilder entgegenstehen. Vor diesem Hintergrund ist der Hinweis von Rosa Fava (2019) zu verstehen, guter politischer Unterricht könne „die beste Prävention von israelbezogenem Antisemitismus sein.“

## 4. Beispiele einer pädagogischen Bearbeitung von israelbezogenem Antisemitismus

### 4.1 Direkte pädagogische Auseinandersetzung: „Herr Tamms Laden“

Die Ereignisse um den jüdischen Inhaber eines Berliner Ladengeschäfts, Dieter Tamm, gehören zu den am häufigsten in verschiedenen Materialien außerschulischer Träger zu aktuellem Antisemitismus referierten (Brühl 2012; Brühl/Meier 2020).<sup>2</sup> Im Jahr 2002 beschloss Tamm, seinen Laden in „Israel Deli“ umzubenennen und fortan nur noch koschere, z.T. aus Israel importierte, Waren zu verkaufen – dies ist von nun an bereits außen am Geschäft deutlich sichtbar. Hinzu kommt ein kleines Israelfähnchen, das Tamm am Laden angebracht hat. Nach kurzer Zeit kommt es mehrfach zu Übergriffen: Tamm wird durch Personen, die er als Neonazis, ein anderes Mal als arabisch sprechende Jugendliche identifiziert, bedroht, die Ladenfront wird beschmutzt und stark beschädigt sowie das Fähnchen zerstört. Die Übergriffe erstrecken sich über einen längeren Zeitraum. Stammkund/-innen meiden den Laden nun zum Teil, was Dieter Tamm auch finanziell zunehmend unter Druck setzt. Die Polizei erlebt Tamm als wenig hilfreich, hinzu kommen Probleme mit der behördlichen Zulassung seiner importierten Lebensmittel. Tamm ist schließlich gezwungen, seinen Laden aufzugeben, und wandert 2004 nach Israel aus.

Die Arbeitsaufträge an die Lerngruppen zielen darauf ab, bei der Auswertung von Medienberichten das Verhalten der Anwohner/-innen des Stadtteils, in dem Tamms Laden sich befindet, zu fokussieren. Die Methode von Brühl und Meier (2020) ist zweigeteilt: Zunächst gilt es, die Übergriffe auf Tamms Laden aus den Perspektiven unterschiedlicher Akteur/-innen zu erarbeiten (Rollen spiel). Anschließend sollen die Lernenden die Geschehnisse im Rahmen einer Diskussion bei einer fiktiven Bürger/-innenversammlung (zu einem Zeitpunkt nach Tamms Auswandern) bewerten. Optional kann die Lerngruppe noch den Auftrag erhalten, abschließend die verschiedenen sichtbaren Ausdrucksformen von Antisemitismen den Akteur/-innen zuzuordnen. Eine weitere Anschlussmöglichkeit besteht darin, diskutieren zu lassen, welche Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Akteur/-innen während der Geschehnisse um Tamms Laden unterstützend gewesen wären.

---

2 Einen ähnlichen Anlass greift das neuere Material von Fischer (2020) auf.

Die vorgestellte Methode zielt darauf ab,

- jüdische Perspektiven auf Antisemitismus sichtbar zu machen und Empathie zu erzeugen,
- die Funktionsweise von Antisemitismen als projektiven Zuschreibungspraxen nachvollziehbar zu machen, denen im Kern kein jüdisches Verhalten zugrunde liegt,
- die Folgen von Antisemitismus für die Betroffenen zu verdeutlichen (materielle und finanzielle Schäden, ein erschüttertes Sicherheitsgefühl und letztlich die Auswanderung Tamms zu einem nicht selbst gewählten Zeitpunkt),
- die Bedeutung ausbleibender und mögliche Formen gesellschaftlicher Solidarität zu vermitteln,
- für unterschiedliche Träger/-innengruppen und Ausdrucksformen von Antisemitismus zu sensibilisieren: direkt durch Neonazis und „arabische“ Jugendliche sowie durch Umwegkommunikation bei Anwohner/-innen, die etwa angesichts der Selbstmarkierung als jüdisch von „Provokationen“ durch Tamm sprechen.

Deutlich wird in dieser direkten Auseinandersetzung idealerweise, dass Antisemitismus ein gegenwärtig relevantes Phänomen ist, das unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten entspringt: Jüdinnen und Juden werden sowohl aufgrund von mit dieser Identität assoziierten Zuschreibungen als auch als Israelis bzw. (vermeintliche) Unterstützer/-innen der israelischen Regierung angegriffen. Eine israelische Identität offen auszuleben, wird wiederum als Provokation bezeichnet. Antisemitismus kann für Betroffene erhebliche bis existenzielle Folgen haben, was – wie im Fallbeispiel – die Bedeutung des Staates Israels für Jüdinnen und Juden unterstreicht.

## 4.2 Indirekte pädagogische Auseinandersetzung:

### „#uploading\_holocaust“

Das durch die gelungene Einbindung von Digitalität innovative Bildungsmaterial ‚#uploading\_holocaust‘ (Grintzewitsch u.a. 2016) berührt mit der Erinnerungskultur an die Shoah sowie mit dem Staat Israel zwei besonders antisemitismusrelevante Kontexte. Allerdings ist aktueller Antisemitismus weder ein explizites Ziel noch ein direktes Thema des Materials.<sup>3</sup> Vielmehr vermittelt das Material jugendliche israelische Perspektiven auf die Shoah und Formen des Erinnerns. Das Bildungsmaterial ist in mehrere aufeinander aufbauende Module gegliedert. Das Hauptmodul bildet die individuelle Bearbeitung einer

---

3 Für eine ausführlichere Diskussion vgl. Müller/Schubert 2021.

Onlineumfrage. Hier werden den Schüler/-innen Fragen nach dem eigenen Interesse am Thema Shoah sowie eigenen Eindrücken von den Videoclips der israelischen Jugendlichen gestellt. Diese wurden von Schüler/-innen im Rahmen von Bildungsreisen an historische NS-Tatorte (u.a. in Polen) gedreht und enthalten sowohl die Gedenkpraktiken und Reflexionen der Jugendlichen als auch Instruktionen der Veranstalter/-innen. Die anonymen Antworten der Lernenden können als diagnostische Hinweise zum Vorwissen der Lerngruppe verwendet werden. Sichtbar werden so in anonymisierter Form Informationsdefizite sowie aktuelle Erkenntnisinteressen und Fragen der Lernenden. Diese können aufgenommen und in der Gesamtgruppe weiter erarbeitet werden.

Deutlich wird, dass sich israelische Erinnerungskulturen von deutschen und österreichischen unterscheiden. Abgezielt wird auf ein Verständnis dafür, warum dies so ist. Die Israelis stellen auch Bezüge zur Bedeutung des Staates Israels her – die israelische Flagge wird auf der Fahrt von vielen getragen. Im Sinne einer Adressaten- und Subjektorientierung wird den Lernenden ermöglicht, eigene Fragen und Positionierungen zu formulieren und zu diskutieren. Durch die multiperspektivische Auseinandersetzung mit israelischen Jugendlichen, die sich mit gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Positionierung im Kontext der Erinnerungskultur konfrontiert und angesichts dessen z.T. überfordert sehen, sowie durch persönliche Reflexionen kann ein empathischer, lebensweltlich orientierter Zugang zum Thema entstehen. Vermittelt werden kann so, dass Erinnerungskultur gestalt- und wandelbar ist und nicht in einer staatsoffiziellen und eindeutigen Form aufgeht. Des Weiteren wird die Bedeutung des Staates Israel für Jüdinnen und Juden angesichts der kollektiven historischen Gewalterfahrung nachvollziehbar. Hinzu kommt die Abbildung eines innerisraelischen Pluralismus, der Kritik an den Bildungsreisen in Gestalt eines Experteninterviews einschließt. Ein Vertiefungsangebot stellen Informationen zum israelisch-arabischen Konflikt im Vorfeld und während der israelischen Staatsgründungszeit dar.

Durch die genannten Punkte werden antisemitismusrelevante Kontexte berührt: Hierzu zählen etwa die verbreitete Ignoranz gegenüber einem jüdischen Bedürfnis nach Sicherheit angesichts der Shoah, die Annahme einer politischen Homogenität in Israel sowie Mythen über die israelische Staatsgründung bzw. deren Vorgeschichte. Das Bildungsmaterial stellt nicht-antisemitische Perspektiven und Deutungen israelischer Erinnerungskultur zur Verfügung. Teilnehmer/-innen werden zur eigenständigen Auseinandersetzung angeregt und aufgefordert, mit israelischen Jugendlichen in Kontakt zu treten und Fragen über Erinnerungskultur zu stellen sowie eigene Erinnerungspraxen zu entwickeln.

## 5. Schluss

Bei der Bearbeitung des besonders komplexen Phänomens Antisemitismus ist die Reflexion hinsichtlich der pädagogischen Konzeption und Zielsetzung von besonderer Bedeutung. Gerade israelbezogene Antisemitismen sind in Bildungskontexten regelmäßig herausfordernd. Für die Bearbeitung existieren verschiedene Anknüpfungspunkte. Skizziert wurden direkte und indirekte Bearbeitungsmodi.

Beide hier exemplarisch vorgestellten Formen politischer Bildung weisen in Bezug auf das Ziel, die Verbreitung von Antisemitismus zu verringern, wie oben angerissen Potentiale, aber häufig auch Limitierungen auf: Direkte, insbesondere dekonstruierende Ansätze verbleiben oft auf einer kognitiv-rationalen Ebene. Ein Fallstrick besteht darin, dass die gesellschaftlichen Ursachen und die emotional-affektive Bedürfnisstruktur, auf der antisemitische Haltungen aufbauen (vgl. Müller 2021), aus dem Fokus geraten. Auch das Fallbeispiel um Dieter Tamm konzentriert sich nicht darauf, antisemitische Positionierungen zu *erklären* und nach individuellen oder gesellschaftlichen Ursachen zu fragen, vielmehr steht hier der Umgang mit Antisemitismus im Zentrum, was einen essentiellen Baustein einer Pädagogik gegen Antisemitismus darstellt.

Ansätze der indirekten pädagogischen Bearbeitung thematisieren Antisemitismus nicht explizit, sondern zeigen bei der Auseinandersetzung mit antisemitismusrelevanten Kontexten bewusst nicht-antisemitische Perspektiven auf. Dies ist als Ansatz insbesondere dort geeignet, wo bislang keine antisemitischen Positionierungen in Lerngruppen beobachtet wurden. Ist dies jedoch der Fall und es wird pädagogisch nicht der Antisemitismus, sondern Israel oder das Judentum fokussiert, wird die Ressentiment-Struktur des Antisemitismus verfehlt und dieser fälschlicherweise auf Unwissenheit zurückgeführt.

Beide Ansätze sind wichtig für eine Pädagogik gegen Antisemitismus, können sich ergänzen und sollten im Rahmen umfassender Konzepte berücksichtigt werden. Anzunehmen ist, dass unterschiedliche Zielgruppen differenziert durch die verschiedenen Konzepte angesprochen werden. Hierzu wird – wie auch generell zur antisemitismuskritischen Bildung – weitere Forschung benötigt.

## Literatur

- BERNSTEIN**, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.
- BRÜHL**, Christian (2012): „Ich dachte immer, dass das in Deutschland gar nicht so schlimm wäre“. Die Geschichte von Dieter Tamms Laden als Lehrstück zum Problem des aktuellen Anti-

- semitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In: Gebhardt, Richard u.a. (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, S. 70–92.
- BRÜHL**, Christian/Meier, Marcus (2020): Methode 8: Herr Tamms Laden. In: Killguss, Hans-Peter/Meier, Marcus/Werner, Sebastian (Hg.): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt/M., S. 108–113.
- FAVA**, Rosa (2019): Lehr- und Lernmaterial zum Nahostkonflikt und Antisemitismus. Online: <https://www.anders-denken.info/informieren/lehr-und-lernmaterial-zum-nahostkonflikt-und-antisemitismus> (Zugriff: 20.6.2020).
- FISCHER**, Christian (2020): Die Fallanalyse Feinberg. Entwurf und Diskussion einer Unterrichtsreihe zum Thema Antisemitismus. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik, 3/2020, S. 383–393.
- GRINTZEWITSCH**, Nadja u.a. (2016): #Uploading\_Holocaust. Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. Berlin. Online: [http://cdn.uploading-holocaust.de/uploading\\_holocaust\\_Unterrichtsmaterial\\_SD.pdf](http://cdn.uploading-holocaust.de/uploading_holocaust_Unterrichtsmaterial_SD.pdf) (Zugriff: 22.2.2021).
- MENDEL**, Meron/Uhlig, Tom David (2021): Globaler Antisemitismus und die Universalisierung der Shoah. Konstellationen der politischen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 2/2021, S. 190–201.
- MÜLLER**, Stefan (2021): Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten. In: zdg. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1/2021, S. 32–50.
- MÜLLER**, Stefan/Schubert, Kai (2021): Erinnerung an NS-Verbrechen als Lerngelegenheiten? Eine argumentationsanalytische Rekonstruktion von ‚#uploading\_holocaust‘. In: zdg. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2/2021, S. 82–101.
- POENSGEN**, Daniel/Steinitz, Benjamin (2019): Alltagsprägende Erfahrung. In: Salzborn, Samuel (Hg.): Antisemitismus nach 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen. Baden-Baden, S. 11–28.
- RÜRUP**, Reinhard (1975): Die ‚Judenfrage‘ der bürgerlichen Gesellschaft und die Entstehung des modernen Antisemitismus. In: Rürup, Reinhard (Hg.): Emanzipation und Antisemitismus. Studien zur ‚Judenfrage‘ der bürgerlichen Gesellschaft. Göttingen, S. 74–94.
- SALZBORN**, Samuel (2012): Weltanschauung und Leidenschaft. Überlegungen zu einer integrativen Theorie des Antisemitismus. In: Zeitschrift für politische Theorie, 2/2012, S. 187–203.
- SCHUBERT**, Kai (2021): Der Nahostkonflikt und auf ihn bezogene Kontroversen als Lerngegenstände. Perspektivierungen in Materialien der politischen Bildung und ihre Bezüge zur Antisemitismusprävention. In: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt/M., S. 128–140.
- SCHUBERT**, Kai (2022): Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt: Adressierungen von israelbezogenem Antisemitismus. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt/M., S. 441–458.

- SCHUBERT, Kai** (2023): „Besonderung“ von Jüdinnen und Juden und Anti-Israelismus. Formen des israelbezogenen Antisemitismus und Konsequenzen ihrer Unterscheidung für die politische Bildung. In: Bechtel, Theresa u.a. (Hg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt/M., S. 40–57.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika/Reinharz, Jehuda** (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin.

# „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ – Didaktische Kategorien für einen inklusiven Politikunterricht?!

Theoretische Überlegungen mit Fallbezug zur Praxis

## 1. Problemaufriss und Fragestellung

Das Nachdenken über politische Bildung vor dem Hintergrund einer superdiversen Gesellschaft führt unmittelbar auch zur Idee der Inklusion. Inklusive Bildung meint die wertschätzende Anerkennung von Vielfalt und das Überwinden exkludierender Mechanismen und Praktiken in Schule und Unterricht (vgl. Wocken 2016, 32). Der normative Anspruch einer inklusiven politischen Bildung besteht darin, die Fähigkeiten *aller* Lernenden zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe zu fördern – und zwar ohne einzelne Personen oder Personengruppen aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen in dauerhafte pädagogische Sonderräume zu verweisen (vgl. Fischer 2020, 7–9; Jahr/Hölzel 2019, 1–6). Gleichzeitig darf Inklusion im Politikunterricht nicht allein auf ein individualisiertes Lernen reduziert werden, denn Inklusion beinhaltet nicht nur ein Lernen in Vielfalt, sondern auch eines in Gemeinsamkeit. Und das bedeutet auch ein Lernen am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1989, 29–32).

Aber wie lassen sich inklusive Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht gestalten und reflektieren? Der besondere Stellenwert dieser Herausforderung resultiert nicht zuletzt daraus, dass hierfür in der Politikdidaktik noch passende Begriffe und Theorieansätze fehlen. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ als didaktische Kategorien vorgestellt. Die richtungsgebende Frage lautet: Sind Adaptivität und flexible Elaborierbarkeit geeignete didaktische Kategorien für die Gestaltung und Reflexion eines inklusiven Politikunterrichts?

## 2. Vorgehen

Die Begriffe Adaptivität und flexible Elaborierbarkeit werden im vorliegenden Beitrag zunächst theoretisch erläutert. Anschließend werden sie auf einen Fall aus der Praxis des inklusiven Politikunterrichts, der den Blick auf den Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ lenkt, angewendet. Forschungsmethodisch ordnet sich die Fallarbeit dem Ansatz einer fachdidaktischen Kasuistik zu (vgl. Bredel/Pieper 2021). Auf der Grundlage einer dichten Beschreibung der Praxis werden unterschiedliche Deutungen jeweils unter Bezugnahme auf die beiden didaktischen Kategorien entwickelt. Ziel ist es, auf diese Weise ihre Erschließungs- und Reflexionspotenziale auszuloten.

## 3. Adaptivität und flexible Elaborierbarkeit als didaktische Kategorien

Die Kategorien Adaptivität und flexible Elaborierbarkeit sind dem Inklusionsdiskurs der Grundschuldidaktik entnommen. Naugk u.a. definieren Adaptivität folgendermaßen: „Adaptivität strebt Gemeinsamkeit an: Aufgaben müssen dementsprechend so konstruiert sein, dass sie auf sehr unterschiedlichem Komplexitätsniveau bearbeitet werden können und damit an unterschiedliche Lernvoraussetzungen sinnvoll anknüpfen“ (2016, 77; vgl. auch Hennies/Ritter 2014, 229).

Ich plädiere dafür, bei der politikdidaktischen Ausdeutung dieser Kategorie nicht nur von „Aufgaben“, sondern auch von „Anforderungssituationen“ auszugehen. Das können im Politikunterricht Fälle, Probleme, Konflikte, Dilemmata oder Szenarien sein (vgl. May 2015, 50–54). Sie bilden bei einem methodenorientierten Politikunterricht den Ausgangs- und durchgehenden Bezugspunkt des Lehrens und Lernens (vgl. Reinhardt 2010, 516–517). Adaptivität bedeutet demnach, im Unterricht von einer gemeinsamen Anforderungssituation auszugehen, die auf ganz verschiedenen Niveaus bearbeitet werden kann.

Flexible Elaborierbarkeit meint demgegenüber, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, gestellte Anforderungssituationen und Aufgaben in Abhängigkeit von ihren Lernvoraussetzungen jeweils auf ihre eigene Art und Weise bearbeiten zu können und dabei an ihren „individuellen Leistungsgrenzen“ zu lernen (Naugk 2016, 77–78; vgl. auch Hennies/Ritter 2014, 229). „Die Ergebnisse können [...] unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlicher Komplexität sein, was vor dem Hintergrund der individuellen Lernvoraussetzungen beurteilt wird, nicht im Hinblick auf eine für alle gültige Ideallösung“, so Naugk (u.a.

2016, 78). Flexible Elaborierbarkeit ist folglich das Gegenstück zur Adaptivität auf Seiten des lernenden Subjekts.

## 4. Der Fall Onno

### 4.1 Wer ist Onno?

Onno ist zum Zeitpunkt der Durchführung des Unterrichts, der Fallstudie *Internethetze* (Fischer 2017), sechzehn Jahre alt. Er besucht die Klassenstufe 9 an einer inklusiven Gemeinschaftsschule in einer ostdeutschen Großstadt. Bei Onno wurde das Down-Syndrom diagnostiziert. Es liegt der attestierte Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ vor. Innerhalb seiner inklusiven Lerngruppe ist er sozial anerkannt.

Onnos Wahrnehmungs- und Interessenbereich ist stark nahräumlich orientiert. Politische und rechtliche Fragen liegen außerhalb seiner persönlichen Denk- und Wahrnehmungsweisen.

Im Allgemeinen hat Onno Schwierigkeiten, sich auf neue Inhalte einzulassen und sich zu konzentrieren. Außerdem fällt es ihm schwer, Aussagen zu abstrahieren.

Onno mag Kindergeschichten und Kinderserien. Er liest und schreibt auch gern Geschichten. Ein großes lebensweltliches Thema stellt für ihn der Fragekomplex „Was darf ich am Computer? Was sind die Regeln? Was passiert, wenn ich mich nicht an die Regeln halte?“ dar.

### 4.2 Die Fallstudie *Internethetze*

Das Phänomen der Internethetze ist eine Herausforderung für Politik und Gesellschaft. Es führt unmittelbar zu der Frage, wie weit das Recht auf Meinungsfreiheit gehen darf. Im Zentrum der Fallstudie *Internethetze* (Fischer 2017) steht der authentische Fall von Hannes M., einem jungen Mann, der sich wegen eines ausländerfeindlichen Interneteintrags vor Gericht verantworten musste (vgl. Abb. 1). Über die Auseinandersetzung mit dem Fall im Unterricht kann das Spannungsverhältnis zwischen den betroffenen Grundrechtsgehalten „Meinungsfreiheit vs. Menschenwürde und Recht auf Leben“ durch die Lernenden erkannt, der juristische Umgang mit ihm untersucht und das Spannungsverhältnis rechtlich, politisch wie auch politisch-moralisch diskutiert werden.

Abb. 1 Fallbeispiel *Hannes M.* (Fischer 2017, 143)

 <b>Hannes M.</b>	<p>1 Hannes M. ist 25 Jahre alt. Er arbeitet als Maschinenführer in einer Molkerei und wohnt in                  2 Tettenweis, einer Gemeinde im Landkreis Passau. Im November 2014 sollte in                  3 Hartkirchen, einem Stadtteil von Pocking, das ebenfalls im Landkreis Passau liegt, eine                  4 Asylbewerberunterkunft eingerichtet werden.                  5</p>
 <b>Asylbewerberunterkunft</b>	<p>6 Am 12. November 2014 besuchte Hannes M. eine Seite auf Facebook. Es handelte sich um                  7 eine Seite, die den Besuchern dazu dient, miteinander zu kommunizieren und sich über                  8 aktuelle Termine, Events und Neuigkeiten rund um die Kleinstadt Pocking                  9 auszutauschen. Als Hannes M. an diesem Tag die Plattform besucht, stößt er auf einen                  10 Eintrag, in dem eine Person wissen möchte, wann die erwarteten Asylbewerber in                  11 Hartkirchen ankommen werden. Die Person bekundete, den Asylbewerbern mit                  12 Sachspenden ein Willkommensgeschenk machen zu wollen.</p>
 <b>Hannes M. schreibt im Internet</b>	<p>13                  14 Dieses Anliegen wollte Hannes M. nicht verstehen. Er kommentierte den Eintrag                  15 folgendermaßen:                  16                  17 „I hät nu a Gasflasche und a Handgranate rum liegen für des gfrast Lieferung ist frei                  18 Haus.“                  19</p>
 <b>Staatsanwaltschaft Passau</b>	<p>20 (Ich hätte nur eine Gasflasche und eine Handgranate für das Pack rumliegen,                  21 Lieferung ist frei Haus.)                  22</p>
 <b>Gerichtssaal</b>	<p>23 Auf diesen Kommentar war die Staatsanwaltschaft Passau aufmerksam geworden. Sie                  24 stufte ihn als volksverhetzend ein und erhob Anklage. Hannes M. muss sich nun vor                  25 Gericht für seinen Kommentar auf der Facebook-Seite, die er nach eigenen Angaben aus                  26 „einer Wirtshausstimmung“ heraus geschrieben hatte, verantworten.                  27                  28 Es gibt Menschen, die es falsch finden, dass Hannes M. angeklagt wurde. Sie verweisen                  29 auf den Grundrechteteil im Grundgesetz und sagen, dass sich Hannes M. auf ein wichtiges                  30 Grundrecht berufen kann. Aber hat Hannes M. nicht auch gegen wichtige Grundrechte                  31 verstoßen?</p>

Die Durchführung der Fallstudie *Internethetze* untergliedert sich in fünf Phasen: I. Konfrontation mit dem Fall und Entwickeln von Fragen, II. Informationen auswerten, III. Exploration und Resolution für Handlungsmöglichkeiten, IV. Disputation der Handlungsvorschläge sowie V. Kollation mit der Realität (vgl. Fischer 2017, 144–145). Hier ist der Hinweis wichtig, dass die Phasen III und IV unter der Frage „Soll Hannes M. vom Amtsgericht Passau wegen Volksverhetzung verurteilt werden? Und wenn ja, zu welcher Strafe?“ miteinander

verbunden sind. Diese Frage soll aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. Das Format lehnt sich an das eines Streitgesprächs an. Die Fallstudie *Internethetze* wurde in Onnos Lerngruppe in fünf Doppelstunden, die auf zwei Unterrichtstage verteilt waren, durchgeführt.

### 4.3 Beschreibung von Onnos Lernweg

Die Lerngruppe wurde zunächst mit dem Fall konfrontiert. Die Konfrontation wurde durch die Bilder aus dem Fallbeispiel unterstützt, die einzeln in einer PowerPoint-Präsentation gezeigt wurden. Anschließend nahmen die Schülerinnen und Schüler erste Stellungnahmen vor und entwickelten Fragen zum Fall. Diese Fragen ließen sich zu den folgenden Leitfragen zusammenfassen:

- Auf welches Grundrecht (welche Grundrechte) im GG kann sich Hannes M. berufen?
- Welche Grundrechte welcher Personen/Personengruppe sind durch den Interneteintrag mutmaßlich berührt?
- Liegt ein Aufeinanderstoßen (eine Kollision) von Grundrechten vor?
- Was bedeutet Volksverhetzung? Welche Strafen gibt es hierfür?
- Liegt der Tatbestand der Volksverhetzung im Fall tatsächlich vor?

Den Leitfragen gingen die Schülerinnen und Schüler in der Phase „Informationen auswerten“ mithilfe des Grundgesetzes und eines Materials, das § 130 Abs. 1 StGB (Volksverhetzung) sowie zusätzliche rechtliche Informationen zum Fall enthielt, nach.

Onnos Vorgehen wich hiervon ab. Er erhielt ein Material, das der strukturierten Erschließung des Falles aus einer Außen- und einer Innenperspektive diente. Die Leitfragen zur Fallerschließung lauteten:

- Worum geht es in dem Fall?
- Wer ist beteiligt?
- Welche Sichtweisen haben die Beteiligten?

Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil das Verstehen des Falles für Onno eine große Herausforderung darstellt und eine strukturierte Erarbeitung voraussetzt. Ich las gemeinsam mit Onno den Fall, der ihm vorlag, betrachtete mit ihm die Bilder zum Fall und erklärte einzelne Begriffe wie „Grundrechte“ oder „Staatsanwaltschaft“. Bei der Erschließung des Falles wurde Onno außerdem von seinem Schulbegleiter unterstützt. Das Dokument in Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse, die Onno schriftlich festhielt.

**Abb. 2: Onnos schriftliche Ergebnisse aus der Erschließung des Falles (Rechtschreibung angepasst) (eigener Unterricht)**

<b>Worum geht es in dem Fall?</b>	
1	Um ein Nachricht im Internet.
<b>Wer ist beteiligt?</b>	
2	Hannes M., Flüchtlinge, Staatsanwaltschaft, STaaT
<b>Welche Sichtweisen haben die Beteiligten?</b>	
<b>a) Welche Sichtweise und welche Gefühle hat Hannes M.?</b>	
3	Wirtshausstimmung
<b>b) Welche Sichtweise hat die Staatsanwaltschaft Passau?</b>	
4	So nicht.
<b>c) Welche Sichtweise/Welche Gefühle können bei den Asylbewerbern vermutet werden, wenn sie den Facebook-Eintrag lesen?</b>	
5	Sie könnten Angst bekommen. [Schrift des Schulbegleiters; C.F.]
6	Sie könnten wütend. [Schrift des Schulbegleiters; C.F.]

Nach der Fallerschließung aus einer Innen- und einer Außenperspektive forderte Onno für sich eine Auszeit ein, um sich auszuruhen. Er hatte kein Interesse, den Fall aus einer rechtlichen Perspektive weiter zu bearbeiten. Er stellte seine Arbeitsergebnisse jedoch noch kurz seiner Lerngruppe vor. Den Präsentationen der anderen Schülerinnen und Schüler, die vor allem die Kollision von Grundrechtsgehalten im Fall und die rechtliche Regelung über § 130 Abs. 1 StGB erarbeitet hatten, wollte er ausdrücklich nicht zuhören. Onno verließ dann für diesen Tag den Sozialkundeunterricht.

Am zweiten Tag der Unterrichtsreihe folgten die Phasen III und IV der Fallstudie, die sich an der Frage „Soll Hannes M. vom Amtsgericht Passau wegen Volksverhetzung verurteilt werden? Und wenn ja, zu welcher Strafe?“ ausrichteten, sowie die Phase V. Onno bereitete sich als Beobachter auf die Diskussion vor. Ihm standen „Gefühle“-Karten zur Verfügung, die er den Diskutantinnen und Diskutanten zuordnen sollte. In Vorbereitung auf seine Beobachter-Rolle klärte er die einzelnen Gefühle, die auf den Karten standen, gemeinsam mit einem Mitschüler. Die Diskussion in Format eines Streitgesprächs verfolgte er mit Unmutsäußerungen. Er machte deutlich, dass ihm die Aufgabe keinen Spaß mache und ihn nicht interessiere. Er ordnete den vier Diskutantinnen und Diskutanten die Gefühle „schüchtern“, „lustig, schüchtern“, „schüchtern, überheblich“ und „schüchtern“ zu. Die Zuordnung war für die anderen Schülerinnen

und Schüler in der Lerngruppe nicht nachvollziehbar. Onno konnte seine Zuordnung auch nicht begründen. Er unterstrich, dass ihm die Zuordnung gleichgültig sei. An Phase V, der Kollation mit der Realität, wollte Onno nicht mehr teilnehmen.

Zum Abschluss beurteilte Onno die Frage, ob Hannes M. für seine Aussage bei Facebook eine Strafe bekommen sollte und wenn ja, welche, schriftlich – so wie die anderen Lernenden auch, allerdings mit einer separaten Aufgabenstellung. Das Dokument in Abbildung 3 zeigt Onnos Arbeitsergebnis.

**Abb. 3: Onnos Beurteilung (Rechtschreibung angepasst) (eigener Unterricht)**

Sollte Hannes M. für seine Aussage bei Facebook eine Strafe bekommen? Wenn ja, welche? Begründe deine Antwort.	
1	Ja, Hannes M. soll den Rechner abnehmen!
2	Den Stecker ziehen.

#### 4.4 Deutungen

Onno analysierte und beurteilte das Fallbeispiel durchgehend auf einer sozialen Ebene. Während die anderen Lernenden anhand des Fallbeispiels das Spannungsverhältnis zwischen einzelnen Grundrechtsgehalten und dessen Regelung durch den § 130 Abs. 1 StGB erschlossen und es rechtlich wie auch politisch-moralisch beurteilten, führte Onnos Erschließung und Beurteilung des Fallbeispiels zum folgenden Ergebnis:

- Hannes M.: „Nachricht im Internet“
- „So nicht.“
- „[...] Rechner abnehmen! Den Stecker ziehen.“

Damit lässt sich die Deutung formulieren, dass die Anforderungssituation innerhalb der Lerngruppe durchaus flexibel elaboriert werden konnte. Das Fallbeispiel (die Anforderungssituation) ist dabei als adaptiv zu beurteilen, weil es eine Anschlussfähigkeit an das für Onno lebensweltlich relevante Thema „Regeln für den Umgang mit dem Computer und dem Internet“ bereithielt. Dabei übertrug Onno seine lebensweltlichen Vorstellungen und Erfahrungen auf den Fall. Es entspricht seinem persönlichen Erfahrungshorizont, dass bei Verstößen gegen die Regeln der Computernutzung mit der Einschränkung des Zugangs zum Computer zu rechnen ist.

Als nicht adaptiv für Onno erwies sich hingegen die Anforderung, die Gefühle der Diskutantinnen und Diskutanten im Streitgespräch zu analysieren. Onno sind die Gefühle seiner Mitmenschen in für ihn unmittelbaren Bezie-

hungssituationen wichtig; die distanzierte Analyse von Gefühlen in inszenierten Unterrichtssituationen überforderte ihn aber. Eine Ursache hierfür liegt zugleich darin, dass sich der Inhalt der Diskussion außerhalb seiner persönlichen Wahrnehmungs- und Denkmuster bewegte.

Möglich wäre aber auch die folgende kritische Lesart: Das Fallbeispiel (die Anforderungssituation) war nicht adaptiv, weil es in seiner sprachlichen (semantischen und syntaktischen) Beschaffenheit sowie in seiner inhaltlichen Komplexität Onno überforderte. Insgesamt zeichnete sich das gesamte Unterrichtsgeschehen durch eine fehlende Passung zwischen dem Unterrichtsangebot und Onnos Lernvoraussetzungen aus. Aus einer fachlichen Perspektive kann man auch nicht von flexibler Elaborierbarkeit sprechen, weil Onno selbst eine elementare Ebene des rechtlichen oder politischen Lernens nicht erreicht hat, sondern „lediglich“ seine Alltagsvorstellungen und -erfahrungen auf den Fall übertrug.

Dieser kritischen Lesart ließe sich entgegnen, dass die Erschließung und Beurteilung des Falles auf einer sozialen Ebene sehr wohl eine anzuerkennende Bearbeitungs- und Lerndimension im Sinne einer flexiblen Elaborierbarkeit darstellt, weil sich Onno hier bereits an seiner persönlichen Aufmerksamkeits- und Leistungsgrenze bewegte. Die Tatsache, dass Onno seine lebensweltlichen Vorstellungen über Verstöße beim Umgang mit dem Computer auf das Fallbeispiel übertrug, kann zudem als eine Anwendungsleistung gewertet werden, die für Onno nicht selbstverständlich ist.

Weiterführend wären die folgenden Fragen zu diskutieren:

- Hätte Onno der Fall in einer für ihn elementarisierten Fassung zur Verfügung gestellt werden sollen? Und wäre ein Pre-Teaching sinnvoll gewesen? Welche Chancen und Gefahren wären hierbei zu berücksichtigen gewesen?
- Wie viel Individualisierung verträgt überhaupt ein *gemeinsamer* Politikunterricht, der dem Anspruch von Adaptivität und flexibler Elaborierbarkeit folgt? Hier ist der Hinweis wichtig: Schon in der jetzigen Fassung bearbeitete Onno den Fall nach „gesonderten“ Aufgabenstellungen.

## 5. Fazit und Ausblick

Im Ergebnis erscheinen Adaptivität und flexible Elaborierbarkeit als geeignete Kategorien für die Planung und Auswertung eines inklusiven Politikunterrichts. Ihre Stärke liegt darin, dass sie abwägende Reflexionen ermöglichen, die sowohl Chancen als auch Probleme erkennbar werden lassen. Sie sensibilisieren für die mögliche Bandbreite der Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse.

Der untersuchte Fall „Onno“ schärft zugleich das didaktische Bewusstsein dafür, dass der Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ besondere Herausforderungen an die Gestaltung adaptiver Lernprozesse und an das Verständnis flexibler Elaborierbarkeit stellt. Dieser Aspekt sollte im politikdidaktischen Inklusionsdiskurs mehr Berücksichtigung finden (vgl. Fischer 2020; Jöhnck/Baumann i. E.). Zuletzt zeigt der vorliegende Beitrag, dass es sich politikdidaktisch lohnt, den Inklusionsdiskurs der Grundschuldidaktik zu rezipieren.

## Literatur

- BREDEL**, Ursula/Pieper, Irene (2021): Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik: Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn, S. 65–88.
- FEUSER**, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 1/1989, S. 4–48.
- FISCHER**, Christian (2020): Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkanstoß. Frankfurt/M.
- FISCHER**, Christian (2017): Die Fallstudie *Internetbetze*. Entwurf und Diskussion einer Unterrichtsreihe über Grundrechte und Werte. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 1/2017, S. 137–147.
- HENNIES**, Johannes/Ritter, Michael (2014): Schreibenregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 224–230.
- JAHR**, David/Hölzel, Tina (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 1–14.
- JÖHNCK**, Johannes/Baumann, Simon (i. E.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Frankfurt/M.
- MAY**, Michael (2015): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 50–68.
- NAUGK**, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim.
- REINHARDT**, Sibylle (2010): Fachdidaktische Prinzipien als Kern der Fachdidaktik „Politik“. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 4/2010, S. 515–525.
- WOCKEN**, Hans (<sup>2</sup>2016): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg.

## Politikunterricht inklusiv?

### Argumentationstheoretische und dokumentarische Rekonstruktion einer doppelten Vereinnahmung von Person und Sache im Rollenspiel

#### 1. Einleitung

Spätestens seit Verabschiedung und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (in Deutschland 2009) ist Inklusion ein normatives Leitziel unterschiedlicher Bildungskontexte geworden. Auch die Gesellschaft für Fachdidaktik hat sich 2015 der Forderung angeschlossen, „Partizipation an Lernprozessen, die Reduktion von Exklusionsprozessen und damit Lernerfolg und schulischer Erfolg insgesamt“ (GFD 2015, 1) in fachbezogenen Lernräumen zu ermöglichen. Empirische Studien zum alltäglichen inklusiven Politikunterricht bleiben jedoch eine Forschungslücke (vgl. Gloe/Oeftering 2020, 125). Wir fokussieren im Folgenden in unserer Fallanalyse die Heterogenitätsdimension Behinderung (schulisch ‚übersetzt‘ als diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘). Dabei sind wir uns bewusst, dass sich der Inklusionsbegriff nicht auf diese Dimension beschränken lässt. Andererseits ist die Personengruppe ‚Menschen mit Behinderung‘ im selektiven Schulsystem besonders vulnerabel und bietet damit einen empirischen Ansatz zur Reflexion exkludierender Praktiken an Schulen (vgl. Sturm 2016, 53 ff.).

Wir widmen uns einer videografierten Sequenz aus dem Politikunterricht einer 9. Klasse einer inklusiven Gesamtschule in Sachsen-Anhalt, in der drei Schüler\*innen mit diagnostiziertem „sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ (hier im Mittelpunkt mit den Pseudonymen Sandra und Meike) in ein Rollenspiel zur Darstellung des Liberalismus integriert werden. Die Szenen erschließen wir ausschnitthaft und verdichtet in ihren verbalen Interaktionsanteilen mithilfe der Argumentationsanalyse (vgl. Petrik 2021) und in ihren nonverbalen Interaktionsanteilen mithilfe der Dokumentarischen Videoanalyse (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015; Jahr 2022).<sup>1</sup>

---

1 Wir konzentrieren uns hier auf die nonverbalen Interaktionsanteile. Eine ausführlichere dokumentarische Interpretation auch der verbalen Interaktionsanteile ist an anderer Stelle zu finden (vgl. Jahr 2021).

Abschließend verweisen wir auf vermutlich typische Widersprüche zwischen Anspruch und Praxis eines inklusiven Politikunterrichts.

## 2. Der Fall: Die Sequenz „Schmusen“

Die Sequenz wurde im Herbst 2012 im Zuge des „Demokratietransferprojekts“ (Petrik et al. 2018) durchgeführt und videografiert. Beteiligt sind 23 Schüler\*innen, ein Fachlehrer (Pseudonym: Herr Hartenberger) und eine Schulbegleiterin (Pseudonym: Frau Müller). Der Unterrichtsauftrag lautet, jeweils eine von vier „politischen Grundorientierungen“ *Liberalismus*, *Konservatismus*, *Sozialismus* oder *Anarchismus* (vgl. Petrik 2013) materialbasiert zu erarbeiten und den Mitschüler\*innen als „Szenen aus dem Dorfalltag“ vorzuspielen. Hierzu wird die Schulkasse in vier Arbeitsgruppen aufgeteilt. Die im Fokus stehende Arbeitsgruppe zum Liberalismus besteht aus den Jugendlichen Tom, Jacek, Alex, Meike, Sandra und Klaus.

Nach ungefähr 20 Minuten wird das Klassenzimmer so umgeräumt, dass zwischen Tafel und Stuhlkreis eine Freifläche entsteht, die von den Beteiligten als „Bühne“ bezeichnet wird. Die Gruppe Liberalismus ist die erste Gruppe. Nach einer etwa dreiminütigen Aufführung leitet der Lehrer eine Auswertungsphase an, in der die zuschauenden Schüler\*innen formulieren sollen, welche „Aspekte des Liberalismus“ sie im Rollenspiel ihrer Mitschüler\*innen erkannt haben. Nachdem das Auswertungsgespräch stockt, bringt der Lehrer die bis dahin nicht thematisierten aber mit auf der ‚Bühne‘ stehenden Meike und Sandra in den Fokus. Hier setzen wir mit der Analyse an. Das Stocken und die sich entfaltende, von hoher Dynamik und Dichte geprägte Interaktion weist auf eine „Fokussierungsmetapher“ (vgl. Bohnsack 2017, 92) und damit auf eine für die Analyse aufschlussreiche Sequenz hin.

**Abb. 1: Passage „Das Schmusen liberal denken“ (Klasse „Erle“: Rollenspiel Liberalismus, 9:44–10:01) (eigene Darstellung)**

*[Herr Hartenberger stellt sich mittig hinter Meike und Sandra. Er legt beiden Schülerinnen jeweils eine Hand auf eine Schulter. Meike und Sandra schauen nach unten auf ein Blatt in ihrer Hand.]*

Hr. Hart.: Kleine Hilfe, was haben die=n dargestellt? Die haben ne bestimmte Rolle hier vorne. *[Alex läuft weg von der Tafel.]*

Pitt: \*Kuscheln\*

Jasmin: Die haben nüscht je:sacht *[Meike legt ihren Kopf auf Sandras Schulter.]*

Hr. Hart.: Die haben aber was gespielt.

Sw.: Was=denn?

Alex: *[läuft an Meike, Sandra und Hr. Hart. vorbei]* Die haben geschmust *[verlässt Bildbereich]*

Jasmin: *[blickt zu Alex]* @.@

Hr. Hart.: *[nickt kurz Richtung Alex]* Ja, *[Sandra küsst leicht Meikes Kopf, der auf ihrer Schulter liegt.]* (...) Jetzt versucht das mal, dieses Schmusen liberal zu denken *[nimmt die Hände weg und geht zurück auf Platz vor dem Fenster.]*

Der Lehrer stellt sich hinter Sandra und Meike (siehe Fotogramm unten) und betont, dass beide eine „bestimmte Rolle“ haben. Wir erfahren von den folgenden Wortbeiträgen, dass beide ihre Rolle stumm aufgeführt haben. Mit Alex' Vorschlag kann sich dem gesuchten Beitrag angenähert werden: Es muss um das „Schmusen“ gehen, was Herr Hartenberger aufnimmt, indem er einen weiteren Impuls formuliert. Nach einigen hierauf folgenden, eher an Rätselfragen erinnernden Antworten (z.B. Jessica: „Dass alle zusammenhalten?“, Jasmin: „Lieber arm und Liebe?“) formuliert er eine weitere Frage:

**Abb. 2: Passage: „Schwule und Lesben erlaubt“ (Klasse „Erle“: Rollenspiel Liberalismus, 10:50–11:12) (eigene Darstellung)**

Hr. Hart.:	Was sind=denn das? Sind das n <u>Mann</u> und n <u>Frau</u> oder sind das nicht eher zwei Frau?
Meike:	<i>[hebt ihren Kopf in der Umarmung. Sandra dreht ihren Kopf nach hinten weg] (...)</i>
Sandra:	Nein
Meike:	(Eh ja) doch n Küsschen
	<i>[Meike gibt Sandra in der Umarmung einen Kuss auf den Mund]</i>
Sm:	Or
Tom:	<i>[dreht sich nach hinten weg] Ee</i>
	<i>[Jasmin verzieht das Gesicht und wendet sich von Sandra und Meike ab. Jacek dreht sich zur Tafel weg.]</i>
Alex.	Ah:
Hr. Hart.:	Ja:
	<i>[Meike und Sandra lösen die Umarmung und drehen sich wieder zur Klasse hin. Meike hat noch den Arme um Sandras Schulter gelegt. Carmen, Sahra und Jessica kichern sich kurz zu. Meike hält sich das Blatt in ihrer linken Hand vor ihr Gesicht. Sandra wischt sich am Mund.]</i>
Sm:	°@ziemlich hart@°
Hr. Hart..	Wir ham ja <u>ein</u> Punkt <i>[zeigt mehrmals auf Tafel]</i> da oben zum Beispiel Rolle des <u>Privatlebens</u> . was erfahren wir denn ganz knallhart darüber Leute das is jetzt nich wahnsinnig schwer.
Caren:	<i>[zu Hr. Hart.]</i> Dass Schwule und Lesben erlaubt sind?
Hr. Hart.:	<i>[öffnet die linke Hand nach vorn]</i> °Aha° ((zustimmend))

Auf die geschlossene Frage des Lehrers beginnen Meike und Sandra mit einer spontanen Interaktion und führen einen kurzen Kuss auf. Während einige Mitschüler\*innen irritiert reagieren, formuliert Herr Hartenberger eine weitere Frage, die den hier nun aktualisierten Beitrag von Meike und Sandra mit einer an der Tafel stehenden Kategorie („Privatleben“) in Verbindung bringt. Caren formuliert schließlich das Gesuchte: Meike und Sandra stellen dar, dass der Liberalismus homosexuelle Lebensführungen „erlaubt“.

### 3. Analyse

#### 3.1 Argumentationsanalyse

Die Argumentationsanalyse nach Stephen Toulmin ist mittlerweile ein fester Bestandteil der qualitativen fachdidaktischen Forschung in fast allen Unterrichtsfächern (vgl. Budke/Schäbitz 2021). Ihr geht es darum, den sprachlichem Umgang mit schulisch relevanten bzw. (wenn Lehrer\*innen im Fokus stehen) fachdidaktischen Wissensbeständen zu rekonstruieren. Aus Sicht der politischen Bildung lassen sich dabei drei primäre Rekonstruktions-Ziele unterscheiden:

- a) subjektive Deutungen/Umsetzungen wissenschaftlichen (didaktischen) Wissens (Analysekompetenz, Sachurteile),
- b) politische Grundorientierungen (Urteilskompetenz, Werturteile, politische Identität) und
- c) Bewältigungsstrategien in politisch-kontroversen Interaktionen (Konfliktlösungs-, bzw. Demokratiekompetenz).

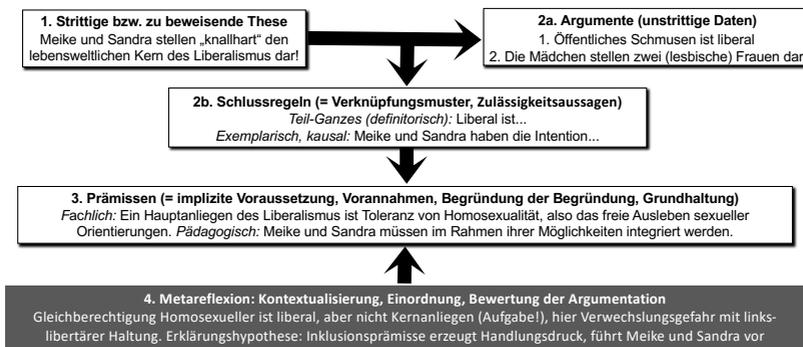
Vier funktional unterschiedliche Bausteine der Argumentation werden dabei unterschieden und auf ihr Zusammenspiel untersucht. Sie können jeweils implizit, rudimentär oder explizit sprachlich realisiert sein (vgl. Petrik 2021): Die *These* (bzw. Schlussfolgerung) als umstrittene (bzw. zu beweisende) Aussage, die *Begründung* (bzw. das Argument) als (kontextbedingt anerkannte) unstrittige, „wahre“ oder zumindest wahrscheinliche Aussage („Datum“ bei Toulmin), die *Schlussregel* als plausible (angemessene) Verknüpfung zwischen These und Argument und schließlich die *Prämisse* („Stützung“ bei Toulmin) als sachliche Grundannahme bzw. werthaltige Grundhaltung. Letztere prägt die Argumentation zumeist implizit, gelangt aber im Verlauf schriftlicher oder mündlicher Kommunikation häufig an die verbale Oberfläche. Eine Argumentation, die ihre Schlussregel aus einer Prämissenreflexion heraus begründen kann, nennt Toulmin „substanziell“ oder „wissenschaftlich“.

Wir untersuchen die Interpretationshilfen des Lehrers zum Rollenspiel (vgl. Abb. 1 u. 2). Dabei liegt der Fokus auf dessen fachdidaktischer Analysekompetenz, die in Auswertungsphasen als Hilfestellung für die Schüler\*innen gefragt ist. Wir verdichten zunächst seine Argumentation, indem wir alle Aussagen vereinen, die er zur Begründung seiner These anführt:

*„Kleine Hilfe, was haben die=n dargestellt? Die haben ne bestimmte Rolle hier vorne. ... Jetzt versucht das mal, dieses Schmusen liberal zu denken. ... Was sind=denn das sind das n Mann und n Frau oder sind das nicht eher zwei Frauen? ... Wir ham ja ein Punkt da oben zum Beispiel Rolle des Privatlebens, was erfahren wir denn ganz knallhart darüber Leute.*

Dann folgt eine grafische Umsetzung, die *explizite* Sprechanteile bewusst sprachlich glättet, vergleichbar der *formulierenden Interpretation* der Dokumentarischen Methode, und rekonstruierte *implizite* Aussagen als einfache Aussagesätze formuliert:

Abb. 3: Analyse der Lehrerargumentation (eigene Darstellung)



Die These ist die Sachbehauptung, Meike und Sandra würden „knallhart“ (also vermutlich „eindeutig“) den Liberalismus darstellen. Zwei Argumente führt der Lehrer an: 1. Im Schmusen drücke sich Liberalität aus. Damit nutzt er eine subsumptorische bzw. definitonische Schlussregel, weil er das (offenbar vor allem öffentlich gezeigte) Schmusen in die Menge der typisch liberalen Eigenschaften einordnet. 2. Beide „seien“ (im Sinne von darstellen) zwei schmusende Frauen – und damit ein lesbisches Paar. Dass er darauf anspielt, bestätigt sich später, als er Carens Frage „dass Schwule und Lesben erlaubt sind?“ deutlich zustimmt. An dieser Schlussregel haben wir länger gerätselt. Beide Mädchen stehen demnach *exemplarisch für Homosexualität, womit der Lehrer unseres Erachtens zugleich implizit sagt, dass beide ein lesbisches Paar „spielen“, was eine kausale (intentionale) Grundannahme wäre.*

Im Kontext der Aufgabenstellung des Rollenspiels, je die Kernanliegen der vier Grundorientierungen herauszustellen, ergibt sich damit die fachliche Prämisse, das freie Ausleben von Homosexualität sei ein Kernanliegen des Liberalismus. In der Metareflexion ordnen wir die rekonstruierte Prämisse sozialwissenschaftlich ein und stellen fest, dass Gleichberechtigung zwar zu den liberalen Werten gehört, jedoch das Thema Sexualität und gar Homosexualität nicht zu den *primären* Freiheiten gehört, für die das liberale Bürgertum sich einsetzt. Vielmehr stehen wirtschaftliche Freiheiten und rechtsstaatliche Grundrechte wie Meinungs- und Pressefreiheit im Vordergrund. Homosexualität wurde dagegen in links-libertären, feministischen Strömungen des frühen 19. Jahrhunderts und später im Kontext der antiautoritären Achtundsechziger-Bewegung artikuliert (vgl. ausführlich Petrik 2013, 181 ff.). Damit führt die Interpreta-

tionshilfe des Lehrers in die Irre, weil sie die Abgrenzung links-libertärer und wirtschaftsliberaler Positionen erschwert – die aber ein Unterrichtsziel darstellt.

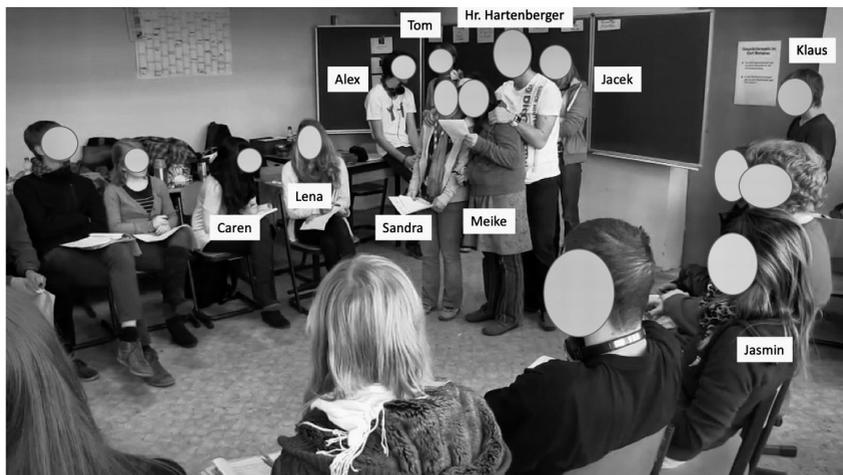
Wie ist diese fachliche Schieflage zu erklären? Der Lehrer selbst integriert Meike und Sandra ins Rollenspiel. Aus einem anschließenden Interview wissen wir, dass es seine Idee war, dass beide hier in dieser Form mitmachen. Unsere Vermutung ist, dass seine Prämisse, beiden sollten mit einem non-verbalen Beitrag ins Rollenspiel integriert werden, ihn zu einer vorschnellen, weil naheliegenden Lösung verführt hat, da, wie er uns im Interview sagt, beide Schülerinnen einen körperlich-innigen Umgang miteinander pflegen. Die Prämisse ist Kontextwissen und drückt den Anspruch der inklusiven Schule aus, Schüler\*innen im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitwirken zu lassen. Dies scheint aber hier doppelt misslungen, weil es sich erstens nicht um einen eigenständigen Beitrag der beiden handelt und zweitens dadurch einer Fehlinterpretation der Sache Vorschub geleistet wird. Höchstwahrscheinlich spielen sie etwas, was sie selbst nicht verstehen. Sie werden damit in ihrer Privatheit auf der Klassenbühne ‚ausgestellt‘. Insofern scheint die normative Prämisse der Inklusion hier als Widerspruch sowohl zu den Bedürfnissen der betroffenen Jugendlichen wie auch zum Anspruch der Sache zu stehen. Um auch die non-verbalen Anteile der Passagen zu erfassen, ergänzen wir eine Fotogrammanalyse.

### **3.2 Fotogrammanalyse als Teil einer Dokumentarischen Videoanalyse**

Die Dokumentarische Videoanalyse (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015) ist Teil jener Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die zur Dokumentarischen Methode und ihrer Grundlagentheorie, der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) gehören. Sie ist für die Analyse von videografierten Unterrichtsinteraktionen entwickelt worden und verfolgt das Ziel einer *integrierten* Analyse der verbalen und nonverbalen Interaktionsanteile. Datengrundlage sind Videotranskripte und Fotogramme, die aufgrund von Repräsentativität und Fokussierung ausgewählt werden. Wir konzentrieren uns auf eine einzelne und bereits verdichtete Fotogrammanalyse.

Ausgewählt haben wir den Moment, als sich der Lehrer von seinem Platz außerhalb der Sitzreihe (hinter Jasmin) wegbewegt und hinter Sandra und Meike positioniert.

Abb. 4: Fotogramm; Sequenz: Das Schmusen liberal denken (Klasse „Erle“, Rollenspiel Liberalismus, 9:55) (eigene Darstellung)



Zur dokumentarischen Interpretation (auch) eines Unterrichts-Fotogrammes gehört die Trennung zwischen vor-ikonografischer und ikonografischer Interpretation sowie die ikonologische Interpretation. Letztere fragt nach den habituellen Elementen im dargestellten Bild. Dazu gehört auch der Beitrag der Kameraperspektive auf die Wirkung des Ausschnitts: Das Fotogramm verstärkt die körperliche Assoziation des Lehrers mit Sandra und Meike dadurch, da sie im Goldenen Schnitt des Bildes positioniert wurden.

Die Beteiligten zeigen eine relativ geringe Varianz in der körperlichen Ausrichtung. Bis auf wenige Schüler\*innen (z.B. Alex und Lena) sind die meisten auf die Drei-Personen-Gruppe Sandra, Meike und Herrn Hartenberger gerichtet. Der Ausschnitt dokumentiert einen relativ hohen kollektiven Fokus und obwohl zahlreiche Unterrichtsmaterialien sichtbar sind, spielen diese in diesem Moment keine Rolle. Im Mittelpunkt steht der Lehrer, der seine beiden Hände auf jeweils eine Schulter der beiden Schülerinnen abgelegt hat. Sandra und Meike werden hierdurch räumlich abgetrennt von den anderen Mitgliedern der Liberalismus-Gruppe, die links hinter dem Lehrer stehen. Wir haben es hier mit mehreren Interaktionsräumen zu tun, von dem aber nur einer, durch die Stellung der Lehrperson, im Mittelpunkt steht. Deutlich wird auch die ambivalente Zugehörigkeit von Klaus (rechts im Bild).

Sandra und Meike werden durch diese Anordnung der Körper stark exponiert, in den Mittelpunkt der kollektiven Interaktion gerückt und gleichzeitig durch die Handhaltung des Lehrers geradezu festgehalten. Dadurch wird es beiden verunmöglicht, Rollendistanz auszudrücken (vgl. Bohnsack 2017, 306). Die Möglichkeit, zugleich dem Unterrichtsauftrag nachzukommen, eine Rolle zu verkörpern, diese aber nicht als ganze Person zu repräsentieren, wird Sandra und Meike hier also genommen. Beide werden als Trägerinnen des zu erratenden Unterrichtsgegenstands vereinnahmt.

#### 4. Fazit: Zusammenfassende Analyse und Anschlussfragen

Inklusion ist auf theoretisch-normativer Ebene von Widersprüchen geprägt (vgl. Jahr 2019). Was kann auf Basis des Fallbeispiels empirisch-analytisch formuliert werden? Die Szene lässt sich als *doppelte Vereinnahmung* auf den Punkt bringen: Einerseits wird deutlich, wie der Unterrichtsgegenstand Liberalismus für ein Handlungsprogramm vereinnahmt wird, das die Integration zweier Schülerinnen zum Ziel hat. Die Integration bleibt dabei inhaltlich oberflächlich und unsachgemäß. Andererseits werden die Schülerinnen mit Förderbedarf Geistige Entwicklung hier so stark zum Unterrichtsgegenstand gemacht, dass sich dies als Degradierungspraxis deuten lässt und damit als Teil eines machtsstrukturierten Unterrichtsmilieus (vgl. Bohnsack 2017, S. 246 ff., zu diesem Fall vgl. Jahr 2021). Durch den Vergleich mit weiteren Fotogrammen aus diesem Unterricht wird deutlich, dass Herr Hartenberger eine solche körperliche Nähe ausschließlich zu Sandra und Meike (und auch Klaus) zeigt und zu anderen Jugendlichen im Raum eine gewisse Distanz beibehält. Hierdurch wird nicht nur eine scharfe Differenz im Unterrichtsmilieu deutlich, sondern es wiederholt sich eine als sonderpädagogisch zu bezeichnende degradierende Praxis auch in diesem gemeinsamen Unterricht: Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird häufig weniger Freiraum eingeräumt als Schüler\*innen ohne diese Zuschreibung (vgl. Wagener/Wagner-Willi 2017). Hier schließt sich die Frage an, wie eine normativ begrüßenswerte Teilnahme am gemeinsamen Rollenspiel ohne eine solch ungleiche Vereinnahmung einiger Schüler\*innen realisiert werden kann. Vor allem fragt sich, wie man dabei nicht in die (ungewollt) diskriminierende Falle tappt, Schüler\*innen mit Behinderung körper- und sexualitätsbezogene Beiträge aufführen zu lassen, auf die sich andere Jugendliche in diesem Alter mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht eingelassen hätten.

Eine fachdidaktisch und pädagogisch angemessene Inklusion müsste bei der Frage ansetzen, wie Meike und Sandra in ein Pyrenäen-Dorf integriert würden.

Wo würden sie schlafen wollen, wie würden sie mit welchen anderen Jugendlichen den Tag verbringen wollen, welchen Arbeitsbeitrag könnten sie leisten, wie könnten die Gruppe ihre Teilnahme unterstützen usw. All dies ist zu Beginn dieser Dorfgründung *nicht* geschehen, stattdessen haben sie Dorfbilder gemalt, während die übrige Dorfgemeinschaft ihre Versammlungen abhielt. Im Rollenspiel wäre es nicht die Aufgabe des Lehrers, sondern der Mitschüler\*innen in der jeweiligen Arbeitsgruppe, beide Mädchen einzubeziehen. Meike und Sandra könnten eine feste verbale oder non-verbale Rolle bekommen, innerhalb einer Szene aus dem WG- oder Arbeitsalltag des Dorfes, die sie anschließend proben, um sie selbstständig auszufüllen. Dabei ggf. entstehende fachliche Ungenauigkeiten auf Schülerseite gehören zum Lernprozess dazu und könnten dann in der Auswertung mithilfe des Lehrers korrigiert werden.

## Literatur

- BOHNSACK, Ralf** (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.
- BUDKE, Alexandra/Schäbitz, Frank** (Hg.) (2021): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Münster.
- FRIITZSCHE, Bettina/Wagner-Willi, Monika** (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, S. 131–152.
- GFD** (2015): Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. Online: <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf> (Zugriff: 14.12.2021).
- GLOE, Markus/Oeftering, Tonio** (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87–132.
- JAHHR, David** (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 17–33.
- JAHHR, David** (2021): Zwischen Kompetenzzug und Integrationsinszenierung: Widersprüche inklusiven Unterrichts am Fallbeispiel eines Rollenspiels im ‚inkluisiven‘ Politikunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion online, 2. Online: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627/437](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627/437) (Zugriff: 14.12.2021).
- JAHHR, David** (2022/i. E.): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden.

- PETRIK, Andreas** (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen.
- PETRIK, Andreas/Köhler, Anke/Hentschel, Jannis** (2018): Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Halle (Saale).
- PETRIK, Andreas** (2021): Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenrekonstruktion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt/M., S. 189–220.
- STURM, Tanja** (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. Stuttgart.
- WAGENER, Benjamin/Wagner-Willi, Monika** (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion online, 4. Online: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439/335](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439/335) (Zugriff: 14.12.2021).

WERNER FRIEDRICHS

---

## Die Vielheit *ohne* das Ganze

### Politische (Subjekt-)Bildungen in der *UnMenge*

#### 1. Die Aufteilung der Vielheit in *die* Vielen und *das* Ganze

Bereits in den 1980er Jahren konstatierte Derrida einen gewissen „neuerdings erhobenen apokalyptischen Ton in der Philosophie“ (vgl. Derrida 1985, 9 ff.). Er rückte insbesondere eine um sich greifende Dynamik sich gegenseitig verstärkender Beschleunigungen in den Blick. Vier Jahrzehnte später, innerhalb derer die Weltbevölkerung von 4,45 Milliarden auf 7,9 Milliarden Menschen angestiegen ist, hat sich in einer erweiterten Fassung die „*great acceleration*“ (Steffen u. a. 2015) als Gegenwartsdiagnose etabliert. In deren Zentrum stehen wir. Wir sind Prozess und *Movens*. Unsere Vielheit wächst unaufhörlich. Wir zeigen uns zunehmend als verstreute *UnMenge*, in der keine klaren Prinzipien der „partage, [...] des Teilens wie der Trennung“ (Becker u. a. 2008, 10) existieren. Aus einer galaktischen Vogelperspektive würde die amorphe *UnMenge* als eine sich permanent verflechtende, verdichtende Bewegung auf der Erdoberfläche ansichtig. Ein solches Bild würde so lange nicht beunruhigen, wie lokale Regelmäßigkeiten, Phasen von Wiederholungen oder kurzzeitige Symmetrien erkennbar bleiben. Sorgen ergeben sich mit dem Zeitpunkt, ab dem es der beschleunigenden Dynamik des Mannigfaltigen nicht mehr gelingt, sich zu stabilisieren. Wenn das Rauschen (*noise*) in den Vordergrund drängt und den Rhythmus der Strukturen (*order*) stört – wenn das *Order-from-Noise-Prinzip* invertiert wird. Bange Fragen beginnen sich aufzudrängen: Welche Menge, welche Dichte verträgt der Planet auf seiner hauchdünnen Oberflächenschicht, der „critical zone“ (Latour/Weibel 2020), ohne dass es zu Verwerfungen kommt? Steht die Zukunft im Zeichen eines *rhizomatischen Alptraums*? Der Alptraum einer kommenden, hybriden Unübersichtlichkeit, in der die Orientierung über Verbindendes und Trennendes, Solidaritäten, Ursachen und Folgen kaum noch möglich sein wird?

Eine solche Furcht vor der bedrohlichen *UnMenge*, die mittlerweile sogar mitunter in einen „Hass der Demokratie“ (Rancière 2010) umschlägt, lässt sich in die Form spezifischer Herausforderungen bannen, wenn der entfesselte, changierende Ausdruck der Vielheit neu kartographiert wird. Genau darin bestand

der Einsatz des Aufklärungsprojekts (vgl. z. B. Davis/Hersh 1988; Foucault 1974): Über das unheimliche Moment des Mannigfaltigen wurde eine metrisierte Perspektive gelegt, sodass der Umgang mit der Vielheit auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen *den* Vielen und *dem* Ganzen fortgesetzt werden konnte. Der damit vorgenommene (onto-epistemische) Perspektivwechsel kann nicht deutlich genug herausgestellt werden. Statt von einer von Intensitäten, Überschneidungen, Verschränkungen, Überlagerungen und Verwicklungen durchzogenen, „irreduziblen Vielfalt“ (Hardt/Negri 2004, 123), einer *multitude* (vgl. Virno 2019) auszugehen, werden fortan atomistische Einheiten von einer Ganzheit unterschieden. Im Zentrum befindet sich jetzt die Beziehung *der* Vielen (Individuen) zu *dem* Ganzen (Volk). Anstelle des unbändigen Gewimmels der Vielheit steht mit dem Ganzen des Volkes nun ein „vollständig kodifizierter Begriff“ (ebd., 56) zur Verfügung. Daraus ergibt sich die Blaupause für das Denkschema der liberalen, repräsentativen Demokratie, das sich schwerpunktmäßig entlang der Frage entwickelt, *wie* die Beziehung der Vielen zu dem Ganzen zu gestalten sei. Ohne einen solchen, institutionalisierten Bezug, das stellte Hobbes wirkmächtig heraus, ist „das menschliche Leben [...] einsam, armselig, ekelhaft, tierisch und kurz“ (Hobbes 1994 [1651], 96).

Damit tauschen auch das Universale und das Allgemeine die Plätze. Es geht nach der Einführung der Differenz zwischen den Vielen und dem Ganzen nicht mehr um die Frage, wie das Universale der wilden, entgrenzten *Un*-Menge zu seinem „univoken Ausdruck“ (Deleuze 1993, 293) kommt. Nach dem aufklärerischen Einschnitt in die *Un*Menge steht vielmehr die Beziehung des Allgemeinen zum Besonderen im Zentrum. In der Sozialtheorie wurden dazu unterschiedlichste Figurationen entwickelt. Besondere Verbreitung hat eine mengentheoretische Logik erlangt, nach der sich unterschiedliche Einheiten zu einem Ganzen zusammenfügen. Dabei entscheiden zumeist schon die Eigenschaften der besonderen Elemente über die Zugehörigkeit zum allgemeinen Ganzen. Um das Ganze als Bezugsgröße zu stabilisieren, werden über Verfahren der Deliberation Gemeinsamkeiten herausgearbeitet (vgl. klassisch Habermas 1991), sodass bei fehlendem Konsens mindestens eine „Übereinstimmung [...] in [der] Nicht-Übereinstimmung“ (Grammes 2005, 129) gefunden werden kann. Der politischen Bildung kommt in diesem Szenario die Aufgabe zu, Kompetenzen zu vermitteln, sich an solchen Verfahren zu beteiligen oder sie mindestens nachvollziehen und anerkennen zu können. Am anderen Ende der Skala möglicher Beziehungsweisen der Vielen zum Ganzen steht die Idee eines Bezuges qua Differenz. Hier wird davon ausgegangen, dass nicht nur die Positionen der Vielen unterschiedlich sind, sondern auch die jeweiligen Diskurslo-

giken, innerhalb derer Positionen artikuliert werden. Die Vielen befinden sich in einem „Widerstreit“ (Lyotard 1989). Die Aufgabe der politischen Bildung besteht in dieser Konstellation darin, zu einer „agonalen Kritik politischer Institutionen“ (Westphal 2018, 104 ff.) anzuleiten – d. h. einen gemeinsamen Raum des Dissens, der Agonalität jenseits ewig geltender Wertegründe zu stiften.

## 2. Die Raserei haltloser Repräsentationen der Vielen im Ganzen

Im Spektrum des Vielen-Ganzen-Dualismus ergeben sich somit unterschiedliche Figurationen des Zueinanders: etwa Diversität, Pluralismus oder Superdiversität. Die Konzepte markieren dabei Anforderungen an die Vermittlung zwischen dem allgemeinen Ganzen und den besonderen Vielen durch repräsentative Mechanismen. Werden alle vorhandenen Stimmen angemessen gehört? Sind alle Positionen im Ganzen ausreichend vertreten? Gibt es (heimliche) Ausschlüsse vom allgemeinen Ganzen? Werden vom Ganzen hegemoniale Ansprüche geltend gemacht, die besonderen Positionen die Möglichkeit ihrer Artikulation verwehren? Wer ist gemeint und wer ist möglicherweise ausgeschlossen, wenn von dem für alle geltenden Allgemeinen gesprochen wird?

Von hier aus entspinnt sich eine nicht enden wollende Debatte um das „umkämpfte Allgemeine“ (Hark u. a. 2016). Weil jeder Versuch, die demokratische Vielheit in einem Allgemeinen hinreichend umfassend zu repräsentieren, notwendig unvollständig bleiben muss (vgl. Butler u. a. 2013), ergeben sich auf der Folie einer Teil-Ganzen-Logik permanent Anlässe für Auseinandersetzungen um die angemessenere Erfassung, die bessere Repräsentation des gemeinschaftlichen Allgemeinen – um das, was die Superdiversität der Vielen zusammenhält. Eine Konstellation, die schon die Diskussion um das „Konsensproblem in der politischen Bildung“ (Schiele/Schneider 1977) angetrieben hat. So sehr die fortgesetzte Auseinandersetzung als Indikator für eine lebendige Demokratie gewertet werden mag, zeigt sie doch kontraproduktive Effekte. Denn die fortwährende Reproduktion und Differenzierung von weiteren Ansprüchen an die Repräsentation führt dazu, dass sie sich zunehmend auflöst (vgl. Manow 2020).

Letztlich erweist sich damit der die Teil-Ganzen-Relation organisierende Mechanismus der Repräsentation selbst als Problem. Ihre technisch-praktische Verfasstheit wurde folgenreich vergessen: Die Unterscheidung zwischen einem Repräsentierten und einer Repräsentation wurde eingeführt, um einen Raum zu eröffnen, in dem die ereignishaft *multitude* in einer Beziehungsform des allgemeinen Ganzen zu ihren besonderen Teilen konfiguriert werden kann. Quasi aus dem Nichts taucht dabei ein Seinsbereich der *Dinge an sich* und ein davon

geschiedener Bereich mentaler Repräsentation auf: Denn die neue Einteilung funktioniert nur, wenn ein Stück weit verdrängt wird, dass es sich um einen epistemologisch-materialen „agentiellen Schnitt“ (Barad 2007, 139) handelt – man muss so handeln, *als ob* es viele gäbe. Sobald aber komplett vergessen wird, dass es sich nur um eine wirksame Praxis, ein materiales, ontopolitisches „mapping“ (Chandler 2018, 31 ff.) handelt und nicht um Seinsbehauptungen, etablieren sich gespenstische, monströse Sphären. Denn die komplette Amnesie, der „moderne Rahmenirrtum“ (Dreyfus/Taylor 2016, 12 ff.) erlaubt entfesselte Spekulationen: Vieles kann richtig oder falsch, angemessen oder umfassend dargestellt werden. Eine Abbildung kann verzerrend, wahr, unangemessen, suggestiv oder illusionär sein. Die idealisierte Repräsentation bietet die Grundlage für die Raserei der „Weltichtung“ (Meyer-Drawe 1999), die zu einer Konjunktur des Konstruktivismus und in letzter Konsequenz ins „Elend der Kritik“ (Latour 2007b) geführt hat.

Die Krise der Repräsentation ergibt sich damit nicht aus der Frage – wie es die populäre Gegenüberstellung von Konstruktivismus und Realismus in diesem Zusammenhang immer noch nahelegt –, ob und wie die Welt richtig abgebildet werden kann. Ihre Ursache liegt nicht in einer angenommenen Unerkennbarkeit der Welt *an sich*, sondern darin, dass die operative Konstitution der Repräsentation vergessen wurde: dass die Vielheit zum Zwecke ihrer Zählung (Regierung) in vereinzelte Viele und ein umfassendes Ganzes aufgeteilt wurde. Erst mit dem Verklären des Ergebnisses eines praktischen, epistemologischen Schnitts in die Behauptung unterschiedlicher ontologischer Regionen werden Möglichkeiten buchstäblich haltlos: Wer die Vielen (in Wirklichkeit) sind, was sie alles machen, wer benachteiligt ist, wer hinter dem Ganzen sitzt und die Fäden in der Hand hält, was die Vielen unterscheidet, und worin sie gleich sind.

### 3. Die Vielheit hinter den Vielen und dem Ganzen

Vor diesem Hintergrund muss der „Herausforderung Superdiversität“ eine andere Form gegeben werden. Auch weil sich keine erkennbare Perspektive aus der Bestandspflege bestimmter, moderner und offensichtlich inzwischen dysfunktional gewordener Ontologien mehr ergibt: Um der Superdiversität gerecht zu werden, würde es die Teil-Ganzes-Unterscheidung erfordern, das Ganze immer umfassender zu denken, um die sich immer weiter vermehrenden Vielen zu berücksichtigen. Am Ende müsste sich das allgemeine Ganze entweder in den Vielen auflösen oder hegemoniale, besondere Ansprüche gegen die Vielen geltend machen. Für eine zeitgemäße Reformulierung des Problems der Vielheit

muss sich die politikwissenschaftlich-didaktische Perspektive dagegen von ihren „predominant ontologies“ (Srnicek 2006, 2) lösen. Etwa von den Unterscheidungen zwischen „social constructivism [...] and [...] critical realism“ (ebd.), dem „micro-macro problem“ (Delanda 2006, 6 ff.) oder von der Unterteilung in „links und rechts“ (vgl. Nassehi 2015). „Solche Unterscheidungen geben eine allzu klare Richtung vor, sie promovieren Diagnosen, die sich dem Problem gesellschaftlicher Komplexität nicht stellen wollen.“ (ebd., 11) Demnach wäre es gewinnbringend, das komplexe Phänomen der Superdiversität, die Vielheit, die Ambiguität des Vielen ohne Bezug auf das Ganze zu denken.

Dazu muss die zugrunde gelegte, immer noch dominante Ontologie gewechselt werden, die Teil-Ganzes-Beziehung ausgesetzt werden. In der jüngeren Debatte haben eine ganze Reihe von Autor\*innen eine entsprechende Verschiebung angemahnt – etwa Bruno Latour, Donna Haraway, Hubert Dreyfus, Rosi Braidotti, Charles Taylor oder Anna Tsing. Die vielschichtigen, theoretischen Strömungen – u. a. die Akteur-Netzwerk-Theorie, die Science and Technology Studies oder die Neuen Materialismen – fordern vor allem, den Ausgangspunkt des Atomismus und das damit zusammenhängende Modell einer separierbaren Abbildung der Welt aufzugeben. Statt von gegebenen, steril konservierten, individuellen Einheiten auszugehen, müsse von einer Versammlung, einer Vielheit, einer *assemblage* ausgegangen werden (vgl. statt vieler Latour 2007a). Dies sei insbesondere im Anbetracht der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen unumgänglich, die im dritten Jahrtausend in einer Krise des In-der-Welt-Seins zusammenlaufen (vgl. Latour 2017).

Aus der Sicht eines Immanentismus – der die repräsentationalistische Illusion hinter sich lässt – *bilden* sich die Einzelnen, die Individuen in materiellen Netzen („Relational Becoming“ (Meißner 2019)). Sie sind nicht mit inhärent fixierten, essentiellen, inneren Eigenschaften ausgestattet. Ihr konkretes Sein, ihre Attribute ergeben sich aus je spezifischen, materiellen Anordnungen. *Vor* der gesellschaftlichen Ordnung stehen damit nicht die Vielen mit ihren jeweiligen Besonderheiten, sondern die Vielheit als Versammlung (*assemblage*). Die Individuation ist als Antwort auf diese Situiertheit in Gefügen zu denken. Die Individuation ist ein „transduktiver Prozess“ (Cuntz 2008, 40). Aus dem In-die-Welt-gestellt-Sein ergeben sich Eigenschaften – aus dem Umgang mit Autos, der Art zu Essen, den Kleidungsformen, der Orchestrierung des öffentlichen Raumes, den Wohnformen, den Begrüßungspraktiken, den versammelten kleinen Dingen des Alltags, den Soundscapes der Gesellschaft, der Präsenz von Waffen, den Choreographien des gemeinsamen Bewegens, dem kuratierten Austausch (Warenhäuser, Märkte usw.), der Formatierung der Beziehungsweisen (Kom-

modifizierungen, Eigentum usw.). Sie sind entscheidend dafür, welches Denken sich ausprägt (vgl. statt vieler Fingerhut u.a. 2017), welche Beschaffenheiten, welche subjektiven Perspektiven möglich sind und letztlich entstehen (vgl. dazu Friedrichs/Hamm 2020).

Wenn es in der politischen Bildung weiterhin darum geht, das gemeinschaftliche Band zugänglich zu machen, das *Mit-Sein* in den Horizont der Erfahrung und zur Grundlage der eigenen Subjektivierung zu machen, muss die Vielheit, die Multitude zum Ausgangspunkt erklärt werden. Es geht um einen „Bruch mit der strategischen Phobie gegenüber der Multitude“ (Lorey 2020, 143), um das Auflösen ihrer Verdeckung durch die Gegenüberstellung von besonderen Teilen und dem allgemeinen Ganzen. Dann lässt sich eine „Demokratie praktizieren, die sich vom Primat der Repräsentation löst [...], die sich nicht auf autonome Individuen stützt, sondern aus Verbindungen und Affizierungen entsteht und von deren historischen Materialisierungen ausgeht“ (ebd., 161). Die Zusammenfassung der besonderen Vielen in einem allgemeinen, tendenziell hegemonialen Ganzen wird ersetzt durch die wechselseitige „Kontamination“ (Tsing 2019, 45 ff.) in neuen Kollektiven, in denen neue „Beziehungsweisen“ (Adamczak 2017, 239 ff.) oder „Kohabitationen“ (Hark 2021) dazu dienen, beständig neue Subjektivierungsweisen hervorzubringen – die ihrerseits mit neuen „Sozialitäten des Gemeinsamen“ (Lorey 2020, 157) korrelieren. Daraus ergeben sich Anschlüsse für Strategien politischer Bildungen. Die sollten in konkreten Praktiken in materialen Umgebungen situiert werden. Politische Bildung muss Weltbeziehungen greifbar machen, indem sie etwa Praxen der Sorge (vgl. Puig de la Bellacasa 2017) oder der Gabe (vgl. Adloff 2018) einübt. Sie muss stärker auf Strategien des Kuratierens von Dingen setzen, um „prekäre“ (Lorey 2012), subjektivierende Verbindungen in der *Um*Menge zu ermöglichen. Sie muss ein Stück weit Abstand zu Methoden des Vermitteln idealisierter Sachverhalte mit dem Ziel der Stärkung immunisierter, subjektiver Autonomie gewinnen, um die Vielheit, die Superdiversität endlich von ihrer permanenten Bedrohlichkeit zu entbinden.

## Literatur

- ADAMCZAK**, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Berlin.
- ADLOFF**, Frank (2018): *Politik der Gabe. Für ein anderes Zusammenleben*. Hamburg.
- BARAD**, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham.
- BECKER**, Ilka/Cuntz, Michael/Kusser, Astrid (2008): *In der Unmenge*. In: Dies. (Hg.): *Unmenge – Wie verteilt sich Handlungsmacht?* München, S. 7–34.

- BUTLER**, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (2013): *Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken*. Wien.
- CHANDLER**, David (2018): *Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking*. New York.
- CUNTZ**, Michael (2008): *Individuation, Werden und Kollektiv*. Gilbert Simondon und seine „Ergänzende Bemerkungen zu den Konsequenzen des Individuationsbegriffs“. In: Becker, Ilka/Cuntz, Michael/Kusser, Astrid (Hg.): *Ummenge – Wie verteilt sich Handlungsmacht*. München, S. 37–44.
- DAVIS**, Philip J./Hersh, Reuben (1988): *Descartes' Traum. Über die Mathematisierung von Zeit und Raum. Von denkenden Computern, Politik und Liebe*. Frankfurt/M.
- DELANDA**, Manuel (2006): *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London.
- DELEUZE**, Gilles (1993): *Spinoza und das Problem des Ausdrucks in der Philosophie*. München.
- DERRIDA**, Jacques (1985): *Apokalypse*. Wien.
- DREYFUS**, Hubert L./Taylor, Charles (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin.
- FINGERHUT**, Joerg/Hufendiek, Rebekka/Wild, Markus (2017): *Was ist Philosophie der Verkörperung?* In: Dies. (Hg.): *Philosophie der Verkörperung*. Berlin, S. 9–102.
- FOUCAULT**, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.
- FRIEDRICHS**, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.) (2020): *Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität*. Baden-Baden.
- GRAMMES**, Tilmann (<sup>3</sup>2005): *Kontroversität*. In: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn, S. 126–145.
- HABERMAS**, Jürgen (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M.
- HARDT**, Michael/Negri, Antonio (2004): *Multitude. Krieg und Demokratie im Empire*. Frankfurt/M.
- HARK**, Sabine (2021): *Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation*. Berlin.
- HARK**, Sabine/Jaeggi, Rahel/Kerner, Ina/Meißner, Hannah/Saar, Martin (2016): *Das umkämpfte Allgemeine und das neue Gemeinsame. Solidarität ohne Identität*. In: *Feministische Studien*, 01/2016, S. 99–103.
- HOBBS**, Thomas (1994 [1651]): *Leviathan*. Frankfurt/M.
- LATOUR**, Bruno (2007a): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- LATOUR**, Bruno (2007b): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich.
- LATOUR**, Bruno (2017): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Berlin.
- LATOUR**, Bruno/Weibel, Peter (Hg.) (2020): *Critical Zones. The Science and Politics of Landing on Earth*. Cambridge.

- LOREY, Isabell** (2012): *Die Regierung der Prekären*. Wien.
- LOREY, Isabell** (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin.
- LYOTARD, Jean-François** (1989): *Der Widerstreit*. München.
- MANOW, Philip** (2020): *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie*. Berlin.
- MEISSNER, Kerstin** (2019): *Relational Becoming – mit Anderen werden. Soziale Zugehörigkeit als Prozess*. Bielefeld.
- MEYER-DRAWE, Käte** (1999): Kritik der grassierenden Weltmüdigkeit. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 04/1999, S. 428–439.
- NASSEHI, Armin** (2015): *Die letzte Stunde der Wahrheit. Warum links und rechts keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss*. Hamburg.
- PUIG de la Bellacasa, María** (2017): *Matters of care : speculative ethics in more than human worlds*. Minneapolis.
- RANCIÈRE, Jacques** (2010): *Der Hass der Demokratie*. Berlin.
- SCHIELE, Siegfried/Schneider, Herbert** (Hg.) (1977): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart.
- SRNICEK, Nick** (2006): *Assemblage Theory, Complexity and Contentious Politics. The Political Ontology of Gilles Deleuze*. Ontario.
- STEFFEN, Will/Broadgate, Wendy/Deutsch, Lisa/Gaffney, Owen/Ludwig, Cornelia** (2015): The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. In: *The Anthropocene Review*, 01/2015, S. 81–98.
- TSING, Anna** (2019): *Der Pilz am Ende der Welt*. Berlin.
- VIRNO, Paolo** (2019): *Grammatik der Multitude. Die Engel und der General Intellect*. Wien.
- WESTPHAL, Manon** (2018): *Die Normativität agonaler Politik. Konfliktregulierung und Institutionengestaltung in der pluralistischen Demokratie*. Baden-Baden.

# Glocalities zwischen didaktischer Reduktion und Komplexität

## Globales Lernen und politische Bildung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I

### 1. Einleitung

Das Verhältnis von Globalem Lernen und politischer Bildung (als Fach und als Lernbereich) ist nicht spannungsfrei. Befürworter\*innen des Globales Lernens kritisieren an der deutschen schulbezogenen Politikdidaktik, existentielle Weltprobleme und Zukunftsperspektiven des 21. Jahrhunderts zu vernachlässigen und damit die Interessen und Fragen junger Menschen zu verfehlen. Von Seiten der Politikdidaktik wird befürchtet, dass Globales Lernen zu einer Moralisierung und damit zu einer Entpolitisierung der Perspektive auf staatliche Entscheidungen in Demokratien führen könnte. In der Unterrichtspraxis wird das Querschnittsthema gerne als Unterrichtseinheit „Internationale Politik“ in die (gymnasiale) Oberstufe verlagert (Grammes/Leps 2018).

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe Politik zur dritten Auflage des Orientierungsrahmens Globales Lernen der Kultusministerkonferenz (KMK). Mit dem Konzept *Glocalities* – globalen Orten innerhalb lokaler Umgebungen – wird ein didaktischer Rahmen aufgespannt, um am Beispiel des Unterrichtsmodells „Was ist ein gutes Leben?“ in dessen Zentrum eine Fallstudie zu einem Staudammprojekt in Panama steht, allgemeine Prinzipien einer Didaktik und Methodik des Themenfeldes Globales Lernen in der Sekundarstufe I diskutierbar zu machen. Mit unterschiedlichen didaktischen Verfahren der Diversifizierung und Differenzierung internationaler Akteur\*innen in der modellierten Lernumgebung kann es gelingen, dass eine Öffnung der „patriotischen Brille“ hin zu einer kosmopolitischen Perspektive „von unten“ nicht zu einer Überforderung führt, vielmehr Potentiale in diversen multikulturellen Klassenzimmern entfaltet (Nijhawan u. a. 2021).

## 2. Die Rolle der Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb einer Global Citizenship Education

Global Citizenship Education (GCE) ist angelehnt an die Idee einer Weltbürger\*innenschaft und wird durch die UNESCO normativ wie folgt umrissen:

*„Global Citizenship Education ist politische Bildung im globalen Maßstab. Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und ihnen aktiv zu begegnen. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, ohne Datum)*

Im engeren Sinne wird GCE damit dem Bereich der politischen Bildung mit Bezug zu globalen Schlüsselthemen zugeordnet. Zugleich erfolgt ein Plädoyer für kosmopolitische Ansätze, da die globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zuallererst im unmittelbaren Lebensumfeld der Menschen, in sogenannten *Glocalities*, der Synthese aus global und lokal, ausgehandelt werden und damit nicht mehr zureichend im Rahmen eines methodologischen Nationalismus bearbeitet werden können. Auswirkungen des Klimawandels wie die Hochwasserkatastrophe im Rheinland und in der Pfalz im Sommer 2021 wurden sowohl auf lokaler Ebene als auch auf nationaler Ebene im Bundestagswahlkampf 2021 heftig diskutiert. Im Jahr 2022 sorgte die Hochwasserkatastrophe in Pakistan hierzulande zwar für weniger Aufmerksamkeit, zeigt aber exemplarisch auf, dass die Erderwärmung sich in anderen geographischen Regionen sogar noch heftiger niederschlägt. Auf supranationaler Ebene verfolgt das *Übereinkommen von Paris* das ehrgeizige Ziel, die globale Erderwärmung auf deutlich unter zwei Grad, im Idealfall sogar 1,5 Grad unterhalb vorindustrieller Werte zu begrenzen. Viele Menschen der Vertragsstaaten, insbesondere des globalen Südens, spüren und erleiden die Auswirkungen des Klimawandels unmittelbar in ihrem Lebensumfeld.

Dem Konzept *Glocalities* korrespondiert mit Bezug zur politischen Bildung ein Klassenzimmer, das aufgrund einer deutlich heterogenen Schüler\*innenschaft den Spiegel einer superdiversen Gesellschaft (nach Vertovec, 2007) *par excellence* darstellen kann. GCE im Regelunterricht kann damit zugleich als eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen angesehen werden, welche im Zuge der Globalisierung entstanden sind. Mehrsprachige Unterrichtskonzepte für

einen sprachsensiblen Politikunterricht stellen einen integralen Bestandteil von *Glocalities* dar. Das gilt, sowohl neben dem Englischen als globale *lingua franca* als auch anderen Erst- bzw. Familiensprachen der Lernenden, im Besonderen für die Schulsprache Deutsch (Nijhawan u.a. 2021). Sie ermöglichen, existierende Ressourcen der Lernenden zu nutzen, optional zugleich Fremdsprachen zu erlernen und damit eine Antwort auf Superdiversität sowie die damit einhergehende Zunahme von Erstsprachen und Mehrsprachigkeit zu erproben (siehe auch Blommaert/Rampton 2012). Das dialogische Konzept der erweiterten Denkungsart (Mehrperspektivität) öffnet den Politikunterricht optional für mehrsprachige Ansätze. Mit dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung ist die Frage, wer in seiner Sprache spricht bzw. sprechen darf, unmittelbar verbunden.

Die UNESCO-Definition macht deutlich, dass ein Bezug zu überfachlichen Unterrichtskonzepten notwendig ist, da die genannten Themenbereiche sich nicht exklusiv im Politikunterricht verorten lassen. Ein solcher trans-curricularer Ansatz lässt sich mit der durch die KMK als verbindlich beschlossene „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) umschreiben. Zusammen mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) wurde im Jahr 2007 die erste Auflage des *Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung* für die Sekundarstufe I herausgegeben (im Folgenden: Orientierungsrahmen), um verbindliche Standards für BNE in den Bundesländern einzufordern (Appelt/Siege 2007). Die Veröffentlichung des Orientierungsrahmens war der Beginn eines kontroversen Aushandlungsprozesses zwischen Akteur\*innen von Universitäten, Schulen, Bildungsinstitutionen und der Zivilgesellschaft hinsichtlich der Frage, wie BNE konkret in Schulen implementiert werden sollte.

### **3. Die Entstehung des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“**

Acht Jahre nach der Erstveröffentlichung des Orientierungsrahmens wurde die 2. Auflage herausgegeben (Siege/Schreiber 2016), jetzt im Schulbuchverlag Cornelsen. Inzwischen wurden über 40.000 gedruckte Exemplare kostenlos abgefragt. Darüber hinaus ist die Publikation ebenso wie die Erstauflage als elektronisches Buch frei zugänglich. Nicht zuletzt aufgrund der großen Reichweite wurden die Ergebnisse aus 2016, welche Leitlinien für den genannten Lernbereich definieren, entsprechend kontrovers in der Öffentlichkeit betrachtet und dienten als Grundlage für den Beginn eines Diskurses über GCE und BNE. Der Begriff BNE wird im Folgenden synonym für GCE verwendet, um

die Globalität von Nachhaltigkeitsthemen in Bildungsprozessen zu unterstreichen.

Das im Unterschied zu anderen Fächern gegenüber der Erstauflage unverändert gebliebene und relativ knappe zehnteilige Teilkapitel „Politische Bildung“ enthält neben didaktischen Hinweisen, Fachkompetenzen und Beispielthemen als Kern ein „Aufgabenbeispiel“ mit dem Thema *Global Governance* am Beispiel des Internationalen Strafgerichtshofs (ebd., 221–223). Zu Unrecht wenig wahrgenommen wurde das von Juchler in dem Teilkapitel in die politikdidaktische Diskussion eingebrachte Konzept der „erweiterten Denkungsart“ als dem spezifischen Modus politischer Urteilsbildung (2016, 214). Mit der didaktischen Wendung dieser auf Immanuel Kant zurückgehenden Formulierung wurde die Frage einer verantwortbaren Verallgemeinerungsfähigkeit menschlicher Handlungen und Ordnungsvorstellungen in einem globalen Rahmen von Weltinnenpolitik als fachdidaktische Perspektive gesetzt. Die zentrale Entwicklungsaufgabe der Altersgruppe der 10-16-Jährigen, die Erweiterung und Koordination eines kindlich konkreten zu einem zunehmend abstrakten sozialen Denk- und Urteilsvermögens, kann damit sozialwissenschaftlich besser beschrieben werden als mit einem lern- und kognitionspsychologischen Konzept von „Perspektivenübernahme“. Methodisch bringt eine erweiterte Denkungsart Schüler\*innen der Sekundarstufe I im *cosmopolitan world classroom* mit verschiedensten Menschen aus unterschiedlichen Zeiten, Räumen und sozialen Lebenslagen auf der ganzen Welt und untereinander in einen Dialog: ein didaktisch organisiertes Gespräch mit dem Ziel, eigene soziale Erfahrungsräume zu erweitern.

Die zweite Auflage des Orientierungsrahmens führte zu grundsätzlichen Debatten, die sich zwar nicht spezifisch an das Fach Politik und dessen Fachbeitrag richteten, jedoch das Selbstverständnis einer sich selbst als „kritisch“ positionierenden Politikdidaktik zentral herausfordern mussten. Seitens zivilgesellschaftlicher Akteur\*innen wurde u. a. kritisiert, dass der Orientierungsrahmen in Teilen ein hegemoniales Weltbild vermittele, koloniale Vergangenheit verkläre, Machtverhältnisse ausblende, Stereotypen und Rassismen reproduziere und damit am eigentlichen Anspruch des Globalen Lernens scheitere. Menschen und Länder der Welt würden eingeteilt in diejenigen im globalen Süden, die Probleme haben und entwickelt werden müssen, und diejenigen im globalen Norden, die Lösungs- und Konfliktkompetenzen und die Fähigkeit zur Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen erlangen sollen. Damit, so die Kritik, scheitere der Orientierungsrahmen am eigentlichen Anspruch des Globalen Lernens. Auch die Autor\*innenschaft – 24 weiße Männer und eine weiße Frau – wurde als unausgewogen kritisiert, was nicht verwundert, da sie keinesfalls ein Abbild

der superdiversen Gesellschaft spiegelt und damit weder Anerkennung noch Repräsentation oder Teilhabe sicherstellt. Als Kritik am Unterrichtsbeispiel im Teilkapitel „Politische Bildung“ wurde vor allem die Beschränkung auf transatlantische Beziehungen (US-amerikanische Perspektive versus Europäische Perspektive) unter Ausklammerung des globalen Südens und anderer Weltregionen benannt, wodurch hegemoniale Perspektiven und Stereotypen bereits in der Sekundarstufe I reproduziert würden (die vielstimmige Kritik ist dokumentiert in Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen, ohne Datum).

Bereits im Jahr 2017 wurde daraufhin eine dritte Neuauflage des Orientierungsrahmens durch Engagement Global gGmbH/Service für Entwicklungsinitiativen in die Wege geleitet. Als Kernanliegen wurde kommuniziert, die Erfahrungen mit der radikalen Grundsatzkritik an der 2. Auflage des Orientierungsrahmens durch einen demokratischen Prozess unter enger Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteur\*innen zu verarbeiten. Prozessorientiert sollte ein Beispiel guter Praxis durch eine kollaborative und partizipative Arbeitsgruppe zwischen Wissenschaftler\*innen, Lehrer\*innen, Autor\*innen von Schulbüchern, Repräsentant\*innen der Verwaltung und Akteur\*innen der Zivilgesellschaft im Konsensprinzip geschaffen werden. Das neu entwickelte Unterrichtsmodell wurde mehrfach Expertisegruppen von Fachseminarleiter\*innen zur Diskussion vorgelegt. Es wird im Folgenden vorgestellt und erläutert.

#### **4. Was ist ein gutes Leben? Und was hat ein Staudammprojekt in Panama mit mir zu tun?**

Als Herausforderung erwies sich besonders das Spannungsfeld zwischen globaler Komplexität und der damit eingehenden didaktischen Transformation und fachdidaktischen Reduktion. Es galt, Globalität in der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden zu repräsentieren, ohne darauf zu verengen. Hierfür erwies sich der erwähnte Ansatz von *Glocalities* für die theoriebasierte Konzeptualisierung als hilfreich. Insofern wurde der Entschluss gefasst, anstelle des bisherigen Aufgabenbeispiels ein umfangreicheres Unterrichtsmodell zu entwickeln, um superdiversen Lernkontexten besser Rechnung tragen zu können. Das modular aufgebaute Unterrichtsmodell ermuntert zur Adaption und Variation gemäß den jeweiligen Lernkontexten vor Ort und regt damit eigene Entscheidungen der Lehrenden und Lernenden hinsichtlich demokratischer Lernprozesse an. Das Modell wird demnächst digital und in einer Printfassung publiziert. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die einzelnen Module und die entsprechenden Inhalte.

Tab. 1: Modulares Unterrichtsmodell

Modul 1	Was bedeutet ein gutes Leben?
Modul 2	Eigene exemplarische Recherche zu laufenden Entwicklungsprojekten
Modul 3	Fallstudie (Barro Blanco Staudamm Projekt in Panama): Welche Chancen bietet die Entwicklungszusammenarbeit? Welchen Herausforderungen muss sie sich stellen?
Modul 4	Was können wir aus den Andenländern lernen? Über das Konzept des <i>buen vivir</i> – oder das „gute Leben“
Modul 5	Berufungsverhandlung vor Gericht mit allen beteiligten Parteien

In einem deliberativen Prozess der Arbeitsgruppe Politik wurde entschieden, das modulare Unterrichtsmodell entlang der problemorientierten Frage nach einem guten Leben als Leitmotiv zu strukturieren. Das übergeordnete Bildungsziel der erweiterten Denkungsart erhält mit dem fachdidaktischen Prinzip der Problemorientierung eine systematische sozialwissenschaftliche Fundierung bereits in der Sekundarstufe I. *Buen vivir* steht exemplarisch für nachhaltige Lebenskonzepte (Mensch – Tier – Natur, vgl. *OneHealth*-Ansatz des BMZ); auf normativer Ebene ist es beispielsweise in der Verfassung von Ecuador bereits verankert (Legitimität).

Die Lernenden erörtern zu Beginn mit Modul 1 individuell und diskursiv jene Frage nach einem guten Leben zunächst aus ihrer Sichtweise, damit der Einstieg einen unmittelbaren und zugleich emotionalen Ich-Bezug in der eigenen Lebenswelt verankert (vgl. zur produktiven Rolle von Emotionen während sozioökonomischer Lernprozesse Engartner und Nijhawan 2019). Der Entwurf eines eigenen Steckbriefs, der zu mehrsprachigen Steckbriefen von vier fiktiven Charakteren hinzugefügt und mit diesen verglichen werden soll, dient nicht nur dazu, das Thema zu personifizieren, sondern bahnt dialogisch anhand narrativer und mehrsprachiger Aussagen eine erweiterte Denkungsart an (Mehrperspektivität).

Im folgenden Modul 2 werden die *Sustainable Development Goals* (SDGs) als Kriterien und thematische Struktur eingeführt, damit die Lernenden die Bemühungen der Staatengemeinschaft erkennen, auf normativer Ebene ein gutes und nachhaltiges Leben zu verankern. Um den Bezug zum Globalen Lernen herzustellen, beinhaltet das folgende Kernmodul ein inzwischen „klassisches“ Fallbeispiel für Entwicklungszusammenarbeit, das kontrovers diskutierte *Barro Blanco Staudammprojekt* in Panama (Modul 3). Dieses Modul hat Vorlagen in klassischen Unterrichtsmodellen zur Entwicklungszusammenarbeit am Beispiel

von Großprojekten wie dem Staudammprojekt Tinajones (vgl. Helbig u. a. 1977). In den Expertisegruppen mit erfahrenen Lehrkräften wurde immer wieder die Frage aufgeworfen: Was hat ein Staudammprojekt Panama mit mir zu tun? Das gewählte Fallbeispiel dient aufgrund der Beteiligung der Deutschen Investitions- und Entwicklungsgesellschaft (DEG) mbH, einer Tochtergesellschaft der sich in staatlicher Hand befindlichen Kreditanstalt für den Wiederaufbau (KfW) dazu, hiesige globale Verflechtungen am konkreten Fall darzulegen. Zugleich können intersektionale Themen diskutiert werden, welche wiederum auf lokaler Ebene und damit auch im unmittelbaren Lebensumfeld der Lernenden wahrnehmbar sind. Das Materialangebot unterstützt die Wissensgenese und Analyse, indem entsprechend des didaktischen Konzepts der erweiterten Denkungsart verschiedene Perspektiven zu Wort kommen. Die Lernenden werden sowohl zu Kosten-Nutzen-Rechnungen (*Effizienz*) wie auch zur Anbahnung von Awareness (*Legitimität*) im Sinne eines ganzheitlicheren Ansatzes zu politischer Urteilsbildung angeregt.

Schafft ein Mega-Staudammprojekt mit dem Ziel der regenerativen Energiegewinnung automatisch ein gutes oder besseres Leben? Die Frage nach einem guten Leben hat einen engen Bezug zur nachhaltigen Lebensgestaltung der Lernenden sowohl auf individuell als auch kollektiv-gesellschaftlicher Ebene und beschäftigt kulturunabhängig und ausnahmslos alle Menschen immer wieder in ihrem Dasein. Angesichts des von Politik und Gesellschaft formulierten Bedarfs, eine nachhaltige Weltordnung zu gestalten, um Frieden, Sicherheit und Wohlstand für alle Menschen zu ermöglichen, ist *buen vivir* als Antwort eines zeitgemäßen Lebenskonzepts innerhalb einer globalen und superdiversen Gesellschaft zu verstehen und wird in Modul 4 genauer betrachtet. Die Frage des guten Lebens wird entsprechend im öffentlichen Diskurs zum Beispiel auch im Kontext von *ubuntu*, *dharm*a und *degrowth* in verschiedenen Weltregionen geführt, welche sich, global-komparativ betrachtet, in ihrem Kernanliegen gleichen. Als übergreifendes Ziel lässt sich festhalten, Empathie und ein Denken in transnationalen demokratischen Strukturen zu fördern und zugleich aufzuzeigen, dass damit verbundene Konflikte nicht mit einem einfachen „Weltverbesserungsmechanismus“ zu lösen sein werden. Um die Verbindung zur eigenen Lebenswelt der Lernenden zu halten, werden Vorschläge für Projektideen unterbreitet, um darzulegen, dass Entwicklungspolitik und die Erreichung der SDGs vor der eigenen Haustür beginnen. Somit wird die Handlungskompetenz der Lernenden gefördert.

Dieser Ansatz zeigt auf, dass Fragen nach dem guten Leben oft von alleinigen wirtschaftlichen Nutzenerwägungen losgelöst sind und jene Fragen in den

Augen der Betrachter\*innen stark variieren können. Dass ein Grundrecht auf gutes Leben keine reine Utopie ist, wird mit einem Auszug der ecuadorianischen Verfassung in Spanisch, mit deutscher Übersetzung, belegt. Diesem normativen und rechtlichen Zugang folgt das letzte Modul 5, nämlich die Simulation eines Gerichtsprozesses, in welchem die Lernenden aus den Augen der vorab eingeführten Charaktere den Konflikt unter strikter Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen lösen sollen. Dieses abschließende Modul, welches die Wissensgenese im Rahmen einer Simulation vertiefen soll (zum didaktischen Wert von Planspielen und Simulationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht siehe den Sammelband von Meßner u.a. 2018), dient dazu, einer Moralisierungsfalle zu entgehen und aufzuzeigen, dass es verbindliche sowohl nationale als auch internationale rechtliche Normen sind, die das Zusammenleben letztendlich regeln. Hierzu gehören sowohl negative als auch positive Menschenrechte „der einschlägigen internationalen Konventionen“ sowie auch Pflichten für alle Menschen.

## 5. Ausblick

Seitens der Fachdidaktiken vieler Universitäten entstehen derzeit Projekte, die nachhaltiges Lernen in tragfähige Praxiskonzepte umsetzen. Beispielhaft sei das an der Goethe-Universität Frankfurt inzwischen im September 2022 erfolgreich abgeschlossene und von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderte Projekt „*The Blue Planet*“ genannt. Mit einem hybriden und mehrsprachigen Ansatz werden Natur-, Sozial- und Geistes-/Sprachwissenschaften im Verbund betrachtet und BNE in einer planetarischen Sichtweise am Artenschutz exemplifiziert (*The Blue Planet*, ohne Datum). Um globale und lokale Verflechtungen innerhalb dieses Lernbereiches greifbar zu gestalten, wird von Klassenzimmern als *Glocalities* ausgegangen, in welchen globale Diskurse mit lokalem Bezug geführt, debattiert und ausgehandelt werden. Eine Komplexitätssteigerung kann insofern durchaus mit einer didaktischen Reduktion einhergehen, wenn Konzepte angemessen und modular auf die Lernenden mit optionaler Anpassungsmöglichkeit durch Lehrkräfte abgestimmt werden.

Inzwischen wurde von KMK und BMZ in Verbindung mit Engagement Global gGmbH die Erstauflage eines Orientierungsrahmens für die Sekundarstufe II in die Wege geleitet, um globales Lernen und BNE auch innerhalb der Abschlussprüfungen verbindlich zu verankern. Dieser Arbeitsprozess wird voraussichtlich 2023 abgeschlossen sein.

Nicht zuletzt durch die schulischen Herausforderungen infolge der Corona-Pandemie werden Stimmen lauter, die eine Abkehr von weiterer Standardisierung innerhalb föderaler Bildungssysteme fordern und mit individualisierten bzw. nachhaltigeren Lebenskonzepten eine „neue Normalität“ bis hin zu *whole school approaches* herbeiwünschen, um ein „Leitbild nachhaltige Entwicklung“ in einer Schulkultur lebbar zu machen. Dies erweitert das Nachhaltigkeitsverständnis durch die transcurriculare Verankerung von BNE innerhalb der Schulprogramme sowohl um neue Formen einer kooperativen Leistungsbewertung als auch hinsichtlich der demokratischen Ausgestaltung des Schullebens. Daher besteht nun die Gelegenheit, Defizite der in die Jahre gekommenen Bildungssysteme, die besonders während der Coronakrise offenkundig wurden und deren Beseitigung derzeit nichtsdestotrotz kaum absehbar ist, mit innovativen Impulsen durch die Implementierung von BNE weiterzudenken und herauszufordern.

## Literatur

- APPELT**, Dieter/Siege, Hannes (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf) (Zugriff: 8.3.2023).
- BLOMMAERT**, Jan/Rampton, Ben (2012): Language and Superdiversity. Working Papers/Max-Planck-Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity (Vol. 12–09). Göttingen.
- DEUTSCHE UNESCO-Kommission** (ohne Datum): Global Citizenship Education. Online: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education> (Zugriff: 8.3.2023).
- ENGAGEMENT Global** (ohne Datum): Schulentwicklung. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz. Online: <https://ges.engagement-global.de/schulentwicklung.html> (Zugriff: 8.3.2023).
- ENGARTNER**, Tim/Nijhawan, Subin (2019): Emotionen in der sozioökonomischen Bildung als Lernanlässe und Lernvoraussetzungen. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politik mit Gefühl. Bonn, S. 366–379.
- GRAMMES**, Tilman/Leps, Horst (2018): Orientierungswissen und Handlungskompetenzen in der globalen Welt. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 172–187.
- HELBIG**, Ludwig u.a. (1977): Ein aussichtsreiches Entwicklungsprojekt: Tinajones in Peru. In: ders. u.a. (Hg.): Politik im Aufriß. Ein Quellen- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M. u.a., S. 263–270.
- JUCHLER**, Ingo u.a. (2007): Politische Bildung. In: Appelt, Dieter/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn, S. 134–142. (unverändert in Siege/Schreiber (2016), S. 214–224.)

- MESSNER**, Maria Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hg.) (2018): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt/M.
- NIJHAWAN**, Subin/Elsner, Daniela/Engartner, Tim (2021): The Construction of Cosmopolitan Glocalities in Secondary Classrooms through Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Social Sciences. *Global Education Review*, 8(2–3), S. 92–115.
- SIEGE**, Hannes/Schreiber, Jörg-Robert (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin.
- THE BLUE Planet** (ohne Datum): Nachhaltigkeitsbildung, bilingual, digital, fachübergreifend. Online: <https://www.theblueplanetproject.de> (Zugriff: 8.3.2023).
- VERBAND** Entwicklungspolitik Niedersachsen (ohne Datum): Kritik am Orientierungsrahmen. Online: <https://www.ven-nds.de/projekte/globales-lernen/orientierungsrahmen-globale-entwicklung/kritik-am-orientierungsrahmen> (Zugriff: 8.3.2023).
- VERTOVEC**, Steven (2007): Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), S.1024–1054. doi:10.1080/01419870701599465

# Weitere aktuelle politikdidaktische Forschungsbeiträge



ANNEGRET JANSEN

---

## Kontroversität um Nachhaltigkeit außerschulisch erfahren?

### Sinnbildungsprozesse von Jugendlichen im Zuge kontroverser Realbegegnungen

Spätmoderne Gesellschaften sind mit der Aufgabe konfrontiert, einen Ausweg aus der Nicht-Nachhaltigkeit zu finden (Blühdorn 2018). Bildung wird in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zugeordnet und *Lernen* letztlich zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe (UNESCO 2013; Van Poeck u.a. 2020). Bildungsprozesse im Kontext einer *politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung* sind aus mehreren Gründen herausfordernd. Hinsichtlich der Lerninhalte müssen komplexe Sachverhalte vermittelt, interdisziplinäres Wissen integriert und Unsicherheiten über den „richtigen Weg“ ausgehalten werden. Diese Komplexität potenziert sich nicht zuletzt durch ihre Sozialität und Perspektivität. Es stellt sich die Frage, wie politische Bildung fachintern sowie fächerübergreifend auf diese Herausforderung reagieren kann, was politisches Lernen in diesem Zusammenhang auszeichnet und wie es in konkreten Lernsituationen angeregt werden kann. Der vorliegende Beitrag stellt einen außerschulischen Ansatz für den Politikunterricht vor und gibt Einblicke in die Ergebnisse einer Interviewstudie zu angebahnten Sinnbildungsprozessen von Jugendlichen im Zuge kontroverser Realbegegnungen. Abschließend sollen didaktische Implikationen für die Integration außerschulischer Erfahrungen in den schulischen Fachunterricht diskutiert werden.

### 1. Kontroversität um Nachhaltigkeit

Die Auffassung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) habe den Auftrag, zu einer *bestimmten* nachhaltigen Lebensweise zu *erziehen*, ist mit Blick auf die Ziele politischer Bildung als verkürzt zurückzuweisen. Die Frage danach, inwieweit Nachhaltigkeit individualistisch als private Angelegenheit der Lebensführung oder kollektivistisch als öffentliche Aufgabe der Bürger\*innen und ihren demokratischen Institutionen zu denken ist, ist vielmehr selbst politisch (Moulin-Doos 2020). Besonders für den Beitrag der politischen Bildung

zur Nachhaltigkeitsbildung ist ein Zugang zu beanspruchen, der wissens- und werteorientierte um pluralistische Zugänge ergänzt und damit das lernende Subjekt politisch und nicht nur moralisch adressiert. Befunde rekonstruktiver Studien zeigen, dass Lernende Handlungsaufforderungen in Form moralischer Appelle durch Lehrpersonen entweder zurückweisen oder lediglich reproduzieren, diese aber nicht handlungsleitend seien (Wettstädt/Asbrand 2014). Auch Holfelder (2017) stellt bei Jugendlichen eine Diskrepanz zwischen explizitem Bewerten und implizitem Wissen bezüglich nachhaltigkeitsbezogenen Handelns fest. Die Notwendigkeit einer politischen und sozioökonomischen Ausrichtung einer BNE wurde bereits vielfach betont (vgl. Hedtke 1998; Reiß/Overwien, 2010; Sund/Öhman 2014; Fischer u. a. 2016). Kontroversität stellt das zentrale fachdidaktische Prinzip dar, um elementare Einsichten zum Politischen zu vermitteln sowie Problemstellungen einer nachhaltigen Entwicklung in ihrer Gestaltbarkeit zu erfassen und den Umgang mit Komplexität und Ambiguität einzuüben.

## **2. Globale Transformation im Spiegel der Region: Kontroverse außerschulische Begegnungen**

Das außerschulische Lernen erhält im Zuge einer zunehmend geforderten Öffnung der Schule in den Nahraum und angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen vermehrt Aufmerksamkeit (Deinet/Derecik 2016). Sowohl im Nationalen Aktionsplan (2017) als auch in der Strategie der Kultusministerkonferenz (2016) zur BNE wird eine stärkere Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur\*innen aus der Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft in der Bildungsarbeit angestrebt. Entsprechend der obenstehenden Überlegungen wurde in „pluralistischer Perspektive“ (Öhman 2008; van Poeck 2019) eine konflikt- und problemorientierte Konzeption entwickelt, um Lern- und Urteilsprozesse von Jugendlichen zu einem spezifischen Thema untersuchen zu können. Ein siebenwöchiges Unterrichtsprojekt zum Thema „Globale Transformation im Spiegel der Region: Wie soll die Landwirtschaft der Zukunft aussehen?“ wurde in drei Lerngruppen der Sekundarstufe II durchgeführt und in einer Interventionsstudie evaluiert. Ein didaktischer Schwerpunkt war es, die systemischen Konfliktlinien in ihrer regionalen Relevanz wahrnehmbar zu machen (Östman u. a. 2019). Dazu wurden außerschulische Begegnungen (asB) mit regionalen Akteur\*innen – lokale konventionelle Landwirt\*innen und Vertreter\*innen einer Umweltschutzorganisation – integriert, um konfligierende Perspektiven auf das Thema zu lenken und die interessengebundenen Argumentationen über

Ziel- und Deutungskonflikte sowie Bedingungen gesellschaftlichen Wandels und individuellen Handelns analytisch und erfahrungsbezogen in den Blick zu nehmen.

**Abb. 1: Ablauf des Unterrichtsprojektes „Globale Transformation im Spiegel der Region: Wie soll die Landwirtschaft der Zukunft aussehen?“ (eigene Darstellung)**



Das außerschulische Lernen mittels Realbegegnungen stellt zwar eine fachdidaktisch etablierte Lernform, aber schulpraktische Ausnahme dar. Durch sie können Lernsituationen „Authentizität“ und Lebensweltbezug generieren sowie Perspektivität erlebbar werden lassen; zugleich werden Realbegegnungen

*in ihren didaktischen Möglichkeiten auch überschätzt, indem sie zufällige und auf den Einzelfall bezogene Eindrücke bergen, (...) nicht zwangsläufig verallgemeinerbare Informationen verfügbar machen, während komplexe Zusammenhänge oder auch systemische Konfliktursachen (...) nur schwer zugänglich sind. (Weber 2019, 98 f.)*

Die schulische Einbettung in Form einer kritischen Vor- und Nachbereitung sowie die Offenlegung der didaktischen Funktion im Gesamtzusammenhang des Unterrichtsvorhabens sind damit entscheidend, um politische Bildungsprozesse anzuregen. Zugleich bestehen kaum Erkenntnisse über die Reflexions- und Sinnbildungsprozesse, die schüler\*innenseitig durch Unterrichtsprojekte dieser Art längerfristig angebahnt werden. Die Studie untersucht daher die Reflexionen *ex post*.

### 3. Methodisches Vorgehen: Episodische Interviews mit Schüler\*innen

Die Interviewstudie untersucht, welche Reflexions- und Sinnbildungsprozesse durch das Lernarrangement angestoßen wurden und inwieweit es den Lernenden gelingt, die konkreten Erfahrungen der außerschulischen Begegnungen im Kontext einer politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu dekodieren, abstrahieren und politische Einsichten zu gewinnen. Im Rahmen einer Interviewstudie wurden sechs Wochen nach Abschluss der Intervention episodische Interviews (Flick 2011) mit insgesamt elf Schüler\*innen durchgeführt. Die Form des episodischen Interviews konzentriert sich auf Erfahrungen in einer subjektiven Perspektive und basiert auf der Annahme einer Unterscheidung zwischen semantischem und episodischem Wissen: Während sich semantisches Wissen auf Begriffe und deren Beziehungen zueinander bezieht, besteht episodisches Wissen aus Erinnerungen an Situationen. Daher wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der offenes Fragen und Erzählen kombiniert, um beide Wissensformen und ihre Verbindung bei der Sinnbildung zu berücksichtigen. Das Interview thematisiert den Lern- und Urteilsprozess der Jugendlichen, die Schlussfolgerungen im Rahmen der Realbegegnungen sowie nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen und Denkweisen hinsichtlich individuellen und kollektiven Handelns. Die qualitative Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die Dimensionen der erfahrungsbasierten Reflexion *Reporting*, *Responding*, *Reasoning*, *Relating* und *Reconstructing* nach Bain u.a. (2002) wurden als Auswertungsperspektive aufgegriffen.

### 4 Sinnbildungen der Jugendlichen im Zuge der Realbegegnungen

Die vorläufigen Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die außerschulischen Begegnungen mit regionalen Akteur\*innen bei den Jugendlichen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen haben. Die Schilderungen der außerschulischen Lernsituationen fallen im Vergleich zu den schulischen Unterrichtsstunden sechs Wochen nach Abschluss des Projektes differenziert und detailliert aus. Die Realbegegnungen werden episodisch erinnert; eine Verknüpfung mit dem semantischen Wissen der Unterrichtseinheit gelingt den meisten Befragten. Die Art der En- und Dekodierungsprozesse sowie die Einsichten, die aus den außerschulischen Situationen gewonnen wurden, unterscheiden sich unter den befragten Jugendlichen deutlich.

#### 4.1 Sinnbildungen zwischen Projektion und Bestätigung

Das außerschulisch Erlebte wird von den Befragten trotz desselben unterrichtlichen Bezugshorizontes unterschiedlich interpretiert und in verschiedene politisch-gesellschaftliche Kontexte gesetzt. Es besteht die Tendenz, die Begegnungen in Übereinstimmung mit bereits bestehenden Vorverständnissen und Vorstellungen zu en- und dekodieren – diese konnten aber auch erweitert werden. Das Spektrum an Schüler\*inneneinsichten soll im Folgenden am Fall Tina exemplarisch veranschaulicht werden. Die Sechzehnjährige solidarisiert sich mit den konventionellen Landwirt\*innen und beschreibt das Verhältnis zwischen den konfligierenden Perspektiven wie folgt:

*Es gibt dabei zwei Seiten. Die Seite, die eine etwas realistischere Perspektive hat und die Seite, die sagt: „Ja, Tierschutz, die Kühe müssen raus, das ist gegen Tierschutz und nicht artgerecht“ und „bla bla“. Aber das sind meist Menschen, die sich, ohne die Situation der Bauern zu sehen, sofort beschweren (...). Es sind Nutztiere, so ist es nun mal. Sie können nicht für jede Kuh ein Sofa aufstellen. Und das habe ich manchmal vermisst, wenn wir mit der Lena [NGO-Vertreterin] diskutiert haben. Man muss sich auch in die Lage der Menschen versetzen, die mit den Folgen leben müssen.*

Tina formuliert damit den Vorwurf an die Umweltaktivist\*innen, mangelnde Perspektivenübernahme und Empathie gegenüber den Landwirt\*innen aufzubringen. Diese Kritik habe sich ihrer Ansicht nach im Kontakt mit der konkreten Person bestätigt. Die außerschulische Begegnung fungiert als Plausibilisierung – Erwartungen scheinen sich zu erfüllen.

*Ich denke, Lena [NGO-Vertreterin] sieht eher das große Ganze, so allgemein. Und ich denke, sie konzentriert sich mehr auf große Projekte. Und die Wolters [Landwirt\*innen] interessieren sich, ohne ihnen jetzt die Schuld geben zu wollen, das ist ganz normal, eher für ihren eigenen Hof. Und, dass der Hof überlebt. Und ich denke, sie sehen so viel mehr die Realität, was wirklich da ist, was einfach die Realität auf deutschen Höfen ist. Und in der Wirtschaft einfach. Und Lena [NGO-Vertreterin] sieht nur das große Ganze und diesen Perfektionismus und auch ein wenig eine Ideologie, denke ich.*

Während die Interessen der einen Akteursgruppe als legitim und „realistisch“ erachtet werden, werden die der anderen Akteursgruppe delegitimiert und als „Ideologie“ zurückgewiesen. Das episodische Interview mit Tina zeigt, dass die außerschulischen Begegnungen argumentativ eingeeht werden – die regionalen Akteur\*innen werden zur Projektionsfläche und Referenz in der eigenen Ar-

gumentation. Zwar zeigen sich Hinweise auf die Anbahnung kognitiver Konflikte, diese werden aber zum Teil emotionalisiert, personalisiert und einseitig aufgelöst. Zugleich werden Eindrücke geschildert, die den eigenen Erfahrungsdiskurs zu überschreiten vermochten. So wird von Tina trotz affektiver Abwehr angemerkt:

*Also ich bin jetzt nicht Veganer geworden oder sowas. ((Pause)) Aber vor allem die Stunde mit der Aktivistin hat mich so am meisten zum Nachdenken gebracht.*

Die anderen befragten Lernenden ziehen vor dem Hintergrund ihrer Einstellungen und Vorstellungen entsprechend andere Schlussfolgerungen. Insgesamt lässt sich aber die Bedeutung individueller Deutungsschemata und die Tendenz zur Projektion und Bestätigung fallübergreifend feststellen.

#### **4.2 Sinnbildungen zwischen Resonanzerleben und „Schülerjob“**

Die Jugendlichen beschreiben vor allem die „authentische“ Begegnung mit den Akteur\*innen als bedeutsam für ihren Lern- und Urteilsprozess. Dabei scheint die emotionale und affektive Dimension des Kontaktes entscheidend zu sein, die der Thematik Relevanz verleiht. Eine Schülerin beschreibt es folgendermaßen:

*Also ich find's definitiv realer und ich hab' auch das Gefühl, dass ich einfach mehr daraus gelernt hab'. Und das mein' ich ernst, weil ich denke, dass ich einfach mit Personen geredet hab, oder dass diese Personen auch einfach aus einer sehr persönlichen Sichtweise geredet haben. Die haben nicht gesagt „alle Bauern“, sondern „wir beide haben hier unseren Bauernhof“. Und ich denke, wenn wir das im Unterricht einfach in so 'nem Text gemacht hätten, dann hätte ich mir den Text angeguckt, ich hätte ihn mir einmal durchgelesen, dann hätte ich ihn mir nochmal durchgelesen und mir das Wichtigste angestrichen und dann hätte ich 'ne Aufgabe dazu bearbeitet und hätte es wieder vergessen. So wie einfach viel im Unterricht, also ich kann mich jetzt nicht daran erinnern, was ich vor zwei Monaten in Politik aufgeschrieben hab'.*

Die Schülerin beschreibt das offenbar gewohnte Skript des Schüler\*innenhandelns im Fachunterricht: Die Repräsentation des Lerngegenstandes in Textform und die Erschließung im Modus des Bearbeitens, die an die Heuristik des „Schülerjobs“ in den ethnografischen Studien von Breidenstein (2006) erinnert. Die außerschulischen Begegnungen stellen einen Kontrast zu diesen Tätigkeiten dar, wobei insbesondere die erlebte Unmittelbarkeit über einen gewissen Aufforderungscharakter zu verfügen scheint. Eine Schülerin erläutert dies folgendermaßen:

*Es ist wirklich jemand, der kommt aus der Nähe, man merkt so, ich bin in der Nähe dieser Person, es ist bei mir und ich muss jetzt auch selbst darüber nachdenken.*

Das Empfinden von „Resonanzbeziehungen“ im öffentlichen (Nah-)Raum zwischen Lerngegenstand, regionalen Interessengruppen und der eigenen Person, die sich dazu verhalten muss, könnte einen positiven Einfluss auf den Umgang mit Komplexität und Ambiguität im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse in Richtung Nachhaltigkeit haben.

## 5. Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen das didaktische Potential außerschulischer Lernformen, machen aber auch auf mögliche Probleme und Fallstricke aufmerksam. Die Jugendlichen beschreiben die außerschulischen Begegnungen mit den regionalen Landwirt\*innen und Umweltaktivist\*innen als bedeutsam für ihren persönlichen Lern- und Urteilsprozess; in den Schilderungen zeigen sich Relevanz- und Resonanzerleben. Der politische Sinn, der im Rahmen der Realbegegnungen generiert wird, unterscheidet sich zwischen den einzelnen Schüler\*innen stark, da das außerschulisch Erfahrene im Lichte der eigenen Vor-Vorstellungen en- und dekodiert wird. Die regionalen Akteur\*innen fungieren in den Reflexionen der Jugendlichen als Projektionsfläche. Die geschlussfolgerten Generalisierungen sind aber nicht nur Schließungen, sondern auch Öffnungen: Die außerschulische Begegnung stellt einen Ausschnitt aus einer Lebensrealität dar, der in seiner Unbestimmtheit und informellen Dichte – wie eine Art „Leerstelle“ (Iser 1994) – zu fallbezogenen Spekulationen einlädt und die Perspektivenübernahme der Jugendlichen anregt. Dieses Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion in der unterrichtlichen Nachbereitung aufzugreifen und die intersubjektive Aushandlung unter den Lernenden über das Gehörte und Gesehene anzustiften, ist zentral, um entgegen einer naiven Erfahrungspädagogik die vermeintliche Unmittelbarkeit (Haller/Wolf 1979; Rössler 2019, 333 ff.) aufzubrechen, die die Sinnbildungen der Schüler\*innen in Form von subjektiven Evidenzen prägen.

## Literatur

- BAIN**, John D. u. a. (2002): Reflecting on practice: Student teachers' perspectives. Flaxton, Qld.
- BLÜHDORN**, Ingolfur (2018): Nicht-Nachhaltigkeit auf der Suche nach einer politischen Form. Konturen der demokratischen Postwachstumsgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie, 28/2018, S. 151–180.

- BREIDENSTEIN**, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- DEINET**, Ulrich/Derecik, Ahmet (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche: Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen (Hg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld, S. 15–28.
- FISCHER**, Sebastian u.a. (2016): *Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung*. Wiesbaden.
- FLICK**, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 273–280.
- HALLER**, Ingrid/Wolf, Hartmut (1979): Die falsche Unmittelbarkeit oder das Reden über Erfahrungen – Alltagsbewußtsein und politisches Lernen in der Schule. In: *Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts*, 5(1), S. 12–25.
- HEDTKE**, Reinhold (1998): Über den Hang der Umweltbildung zur Illusion. Ein Beitrag zur Dekonstruktion alter Mythen mit dem Risiko der Entstehung neuer. In: *Zeitschrift für berufliche Umweltbildung (ZBU)* 8(3–4), S. 14–18.
- HOLFELDER**, Anne-Kathrin (2017): Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden.
- ISER**, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. Stuttgart.
- KUCKARTZ**, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin.
- MOULIN-DOOS**, Claire (2020): Zur Rolle des politischen Ungehorsams im Anthropozän. In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 45(2), S. 161–189.
- NATIONALE Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung** c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin.
- ÖHMAN**, Johan (2008): *Values and Democracy in Education for Sustainable Development – Contributions from Swedish Research*. Malmö.
- ÖSTMAN**, Leif u.a. (2019): Principles for sustainable development teaching. In: Van Poeck, Katrien u.a. (Hg.): *Sustainable development teaching: ethical and political challenges*. London, S. 40–55.
- RISS**, Karsten/Overwien, Bernd (2010): Globalisierung und politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., S. 205–216.

- RÖBLER, Sven** (2019): Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. Oldenburg.
- SUND, Louise/Öhman, Johann** (2014): On the need to repoliticise environmental and sustainability education: rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), S. 639–659.
- UNITED Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO** (2014): Sustainable Development Begins With Education: How Education Can Contribute to the Proposed Post-2015 Goals. Paris.
- VAN POECK, Katrien** (2019): Environmental and sustainability education in a post-truth era. An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism. In: *Environmental Education Research*, 25(4), S. 472–491.
- VAN POECK, Katrien u. a.** (2020): Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. In: *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34/2020, S. 298–310.
- WEBER, Birgit** (2019): Welche Lehr-Lern-Methoden eignen sich für den sozioökonomischen Unterricht? In: Autorengruppe *Sozioökonomische Bildung* (Hg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozio-ökonomischen Unterricht. Frankfurt/M., S. 92–102.
- WETTSTÄDT, Lydia/Asbrand, Barbara** (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 1/2014, S. 4–12.

## Zur Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung

Das enge Verhältnis von Menschen zu anderen Tieren ist in unserer Gesellschaft allgegenwärtig. Nicht zuletzt die Covid-19-Pandemie mit ihren mannigfachen Auswirkungen auf Politik, Recht, Wirtschaft und Gesellschaft steht beispielhaft für pathologische Auswüchse dieses Verhältnisses. So erkennt etwa der Virologe Christian Drosten als Ursache dieser epochemachenden Katastrophe eine Zoonose – und verbindet dies mit dem Hinweis auf den äußerst grausamen Umgang von Menschen mit anderen Tieren:

*„Oft sind das Nutztiere, die in großen Beständen zusammengepfercht sind, in denen das Virus hochkochen kann. Mit diesen Tieren interagiert der Mensch anders als mit entfernten Wildtieren wie Fledermäusen. Nehmen Sie Felltiere. Marderhunden und Schleickkatzen wird lebendig das Fell über die Ohren gezogen. Die stoßen Todesschreie aus und brüllen, und dabei kommen Aerosole zustande. Dabei kann sich dann der Mensch mit dem Virus anstecken. Diese Tiere waren bei SARS-1 eindeutig die Quelle. Das ist wissenschaftlich belegt. Für mich war das eine abgeschlossene Geschichte. Ich dachte, dass diese Art von Tierhandel unterbunden worden sei und dass das nie wiederkommen würde. Und jetzt ist SARS zurückgekommen.“ (Drosten 2021)*

Zoonosen – das Überspringen von Krankheitserregern aus der Tierwelt auf den Menschen und umgekehrt – treten insbesondere seit der Domestizierung von Tieren im Neolithikum häufig auf und die Gefahr ihrer Entstehung wächst derzeit mit dem Umstand, dass Menschen immer weiter in bislang unberührte tierliche Lebensräume vordringen (Kupferschmidt 2018, 17).

Das prekäre Verhältnis von Menschen zu anderen Tieren wird gegenwärtig auch aus anderer Perspektive in den Fokus gerückt: Die politischen Aktivitäten von neuen sozialen Bewegungen wie *Fridays for Future* und *Extinction Rebellion* richten sich öffentlichkeitswirksam gegen den Raubbau an der Natur allgemein wie auch gegen den Umgang mit Tieren im Besonderen. Für sie stellt v.a. die Massentierhaltung ein fundamentales Problem dar, das dem Klimawandel als der existenziellen Herausforderung schlechthin Vorschub leistet. So heißt es etwa in den Forderungen von *Fridays for Future* Brandenburg: „Problematisch

an der herkömmlichen landwirtschaftlichen Praxis ist vor allem die exzessive Massentierhaltung. Die ungebremste Nachfrage nach Soja als Futtermittel trägt maßgeblich zur weiteren Zerstörung der Urwälder bei, da immer mehr Flächen für den Sojaanbau benötigt werden. Zudem stoßen vor allem Rinder große Mengen Methan aus, welches 25mal klimaschädlicher als  $\text{CO}_2$  ist.“ (Fridays For Future Brandenburg 2019, 13)

Nach diesen einführenden Schlaglichtern auf die Aktualität der Thematik soll im Folgenden kursorisch auf das Verhältnis von Menschen zu anderen Tieren eingegangen werden, bevor eine politikdidaktische Verortung und eine inhaltliche Konkretisierung der Thematik anhand einer Analyse schulischer Curricula erfolgen und ein Ausblick auf den möglichen Umgang mit der Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung den Beitrag abschließt.

## 1. Zum prekären Verhältnis des Menschen zu anderen Tieren

Der Umgang des Menschen mit anderen Lebewesen ist seit jeher geprägt durch seine Sonderstellung gegenüber anderen Tieren, dem Anthropozentrismus. Dieser wird getragen von diversen philosophischen Systemen und religiösen Überzeugungen, die den Menschen aufgrund seiner Vernunftbegabung oder seiner Auserwähltheit gegenüber anderen Lebewesen als prinzipiell höherwertig erachten. Auch das christliche Weltbild ist von der Idee der Höherstellung des Menschen geprägt, wenn es etwa im Alten Testament heißt: „Und Gott segnete Noah und seine Söhne und sprach: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde. Furcht und Schrecken vor euch sei über allen Tieren auf Erden und über allen Vögeln unter dem Himmel, über allem, was auf dem Erdboden wimmelt, und über allen Fischen im Meer; in eure Hände seien sie gegeben. Alles, was sich regt und lebt, das sei eure Speise [...]“ (Luther 2016, Genesis 9, 1–3)

Diese anthropozentrische Perspektive auf andere Lebewesen wird inzwischen vielfach als Speziesismus kritisiert: „Beim Speziesismus handelt es sich um eine Analogiebildung zu Rassismus, Sexismus und Klassismus. Er bezeichnet die Diskriminierung eines Lebewesens aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Spezies oder Art. Diskriminierung ist hierbei als Ungleichbehandlung zu verstehen. So kann Speziesismus also als eine Art Interspezies-Rassismus angesehen werden.“ (Kompatscher u. a. 2017, 35) Gleichwohl zeitigt die unbedingte Höherstellung des Menschen bis heute fatale Folgen für alle anderen Tiere: Der anthropozentrische Blick auf die Fauna ermöglicht eine moralische Differenzierung zwischen Mensch und Tier, die es unserer Spezies erlaubt, Tiere in jedweder Form zu unterwerfen, zu zähmen, zu fesseln, zu opfern,

zu essen, zu foltern, zu quälen, auszustellen, lebendig und unbetäubt für Versuche zu nutzen – die Liste ließe sich fortsetzen. Doch wird diese vorsätzliche Blindheit gegenüber dem Umgang mit Tieren allgemein wie deren Leiden in maschinellen Zuchtbetrieben, Schlachthöfen und Versuchslaboren im Besonderen inzwischen vielfach hinterfragt – von sozialen Bewegungen, Tierschutz- und Tierrechtsgruppen, von Verbraucherinnen und Verbrauchern und nicht zuletzt von der Wissenschaft. Hier fand seit Beginn des 21. Jahrhunderts in verschiedenen Disziplinen eine verstärkte Reflektion und Erforschung der Mensch-Tier-Beziehung statt, die als *animal turn* bezeichnet wird (Kompatscher u. a. 2017, 22 f.). So beschäftigen sich auch die vornehmlichen Bezugswissenschaften der politischen Bildung – Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Soziologie und Rechtswissenschaft – mittlerweile intensiv mit Tieren als individuelle Handlungssubjekte.

## 2. Das anthropozentrische Weltbild politikdidaktischer Theorien

Bernhard Sutor kommt in der Politikdidaktik das Verdienst zu, die anthropologischen Grundlagen der politischen Bildung vertieft reflektiert zu haben. In diesem Zusammenhang stellt er auch Überlegungen zum Verhältnis des Menschen zu anderen Tieren an. Sutor gelangt dabei zu dem Schluss:

*„[Es gibt] aber zugleich Bestrebungen, im Rahmen einer Öko-Ethik auch nichtmenschliches Leben, das Leben von Tieren und gar von Pflanzen unter einen besonderen Rechtsschutz zu stellen, ihm ein Eigenrecht gegenüber den Menschen zuzusprechen. Letzteres ist offenkundig eine Aufweichung unseres überlieferten Rechtsbegriffs, wonach nur Personen [...] Rechtssubjekte und damit Träger von Grundrechten sein können. An dieser Position sollten wir festhalten. Das bedeutet keineswegs eine Geringschätzung von Umweltethik. Im Gegenteil, die Forderung, die natürlichen Bedingungen menschlichen Lebens zu erhalten, ist eine strenge Pflicht der Gerechtigkeit gegenüber den jetzt und künftig lebenden Menschen. Diese anthropologische Begründung ist stärker als ein rechtlich nicht fassbares Mitfühlen mit der Natur oder als die fragwürdige Erhebung anderer Lebewesen zu Rechtssubjekten.“ (Sutor 1997, 85 f.)*

Die Auffassung Sutors bezüglich der Sonderstellung des Menschen in der Natur rührt von dessen anthropozentrischem Weltbild. Ein solches Welt- bzw. Menschenbild liegt auch den Didaktiken anderer Klassiker zugrunde, siehe bspw. Kurt Gerhard Fischers rein anthropozentrisch formulierte „Einsichten“ als Basis und Ziel politischer Bildung (Fischer 1973, 122 ff.), Hermann Gieseckes

Kategorie der „Menschenwürde“ als Grundwertebezug für die kategoriale Konfliktanalyse (Giesecke 1965, 114) sowie Wolfgang Hilligens Ansatz der existenziellen Problemorientierung, die zwar die fundamentale Herausforderung der Umweltzerstörung bereits explizit in den Blick nimmt, die Auswahl von Inhalten des politischen Fachunterrichts aber allein am Überleben bzw. „guten Leben“ der Menschen ausrichtet und mit den zentralen drei „Optionen“ als Maßstab zur Tauglichkeit von Lösungsansätzen ausschließlich menschliche Grundrechte ins Feld führt (Hilligen 1992, 16 ff.).

Dass allein dem Menschen das Prädikat eines Rechtssubjekts zukomme, galt bislang in der Domäne der politischen Bildung zumindest stillschweigend als *Common Sense*. Doch diese Haltung wird zunehmend hinterfragt – im Kontext der politischen Bildung (vgl. beispielsweise Diehl/Tuider 2019) wie auch der politischen Philosophie und Theorie (z. B. Ladwig 2020). Im Unterschied zu Bernhard Sutors Auffassung, wonach nur Personen Rechtssubjekte und damit Träger:innen von Grundrechten sein können, stellt etwa Corine Pelluchon fest:

*„Die Ausbeutung der Tiere stellt ein rechtliches Problem dar, denn sie setzt voraus, dass die Rechte der Tiere denen der Menschen untergeordnet werden. Umgekehrt verlangt die Gerechtigkeit gegenüber den Tieren, dass sowohl die Interessen der Menschen als auch die der Tiere berücksichtigt werden. Der Widerstand ist hier groß, weil der Gedanke der Gerechtigkeit gegenüber den Tieren letztlich auch die Ausbeutung der Tiere und damit fast alle Praktiken im Zusammenhang mit Tieren in Frage stellt, aber auch weil die Berücksichtigung der Interessen der Menschen und der nichtmenschlichen Lebewesen von den Menschen gewollt sein muss.“ (Pelluchon 2020, 52)*

Für Bernd Ladwig ist damit die Frage von Tierrechten verbunden: „Der menschenrechtliche Minimalkonsens ist heute wenigstens formal breit akzeptiert und auch ins geltende Völkerrecht eingeflossen. Die Forderung nach Tierrechten kommt dagegen vielen Menschen immer noch abwegig vor. Streng genommen sind die Menschenrechte indes selbst Tierrechte. Wir Menschen gehören schließlich auch zum Tierreich [...]“ (Ladwig 2020, 20)

Doch wie ist es nun um die Präsenz von Tieren in der politischen Bildung bestellt? Um sich dieser kaum erforschten Frage zu nähern, werden im Folgenden Ergebnisse einer vergleichenden Curriculumanalyse der schulischen Leitfächer der politischen Bildung aus fünf Bundesländern vorgestellt.

### 3. Das Mensch-Tier-Verhältnis im politischen Fachunterricht – Ergebnisse einer vergleichenden Analyse schulischer Curricula aus fünf Bundesländern

Der Frage, inwieweit das Mensch-Tier-Verhältnis in Curricula der politischen Bildung thematisiert wird bzw. inwiefern Tiere in den curricularen Vorgaben des politischen Fachunterrichts vorkommen, wurde bisher nicht untersucht. Zu diesem Zweck wurde im Frühjahr 2021 eine vergleichende Inhaltsanalyse aktueller Curricula der Leitfächer politischer Bildung in unterschiedlichen Schulformen – Grundschule (Sachunterricht), Oberschule bzw. Werkrealschule, Gymnasium (Sekundarstufe I und II) sowie teilweise Berufsbildende Schulen (vgl. Tabelle 1) – aus fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin-Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen) durchgeführt.<sup>1</sup>

Zunächst erfolgte in PDF-Dokumenten der Curricula eine manuelle Wortsuche nach einer eigens erstellten Liste zentraler Suchbegriffe bzw. Begriffselemente (*Tier, Agrar, Ernährung, Klima, Landwirtschaft, Lebensmittel, Lebewesen, Menschenbild, Nahrung, Natur, Umwelt*), wobei jeweils die Relevanz der Treffer gesichtet und inhaltlich irrelevante Fundstellen gelöscht wurden. Dies war bei manchen Begriffen recht aufwendig, da z. B. die Buchstabenfolge „tier“ in zahlreichen anderen, hier irrelevanten Wörtern vorkommt (z.B. *präsentieren*). Explorativ wurde bei der Sichtung der Curricula nach weiteren potenziell relevanten Begriffen bzw. Worтеlementen gesucht (z.B. bestimmten Tierarten), was sich jedoch als nicht ergiebig herausstellte und die Liste der Suchbegriffe entsprechend nicht systematisch erweitert wurde. Anschließend wurden die Fundstellen dahingehend untersucht, ob eine explizite oder implizite Thematisierung des Mensch-Tier-Verhältnisses vorliegt.

Ernährung, Nahrung, Lebensmittel, Agrar, Landwirtschaft) findet sich fast gar nicht in den curricularen Vorgaben des Politikunterrichts der weiterführenden Schulen. Dagegen finden sich für den Sachunterricht der Grundschulen häufig die Suchbegriffe Ernährung und Nahrung. Der Begriff Klima kommt überraschenderweise in einem Drittel der hier untersuchten Curricula gar nicht vor. Für die weiterführenden Schulen weist nur der Suchbegriff Umwelt in fast allen Curricula zumindest einmalige Nennungen auf. Die nähere Sichtung der

---

1 Wir danken Luisa Ihlius und Franziska Paraknewitz, Studentische Hilfskräfte an der Universität Göttingen, für ihre sorgfältige und engagierte Unterstützung der vergleichenden schulform- und bundeslandübergreifenden Curriculumanalyse.

Tab. 1: Ergebnisse der vergleichenden Curriculumanalyse der Leitfächer politischer Bildung an ausgewählten Schulformen in fünf Bundesländern (eigene Darstellung)

Bundesland	Berlin-Brandenburg				Baden-Württemberg			Nordrhein-Westfalen			
	Grund- schule 2017 (43)	Gym Sek I 2017 (32)	Gym Sek II (BB) 2018 (28)	Gym Sek II (Berlin) 2006 (39)	Grund- schule 2016 (64)	Gym (Sek I & II) 2016 (64)	Sek I (Werkreal- schule u.a.) 2016 (52)	Berufs- schule 2016 (22)	Grund- schule 2008 (12)	Gym Sek I 2019 (39)	Gym Sek II 2014 (102)
Jahr (Seitenumfang)	46	-	-	-	39	-	-	-	8	-	-
Tier	5	-	-	-	1	-	-	-	3	-	-
Lebewesen	10	5	2	1	23	4	4	1	18	-	7
Umwelt	22	1	-	1	92	3	1	-	20	-	-
Natur	2	4	-	-	3	5	-	-	1	1	6
Klima	11	-	-	-	12	-	-	2	6	-	-
Ernährung	15	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-
Nahrung	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lebensmittel	1	-	-	-	1	-	-	2	1	-	-
Landwirtschaft/Agar	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Menschenbild	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-

Bundesland	Niedersachsen				Sachsen					
	Grund- schule 2017 (40)	Gym Sek I 2015 (28)	Gym Sek II 2018 (43)	Oberschule 7.-10. 2018 (34)	Berufs- schule 2015 (30)	Grund- schule 2019 (41)	Gym Sek I 2019 (29)	Gym Sek II 2019 (32)	Oberschule 7.-10. 2019 (24)	Berufs- schule 2007 (25)
Jahr (Seitenumfang)	10	-	-	-	-	38	-	-	-	-
Tier	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-
Lebewesen	7	1	9	13	4	15	3	4	6	4
Umwelt	30	-	1	1	0	44	2	2	2	-
Natur	-	-	-	7	4	2	2	1	2	1
Klima	3	-	-	-	-	7	-	-	-	-
Ernährung	3	-	-	-	-	10	-	-	-	-
Nahrung	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Lebensmittel	-	-	-	-	1	-	-	2	1	-
Landwirtschaft/Agar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menschenbild	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-

Fundstellen in den Curricula der Sekundarstufen hat jedoch ergeben, dass das Mensch-Tier-Verhältnis auch hier nicht thematisiert wird – Tiere werden sozusagen unter „Umwelt“ subsumiert und bleiben unsichtbar, wie folgender Passus aus dem Niedersächsischen Bildungsplan für die gymnasiale Sekundarstufe I veranschaulicht: „Das Leitbild des Faches Politik-Wirtschaft ist der politisch und ökonomisch mündige Bürger. Aus der Sicht des Einzelnen bedeutet politische und ökonomische Mündigkeit die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln in sozialer Verantwortung. Mündigkeit impliziert damit die Wahrnehmung von Verantwortung sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt.“ (NI KM 2015, 5)

Was die Sachunterrichtscurricula der Primarstufe angeht, wird nicht an allen Stellen, an denen Tiere Erwähnung finden, explizit auf das Mensch-Tier-Verhältnis eingegangen. Viele Fundstellen beschreiben die Lebensweise der Tiere in einem naturwissenschaftlichen Sinn bzw. als Naturkunde, doch manchmal wird hier auch die Beziehung zwischen Menschen und Tieren thematisiert. Dabei geht es überwiegend darum, die Kinder an einen fürsorglichen oder zumindest reflektierten Umgang mit Tieren heranzuführen (z.B. „[Die Schüler ...] erkunden, beschreiben und dokumentieren die Lebensbedingungen von Pflanzen oder Tieren und wenden ihr Wissen über Pflege, Umgang und Nutzung verantwortungsvoll an.“ NI KM 2017, 21; „Die Schüler ... können ausgewählte Pflanzen und Tiere sicher unterscheiden. Beim Umgang mit Pflanzen und Tieren bedenken sie ihr Verhalten und wirken im Schulgarten bei der Gestaltung von Natur mit.“ SMK Sachsen 2019, 5). Der in der Grundschule verbreiteten Beschränkung auf „Demokratie als Lebensform“ entsprechend (vgl. Himmelmann 2002; kritisch dazu Oberle 2022) wird dabei auf den Umgang mit Tieren im sozialen Nahraum eingegangen und das Ziel gesetzt, Empathie sowie einen kümmernden Habitus zu fördern. In den weiterführenden Schulen rückt in den Sekundarstufen I und II Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform in den Fokus – hier bleiben Tiere und das Mensch-Tier-Verhältnis in den Curricula fast komplett ausgeblendet. In dieser ausgeprägten Form übertrifft das Ausmaß der Leerstelle die im Vorfeld der explorativen Studie vorhandenen Erwartungen.

Dass das Politikfeld Landwirtschaft und Ernährung und damit auch Fragen der Tierhaltung zur Lebensmittelproduktion in den meisten Curricula keine Erwähnung finden, ist überraschend und angesichts der ethisch hochproblematischen Massentierhaltung eine kritikwürdige Leerstelle. Zwar ist es selbstverständlich möglich, dass Lehrkräfte auch diese Politikfelder exemplarisch behandeln, um die curricular vorgegeben Ziele zu erreichen, angesichts

der Steuerungswirkung schulischer Curricula (auch vermittelt über die Schulbuchproduktion) wird jedoch die Chance vertan, diese relevanten Themen im Politikunterricht gezielt in den Fokus zu rücken und eine kritische und multiperspektivische Auseinandersetzung der Schüler:innen mit ihnen zu fördern.

Der Begriff *Menschenbild* kommt in den Curricula selten vor, wobei Tiere bzw. das Mensch-Tier-Verhältnis nicht thematisiert werden (z.B. „Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit dem Menschenbild, das sich in den Grund- und Bürgerrechten niederschlägt und auf dessen Basis sämtliche staatlichen Institutionen stehen.“ MK BaWü 2016, 9)

Anknüpfend an die hier vorgestellten Ergebnisse der explorativen Studie können nun weitergehende Analysen der Fundstellen, die das Mensch-Tier-Verhältnis in den Sachunterrichts-Curricula thematisieren, erfolgen. Interessant wäre außerdem eine Analyse von Schulbüchern um festzustellen, inwiefern diese den alltäglichen Unterricht prägenden Medien die hier identifizierten Leerstellen reproduzieren oder füllen. Um mehr über das Unterrichtsgeschehen zu erfahren, können auch Lehrkräfte befragt werden, ob und wie sie das Mensch-Tier-Verhältnis im Politik- und Sachunterricht thematisieren. Schließlich sollte die vorgestellte Curriculumanalyse um die Untersuchung von naturwissenschaftlichen Curricula der weiterführenden Schulen ergänzt werden um festzustellen, inwiefern diese die Thematisierung des Sachunterrichts fortführen, welche ggf. kritischen Perspektiven eröffnet werden und inwiefern hier auch auf politische Fragen im engeren Sinne (*policies, politics, polity*) eingegangen wird.

#### 4. Ausblick

Die nicht erwähnenswerte Präsenz von Tieren in den Curricula der politischen Bildung lässt sich wohl nur durch die Wirkmächtigkeit des Anthropozentrismus respektive des Speziesismus in Politik und Gesellschaft allgemein erklären. Dabei scheint es sich bei der vorsätzlichen Blindheit gerade auch gegenüber dem von Menschen anderen Tieren zugefügten Leid um ein verbreitetes menschliches Verhaltensmuster zu handeln, denn mit dem tierlichen Leid bewusst konfrontiert würden wohl nur die wenigsten Menschen dieses tolerieren. Hannah Arendt hat dieses Verhalten wie folgt beschrieben:

*„Dass Menschen Tatsachen, die ihnen wohl bekannt sind, nicht zur Kenntnis nehmen, wenn sie ihrem Vorteil oder Gefallen widersprechen, ist ein so allgemeines Phänomen, dass man wohl auf den Gedanken kommen kann, dass es vielleicht im Wesen der menschlichen Angelegenheiten, der politischen wie der vopolitischen, liegt, mit der*

*Wahrheit auf Kriegsfuß zu stehen. Es ist, als seien Menschen gemeinbin außerstande, sich mit Dingen abzufinden, von denen man nicht mehr sagen kann, als dass sie sind, wie sie sind – in einer nackten, von keinem Argument und keiner Überzeugungskraft zu erschütternden Faktizität.“ (Arendt 2019, 56)*

Arendts Befund verweist seinerseits auf die sozialpsychologische Theorie der kognitiven Dissonanz Leon Festingers: „1. Die Existenz von Dissonanz, die psychologisch unangenehm ist, wird die Person motivieren zu versuchen, die Dissonanz zu reduzieren und Konsonanz herzustellen. 2. Wenn Dissonanz besteht, wird die Person, zusätzlich zu dem Versuch, sie zu reduzieren, aktiv Situationen und Informationen vermeiden, die möglicherweise die Dissonanz erhöhen könnten.“ (Festinger 2020, 16)

Menschen bilden mit anderen Tieren eine politische Gemeinschaft. Tiere sind Teil unserer Gesellschaft, kommen aber im Politikunterricht der Sekundarstufen I und II so gut wie nicht vor. Die Augen vor der politischen und sozialen Realität zu verschließen, um etwaige kognitive Dissonanz zu vermeiden, steht der politischen Bildung nicht gut zu Gesicht. Dies widerspricht dem Bildungsanspruch von Schüler:innen allgemein wie dem Beutelsbacher Konsens im Besonderen. Aufgabe des Politikunterrichts ist es vielmehr, sich des Verhältnisses von Menschen zu anderen Tieren in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie auf differenzierten Lernniveaus anzunehmen, die Thematik im Kontext der Inhalte des politischen Fachunterrichts zu reflektieren und die Schüler:innen auch im Hinblick auf die Mensch-Tier-Beziehung zum politischen Urteilen und Handeln zu befähigen.

## Literatur

- ARENDR**, Hannah (2019): Wahrheit und Politik, in: Hannah Arendt: Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays. München, S. 44–92.
- DIEHL**, Elke/Tuider, Jens (Hg.) (2019): Haben Tiere Rechte? Aspekte und Dimensionen der Mensch-Tier-Beziehung. Bonn.
- DROSTEN**, Christian (2021): Herr Drost, woher kam dieses Virus? Interview von Marie-José Kolly, Angela Richter und Daniel Ryser, 5.6.2021. Online: <https://www.republik.ch/2021/06/05/herr-drosten-woher-kam-dieses-virus> (Zugriff am 22.11.2021).
- HIMMELMANN**, Gerhard (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21–39.
- FESTINGER**, Leon (2020): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern.

- FISCHER**, Kurt Gerhard (<sup>3</sup>1973): Einführung in die politische Bildung: Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart.
- FRIDAYS** for Future Brandenburg (2019): Forderungen von Fridays For Future Brandenburg. Online: <https://fridaysforfuture.de/wp-content/uploads/2019/08/Forderungen-BB-LANG.pdf> (Zugriff am 22.11.2021).
- GIESECKE**, Hermann (1965): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- HILLIGEN**, Wolfgang (<sup>2</sup>1992): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- KOMPATSCHER**, Gabriela u. a. (2017): Human-Animal Studies. Eine Einführung für Studierende und Lehrende. Münster/New York.
- KUPFERSCHMIDT**, Kai (2018): Seuchen. Stuttgart.
- LADWIG**, Bernd (2020): Politische Philosophie der Tierrechte. Berlin.
- LUTHER**, Martin (2016): Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Stuttgart.
- MINISTERIUM** für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MK BaWü] (Hg.) (2016): Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016 Sachunterricht. Villingen-Schwenningen.
- NIEDERSÄCHSISCHES** Kultusministerium [NI KM] (Hg.) (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht. Hannover.
- NIEDERSÄCHSISCHES** Kultusministerium [NI KM] (Hg.) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8–10. Politik-Wirtschaft. Hannover.
- OBERLE**, Monika (2022): Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart, S. 62–73.
- PELLUCHON**, Corine (2020): Manifest für die Tiere. München.
- SUTOR**, Bernhard (1997): Kleine politische Ethik. Bonn.
- STAATSMINISTERIUM** für Kultus Freistaat Sachsen [SMK Sachsen] (Hg.) (2019): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht. Dresden.

THOMAS GOLL, EVA-MARIA GOLL, GUDRUN  
 MARCI-BOEHNCKE, RAPHAELA TKOTZYK,  
 MICHAEL STEINBRECHER, LAURA MILLMANN,  
 ELISA SOBKOWIAK

---

## Frühe politische Bildung – Notwendigkeit, Möglichkeiten und Herausforderungen

Politische Bildung allein vom Ende einer Schullaufbahn der Sekundarstufen her gedacht, läuft Gefahr, sowohl die Eigenwertigkeit anderer Bildungsinstitutionen (z.B. Kindertageseinrichtungen, Grundschule) zu sehen als auch deren Heterogenität gar nicht erst zu denken. Damit verfehlt sie eine grundlegende Chance, politische Bildung für alle und von Anfang an (vgl. Richter 2007; Goll/Schmidt 2021) zu konzipieren und empirisch zu beforschen. Dies gilt umso mehr, als seit geraumer Zeit als gesichert gelten kann, dass schon Kinder im Vorschulalter keine politische Tabula rasa sind (vgl. van Deth u.a. 2007).

Der Beitrag begründet vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entscheidungen und Strukturen sowie auf Basis von Ergebnissen empirischer Studien zur politischen Bildung Möglichkeit und Notwendigkeit frühkindlicher politischer Bildung und reflektiert zudem die besonderen Herausforderungen für diese Bildung und ihre empirische Beforschung. Dabei wird auch das interdisziplinäre Forschungsprojekt PoJoMeC (= Politik, Journalismus, Medienbewusstsein – Kompetenzen junger Menschen) vorgestellt.

### 1. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Kita und Grundschule

Hinsichtlich politischer Bildung in Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule gibt es einen enormen normativen Überschuss: Für die Kindertagesstätten postulieren alle vorschulischen Bildungspläne der Bundesländer, dass Kitas Orte der demokratischen Erfahrung sein sollen (vgl. vbw 2020, 84 ff.; BMFSFJ 2020, 160). Für die Schulen erklärt die KMK, dass „Schülerinnen und Schüler [...] so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut

gemacht werden [sollen]“ (KMK 2018, 5) und die Lehrpläne der Bundesländer legen alle eine demokratische Einstellung – zumeist in Einklang mit Landesverfassung und Schulgesetz – als Erziehungsziel auch der Grundschule verbindlich fest (vgl. vbw 2020, 100 ff.). Kindertagesstätten und Grundschulen werden dabei zunehmend als Orte aufeinander bezogener Bildungsanstrengungen angesehen.

Allerdings unterscheiden sich die Bildungspläne in Aufbau, Umfang und Vertiefung der Thematik sehr stark. So kann man Bildungs- und Erziehungspläne mit klarer Fokussierung auf den vorschulischen Bereich und auf Kindertageseinrichtungen von solchem unterscheiden, die mit der Geburt anfangen und sowohl die Kita- als auch die Grundschulzeit umfassen. Die zweite Unterscheidung, die quer zu dieser ersten liegt, ist die „zwischen Plänen, die das Thema im Rahmen dezidierter (Sub-)Kapitel behandeln, und Plänen, die das Thema weniger prominent fokussieren“ (vbw 2020, 84 ff.). Detaillierter unterscheidet Danner (2012, 40 f.) fünf Varianten, wie mit der Thematik in den Plänen umgegangen wird:

*„In Variante A wird der Kindergarten verstanden als ‚Kinderstube der Demokratie‘. Entsprechend umfangreich und detailliert sind die einschlägigen Ausführungen; es wird unterstrichen, dass die Partizipationsrechte der Kinder institutionell verankert sein müssen. In Variante B wird das Prinzip der demokratischen Teilhabe nachdrücklich unterstützt. Offen bleibt, wann genau und in welcher Form Teilhabe ermöglicht werden soll und inwiefern eine institutionelle Verankerung der Mitbestimmungsrechte erforderlich ist. In Variante C wird das Prinzip der Beteiligung benannt und bejaht. Unbestimmt ist, in welchem Umfang, wann genau und in welcher Form die Kinder bei Entscheidungen mitbestimmen können und wie verbindlich die Idee der Partizipation im Alltag verankert wird. In Variante D wird den Kindern zugestanden, dass sie ihre Meinung äußern können. Welchen Stellenwert diese Meinungsäußerungen im Kindergartenalltag haben, ist offen. In Variante E wird Partizipation nicht explizit thematisiert.“*

Nicht nur im Kontext der schulischen, sondern auch der frühkindlichen Bildung prägt somit der deutsche Bildungsföderalismus die Formulierung der Bildungsziele und ihre institutionelle Umsetzung. Das macht die Sachlage ebenso unübersichtlich wie die Mitwirkung der jeweils zuständigen Sozial- und Schulministerien der Länder, die eigenen Logiken folgen. Insgesamt aber wird politische Bildung in den Plänen der Bundesländer „in der Regel als Soziale Bildung“ gefasst (vgl. Papke-Hirsch u. a. 2018, 57).

## 2. Empirische Evidenzen

Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass trotz der Tatsache, dass „Partizipation und Demokratiebildung in den Konzepten und Programmen in der frühen Bildung als Thema [...] breit diskutiert werden, [...] empirische Daten zur Umsetzung weitgehend [fehlen]“ (vbw 2020, 78) und damit auch „die empirische Fundierung der Bedeutung von Partizipation sowie eines konzeptionellen Rahmens für kindgerechte und an den Rechten der Kinder orientierte Beteiligungsprozesse im Bereich der frühen Bildung [...] noch am Anfang [steht]“ (Nentwig-Gesemann/Maywald 2020, 1). Das gilt aber auch für die Grundschule, denn „[i]nwiefern die Umsetzung der curricularen Vorgaben und politischen Zielsetzungen im alltäglichen Grundschulunterricht gelingt beziehungsweise welche Wirkungen sie entfalten, ist empirisch weitgehend unklar“ (vbw 2020, 110). Bekannt ist jedoch, dass „[d]ie in den international vergleichenden Studien [IEA-Studien; A.d.V.] befragten 14-jährigen Schülerinnen und Schüler [...] noch über ein geringes politisches Wissen und ein nur mäßig ausgeprägtes demokratisches Verständnis [verfügten]“ (Schmid/Watermann 2018, 1149). Ob das nun Hinweise darauf gibt, dass es um die Wirksamkeit des politischen und demokratiebezogenen Lernens in Kita und Grundschule nicht gut bestellt ist, kann deshalb nur schwer beantwortet werden, weil auch Grundlagenforschung zu Entwicklung und Ausprägung politischer Vorstellungen und Konzepte bei Kindern bis zum zehnten Lebensjahr nur in geringem Maß vorhanden ist.

Dennoch kann die nationale und internationale Forschung schon heute belegen, dass Kinder im Alter von sechs Jahren, d.h. am Ende der Vorschulzeit bzw. bei Eintritt in die Grundschule über politisches Wissen verfügen, denn sie wachsen in spezifischen Kontexten und in Kommunikationsgemeinschaften auf, in denen auch Politik sozial repräsentiert ist. Daher ist davon auszugehen, dass die kindliche Wahrnehmung von politischen Sachverhalten genau davon auch beeinflusst ist (vgl. Berti 2005, 74) und auch den wandelnden Bedingungen in der Informationsgesellschaft unterliegt. Die dort kursierenden Interpretationen von politischen Sachverhalten und Vorgängen werden zudem von den Kindern aktiv mitgestaltet, sobald sie an der Kommunikation teilhaben und diese kognitiv verarbeiten. Kinder sind damit nicht nur als passive Objekte politischer Sozialisation in der Informationsgesellschaft ausgesetzt, sie sozialisieren sich selbst in die Welt der Politik hinein und entwickeln dazu auch schon vor dem Jugendalter eigene Vor- und Einstellungen (vgl. Eckstein 2019, 408):

– Sie kennen Politiker und Repräsentanten des Staates, in dem sie leben (vgl. Berti 2005, 78; Schauenberg 2014).

- Es gibt Indizien dafür, dass sie in der Lage sind, politische Wissensbestände zu kategorisieren (vgl. Vollmar 2007, 159).
- Zudem haben sie ein auch stark medienbedingtes Bewusstsein von politischen Themen und Problemen (vgl. van Deth 2007, 117 f.)
- Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass schon Kinder im Alter von fünf Jahren über unterschiedlich ausgeprägte Stufen von Political Literacy verfügen (vgl. Goll 2020).

### 3. Herausforderungen für die Forschung

Alles in allem kann durch die vorhandene Forschung als erwiesen gelten, dass schon junge Kinder und erst recht solche im Grundschulalter in der Lage sind, gesellschaftliche Problemlagen wahrzunehmen und politische Vorstellungen zu entwickeln. Allerdings mit Einschränkungen, denn aufgrund des Entwicklungs- und Lernstands der Kinder sind die erworbenen Wissensbestände nicht nur beschränkt, sondern häufig unverbunden und fachlich nicht korrekt (vgl. Brophy/Alleman 2002, 104). Jedoch wäre es ein Fehlschluss, dies allein mangelnder Fachlichkeit zuzuschreiben, denn nicht vergessen werden darf, dass Kinder in ihrer Sprache in der Regel noch limitiert sind. Die im empirischen Material auffindbaren Indizien dafür, dass Kinder Begriffe zwar kennen, diese aber nicht richtig verwenden und auch Schwierigkeiten mit der Domänenabgrenzung haben (z.B. politisches Verständnis von Wahl im Gegensatz zu einem allgemeinen Auswahlverständnis), können rein sprachlich bedingt sein. Dies entspricht auch dem internationalen Forschungsstand (vgl. Barrett/Buchanan-Barrow 2005, 4). Empirische Forschung mit Kindern muss daher immer den Sprachstand mitbedenken und darf keine voreiligen Schlüsse auf inhaltliche Schwächen ziehen.

Zweifellos sind Kinder fähig, auch politischen Sachverhalten und Prozessen Sinn zu geben und sich dazu eigene Ideen zu bilden (vgl. Sullivan u. a. 2020). Da aber die kindlichen Sinnbildungen noch nicht auf abstrakte Funktionsmuster und -erklärungen aufbauen können, müssen junge Kinder auf ihnen verständliche Logiken zurückgreifen. Diese finden sie insbesondere in ihren Familien und Peer-Groups vor. Inwiefern Angebote z.B. des Journalismus oder der Medien dazu beitragen, müsste noch genauer aufgeklärt werden. Als vielversprechend und produktiv gilt dabei insbesondere der Ansatz der Forschung zu naiven Theorien (Barrett/Buchanan-Barrow 2011, 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 domänen-spezifischen 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, 12 ff.). Dazu gehören z.B. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu Phänomenen und hypothetische Überlegungen zu nicht direkt beobachtbaren Faktoren oder Prozessen in der entsprechenden Domäne (vgl. Barrett/Buchanan-Barrow 2005, 4). Naive Theorien sind daher anspruchsvolle Konstruktionen.

#### 4. Implikationen

Weil gemäß der Impressionable Years Hypothese (vgl. Sears & Levy 2003) davon ausgegangen werden muss, dass die Zeitspanne zwischen dem dritten und dem 13. Lebensjahr prägend für das Verhältnis zur Politik ist (vgl. Berti 2005, 70), müssen die frühen Lebens- und Lernjahre von Kindern genutzt werden, um auch die Welt der Politik zu erschließen. Daraus ergibt sich eine Reihe von Implikationen.

(1) Professionalisierung: Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende politische und demokratische Bildung schon in Kindertageseinrichtungen, erst recht aber in der Grundschule, ist die Ausbildung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte. Die Arbeit an naiven Theorien von Kindern setzt voraus, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte wissen, um was es in ihnen konkret geht, und sinnvolle Ergänzungen oder Alternativen vermitteln können. Dies betrifft auch die Rolle intermediärer Institutionen in der Informationsgesellschaft.

(2) Fokussierung und Klarheit: Da Kitas und Schulen gleichermaßen an der politischen Bildung von Kindern beteiligt sind, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten, braucht es ein bildungsinstitutionenübergreifendes Modell demokratischer und politischer Kompetenzen, das einerseits die zu vermittelnden Facetten eindeutig beschreibt und andererseits dabei die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt. Da die Wirkung von Medien in der Informationsgesellschaft jedoch immer als ein „Hintergrundrauschen“ verstanden werden muss, gehört die Entwicklung von medienbezogener Literacy dazu.

(3) Bildungsorte der erlebten Demokratie: Es gilt den Alltag in den Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass es zu einer „Verminderung von Widerspruchserfahrungen zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie“ kommt (BMFSFJ 2020, 175). Das gilt für Kitas genauso wie für Grundschulen. In beiden dürfen „Gelegenheiten zu Demokratieerfahrungen [...] nicht auf Projekte oder Gremien beschränkt bleiben“ (ebd., 175). Anders ausgedrückt: „Bildung zu demokratischer Kompetenz und ein Selbstverständnis als (junge)

Bürgerin beziehungsweise (junger) Bürger müssen an den Schulen explizit und aktiv vermittelt werden“ (vbw 2020, 114).

(4) Stärkung der Forschungsbasierung: Die gerade formulierten Implikationen können Wirkung über Absichtserklärungen hinaus nur dann entfalten, wenn sie empirisch begründet sind. Denn nur so ist es möglich, „zu realistischen Erwartungen zu kommen und überhöhte Zielvorstellungen zu vermeiden“ (vbw 2020, 97). Das betrifft neben der Formulierung von Bildungsplänen und der Konstruktion von Kompetenzmodellen vor allem auch die „Klärung der Wirksamkeit“ (ebd., 115).

## 5. Das Projekt PoJoMeC

Eine zentrale Herausforderung für die Forschung besteht insbesondere darin, valide domänenspezifische Instrumente zu entwickeln, die Aufschluss z.B. über naive Theorien von Kindern im Kita-Alter und später ermöglichen. 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 geben können.

Genau hier setzt das an der TU Dortmund von der Didaktik der Sozialwissenschaften und des Sachunterrichts, der Journalistik und Mediendidaktik gemeinsam getragene Forschungs- und Entwicklungskonzept PoJoMeC („Politik, Journalismus, Medienbewusstsein – Kompetenzen von Kindern im Vor- und Grundschulalter“) an. Drei Lehr- und Forschungsgebiete der TU Dortmund bringen ihre Expertise in die gemeinsame Konzipierung, Erstellung, Erprobung und Verbreitung von innovativen Lehr- und Fortbildungsformaten der Politischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Journalismus und Medien ein. Der Fokus liegt auf der bislang noch kaum adressierten Zielgruppe der Kinder im Vor- und Grundschulalter. Diese sollen selbst zu Wort kommen und so ihr Wissen über und ihre Einstellungen zu Politik, Medien und Journalismus in Zusammenarbeit mit dem PoJoMeC-Team medial selbst koproduzieren. Dadurch soll aufgeklärt werden, welche politischen Sozialisierungseffekte und -bedingungen vorhanden sind und wie Demokratiebildung im Zusammenhang mit Medienangeboten und Medienhandlungen gelingen kann. Das von der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützte Projekt startet im November 2021 mit einer Auftakttagung und wird über vier Jahre laufen, sodass Fragestellungen auch längsschnittlich betrachtet werden können.

## Literatur

- BARRETT**, Martyn/Buchanan-Barrow, Eithne (2005): Emergent themes in the study of children's understanding of society. In: Dies. (Hg.): *Children's Understanding of Society*. ProQuest Ebook Central, S. 1–16.
- BARRETT**, Martyn/Buchanan-Barrow, Eithne (2011): *Children's Understanding of Society*. In: Smith, Peter K./Hart, Craig H. (Hg.): *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Second Edition. Malden MA, Oxford, S. 584–602.
- BERTI**, Anna Emilia (2005): Children's understanding of politics. In: Barrett, Martyn/Buchanan-Barrow, Eithne (Hg.): *Children's Understanding of Society*. ProQuest Ebook Central, S. 69–103.
- BROPHY**, Jere/Alleman, Janet (2002): Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. In: *The Elementary School Journal*, Vol. 103, No. 2, S. 99–114.
- BUNDESMINISTERIUM** für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- DANNER**, Stefan (2012): Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 62, H. 22–24, S. 40–45.
- ECKSTEIN**, Katharina (2019): Politische Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hg.): *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Berlin, S. 405–423.
- GOLL**, Thomas (2020): Politische Konzepte junger Kinder – Ergebnisse einer explorativen Teilstudie. DOI: 10.13140/RG.2.2.32302.13129.
- GOLL**, Thomas/Schmidt, Ingrid (Hg.) (2021): Politische Bildung von Anfang an – der Beitrag von Kindertagesstätten und Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- GÖTZMANN**, Anke (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- NENTWIG-GESEMANN**, Iris/Maywald, Jörg (2020): Partizipation und Kinderrechte. In: *Frühe Bildung*, 9, S. 1–2.
- PAPKE-HIRSCH**, Natalie/Adam, Andrea/Ruppig, Iris (2018): Politische Bildung schon in Kindertageseinrichtungen? Internationale und nationale Konzepte politischer Erziehung und Bildung im Elementarbereich. In: Ruppig, Iris (Hg.): *Kinder und Demokratie*. Weinheim, S. 51–72.
- RICHTER**, Dagmar (Hg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Bonn.
- SCHAUENBERG**, Eva-Maria (2014): „Mama, was ist ein Obama?“ – frühkindliche Konzepte von Politik und die Frage nach der Organisation anschlussfähigen Politiklernens. In: Behrens, Rico (Hg.): *Kompetenzorientierung in der politischen Bildung – überdenken – weiterdenken*. Schwalbach/Ts., 59–69.

- SCHMID**, Christine/Watermann, Rainer (\*2018): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 1133–1153.
- SEARS**, David O./Levy, Sheri (2003): Childhood and adult political Development. In: Sears, David O./Huddy, Leonie/Jervis, Robert (Hg.): Oxford Handbook of political Psychology. Oxford, S. 60–109.
- SULLIVAN**, Jessica/Wilton, Leigh/Apfelbaum, Evan P. (2020): Adults delay conversations about race because they underestimate children's processing of race. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication.
- VAN Deth**, Jan (2007): Politische Themen und Probleme. In: van Deth, Jan/Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden, S. 83–118.
- VAN Deth**, Jan, Abendschön, Simone, Rathke, Julia & Vollmar, Meike (Hg.) (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden.
- VBW** – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann.
- VOLLMAR**, Meike (2007): Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein. In: van Deth, Jan/Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden, S. 119–160.

# Die digitale Transformation als Herausforderung für die Lehrer/-innenbildung

## Eine Exploration der Präkonzepte angehender Lehrkräfte der Politischen Bildung

Die Digitalisierung ist als Forschungsthema in der deutschsprachigen Politikwissenschaft insgesamt zögerlich aufgenommen worden (vgl. Jacob/Thiel 2017, 11), dies gilt auch für die Didaktik der Politischen Bildung. Während das wechselseitige Bedingungsverhältnis von ‚Medien‘ und Politik seit jeher ein Inhaltsfeld der Politischen Bildung ist, steht das In-Beziehung-Setzen von ‚Digitalisierung‘ und Politik sowie die Neujustierung relevanter Ziele und Inhalte noch am Anfang.

Die Politische Bildung steht damit vor der Aufgabe, ihr Selbstverständnis zu schärfen und sich als Leitfach für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den politisch und individuell höchst folgenreichen Prozessen der digitalen Transformation zu positionieren (vgl. Sander 2017, 144). Dabei geht es übergreifend um die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Rahmenbedingungen nötig sind, um in einer von Digitalisierung geprägten Welt selbstbestimmt und reflektiert agieren, an öffentlichen Debatten über die gesellschaftliche Transformation kritisch teilhaben und digitalen Phänomenen auch widerständig begegnen zu können (vgl. Heldt 2022a, 374). In den Blick rücken Themenbereiche wie die permanente Beobachtung, Vermessung und Klassifizierung von User/-innen im Netz, ökonomisch motivierte Datenerhebungs- und Auswertungspraktiken, die Algorithmisierung der Alltagswelt und der Einsatz automatischer Entscheidungsfindung („Algorithmic/Automated Decision Making“, ADM) (vgl. Heldt 2022b).

Hier setzt die im Folgenden ausschnitthaft vorgestellte Studie an<sup>1</sup>. Fokussiert wird die Art und Weise, wie das Konzept der Digitalisierung in den Vor-

---

1 Vorgestellt werden vorläufige Ergebnisse einer Teilstudie des Forschungsprojekts „Mün.DIG Lab – Digitale Mündigkeit in der Lehramtsausbildung (2020–2023)“. Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2029 gefördert.

stellungen von Lehramtsstudierenden der Politischen Bildung in Erscheinung tritt und welche Charakteristika, Relevanzsetzungen und Bezogenheiten dabei zu beobachten sind. Die empirische Rekonstruktion überindividueller Vorstellungsmuster angehender Lehrer/-innen gibt Anhaltspunkte dazu, welche Selektionen und Hierarchisierungen durch die Lehrkraft bei der Auswahl und Legitimation von Lerninhalten in der Schule potenziell wirken (vgl. Heldt 2018, 280). Die hier vorgestellte explorative Studie eröffnet damit Perspektiven, die Lerngegenstände Digitalisierung/Digitalität und Medien/Medialität für die politikdidaktische Lehrerbildung jenseits etablierter Verfahren zu strukturieren und zwar auch im Sinne noch nicht etablierter Lernziele.

Die explorative Studie beruht auf einer qualitativen Erhebung bestehend aus  $n = 20$  problemzentrierten Interviews. Die Erhebungsgruppe sind Bachelor- und Master-Studierende des Lehramts Sozialkunde an der Technischen Universität Kaiserslautern (Lehramt für Gymnasien/Lehramt für Berufsschulen/Lehramt für Realschule Plus). Der Erhebungszeitraum der Interviews erstreckt sich von Dezember 2020 bis März 2021. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgt als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018).

## 1. Digitalisierung als Inhaltsfeld der Politischen Medienbildung?

Die Auseinandersetzung mit digitalisierungsbezogenen Fragen findet bisher überwiegend im Kontext von (politischer) Medienbildung (bzw. politischer Medienkompetenz, vgl. BMFSFJ 2020, 316 f.) statt. Die Aufgabenbereiche politischer Medienbildung<sup>2</sup> beziehen sich erstens auf die Förderung funktionaler Handlungskompetenzen im Sinne der reflexiven Sensibilisierung für eigene Rezeptions-, Kommunikations- und Partizipationsstrategien im Netz. Zweitens geht es um die Förderung politischer Analyse- und Urteilskompetenz im Sinne der Frage, welche Chancen, Bedrohungen und Missbrauchspotentiale sich durch die digitale Transformation für das gesellschaftliche Zusammenleben und für die individuelle Selbstbestimmung eröffnen (vgl. Heldt 2022b). Analytisch zu trennen ist davon drittens der Bereich mediendidaktischer Überlegungen zur Gestaltung von Bildungspraxis, d.h. der Einsatz von z.B. Apps und digitalen Diensten im Unterricht (vgl. dazu Oberle/Heldt 2022, 316 ff.). Die in diesem Beitrag skizzierten überindividuellen Vorstellungsmuster beziehen sich auf Di-

---

2 Die Aufgabenbereiche werden von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren teils verschieden benannt und gewichtet, teils durch weitere Aufgabenbereiche ergänzt, vgl. etwa Oberle (2017), Massing (2020).

gitalisierung und Mediatisierung als politisch brisante Inhaltsfelder politischer Bildung. Von Interesse sind die von Befragten verwendeten Problembeschreibungen und Begriffe sowie ihre impliziten Grundannahmen.

## 2. Das Politische der Digitalisierung

Fragt man angehende Lehrer/-innen, inwiefern die Digitalisierung als Lerngegenstand eine „politische“ Dimension habe, kreisen die Antworten um das offensichtlich Politische: wie Donald Trump mit „Fake News“ und „Filterblasen“ Politik gemacht hat, dass Online-Plattformen eine Quelle für politische Nachrichten sind; dass mittlerweile fast alle Politiker/-innen auf Social Media-Kanälen für sich werben und strategisch genutzte „Hate Speech“ im digitalen Raum an Einfluss gewinnt. Die Digitalisierung tritt dabei insbesondere in medialen Formen in Erscheinung, konkret in der Form von Kommunikationsmedien sowie ihren Erzeugnissen und Vernetzungseffekten.

Die von den Studierenden angeführten Phänomene (Hate Speech, Fake News, Filterblasen) werden in den bisherigen fachdidaktischen Publikationen und fachdidaktischen Studien zum Thema Digitalisierung und Medienbildung besonders häufig als politische Problembereiche aufgegriffen, sie scheinen den bisherigen fachdidaktischen Diskurs in Deutschland zu digitalisierungsbezogenen Phänomenen zu dominieren. Als ‚Epiphänomene‘ des digitalen Wandels folgen die benannten Phänomene jedoch der Logik digitaler Strukturen, ohne sich selbst weiter auf diese auszuwirken. Epiphänomene werfen insofern Fragestellungen und Perspektiven auf, „die sich letztlich für die Frage der Digitalisierung selbst überhaupt nicht interessieren, sondern diese als technische, gesellschaftliche und kulturelle Infrastruktur bereits voraussetzen“ (Nassehi 2019, 4). Eine ausschließliche Auseinandersetzung mit den von den Studierenden genannten ‚trending topics‘ läuft damit Gefahr, allein die Effekte der Digitalisierung zu thematisieren, die grundlegenden politisch-ökonomischen Rationalitäten und Triebkräfte der digitalen Transformation aber ausgeblendet zu lassen.

## 3. Individuelle Kompetenzen und medienökonomische Bedingungen

In den Vorstellungen der Studierenden wird davon ausgegangen, dass sich Themen wie Fake News, Hate Speech, Filterblasen und rechtspopulistische Beeinflussungsversuche am besten dadurch beherrschen ließen, dass man allen Schüler/-innen bestimmte Kompetenzen im praktischen Umgang mit ‚Medi-

en‘ vermittelt und dadurch die Vorteile der digitalen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten im Verhältnis zu ihren Nachteilen für individuelle Nutzer/-innen steigert. Die Studienteilnehmer/-innen unterstellen die unterrichtlich zu erwerbenden Nutzungskompetenzen dem Ziel der Gefahrenabwehr. Wenig präsent erscheint in den Vorstellungen der angehenden Lehrer/-innen demgegenüber die Aufgabe der kritischen Reflexion bestehender sozio-technischer Strukturen, z. B. im Hinblick auf die Frage, inwiefern die werbetechnisch geprägte Plattformökonomie von Fake News profitiert und durch welche Rahmenbedingungen Digitalisierung so gestaltet werden kann, dass sie dem Anspruch auf Selbstbestimmung und Manipulationsfreiheit gerecht wird. Politische Bildung vermittelt Kenntnisse, die nötig sind, um bestehende Gestaltungen des Digitalen sowie die Effekte dieser Gestaltungen zu erkennen, einer Kritik zu unterziehen und durch individuelles, aber auch durch kollektives Handeln alternative Rahmensetzungen und Medienpraktiken in den öffentlichen Diskurs zu bringen (vgl. Heldt 2022b).

#### 4. Neue Problemfelder und Bedrohungen

Festzustellen ist damit, dass der Bildungsgegenstand „Digitalisierung“ in einem viel umfassenderen Sinne als „politisch“ zu verstehen ist, als dies in den Vorstellungswelten der angehenden Lehrer/-innen aufscheint. Bezogen auf die Frage ‚politischer‘ Aspekte des Themas Digitalisierung bleibt das große Bild über die Einzelphänomene hinaus für fast alle Befragten unvollständig: Das Politische erschöpft sich nicht in den von Studierenden genannten politikbezogenen Intentionen, sondern es findet sich grundlegend in den Funktionslogiken und -bedingungen der digitalen Infrastruktur eingeschrieben, d. h. es findet sich in strategischen Interessen, die hinter den vordergründigen Inhalten und Diensten verborgen liegen (Oberle/Heldt 2022, 326).

Wichtige politische Aspekte kommen in den Vorstellungswelten der Befragten nicht oder nur äußerst randständig vor, dazu zählen die Themen „Algorithmen“, „Daten“, „Privatsphäre“/„Privatheit“, „Ungleichheit“, „soziale Klassifizierung“/„Scoring“.

Als ein inhaltlicher Ausgangspunkt für eine ‚politische‘ Reflexion der Digitalisierung können die Geschäftsmodelle der meisten kommerziell erfolgreichen Internet-Plattformen gelten. Diese basieren auf der umfassenden Erhebung und Verwertung von Nutzer/-innendaten. Die Daten werden für die Kategorisierung und Bewertung von Menschen (‚social scoring‘) und die Beeinflussung von menschlichem Verhalten (z. B. durch zielgruppenspezifisches ‚Microtargeting‘)

dienlich gemacht und stellen damit sowohl eine Gefährdung individueller Autonomie als auch eine Gefährdung des Prozesses demokratischer Willensbildung dar. Für die Politische Bildung kann die diesen Prozessen zugrundeliegende Sammlung und Verwertung privater Daten, die häufig unter dem Schlagwort „Big Data“ diskutiert wird, als eines ihrer eigentlichen Schlüsselthemen gelten.

Die Aufgabe einer „politischen“ Rahmung des Lerngegenstandes Digitalisierung besteht insofern darin, den Blick für das nicht offensichtlich Politische der Digitalisierung zu schärfen. Der Anspruch besteht somit in einer Bewusstmachung und einer kritischen Befragung der techno-sozialen Strukturen, die den Menschen unweigerlich prägen, ihm Chancen zuteilen, sein Wissen und seine Relevanzsetzungen ordnen und sich in die Praktiken des Zusammenlebens einschreiben, sich der bewussten Wahrnehmung aber in der Regel entziehen. Was sich der Wahrnehmung entzieht, kann keiner Kritik und Diskussion um Alternativen zugänglich gemacht werden.

## 5. Medien vs. Medialität

Ein wichtiger Studienbefund betrifft die unterschiedliche Konzeptualisierung von ‚Medien‘ im wissenschaftlichen Diskurs einerseits, in den lebensweltlichen Präkonzepten andererseits. Unter den von uns befragten Studierenden bezieht sich das Nachdenken über Medien allein auf gegenständlich zugängliche Objekte. Der Bezugspunkt von ‚Medien‘ sind damit konkrete, unmittelbar handhabbare Erzeugnisse, Produkte oder Dienste.

Demgegenüber betont der medien- und politikwissenschaftliche Diskurs, dass Medien nicht nur als ein gegenständlich zugängliches Objekt, sondern auch als ‚Medialität‘, d. h. als elementare, nur reflexiv einholbare Bedingung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses aufzugreifen sind (vgl. Jörissen 2011, 217). Medien zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie sich selbst verunsichtbaren, und damit auch ihre strukturellen Effekte und Auswirkungen auf die Identität und das Weltverständnis von anderen (vgl. Weich/Othmer 2007).

## 6. Autonomie und Identität

Eng verknüpft mit der Vorstellung von Medien als gegenständlich greifbare Endgeräte, als „Tools“ und „(Kommunikations)Dienste“ ist die Vorstellung von User/-innen als autonome Individuen, welche ebendiese Medien zum eigenen Nutzen ergreifen. In den Vorstellungswelten von Studierenden treten ‚die digitalen Medien‘ insofern als Instrumente in Erscheinung, die der Selbstentfaltung

und der selbstbestimmten Partizipation eines autonom gedachten Subjekts dienen. Damit wird angenommen, dass die persönliche Identität und die Interessen und die Ziele von Nutzer/-innen digitaler Dienste jeweils als eine vorgängige, abgeschlossene Entität bestehen, die nur online zum Ausdruck gebracht werden müsste. Diese Perspektive verkennt, dass die Selbst- und Weltbezüge des Menschen von Medien durchsetzt werden, dass also die eigene Wahrnehmung und die eigenen Präferenzen fortwährend digital und medial präformiert und beeinflusst werden. Die Art und Weise, wie wir im Netz kommunizieren, partizipieren und uns selbst darstellen ist demnach ein zentraler Bestandteil einer fortdauernden Identitätsentwicklung: „Wer ich bin, wird nicht zuletzt bestimmt durch die Daten, die ich erzeuge und ihre Verfügbarkeit für andere“ (Allert u. a. 2018, 147). Verstehen sich Nutzer/-innen als autonom Handelnde, die mediale Tools und Dienste ganz ihrem Willen unterwerfen, wird von meist übersehen, dass sie sich zugleich den Strukturen und Formen der medialen Rahmenbedingungen unterwerfen (vgl. Kutscher 2021, 185). Die Frage, zu welchem Zweck und auf welche Weise die eigene Wahrnehmung und die eigene Identität digital präformiert und beeinflusst werden, verweist auf die wichtige Frage der strategischen Interessen, die hinter den vordergründigen Inhalten und Diensten verborgen liegen (Oberle/Heldt 2022, 326).

## 7. Vorstellungen über Digitalisierungsdynamiken

Vom ‚Politischen‘ der Digitalisierung und der digitalen Medien auszugehen, bedeutet auch, dem Vorstellungsmuster eines sogenannten technischen Determinismus entgegenzutreten: Digitalisierung darf nicht als neutraler, technikgetriebener, quasi unveränderbarer Prozess missverstanden werden, auf den der politische Unterricht nur passiv mit Qualifizierungsangeboten reagieren kann. Im Kontrast dazu geht es um ein Verständnis von Digitalisierung als einem sozio-technischem Prozess: Diese Perspektive legt den Blick dafür frei, dass der digitale Raum auf einem Gestaltungsvorgang beruht und nicht die Technik an sich, sondern die Regeln und Normen ihrer Anwendung ausschlaggebend für die Entwicklung des digitalen Wandels sind.

Das rückt in den Blick, was der kritische Anspruch von Lehrer/-innenbildung sein sollte (vgl. Heldt 2022b): den digitalen Wandel stärker als bisher als eine politisch-gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe zu akzentuieren, welche die Digitalisierung unter den normativen Anspruch stellt, alle Menschen als freie, gleiche und selbstbestimmte Individuen zu stärken und zu unterstützen.

## Literatur

- ALLERT**, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1/2018, S. 142–158.
- BMFSFJ** (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- HELDT**, Inken (2018): Die subjektive Dimension von Menschenrechten (Bürgerbewusstsein). Wiesbaden.
- HELDT**, Inken (2022a): Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 374–381.
- HELDT**, Inken (2022b): Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44–45 (im Erscheinen).
- JACOB**, Daniel/Thiel, Thorsten (Hg.) (2017): *Politische Theorie und Digitalisierung*. Baden-Baden.
- JÖRISSEN**, Benjamin (2011): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Medienbildung – Medienkompetenz/2011*, S. 211–235.
- KUCKARTZ**, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)*. Weinheim.
- KUTSCHER**, Nadia (2021): Ethische Dimensionen des Einsatzes von algorithmenbasierten Entscheidungen und Scoring in pädagogischen und sozialpolitischen Kontexten. In: Gapski, Harald/Packard, Stephan (Hg.): *Super-Scoring? Datengetriebene Sozialtechnologien als neue Bildungsherausforderung*. Düsseldorf, S. 177–189.
- MASSING**, Peter (2020): Medien. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 143–146.
- NASSEHI**, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München.
- OBERLE**, Monika (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, S. 187–197.
- OBERLE**, Monika/Heldt, Inken (2022): Politische Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Politikdidaktik. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster, S. 311–333.
- SANDER**, Wolfgang (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oefering, Tonio (Hg.): *Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerausbildung*. Baden-Baden, S. 129–148.

**WEICH, Andreas/Othmer, Julius (2014):** Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags, in: Dichtung Digital. 43/2014. Online: <http://www.dichtung-digital.de/en/journal/archiv/?postID=2226> (Zugriff: 23.1.2022).

# Recherchieren als Zusammen- schmelzen von Nachrichten?

## Zur Sozialität digitaler Transformationen im Politikunterricht

### 1. Einleitung: Was sind zuverlässige Nachrichtenbeiträge?

Jugendliche nutzen privat und für schulische Aufgabenstellungen bevorzugt das Internet, wenn sie sich über Politik oder Gesellschaft informieren (Shell 2020). In didaktisch angeleiteten Internetrecherchen sollen junge Menschen lernen, mit einer Vielzahl an Nachrichtenangeboten umzugehen. Empfehlungen in sozialen Medien oder algorithmische Sortierungen in Suchmaschinen können dabei ausschlaggebend sein, welche Art von Botschaften sie finden: Politische Inhalte unterliegen unterschiedlichen Filterungslogiken, z.B. können algorithmisch geformte „egocentric publics“ (Wojcieszak/Rojas 2011) subversiv politische Urteilsbildung unterlaufen.

Gesellschaftspolitisch stellen sich so Fragen nach Veränderungen politischer Kommunikationsprozesse durch individualisierte Mediennutzung oder nach politischer Teilhabe in fragmentierten Öffentlichkeiten. Dabei lässt sich beobachten, dass „das Handlungswissen (und die ihm zugrundeliegenden Normen) zur Bewertung von Qualität und Zuverlässigkeit der Nachrichtenbeiträge an Gültigkeit verlieren“ (Kleinen-von Königslöw 2020, 110). Internetrecherchen sind fachdidaktische Schlüsselstellen, um Veränderungen digitaler Transformationen fachspezifisch zu beobachten: Welche Auswahlprozesse und -kriterien sind für Schüler\*innen wichtig, wenn sie recherchieren? Welche Bewertungsheuristiken zu politischen Nachrichten entwickeln sie in Rechercheprozessen?

### 2. Individualisierung und indirekte Nachrichtennutzung

Die zunehmende Orientierung an Singularitäten als einer „Hegemonie des Besonderen“ (Bogner 2018, 51) hinterlässt in spätmodernen Gesellschaften empirisch überprüfbare Spuren in der Nachrichtennutzung, etwa wenn soziale Medien Individualisierungsprozesse begünstigen. Nicht-lineare Zugriffe auf personalisierte Facebook-Nachrichtenfeeds, algorithmisiert-assoziative Ver-

knüpfungen in Suchmaschinen, die das Besondere vorsortieren, oder die Gleichzeitigkeit von Rezeption und Produktion in affektgeleiteten Feedbackschleifen sind charakteristisch. Die „gleiche Teilhabe an der politischen Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse“ (Lessenich 2019, 18) ist so mit dem Teilhaben-Können an der kollektiv beständigen (Wieder-)Herstellung des Besonderen verknüpft.

Unter Individualisierung der Nachrichtennutzung kann das Phänomen verstanden werden, dass sich „Bürger\*innen zunehmend in den Mustern ihrer Nachrichtennutzung unterscheiden“ (Kleinen-von Königslöw 2020, 93). Bürger\*innen steuern zur Nachrichtennutzung verstärkt *indirekt* Nachrichten an, d.h. sie verwenden soziale Netzwerke oder Suchmaschinen, um sich zu informieren – und wählen weniger gezielt Nachrichtenformate aus. Wachsende Bedeutung haben demnach Informationsintermediäre, z.B. eine Suchmaschine oder ein soziales Netzwerk. Diese produzieren selbst keine Nachrichtenbeiträge, sondern stellen Grundlagen bereit, dass Inhalte gefunden und von den Nutzer\*innen produziert werden können. Sie folgen dabei individualisierenden Logiken, wie die personalisierte Darstellung in einem Nachrichtenfeed auf Facebook, der für jede\*n Nutzer\*in unterschiedlich ist.

Die indirekte Nachrichtennutzung ist mit einem höheren Grad der Individualisierung verknüpft. Nutzer\*innen abonnieren gezielt Eilmeldungen oder werden implizit von algorithmischen Querverweisen beeinflusst. Beobachtbar ist so das Phänomen der Entbündelung der Nachrichtennutzung. Nicht eine Nachrichtenredaktion bzw. ein Medium verantwortet die Darstellung, Internetnutzer\*innen kommen vielmehr mit „jeweils einzelnen Beiträgen unterschiedlicher Medien“ (Kleinen-von Königslöw 2020, 96) in Kontakt – eine durch Informationsintermediäre gebündelte Darstellung entbündelter Nachrichtenangebote.

Ein Verständnis von Nachrichtennutzung als einer wechselseitigen und performativen Aufeinanderbezogenheit verschiedener Akteur\*innen in je spezifischen Kontexten ist fachdidaktisch relevant, um die Komplexität von Schülerrecherchen zu erfassen. Recherchen beinhalten nicht nur die gezielte Informationssuche, sondern auch den Umgang mit Kontingenzen: Einschätzungen zur Qualität von Nachrichtenbeiträgen müssen zunehmend situativ von den Nutzer\*innen selbst getroffen werden. Orientierung kann so nicht „als ‚objektive‘ [...] Konstellation von Informationen“ verstanden werden, sondern „als eine individuelle (Um-)Rahmung von Wissen“ (Jörissen 2011, 223). Politische Lehr- und Lernprozesse müssen deshalb „Fragen der Orientierung innerhalb eines dynamischen und unübersichtlichen Raumes“ (Stalder 2021, 5) fokussieren und

Reflexionen anstoßen, Nachrichtenangebote stetig neu bewerten zu können. Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse gehen mit der Aufgabe im Fachunterricht einher, „*Kontrolle und Re-Integration* als neue Formen der sozialen Einbindung“ (Kleinen-von Königslöw 2020, 94, Herv. i. O.) mit Schüler\*innen zu entwickeln.

### 3. Kuratieren – ein fachspezifischer Zugang?

Schüler\*innen können beim Recherchieren lernen, Entscheidungsmacht an Darstellungen zu erkennen oder Wirkungsweisen von Individualisierung zu hinterfragen, etwa „disconnected pluralism“ in sozialen Netzwerken (Biesta 2019). Ein Ziel von Politikunterricht ist es, das Recht von Jugendlichen auf „Mitsprache bei der Thematisierung der Signaturen unserer Zeit und auf Einmischung in die Diskussion über die Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaften“ (Hedtke 2020, 16) zu entwickeln. Es geht um die Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen, für die fachdidaktische Lernsettings bereitstehen müssen, in denen sie *inwendig* als Akteur\*innen die kommunikative Konstitution von Politik und Gesellschaft deuten lernen können. Im Politikunterricht kann fachspezifisch die „sozialstrukturelle Formung der Gesellschaft und ihrer Produktions- und Machtverhältnisse“ (Steets 2019, 130) in der digitalen Transformation thematisiert werden, z.B. mit Schwerpunkt auf die Individualisierung der Nachrichtennutzung in Internetrecherchen.

Kuratieren bezeichnet die Produktion, Auswahl, Filterung und Einordnung von Inhalten, die politisches und gesellschaftliches Zusammenleben mitkonstituieren und mediale Logiken aufschlüsseln können: „The fundamental action of our media environment is curation“ (Thorson/Wells 2016, 310). Es geht so um mediale Logiken, die allgemeinverbindliche Entscheidungen bzw. als allgemeinverbindlich wahrgenommene und akzeptierte Verfahren betreffen. Dies ist nicht nur für Journalist\*innen relevant, wenn sie zur Berichterstattung als Gatewatcher auftreten, als Akteur\*innen zur gebündelten Darstellung entbündelter Nachrichtenangebote. Der Begriff macht vielmehr die sich verändernden Interaktionsmuster der Nachrichtenproduktion und -nutzung deutlich, womit „die Subjektposition nicht als den digitalen Phänomenen *gegenüberstehend*, sondern im Gegenteil als zirkulär mit ihnen *verwoben*“ (Engel/Jörissen 2019, 556, Herv. i. O.) verstanden werden muss.

Um Verwobenheiten in digitalen Transformationen sichtbar zu machen, sind für politische Lernprozesse u.a. *journalistische, algorithmische, soziale* und *persönliche Kuratierungen* wichtig. *Algorithmen* kanalisieren die Aufmerksamkeit

von Nutzer\*innen spezifisch, etwa indem die Suchmaschine Google Verlinkungen von Nachrichtenbeiträgen quantitativ gewichtet und so Rangordnungen generiert, oder soziale Netzwerke wie Facebook personalisierte Nachrichtenfeeds auf Grundlage bisheriger Präferenzen darstellen. *Soziale* Kuratierungen beschreiben die Orientierung an Empfehlungen des sozialen Umfelds, etwa durch Beitragsweiterleitungen von Freund\*innen in sozialen Netzwerken oder Empfehlungen im persönlichen Gespräch. Bei der indirekten Nachrichtennutzung ist auch die *persönliche* Kuratierung bedeutsam, d. h. die situative Filterung durch Entscheidungen des einzelnen Nutzer\*in, etwa auf welchen Suchvorschlag geklickt wird. Dabei spielen Mediensozialisierungserfahrungen oder aktuelle Interessen eine Rolle (Thorson/Wells 2016).

Wenn Schüler\*innen recherchieren, überlagern sich diese unterschiedlichen Faktoren prozessual. Kuratierungen können analytisch Standortgebundenheiten in Diskursen sichtbar machen, „in und mit denen in gesellschaftlichen Praxisfeldern die gesellschaftliche Herstellung und Sicherung von ‚wahrem Wissen‘ erfolgt“ (Keller/Schneider 2020, 57).

#### 4. Empirisches Fallbeispiel: Mit „eigenen Worten zusammenschmelzen“

*Welche* Heuristiken entwickeln Schüler\*innen, wenn sie im Internet recherchieren? Dazu wurden 2020 in einer explorativen Fallstudie 14 Schüler\*innen-Nachrichtenproduktionen und Interviews mit 15 Schüler\*innen an einer Hamburger Schule aufgezeichnet. Eine Lerngruppe eines 12. Jahrgangs hatte im Fach Politik-Gesellschaft-Wirtschaft die Aufgabe, zu selbst gewählten Themen einen Nachrichtenbeitrag zu produzieren. Zur Auswertung wurde die Hermeneutische Wissenssoziologie herangezogen, mit der Situationsdeutungen oder Sinngebungen, die Akteur\*innen mit ihrem kommunikativen Handeln verbinden, sequenzanalytisch rekonstruiert werden können. Es geht um das fachdidaktische Verstehen der „alltäglichen Auslegung des Vorausgelegten“ (Keller/Schneider 2020, 56) in schulischen politischen Lehr- und Lernprozessen als besonderer Form des Sozialen.

Die Schüler Zarif und Jan thematisieren in ihrem Podcast Revolutionen im Nahen Osten und die medial unterschiedliche Bewertung der Tötung des iranischen Generals Qasem Soleimani Anfang 2020:

**Zarif:** „Zwischen Unterstützung und Ablehnung – so reagierten arabische Fernseher auf die Ermordung von Soleimani [...]. Einige saudi-arabische Fernseher kündigten auf Arabisch an:

„العالم أصبح أفضل وأجمل بعد مقتل الجزال سليمان، وقتل أحد القتلة شيء عظيم، ولكل سفاح نهاية“

Ins Deutsche übersetzt: ‚Die heutige Welt ist ohne Soleimani besser und schöner geworden. Heute wurde einer der Attentäter getötet und die Mörder [müssen] getötet werden.‘ Andererseits haben einige libanesischen und syrischen Fernsehsender geäußert: [...]“ #00:02:33-5#

Zarif, arabischer Muttersprachler, und Jan, der fließend Polnisch spricht, legen dabei Wert auf den Einbezug nicht-deutschsprachiger Nachrichtenformate, die sie außerhalb des Unterrichts nutzen. Dazu wählen sie u.a. „arabische Fernsehsender“. Im Interview thematisiert Jan, was das Ziel des Podcasts war:

**Jan:** „Und das Hauptziel war einfach auch zu zeigen, wie sehr sich die Meinungen in den arabischen Ländern auch ändern und auch wie sehr die Medien da manipuliert werden durch das Regime, was gerade regiert. [...] Und das hab ich mir dann einfach angeguckt, durchgelesen, auch bei Wikipedia nochmal alles durchgelesen, dann hab ich die wichtigsten Informationen einfach rausgepickt und dann hab ich es versucht in meinen eigenen Worten dann wieder zusammenzuschmelzen.“ #00:31:16-5#

Um die „wichtigsten Informationen“ im eigenen Podcast „zusammenzuschmelzen“, stützen sich die Schüler auf eine Vielzahl von Nachrichtenbeiträgen, die sie auswählen, um unterschiedliche politische Bewertungen und Manipulationsversuche sichtbar zu machen. Zarif und Jan recherchieren ausschließlich online und nutzen die Intermediäre Instagram und Google. „Rauspicken“ und „Zusammenschmelzen“ folgen dabei Kriterien, die beide im Interview näher beschreiben: Auflistungen von Suchvorschlägen bei Google (z.B. Al-Jazeera, Frankfurter Allgemeine), Lektüre-Empfehlungen der Lehrkraft, eigene als vertrauensvoll eingestufte und häufig auch für andere Zwecke genutzte Webseiten („Wikipedia“), Übereinstimmungen von Informationen unterschiedlicher Nachrichtenredaktionen sowie strategische Auswahlkriterien, u.a. zur Text- oder Videolänge, überlagern sich. Suchergebnisse werden „angeguckt, durchgelesen“ und für den Podcast in „eigenen Worten“ zusammengeführt.

Zur Frage, ob und inwiefern sich Internetrecherchen im Politikunterricht von anderen Fächern unterscheiden, wählt Jan ein kontrastives Negativbeispiel

zum Unterricht des neuen Politiklehrers, der jüngst die Lerngruppe übernommen hat. Die Lernenden sollen ein „Plakat der Woche“ mit aktuellen Themen erstellen und sich dabei auf Lehrervorgaben stützen:

**Jan:** „Und ich finde durch diese Angabe beim Plakat der Woche [...] wird schon einem so bisschen vorgeschrieben, wie er recherchieren soll [...], und das finde ich irgendwie nicht Sinn der Sache. Also wenn man so eine Aufgabe gibt, sich selber ein Thema auszusuchen, dann nehm ich das ja in Kauf, dass ich selber darüber recherchiere und selber meine Informationen rausfinde. [...] Und das ist genau das, was unsere Gesellschaft heute ausmacht, dass jeder einfach unterschiedlich ist und wenn sich jeder da an eine einzige Quelle [hält] und daraus seine eigenen Gedanken nicht bilden würde, dann würde jeder die gleiche Meinung vertreten [...]. In der Politik interpretieren ja Leute aus ner Aussage von einem Politiker das und das, und ne andere Partei interpretiert das und das und dann diskutiert man darüber [...], was dann zu nem neuen Gesprächsthema wird [...] also man sollte vielleicht nicht so das glauben, was steht, sondern es hinterfragen [...]. Das treibt ja auch die Weiterentwicklung an, dieses ständige Hinterfragen und auch neue Thesen aufstellen. Immer miteinander reden, interpretieren, diskutieren, das ist ja das, was unsere Gesellschaft ja so gut macht, sag ich jetzt mal, dass wir einfach nicht diese eine Meinung von einem Mann befolgen und das ist [die] richtige, sondern wir hinterfragen meistens alles und entwickeln unsere eigenen Interpretationen daraus [...] und durch dieses Gezwungene, so, dann bleibt man sozusagen in der Zeit stehen, sag ich jetzt mal einfach so.“ #01:07:00-6#

Der Schüler thematisiert die Produktion, Auswahl, Filterung und Einordnung von Inhalten, indem er Vorgaben des Lehrers („vorgeschrieben“) mit grundlegenden Annahmen zur Gesellschaft verknüpft: Diese ist maßgeblich durch Individualisierung („jeder einfach unterschiedlich“), Kontroversität („diskutiert man darüber“) und der Verantwortung des Einzelnen („nicht so das glauben, was steht“) geprägt. Jan stellt einen inwendigen Zusammenhang zwischen schulischen Funktionsbestimmungen von Recherchen („Sinn der Sache“) und dem, „was unsere Gesellschaft so gut macht“, her: Das „ständige Hinterfragen“, „immer miteinander reden, interpretieren, diskutieren“, sollte sich auch in der Recherche spiegeln. Orientierung stiftet demnach nicht eine als erzwungen wahrgenommene soziale Kuratierung des Lehrers, sondern der produktive Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Gesellschaft und der damit einhergehenden Vielfalt der „Quellen“, um „seine eigenen Gedanken“ entwickeln zu können.

Individualisierungsprozesse werden implizit mit digitaler Transformation vernetzt („unsere Gesellschaft heute“). Kuratierungsversuche der Festsetzung durch den Fachlehrer werden von Jan bei Aufgabenformaten, die Recherchen fokussieren, als nicht zeitgemäßes Gatekeeping zurückgewiesen: „Dann bleibt man sozusagen in der Zeit stehen“. Es geht um einen dynamischen Zusammenhang von Mediennutzung und Gesellschaft („Weiterentwicklung“), in die einzelne zirkulär eingewoben sind. Kritisiert wird, eigene Strategien zur Kuratierung von Nachrichten so zu verhindern („nicht Sinn der Sache“).

Es lässt sich eine Strategie des „Zusammenschmelzens“ auf der Basis einer gesellschaftsdiagnostischen Heuristik rekonstruieren („unsere Gesellschaft ja so gut macht“). Eingefordert werden Möglichkeiten, Orientierung *entwickeln* zu können. Pluralisierte und individualisierte Nachrichtennutzung verlangen so keine direkten Vorgaben („dieses Gezwungene“), sondern eine *explizite und systematische Einbettung* von Jugendlichen in die sozialstrukturelle Formung der Gesellschaft.

## 5. Relationen digitaler Transformationen

Das Zusammenspiel von Akteur\*innen, Medientechnologien und Gesellschaft, das immer wieder austariert wird, wird in diesem Politikunterricht auf zwei Ebenen zum Thema: *Inhaltlich* geht es um mediale Individualisierungslogiken am Fallbeispiel Soleimani. Dabei entdeckt der Schüler Jan *selbstreflexiv* inwendige Formen der Sache selbst, d.h. Kuratierungs-Logiken der „Herstellung von Gewissheit bezüglich der Konstruktion von fraglosen Wirklichkeiten“ (Keller 2021, 216) auf Unterrichtsebene. Recherchieren wird als Zusammenschmelzen-Können bedeutsam, das nicht mit direktivem Vor-Zeigen gesetzter Nachrichtenformate, sondern durch „ständiges Hinterfragen“ zur Kontrolle von Nachrichten und beständige diskursive Re-Integration entwickelt wird – auch zwischen Jan und Zarif als Recherchetandem.

Die Fallstudie verdeutlicht exemplarisch, wie Schüler\*innen Internetrecherchen als Kuratierung im Sinne der „Kontrolle und Re-Integration“ (Kleinen von Königslöw 2020, 94) des politischen Themas verstehen können. Mit Kuratierungen können Internetrecherchen fachspezifischer erfasst werden, da so die *Sozialität* in digitalisierten Lernumgebungen, das „Zusammenschmelzen“ von Nachrichten fokussiert wird. Internetrecherchen können demnach als exemplarisches Spannungsfeld des „In-Der-Welt-Seins“ und der eigenen „Verwobenheit mit dem Werden der Welt“ (Bollig 2020, 32) digitaler Transformation verstanden werden, in die Schüler\*innen immer schon eingebunden sind. Fachdidaktisch bedeutsam ist es, implizite Logiken der digitalen Transformation in

Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationskontexten nicht nur *kausal* als Beeinflussungen zu deuten, sondern *Relationen* zu analysieren: Inwiefern können junge Menschen lernen, „Maschinen“ als Mittel zur Vergesellschaftung immer größerer Systemeinheiten zu verstehen, als relationale Prozesse der Herstellung von Gewissheit zur demokratischen Organisation von Zusammenleben?

## Literatur

- BIESTA**, Gert (2019): *Obstinate Education. Reconnecting School and Society*. Boston.
- BOGNER**, Alexander (2018): *Gesellschaftsdiagnosen*. Weinheim.
- BOLLIG**, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: Wiesemann, Jutta u.a. (Hg.): *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden, S. 21–38.
- ENGEL**, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas u.a. (Hg.): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld, S. 549–568.
- HEDTKE**, Reinhold (2020): Gesellschaft und Soziologie – kein Thema für die sozialwissenschaftliche Bildung? In: *Politik unterrichten*, 01/2020, S. 14–19.
- JÖRISSSEN**, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz u.a. (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz*. München, S. 211–235.
- KELLER**, Reiner (2021): Ungewissheit. Die Umordnung der Diskurse im Zeitalter der kommunikativen Destruktion von Wirklichkeiten. In: Dimbath, Oliver/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Gewissheit*. Weinheim, S. 215–227.
- KELLER**, Reiner/Schneider, Werner (2020): Wissenssoziologische Diskurs- und Dispositivforschung: Zur machtanalytischen Rekonstruktion der Vorauslegung der alltäglichen Auslegung. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie*. Weinheim, S. 52–66.
- KLEINEN-VON KÖNIGSLÖW**, Katharina (2020): Die Individualisierung der Nachrichtennutzung als Treiber der gesellschaftlichen Vermittlungskrise. In: Jarren, Otfried/Neuberger, Christoph (Hg.): *Gesellschaftliche Vermittlung in der Krise*. Baden-Baden, S. 93–117.
- LESSENICH**, Stephan (2019): *Grenzen der Demokratie*. Stuttgart.
- SHELL** (2020): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Bonn.
- STALDER**, Felix (2021): Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin, S. 3–8.
- STEETS**, Silke (2019): Die Relationalität des Sozialen: Von „dicken“ und „dünnen“ Subjekten und der Soziologie als kopernikanischem Sonnensystem. In: *ZQF*, 01/2019, S. 127–140.
- THORSON**, Kjerstin/Wells, Chris (2016): Curated Flows: A Framework for Mapping Media Exposure in the Digital Age. In: *Communication Theory*, 03/2016, S. 309–328.
- WOJCIESZAK**, Magdalena/Rojas, Hernando (2011): Correlates of Party, Ideology and Issue Based Extremity in an era of Egocentric Publics. In: *International Journal of Press/Politics*, 04/2011, S. 488–507.

# **Diverses Erleben der Transformation. Die „Generation 1975“ in West- und Ostdeutschland spricht über- und miteinander.**

**Ein Forschungs- und Transferprojekt**

## **1. Einstieg**

Wenn Marco Wanderwitz, früher Ost-Beauftragter der Bundesregierung, am 28. Mai 2021 in einem Podcast die Wahlerfolge der AfD in den ostdeutschen Bundesländern damit begründet, diese seien „diktatursozialisiert“ und „auch nach dreißig Jahren nicht in der Demokratie angekommen“ (Wanderwitz 2021), verengt er die unterschiedlichen Erfahrungen im Osten und Westen Deutschlands auf die Zeit der deutsch-deutschen Teilung. Die Erfahrungen in Ostdeutschland nach 1989 werden ausgeklammert; die Sozialisation in der DDR ist schuld. Dass eine Sozialisation in der DDR als potenziell problematisch wahrgenommen wird, kennt auch Angela Merkel, die am 3. Oktober 2021 die Darstellung ihrer eigenen „DDR-Biografie“ als „Ballast“ folgendermaßen kommentiert: „Dem Duden nach also eine ‚schwere Last, die‘ – in der Regel – ‚als Fracht von geringem Wert zum Gewichtsausgleich mitgeführt wird‘ oder als ‚unnütze Last, überflüssige Bürde‘ abgeworfen werden kann?“ (Merkel 2021). Die Beispiele zeigen, dass auch dreißig Jahre nach der Wiedervereinigung die Sicht auf die DDR vom Westen geprägt ist und die Lebenserfahrungen der Ostdeutschen während der DDR sowie die große Wucht der Veränderungen nach 1989 im Westen kaum bekannt sind.

Das Forschungs- und Transferprojekt „Generation 1975 – Mit 14 ins neue Deutschland“ setzt hier an, will Wissen über die Transformationszeit nach 1989 sowohl generieren als auch vermitteln und Menschen aus dem Osten und Westen miteinander ins Gespräch bringen. Das Projekt wurde von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur gefördert und in Kooperation der Universität Konstanz mit der Stiftung Berliner Mauer (Gerhard Sälter, Bettina Effner und Sarah Bornhorst), dem „Archiv Deutsches Gedächtnis“ an

der FernUniversität in Hagen (Almut Leh und Alexander von Plato) und den Videokünstler\*innen der KRRO GbR (Ina Rommee und Stefan Krauss) durchgeführt. 27 Menschen im Osten und Westen Deutschlands, geboren 1975 in Baden-Württemberg, Brandenburg, Ost- und West-Berlin, wurden nach ihren Erinnerungen an ein geteiltes und wiedervereinigtes Deutschland gefragt. Im Folgenden werden der Hintergrund und die Zielsetzung des Projekts vorgestellt und der Zwischenstand bei der Auswertung der Interviews als Oral History Quelle und der Nutzung in einer randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie präsentiert.

## 2. Die „Einen“ und die „Anderen“ nach 1989

Als 1989 mit dem „Sieg des wirtschaftlichen und politischen Liberalismus“ das „Ende der Geschichte“ (Fukuyama 1989, 3) gefeiert wurde, hatten sich die Werte und Normen des Westens – so schien es – durchgesetzt. Die sozialistischen Bruderstaaten suchten sich ihren jeweils eigenen Weg in die Freiheit und Marktwirtschaft, die DDR hingegen schloss sich als Staat dem Geltungsgebiet des Grundgesetzes der Bundesrepublik an, sodass ab dem Oktober 1990 in ganz Deutschland die Regeln der BRD galten. Der Westen wurde zum Normalzustand, wohingegen die DDR und die Ostdeutschen – beispielsweise in den Medien – als die „Anderen“ wahrgenommen wurden (Ahbe u.a.2009, 11). Die DDR-Sozialisation galt als defizitär und politisch kontaminiert, die Ostdeutschen wurden zunehmend in die Rolle von passiv Beobachtenden gedrängt, doch genau diese Passivität wurde ihnen andererseits wieder vorgeworfen und als Begründung für ihre angebliche Demokratie- und Arbeitsunfähigkeit, für ihr Aufgehen im Kollektiv und für ihre Obrigkeitshörigkeit angegeben (Großböling 2020, 175, Kowalczuk 2019 105; Mau 2019, 135 f.).

In der Transformationszeit veränderte sich das Leben der Ostdeutschen fundamental; dies prägte auch die Wahrnehmung des Westens und der Westdeutschen im Osten. Beamt\*innen aus dem Westen wurde in den Neuen Bundesländern eine „Busch-Zulage“ geboten, um den Osten quasi zu „kolonisieren“ (Kowalczuk 2019, 103; Großböling 2020, 445). Das Wirken der Treuhandgesellschaft, in der Westdeutsche dominierten, führte zu der Liquidation oder dem Verkauf der ehemaligen DDR-Betriebe – meist an Investoren aus dem Westen. Die hohe Arbeitslosigkeit und Frühverrentung löste im Osten bei vielen das Trauma einer beruflichen Deklassierung aus. Die Erwartungen an „blühende Landschaften“ wurden massiv enttäuscht, stattdessen machte sich zunehmend ein Ohnmachts-Gefühl breit (Bösch 2015, 34; Bösch/Gieseke 2015, 73; Mau 2019, 136).

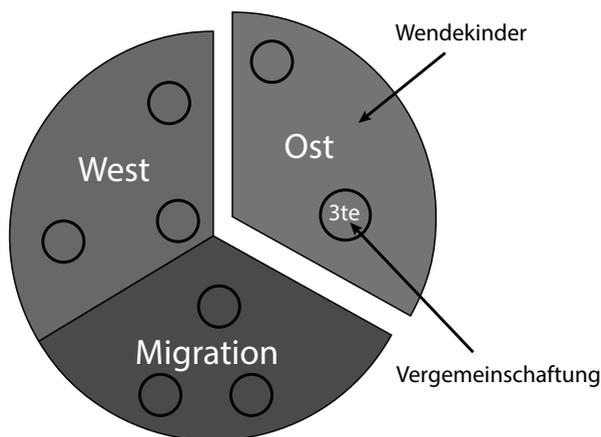
Bis heute unterscheiden sich die Lebensbedingungen im Westen und Osten Deutschlands gravierend; beispielsweise sind Einkommen, Renten und Vermögen auch dreißig Jahre nach der Wiedervereinigung im Osten niedriger als im Westen (Statistisches Bundesamt 2021). Viele Menschen in Ostdeutschland fühlen sich daher als „Bürger zweiter Klasse“ und kritisieren die mangelnde Wahrnehmung und Anerkennung (Mau 2019, 208; Großbölting 2020, 179; Kowalczyk 2019, 17). Hierzu trägt auch die öffentliche DDR-Erinnerungskultur bei, die lange vor allem den Diktaturcharakter der DDR mit der Stasi als zentralem Repressionsorgan und die Wiedervereinigung als einen Erfolg der Demokratie darstellte. Dieses Narrativ entspricht häufig nicht den Erfahrungen ehemaliger Bürger\*innen der DDR, sodass sich ein ostdeutsches Sonderbewusstsein, eine „nested identity“ (Mau 2019, 211), herausgebildet hat, die zwischenzeitlich weniger auf die Sozialisation in der DDR, sondern auf die Erfahrungen in der Nachwendezeit zurückgeführt wird (vgl. Großbölting 2020, 180).

### 3. „Generation 1975: Mit 14 ins neue Deutschland“

Ziel der Interviewstudie „Generation 1975“ war es, nicht von außen nur auf die DDR zu schauen, sondern das Leben und die Veränderungen in beiden Teilstaaten in der Zeit vor, während und nach 1989 in den Blick zu nehmen. Daher wurden Menschen aus Baden-Württemberg und Brandenburg, aus Ost- und West-Berlin und mit (türkischem) Migrationshintergrund zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen in einem geteilten und wiedervereinigten Staat gefragt. *Generation* wird hier, der Unterscheidung des Soziologen Karl Mannheims (1922) folgend, als eine *Generationslagerung*, also als eine Alterskohorte, verstanden, während der *Generationszusammenhang* einen vergleichbaren historischen und sozialen Kontext und die *Generationseinheit* eine Gruppierung mit einem gemeinsamen Lebensgefühl meint. In ähnlicher Weise differenziert der Historiker Rainer Lepsius (2002) zwischen der *Generation* als einer *demografischen Kategorie* (Personen gleichen Lebensalters), als einer *historischen Kategorie* (Personen, die in einem gleichartigen historischen Kontext sozialisiert wurden) und als einer *soziologischen Kategorie* (Personen, die sich in charakteristischen Orientierungen und Verhaltensweisen von anderen Altersgruppen unterscheiden). Das „3te Netzwerk Ost“, eine Gruppe von Akademiker\*innen, die zwischen 1975 und 1985 in Ostdeutschland geboren wurden, beruft sich auf diese Unterscheidungen und unterbreitet mit dem „Rostocker Generationenmodell“ (Koschkar u.a. 2016) einen Vorschlag, um ihre eigene Generation zu beschrei-

ben. Sie verstehen ihr Netzwerk als eine *Vergemeinschaftung* (bei Mannheim: „Generationseinheit“), bei der die Mitglieder aufgrund eines ähnlichen sozio-kulturellen Hintergrunds zentrale Erfahrungen Deutungen und Einschätzungen miteinander teilen, und verorten sich in dem *Generationszusammenhang* der sogenannten „Wendekinder“, die zwischen 1975 und 1985 in der DDR geboren wurden.

Abb. 1: Rostocker Generationen-Modell (Koschkar u. a. 2016, 319)



**Anmerkung:** Bestandteile der generationellen Alterskohorte der 1975 bis 1985 in Deutschland geborenen Menschen.

#### 4. Oral History-Studie: Ein Beitrag für die Geschichtswissenschaft

In dem Interviewprojekt „Generation 1975“ wurden Menschen aus dem Osten und Westen Deutschlands und mit Migrationshintergrund befragt, die zwar in sehr unterschiedlichen „Generationszusammenhängen“ und damit in grundsätzlich anderen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufgewachsen sind, doch die Erfahrung teilen, die „Wende“ im Jahr 1989 als 14-Jährige, in einer zentralen biografischen Umbruchsphase, miterlebt zu haben. In dem Leitfaden-Fragebogen wurde nach dem offenen lebensgeschichtlichen Teil nach der Erinnerung an die DDR und an die alte BRD und nach der gegenseitigen Wahrnehmung gefragt. Wie erinnern sie sich an das Leben im „eigenen“ Land und den Blick auf das „andere“ Land in der Zeit vor, während und nach 1989? Wie haben sie die „Friedliche Revolution“ erlebt und was hat sich für sie verän-

dert? Wie schätzen sie die Einheit Deutschlands und das Zusammenleben von Ost und West heute ein?<sup>1</sup> Die Interviewer\*innen protokollierten die Interviewsituation und die ersten Eindrücke des Gesprächs. Die Videointerviews wurden in der Arbeitsgruppe Bertram an der Universität Konstanz transkribiert.<sup>2</sup>

Die Ergebnisse von Abschlussarbeiten nutzend, die Teilsamples bereits ausgewertet haben,<sup>3</sup> wurde für die Auswertung des gesamten Samples mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ein theoriebasiertes Codesystem entwickelt. Um beispielsweise die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erfassen, wird das Stereotype Content Model nach Finske u. a. (2020) genutzt, in dem Stereotype durch das Verhältnis zwischen den Dimensionen der Wärme und der Konkurrenz bezogen auf Kompetenz und Status beschrieben werden. Hieraus entsteht eine Vier-Felder-Matrix von *verachtenden oder abwertenden Stereotypen* (wenig Wärme und wenig Konkurrenz bezogen auf Kompetenz/Status), *neidischen oder missgünstigen Stereotypen* (wenig Wärme, hohe Konkurrenz), *paternalistischen Stereotypen* (viel Wärme, geringe Konkurrenz) und *bewundernden Stereotypen* (viel Wärme, hohe Kompetenz). Anhand dieser Klassifikation werden in dem Codesystem die Erzählfiguren zur Selbst- und Fremdwahrnehmung erfasst. Die Auswertung einer Teilstichprobe (N = 10) zeigte, dass sich die Anzahl und Qualität der Stereotype, die von und über West- und Ostdeutsche(n) benutzt wurden, substantziell voneinander unterschieden: (1) Es gab weniger Stereotype über die Westdeutschen und diese waren positiver konnotiert; (2) die Ostdeutschen produzierten substantziell weniger Stereotype als die Westdeutschen; (3) die Stereotype der Westdeutschen bezogen auf den Westen waren ausschließlich positiv und bezogen auf den Osten ausschließlich negativ konnotiert (Ullmann 2021).

Derzeit wird das gesamte Sample auf Basis des finalen Codesystems erschlossen. Das Subsystem zu Selbst- und Fremdwahrnehmung wird im Zeitraum vor, während und nach der Wende eingesetzt, um die Veränderungen über die Zeit zu erfassen und vergleichbar zu machen.

---

1 Der Fragebogen kann bei Interesse gerne eingesehen werden.

2 Den Hilfskräften in meiner Arbeitsgruppe danke ich herzlich für die Transkription des Materials. Dem Ausschuss für Forschungsfragen an der Universität Konstanz danke ich für die finanzielle Unterstützung hierbei.

3 Christine Ullmann untersuchte in ihrer Masterarbeit (Sommersemester 2021) in einer Teilstichprobe (N = 10) die Selbst- und Fremdwahrnehmung vom Osten und Westen. Antonia Siemons erforschte in ihrer Masterarbeit (Wintersemester 2020/21) die Veränderung der Bildungsaspiration und Kapitalien in einer Teilstichprobe (N = 4) aus dem Osten.

## 5. DFG-Unterrichtsstudie: Ein Beitrag für die Geschichtsdidaktik

Ausgehend von dem Befund, dass die Arbeit mit lebendigen Zeitzeug\*innen im Vergleich zu der Arbeit mit Videos oder Transkripten für Schüler\*innen zwar motivierend ist, aber mit einem weniger stark ausgeprägten Kompetenzzuwachs einher gehen kann (Bertram u. a. 2017), untersuchen wir in der folgenden Interventionsstudie, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wird, welchen Einfluss die individuelle Verarbeitung der Begegnung mit Zeitzeug\*innen auf den Kompetenz- und Wissenserwerb bzw. auf das Interesse der Lernenden hat. In der randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie werden drei Bedingungen miteinander verglichen: In der Live-Gruppe kommen je zwei Zeitzeug\*innen in die Klasse (N = 27), in der Video-Gruppe wird mit den Videos von zwei Zeitzeug\*innen gearbeitet (N = 27) und in der Wartekontrollgruppe werden die Klassen lediglich an den Testungen teilnehmen (N = 18).

Ziel der Unterrichtseinheit, in der mit den Zeitzeug\*innen der Generation 1975 gearbeitet wird, ist es, Wissen über die Transformationszeit zu vermitteln und die Narrative im und über den Osten und Westen kritisch zu hinterfragen. Insbesondere die Methoden-, Reflexions- und Orientierungskompetenzen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) sollen gefördert werden. In der drei Doppelstunden umfassenden Unterrichtseinheit werden zunächst aktuelle Umfragen eingesetzt, um die Frage nach dem Stand der Einheit aufzuwerfen. Fragen an die Zeitzeug\*innen werden vorbereitet, mit denen in der zweiten Doppelstunde gearbeitet wird, wenn die Zeitzeug\*innen als Pärchen in die Klasse kommen bzw. wenn mit ihren Videos gearbeitet wird. In der dritten Doppelstunde werden anhand weiterer Materialien (z. B. zur Arbeitsweise der Treuhand) die Aussagen der Zeitzeug\*innen kontextualisiert. Die zentralen Outcomes (Kompetenzen, Wissen und Motivation) werden vor und nach der Intervention erfasst.

Die Studie findet in Baden-Württemberg statt; die Lehrkräfte werden in einer von dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) angebotenen Fortbildung mit dem Titel „Perspektiven auf die Transformationszeit 1990–2021“ geschult. Aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen wurden die Pilotierung und die Validierungsstudie im Herbst und Winter 2021 durchgeführt. Ende des Schuljahres 2021/22 ist die Haupterhebung geplant.

## 6. Schluss

Die Bandbreite an möglichen Erfahrungen, Erinnerungen und Deutungen in der „Generation 1975“ soll anhand zweier Zitate von Laura und Martin<sup>4</sup> gezeigt werden. Laura ist in Ost-Berlin aufgewachsen. Sie berichtet relativ am Anfang des Interviews, dass sie am Tag nach dem Mauerfall die Lehrkräfte überraschenderweise in der Turnhalle fand, da sie mit den Schüler\*innen reden wollten. Laura fand das damals „überhaupt nicht lustig, weil ich war gerade mal 14 und ich war noch sehr kindlich [...]. Und dann dachte ich erst einmal, Gott meine Heimat. Und dann wurde klar, ja, eigentlich der Westen war schon immer der Feind, ne. Und dann gibt es noch den, die bösen USA, und die haben Atomwaffen.“ [0:15:53.3]. Als sie kurz danach mit ihrer Mutter Verwandte in West-Berlin besucht, ist sie überfordert von der „Blinkerwerbung“ und schockiert von „Obdachlosen“ auf der Straße [0:19:12.8]. Der Westen hatte keine Anziehungskraft für sie: „Und ich hab dann mal relativ schnell so richtig bockig gesagt: ‚Und außerdem lebe ich im Exil. Und das Schlimme ist, ich kann nicht mal mehr zurückkehren, denn meine Heimat gibt’s gar nicht mehr.‘“ [0:34:32.1] Für Martin hingegen, in Baden-Württemberg geboren, hat sich durch die Wiedervereinigung gar nichts verändert. Ihm fehle nichts aus der Zeit „vor der Wende“, sagt er. „Alles gut. Für mich war vorher alles gut und es ist immer noch alles gut. [lacht] Es ist .... Sorry, hm. [lacht] es ist .... [...] Ich bin ja in ner Zeit aufgewachsen, 75, was, was war das bis heute? Da war ja nichts, ja, in Deutschland. [...] Also meine Generation hat keine Not erlebt, nie.“ [1:51:04]

Für Laura brach also die „Heimat“ weg, im eigenen Kiez (den sie bis heute nicht verlassen hat) fühlte sie sich „wie im Exil“. Für Martin hingegen hat sich nichts geändert. Der „Westen“ ist für ihn so sehr der Referenzpunkt und die „Normal-Null“, dass er bei der Nennung von „Deutschland“ und „meine Generation“ die Menschen im Osten gar nicht mitdenkt. Während die Erzählung Lauras in der Stichprobe einen Einzelfall darstellt – die anderen haben die Wende sehr viel positiver erlebt – ist die Einschätzung von Martin nicht untypisch für die Haltung der Westdeutschen. Die Belastung durch den Solidarschlag wird erinnert, aber die Veränderungen im Osten in der Transformationszeit werden kaum in Betracht gezogen. Die Ostdeutschen hingegen kennen beide Systeme; seit 1990 sind sie ein Teil der Bundesrepublik und beurteilen die historische Situation signifikant differenzierter.

---

4 Namen geändert.

Das Material der Interviewstudie wurde auch für die Geschichtskultur nutzbar gemacht. Die Videoinstallationen „Generation 1975 – Mit 14 ins neue Deutschland“ wurden von Oktober 2020 bis September 2021 in dem Haus der Geschichte Baden-Württemberg in Stuttgart und von der Stiftung Berliner Mauer in Berlin gezeigt (KRRO 2020), um – wie in der DFG-Unterrichtsstudie und der Oral History-Studie – durch das multiperspektivische und wechselseitige Erzählen der getrennten und gemeinsamen Geschichte zu einem vertieften Wissen und gegenseitigen Verständnis beizutragen.

## Literatur

- AHBE**, Thomas/Gries, Rainer/Schmale, Wolfgang (Hg.) (2020): Die Ostdeutschen in den Medien. Das Bild von den Anderen nach 1990. Leipzig.
- BERTRAM**, Christiane/Wagner, Wolfgang/Trautwein, Ulrich (2017): Learning historical thinking with oral history interviews. A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54, S. 444–484.
- BÖSCH**, Frank/Gieseke, Jens (2015): Der Wandel des Politischen in Ost und West. In: Bösch, Frank (Hg.): *Geteilte Geschichte: Ost- und Westdeutschland 1970–2000*. Göttingen, S. 39–78.
- FISKE**, Susan/Nicolas, Gandalf/Bai, Xuechunzi (2020): The Stereotype Content Model: How We Make Sense of Individuals and Groups. In: von Lange, Paul/Higgins, Tory/Kruglanski, Arie W. (Hg.): *Social Psychology, Third Edition: Handbook of Basic Principles*. New York, S. 392–410.
- FUKUYAMA**, Francis (1989): The end of history? In: *The National Interest*, 16/1989, S. 3–18.
- GROSSBÖLTING**, Thomas (2020): *Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989/90*. Bonn.
- KOSCHKAR**, Martin/Letrari, Adriana/Nestler, Christian (2016): Eine temporale Perspektive. Die Frage der Generationen im vereinigten Deutschland am Fallbeispiel der Wendekinder. In: Lettrari, Adriana u. a. (Hg.): *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden, S. 301–326.
- KRRO** GbR (2020): Trailer der Videoinstallation. Online: [https://www.geschichte.uni-konstanz.de/typo3temp/secure\\_downloads/117867/0/20b7da44ae07d8dfc1fc9ededf060cab4455fc92/TrailerGeneration1975.mp4](https://www.geschichte.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/117867/0/20b7da44ae07d8dfc1fc9ededf060cab4455fc92/TrailerGeneration1975.mp4) (Zugriff: 10.1.2021).
- LEPSIUS**, Rainer (2002): Generationen. In: Greiffenhagen, Martin u. a. (Hg.): *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen, S. 162–165.
- MANNHEIM**, Karl (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: Ders. (Hg.): *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Neuwied 1964, S. 509–565.
- MAU**, Steffen (2019): *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin.
- MAYRING**, Philipp (2015/12): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.

- MERKEL**, Angela (2021): Rede zum Festakt zum Tag der deutschen Einheit in Saale. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-anlaesslich-des-festakts-zum-tag-der-deutschen-einheit-am-3-oktober-2021-in-halle-saale-1964938> (Zugriff 17.12.2021).
- ULLMANN**, Christine (2021): „Jammer-Ossi“ und „Besser-Wessi“? Gegenseitige Wahrnehmung in Ost- und Westdeutschland vor und nach 1990 am Beispiel der Interviewstudie „Generation 1975“. Universität Konstanz (Masterarbeit).
- STATISTISCHES** Bundesamt (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- WANDERWITZ**, Marco (2021). Im F.A.Z. Podcast gemeinsam mit Everhard Holtmann und Reinhard Bingener. Online: <https://www.faz.net/podcasts/f-a-z-podcast-fuer-deutschland/ostbeauftragter-ueber-afd-waehler-nach-30-jahren-nicht-in-der-demokratie-angekommen-17363632.html> (Zugriff: 17.12.2021).

## Mathematisch-politische Bildung<sup>1</sup>

### 1. Einleitung

Die technischen, sozialen und wissenschaftlichen Prozesse moderner Gesellschaften sind wesentlich durch Mathematik geprägt (Skovsmose/Yasukawa 2009, 256). Sei es bei der Optimierung von Fertigungsprozessen, der Vorhersage von Umweltereignissen, der privaten oder öffentlichen Kommunikation oder der demokratischen Willensbildung – in jedem dieser Bereiche finden mathematische Werkzeuge unterschiedlicher Komplexität Verwendung und der Stellenwert der Mathematik für die Gesellschaft wird durch die fortschreitende Digitalisierung weiterhin verstärkt (Gravemeijer u.a. 2017, 107). Allerdings sind trotz oder vielleicht gerade wegen der Ubiquität mathematischer Prinzipien in modernen Gesellschaften diese vielfach unsichtbar (Ernest 2020, 41). Ein Grund hierfür ist, dass die Mathematik in die eigentlichen Prozesse eingebettet ist, jedoch nicht transparent aus diesen hervortritt (Niss 1994, 371). Eine solche Unsichtbarkeit gepaart mit einer Wahrnehmung der Mathematik als eine neutrale Wissenschaft mit einer inhärenten Richtigkeit führt dazu, dass die Rolle der Mathematik für die Gesellschaft und die hiermit verbundenen Annahmen und Effekte nicht ausreichend diskutiert und reflektiert werden (können) (Ernest 2018, 18).

Im Kontext einer fortschreitenden Mathematisierung der Gesellschaft, die nicht nur zu neuen Formen der Informationen führt, sondern auch die grundlegenden Bedingungen unseres Handelns reorganisiert (Straehler-Pohl 2017, 37), gilt es daher, Mathematik und Gesellschaft nicht als getrennte Felder zu begreifen, sondern die existierenden Verbindungen sichtbar und für Bildungsprozesse nutzbar zu machen. Dem Verständnis der Rolle der Mathematik für die Gesellschaft kommt in diesem Zusammenhang auch eine demokratische Relevanz zu. Wer nicht im Besitz essentieller mathematischer Kompetenzen ist, ist nicht in der Lage, in sozialen Prozessen, in denen Mathematik eine entscheidende Rolle spielt, selbstbestimmt zu handeln (Niss 1983, 248). Gleichzeitig bedeutet

---

1 Eine Entwicklung des in diesem Beitrag beschriebenen Konzepts der Verbindung von Mathematikdidaktik und Politikdidaktik erfolgt im Erasmus+ geförderten Projekt „CiviMatics“.

dies auch, Mathematik nicht losgelöst von ihrem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten, sondern an politische Bildungsprozesse anzuknüpfen (Skovsmose 1994, 40). Hieran anschließend soll dieser Beitrag einen ersten Ausgangspunkt für die Entwicklung einer mathematisch-politischen Bildung darstellen, die darauf abzielt Lernende in die Lage zu versetzen, die Relevanz der Mathematik in der Gesellschaft zu verstehen, zu beurteilen, zu reflektieren und nutzen zu können. Im Folgenden sollen dabei Prinzipien mathematischer und politischer Bildung vorgestellt und Möglichkeiten einer theoretischen und praktischen Verknüpfung aufgezeigt werden.

## **2. Verbindung mathematischer und politischer Bildung**

### **2.1 Mathematische Bildung**

Aus einer didaktischen Perspektive kann der mathematischen Bildung ein grundsätzlich allgemeinbildender Charakter zugeschrieben werden, beispielsweise ausgehend von den von Heymann (1996) vorgeschlagenen Zielen schulischen Unterrichts oder den Grunderfahrungen nach Winter (1995). In diesem Kontext ist der schulische Mathematikunterricht nicht allein an der Vermittlung einer reinen Mathematik ausgerichtet, sondern ebenfalls am historisch gewachsenen Wechselspiel von außermathematischen Fragestellungen und mathematischer Welt. Er vermittelt zwischen Theorie und Anwendung (Winter 1995). Diese Vermittlung ist zentral für den Beitrag der Mathematik für die Lebensvorbereitung und Weltorientierung von Lernenden, die so ein Verständnis für die Anwendungsmöglichkeiten der Mathematik und die Modellierung alltäglicher Phänomene entwickeln sowie Kompetenzen für die Teilhabe an zentralen gesellschaftlichen Prozessen erhalten (Reiss/Hammer 2021, 5 ff.). Konkretes Ziel des Mathematikunterrichts ist es hierbei einerseits, „Behauptungen, Schlussfolgerungen oder Werturteile nicht einfach als gegeben hinzunehmen, sondern sie zu hinterfragen, mögliche Widersprüche zu erkennen, Unstimmigkeiten zu identifizieren und dabei dem eigenen, rational gefällten Urteil zu vertrauen“ (Reiss/Hammer 2021, 9). Ebenso beinhaltet dies auch die kritische Reflexion und normative Beurteilung der Rolle der Mathematik für das gesellschaftliche Zusammenleben und die hierauf basierende gesellschaftliche und politische Partizipation (Niss 1983, 248; Skovsmose 1994, 111). Vor dem Hintergrund der Relevanz mathematischer Kompetenzen für das spätere private, berufliche, politische und gesellschaftliche Leben wird daher im mathematikdidaktischen Diskurs auch die Wichtigkeit mathematischer Bildung

für die Herausbildung mündiger Bürger\*innen betont (Loos/Ziegler 2015, 3; Skovsmose 1994, 41).

## 2.2 Politische Bildung

Das Konzept der Mündigkeit nimmt im Rahmen der politischen Bildung eine zentrale Funktion ein, deren Ziel es ist, zur Entwicklung „politischer, moralischer und ethischer Autonomie“ beizutragen und Lernende zu befähigen, eigenständig Urteile zu politischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Sachverhalten unter Abwägung unterschiedlicher Kriterien zu treffen (Henkenborg 2012, 29; Reinhardt 2018, 24). Die Befähigung zur politischen Urteilsbildung ist daher als demokratiefunktionale Aufgabe und Kern politischer Bildungsprozesse anzusehen (Juchler 2012, 24 ff.). Die Urteilsfähigkeit kann jedoch nicht als alleinstehende Kompetenz betrachtet werden, sondern ist in den fachdidaktischen „Dreiklang“ der politischen Analyse-, Urteils-, und Handlungskompetenz eingebunden (Henkenborg 2012, 32 ff.). Entsprechend ist die analytische Durchdringung gesellschaftlicher und politischer Sachverhalte und Strukturen notwendig für ein fundiertes Urteil und bildet gleichzeitig die Basis des politischen Handelns demokratischer Bürger\*innen. Daher stellt die Vermittlung von gesellschaftswissenschaftlichen Wissensbeständen, Erklärungsmustern und Methoden sowie von Chancen und Grenzen der politischen Gestaltung einen wichtigen Teil politischer Bildung dar, die für die spätere Beteiligung in der Gesellschaft und im Beruf sowie das allgemeine Weltverständnis notwendig sind (Weißeno/Massing 2020, 329).

Um die Urteilsbildung anzuleiten, werden zentrale gesellschaftliche Probleme, politische Konflikte, Zukunftsszenarien und lebensweltliche Bedürfnisse der Lernenden als wichtige Inhalte von politischen Bildungsprozessen genutzt (Petrik 2012, 4; Reinhardt 2018, 16). Anders als in der Mathematik wird in der politischen Bildung damit stärker hervorgehoben, dass objektiv richtige Lösungsansätze für gesellschaftliche Herausforderungen nicht existieren, sondern diese vom Standpunkt der Betrachtenden und den jeweiligen normativen Schwerpunktsetzungen abhängig sind. Durch die Bearbeitung unterschiedlicher gesellschaftlicher Themen, der Entwicklung politischer und ethischer Urteilsfähigkeit sowie der Funktion der politischen Bildung für den Erhalt demokratischer Systeme kommt der politischen Bildung insgesamt daher eine mindestens ebenso zentrale gesellschaftliche und eine allgemeinbildende Funktion zu (Hahn-Laudenberg 2021, 7 f.; Reinhardt 2018, 16). Anders als in der Mathematikdidaktik liegt der Blick hierbei neben der Qualifikation des Individuums für das spätere Leben auch auf der Legitimierung des demokratischen

Herrschaftssysteme sowie der Veränderung als verbesserungswürdig erachteter gesellschaftlicher Zustände (Lange 2005, 261; Sander 2014, 27 f.).

### 2.3 Mathematisch-politische Bildung

Damit eint die Mathematik- und Politikdidaktik die Hervorhebung des allgemeinbildenden Charakters ihres Faches, das eine wichtige Funktion für die Orientierung und Partizipation von Bürger\*innen in modernen, demokratischen Gesellschaften bietet. Weiterhin existieren in beiden Fächern Ansätze, die die jeweiligen Bildungsprozesse nicht ausschließlich als disziplinäre Angelegenheit, sondern auch als Querschnittsaufgabe betrachten. Die Diskussion zu fächerübergreifendem Mathematikunterricht und der Annäherung des Fachs Mathematik an andere Schulfächer weisen ebenso eine Tradition auf, wie der politikdidaktische Diskurs um das Konzept „Politik als Unterrichtsprinzip“ (Reiss/Hammer 2021, 17; Weißeno/Massing 2020, 361). In beiden Ansätzen geht es unter anderem um die Bearbeitung von Inhalten und Themen aus anderen Perspektiven und mit unterschiedlichen Fragestellungen, wodurch sich Schnittmengen für beide Fächer ergeben. Themen wie beispielsweise Modellierung zum Klimaschutz oder dem pandemischen Geschehen beinhalten sowohl politische als auch mathematische Dimensionen und würden durch eine ausschließliche Betrachtung aus den einzelnen Perspektiven nicht ausreichend erfasst werden (Barwell 2020; Kuhl 2020).

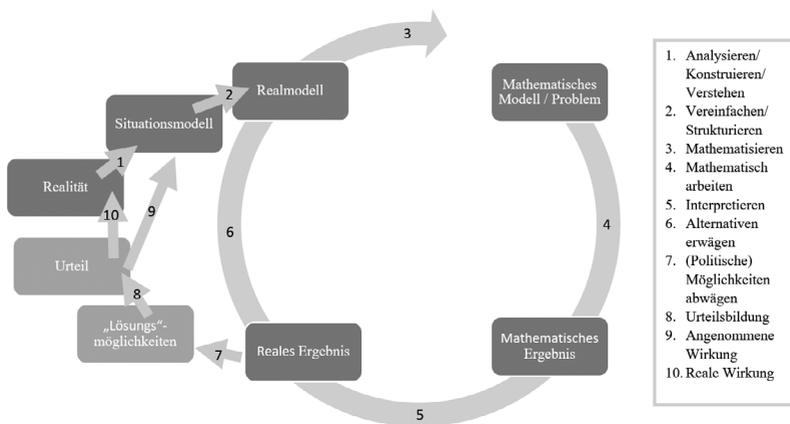
Vor dem diskutierten Hintergrund einer fortschreitenden Mathematisierung der Gesellschaft bietet eine stärkere Verknüpfung der Disziplinen im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen wesentliches Potential, das anhand relevanter Themen und gesellschaftlicher Problemsituationen realisiert werden könnte. So bietet beispielsweise die Modellierung von Treibhausgasemissionen die Möglichkeit, einerseits die Überführung außermathematischer Prozesse in mathematische Modelle und innermathematisches Arbeiten mit Funktionen zu vermitteln und andererseits das Potenzial politischer Bildungsprozesse über das gesellschaftliche Problem des globalen Klimawandels und der Möglichkeiten der politischen Einflussnahme und der eigenen Verortung und Urteilsbildung anzuregen. Grundsätzlich stellt der Prozess des mathematischen Modellierens unabhängig von den thematischen Inhalten einen vielversprechenden Ausgangspunkt für die Verbindung von politischen und mathematischen Lernprozessen dar. Für mathematische Modelle sind dabei ihre Grundlage, ihre Verwendung und ihre Rolle in den jeweiligen außermathematischen Bereichen höchst relevant. Insofern können diese nicht allein aus einer mathematischen Perspektive verstanden oder beurteilt werden und ihre Überprüfung sollte grundsätzlich

unterschiedliche wissenschaftliche, philosophische, technische und praktische Fragen einschließen (Niss 1994, 369).

### **3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten – Normatives Modellieren**

Daran ansetzend kann für eine Verknüpfung mathematischer und politischer Bildungsprozesse ein entsprechend angepasster Modellierungsprozess als Ausgangspunkt fungieren, indem politische Analyse- und Urteilsbildungsprozesse integriert werden. In der mathematischen Bildung umfasst das Modellieren sowohl das Erarbeiten als auch Schlussfolgern von und mit Modellen. Einen didaktischen Rahmen zum Erlernen und Reflektieren mathematischen Modellierens bilden Modellierungskreisläufe, die diesen Prozess beschreiben. Ein solcher Kreislauf beginnt in der Regel mit einer außermathematischen (Problem-)situation, welche in ein mathematisches Modell übersetzt wird. Dieses kann dann innermathematisch gelöst und wieder auf die ursprüngliche Situation übertragen werden (Blum/Leiß 2006). Viele deskriptive Modelle können am Ende auf ihre Richtigkeit geprüft werden, beispielsweise mittels physikalischer Experimente. Die beschriebenen normativen Modellierungen im Kontext zunehmender Mathematisierung (z.B. wirtschaftliche Prognosen zur Erhöhung des Mindestlohns) jedoch können nicht validiert, sondern sollten vor allem diskutiert werden. Damit bilden normative Modellierungen eine besondere Möglichkeit zur Gestaltung interdisziplinärer Lernprozesse. Im Folgenden soll eine konkrete Verbindung der Arbeitsschritte der politikdidaktischen Problemorientierung und der mathematischen Modellierung im Rahmen eines gemeinsamen Modells vorgestellt werden:

Abb 1. – Normativer Modellierungskreislauf (Vajen u. a. 2021, 194)



Als Grundlage dient dabei ein Modellierungskreislauf, der bereits ein sogenanntes Situationsmodell enthält, also eine mentale Repräsentation der Situation (Blum/Leiß, 2006). Wesentlich für die Verbindung der beiden Ansätze sind die Integration einer Situationsanalyse bei der Erstellung des Realmodells sowie die explizite Diskussion zu treffender Annahmen für die Erstellung des mathematischen Modells. Zum Abschluss des mathematischen Arbeitens werden die Ergebnisse des Modells zudem auf ihre Zweckmäßigkeit und vor dem Hintergrund ihrer Umsetzbarkeit in der analysierten Situation diskutiert und die Urteilsbildung eingeleitet. Ein solcher Kreislauf kann sowohl bei der Erstellung eigener Modelle als auch bei der Analyse fremder Modellierungen hilfreich sein, weil er auf Arbeitsschritte explizit hinweist. Argumentationen die beinhalten, dass man gewisse Effekte „nachgerechnet“ habe, können so diskutierbar gemacht werden. Unterschiedliche reale Ergebnisse basieren in der Regel nicht auf unterschiedlichen Interpretationen (5) oder mathematischen Lösungen (4), sondern teils auf Mathematisierungen (3) und vor allem Vereinfachungen (2) sowie Auffassungen der Realität (1), die explizit diskutiert werden müssen (Vajen u.a. 2021, 194 f.).

#### 4. Fazit und Ausblick

Die fortschreitende Mathematisierung der Gesellschaft und die hiermit verbundenen Möglichkeiten und Herausforderung für Bürger\*innen bringen neue Anforderungen an schulische Bildungsprozesse mit sich. Dies betrifft durch

die zunehmende Bedeutung mathematischer Prinzipien und Modelle auf das gesellschaftliche Zusammenleben sowohl die politische als auch die mathematische Bildung. Daher gilt es an der Schnittstelle aus Mathematik, Politik und Gesellschaft durch interdisziplinäre Bildungsprozesse anzusetzen. Die in den jeweiligen Fachdidaktiken existierenden Diskurse über den Bildungsgehalt des Fachs und der Bildung mündiger Bürger\*innen beinhalten dabei Potenziale für eine Verknüpfung beider Disziplinen. Inwiefern solche interdisziplinären Zugänge zu mathematischen Themen, gesellschaftlichen Prozessen und politischen Problemen auch mit einer besseren Vernetzung disziplinärer Wissensbestände bei Schüler\*innen und verbesserter Urteilskompetenz führt, muss noch durch systematische empirische Forschung untersucht werden. Ein erster Schritt hierzu ist allerdings zunächst die theoretische Verknüpfung zweier didaktischer Traditionen und die praxisorientierte Überführung in entsprechende Unterrichtskonzepte. Hier kann die vorgeschlagene normative mathematische Modellierung ein Ausgangspunkt für die Verbindung politischer und mathematischer Lernprozesse darstellen, die Potenziale für beide Disziplinen bietet. Für eine erfolgreiche mathematisch-politische Bildung gilt es jedoch, hierauf weitere praxisorientierte Verknüpfungen und empirische Evaluationen folgen zu lassen.

## Literatur

- BARWELL**, Richard (2020): Mathematics and politics? Climate change in the mathematics classroom. In: Ineson, Gwen/Povey, Hilary (Hg.): *Debates in mathematics education (Debates in subject teaching)*. New York, NY, S. 197–209.
- BLUM**, Werner/Leiß, Dominik (2006): Filling up – In the problem of independence-preserving teacher interventions in lessons with demanding modelling tasks. In: Bosch, Marianna (Hg.): *CERME-4 – Proceedings of the Fourth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. Sant Feliu de Guíxols, S. 1623–1633.
- ERNEST**, Paul (2018): *The Philosophy of Mathematics Education: An Overview*. In: ders. (Hg.): *The Philosophy of Mathematics Education Today*. Cham, S. 13–38.
- ERNEST**, Paul (2020): The dark side of mathematics: Damaging effects of the overvaluation of mathematics. In: Ineson, Gwen/Povey, Hilary (Hg.): *Debates in mathematics education (Debates in subject teaching)*. New York, S. 29–42.
- GRAVEMEIJER**, Koeno/Stephan, Michelle/Julie, Cyril/Lin, Fou-Lai/Ohtani, Minoru (2017) (2017): What Mathematics Education May Prepare Students for the Society of the Future? In: *International Journal of Science and Mathematics Education*, 01/2017, S. 105–123.

- HAHN-LAUDENBERG, Katrin** (2021): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 1–16.
- HENKENBORG, Peter** (2012): Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie. der Dreiklang von Analysieren, Urteilen Handeln. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 02/2012, 28–50.
- HEYMANN, Hans Werner** (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim.
- JUCHLER, Ingo** (2012): Politisches Urteilen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 02/2012, S. 10–27.
- KUHL, Ellen** (2020): Data-driven modelling of COVID-19. Lessons learned. In: Extreme Mechanics Letters, 100921/2020, S. 1–10.
- LANGE, Dirk** (2005): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie. In: Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 258–269.
- LOOS, Andreas/Ziegler, Günter M.** (2015): Gesellschaftliche Bedeutung der Mathematik. In: Bruder, Regina/Hefendehl-Hebeker, Lisa/Schmidt-Thieme, Barbara/Weigand, Hans-Georg (Hg.): Handbuch der Mathematikdidaktik. Berlin, S. 3–18.
- MAINZER, Klaus** (2018): Wie berechenbar ist unsere Welt. Wiesbaden.
- NISS, Morgen** (1983): Considerations and experiences concerning integrated courses in mathematics and other subjects. In: Zweng, Marilyn J./Green, Thomas/Kilpatrick, Jeremy/Pollak, Henry O./Suydam, Marilyn (Hg.): Proceedings of the Fourth International Congress on Mathematical Education. Boston, MA, S. 247–249.
- NISS, Morgen** (1994): Mathematics in society. In: Biehler, Rolf/Scholz, Roland W./Straber, Rudolf/Winkelmann, Bernard (Hg.): Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline. Secaucus, S. 367–378.
- PETRIK, Andreas** (2012): Der heimliche politikdidaktische Kanon. Acht fachdidaktische Prinzipien und sechs „teacher beliefs“ als Kern einer kompetenzorientierten Politiklehrausbildung. In: Juchler, Ingo (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 71–85.
- REINHARDT, Sibylle** (2018): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Fachdidaktik). Berlin.
- REISS, Kristina/Hammer, Christoph** (2021): Grundlagen der Mathematikdidaktik. Eine Einführung für den Unterricht in der Sekundarstufe. Cham.
- SANDER, Wolfgang** (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 15–30.
- SKOVSMOSE, Ole** (1994): Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education. Dordrecht.

- SKOVSMOSE, Ole/Yasukawa, Keiko (2009):** Formatting Power of 'Mathematics in a Package'. A Challenge for Social Theorising? In: Ernest, Paul/Greer, Brian/Sriraman, Bharath (Hg.): Critical issues in mathematics education. Charlotte, S. 255–281.
- STRAEHLER-POHL, Hauke (2017):** De|mathematisation and Ideology in Times of Capitalism. Recovering Critical Distance. In: Strahler-Pohl, Hauke/Bohlmann, Nina/Pais, Alexandre (Hg.): The Disorder of Mathematics Education. Challenging the Sociopolitical Dimensions of Research. Cham, S. 35–52.
- VAJEN, Bastian/Gildehaus, Lara/Liebendörfer, Michael/Wolf, Christop (2021):** Mathematisierung als Herausforderung für die politische Bildung. In: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot (Schriftenreihe der DVPB). Frankfurt/M., S. 188–200.
- WEISSENO, Georg/Massing, Peter (2020):** Politikdidaktik. In: Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut J. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (Fachdidaktische Forschungen, Band 12). Münster, S. 315–338.
- WINTER, Heinrich (1995):** Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik Nr. 61, S. 37–46.

# **Der Beitrag von politischer Bildung und Schule zur supranationalen politischen Unterstützung bei Schüler\*innen**

## **1. Anlass und Ziel**

Politische Bildung richtet sich auf Aktivitäten, die die Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen fördern, um eine demokratische Gesellschaft und Demokratie zu gestalten und zu erhalten. Mit einer anderen Perspektive fragen Theorien politischer Unterstützung, welche politischen Einstellungen von Mitgliedern eines politischen Systems erforderlich sind, damit dieses politische System Bestand hat. Ziel des Beitrags ist es, das Potential der Theorien politischer Unterstützung aus der politischen Kulturforschung für eine theoretisch fundierte empirische Politikdidaktik darzustellen und zu nutzen. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, welchen Beitrag politische Bildung im Kontext Schule zur Entwicklung von Einstellungen zur supranationalen politischen Unterstützung bei Schüler\*innen leisten kann. In einem ersten Schritt werden dafür die konzeptionellen Anknüpfungspunkte zwischen politischer Kulturforschung und Politikdidaktik skizziert und die Übertragbarkeit von Modellen geprüft. Auf dieser Grundlage baut der empirische Teil auf. Konkret untersucht der Beitrag auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) die unterschiedliche Relevanz verschiedener Aspekte politischer Bildung und Sozialisation im schulischen Kontext für die verschiedenen Dimensionen supranationaler politischer Unterstützung bei Schüler\*innen.

## **2. Der Nutzen der Theorie politischer Unterstützung für die Politikdidaktik**

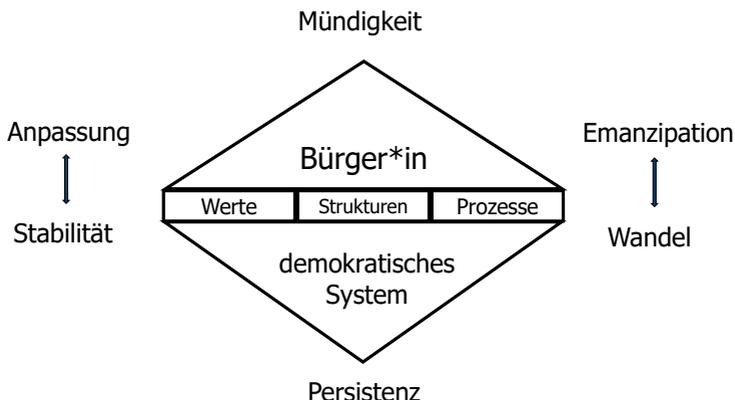
Die Theorie politischer Unterstützung stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Bedeutung für die Persistenz eines politischen Systems die Unterstützung seiner Mitglieder hat. Dabei wird grundlegend davon ausgegangen, dass Bürger\*innen Forderungen an das politische System stellen und dieses unterstützen bzw. ihre

Unterstützung entziehen. Das politische System reagiert darauf mit Entscheidungen und Handlungen, die wiederum Forderungen und die Unterstützung durch die Bürger\*innen beeinflussen. Easton (1965) wählt dafür den Begriff der Persistenz statt dem der Stabilität, weil das Überleben des Systems gerade durch die Anpassung an veränderte Unterstützungen und Forderungen gesichert wird. Easton differenziert bereits unterschiedliche Orientierungsobjekte, die Fuchs (2002) für demokratische Systeme spezifiziert. Fuchs (2002, 37 ff.) markiert dabei drei Dimensionen als besonders relevant für die Frage politischer Unterstützung in Demokratien: die Kultur mit den grundlegenden demokratischen Werten, die Struktur des institutionalisierten demokratischen Regimes sowie die Performanz, also die Entscheidungen und Handlungen der politischen Entscheidungsträger\*innen. Die Bedeutung politischer Unterstützung lässt sich dann dimensionsbezogen spezifizieren: Eine dauerhafte grundlegende Unterstützung von demokratischen Grundwerten ist zentral für Persistenz eines demokratischen Systems. Demgegenüber steht eine unreflektierte Unterstützung insbesondere auf der Prozessebene in einem Spannungsverhältnis zu Kontrolle und Responsivität als wichtige Elemente funktionierender Demokratien. Somit ist der Entzug von politischer Unterstützung auf der Prozessebene funktional, wenn die Performanz der Entscheidungsträger\*innen nicht mit den demokratischen Werten überstimmt, auf dem das System basiert, und nicht als legitim wahrgenommen wird. Wenn das System darauf (etwa durch Wieder- und Abwahl) reagieren kann, findet in der Regel kein Entzug der Unterstützung auf den abstrakteren Dimensionen statt. Ansonsten kann ein institutioneller Vertrauensverlust die Folge sein, der auch Konsequenzen für die institutionelle Ausgestaltung der Demokratie in einem demokratischen System haben kann, etwa durch den Anstoß von institutionellen Reformen. Die Bedeutung der Legitimation des Regimes und des demokratischen Prozesses durch die Bindung an demokratische Werte betont insbesondere Norris (1999). Sie unterstreicht die Bedeutung von kritikbereiten Bürger\*innen (*critical citizens*) für Demokratien. Diese zeichnen sich durch eine starke Unterstützung demokratischer Werte aus, verbunden mit einer Bereitschaft, die Legitimität des Regimes und der Performanz der politischen Akteure kritisch zu prüfen und einzufordern. Bildung und ein Verständnis politischer Prozesse sind nach Norris Schlüssel für die Stärkung von *critical citizenship* in einer Gesellschaft.

Bei der Prüfung der Anknüpfbarkeit politikdidaktischer Forschung an die Theorien politischer Unterstützung fällt zunächst eine Differenz auf. Während die politische Kulturforschung die Einzelnen aus einer Systemperspektive in den Blick nimmt, ist die Subjektperspektive für eine Politikdidaktik zentral, die

die Mündigkeit des/der Einzelnen als Ziel politischer Bildung als Orientierungspunkt ihrer Überlegungen wählt (Sander 2014, 28). Unterhalb dieses Konsenses, der sich auch in den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses spiegelt, lassen sich jedoch weiterhin Ziele politischer Bildung in einem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Emanzipation verorten (vgl. ausführlich Hahn-Laudenberg 2021; Detjen 2007; Lösch/Thimmel 2011).

Abb. 1 Ziele politischer Bildung im doppelten Spannungsfeld (Hahn-Laudenberg 2021)



Die Ergänzung der Systemperspektive schafft hier nun ein doppeltes Spannungsfeld und gleichzeitig ein aufeinander bezogenes Bedingungsverhältnis. So bedingen sich Mündigkeit, Anpassung und Emanzipation des Individuums und das Weiterbestehen der Demokratie in einer offenen Gesellschaft gegenseitig, weil beide Komponenten in demokratischen Systemen erforderlich sind, um Stabilität und Wandel zu ermöglichen (Hahn-Laudenberg 2021).

Die Dimensionierung der Orientierungsobjekte in den Theorien politischer Unterstützung kann einen Beitrag leisten zu einer theoriebasierten Differenzierung von Facetten politischer Einstellung, die für die politische Bildung relevant sind (Detjen u.a. 2012; Frech/Richter 2019). Unter Einbezug der bereits in der Frühphase der politischen Kulturforschung (Almond/Verba 1963) diskutierten Relevanz der politischen Identität könnten darauf aufbauend Identität, Werte und institutionenbezogene Einstellungen als drei weiter zu differenzierende Facetten beschrieben werden.

**Abb. 2 Facetten politischer Einstellungen (eigene Darstellung)**



Auch wenn die Theorie politischer Unterstützung ursprünglich auf Nationalstaaten bezogen war, lässt sie sich gleichwohl auch auf andere politische Einheiten übertragen. Aufgrund der wachsenden Bedeutung der EU für die Gesetzgebung und der wirtschaftlichen Entwicklung in ihren Mitgliedsstaaten hat auch die Persistenz dieses supranationalen Akteurs an Bedeutung gewonnen (Wiesner 2019). Insbesondere aus der spezifischen EU-Bürgerschaft, mit der eigene politische Handlungsmöglichkeiten verbunden sind, wurde die Notwendigkeit einer spezifischen politischen Bildung in Bezug auf die EU abgeleitet (Grimonprez 2020), über deren Institutionalisierung, Ziele und Inhalte es bereits einen breiteren Diskurs gibt (Keating 2014; Abs 2021).

Die Übertragbarkeit von Modellen der politischen Kulturforschung auf den schulischen Kontext sowie deren Relevanz für den Politikunterricht ist umstritten (Weißeno/Landwehr 2020). Allerdings konnte in Bezug auf die Demokratie in Deutschland bereits gezeigt werden, dass sich Dimensionen politischer Unterstützung auch empirisch bei Schüler\*innen der Sekundarstufe I unterscheiden lassen (Hahn-Laudenberg 2017), und auch in Bezug auf die EU sind bereits in anderen politikdidaktischen Studien Analysen auf dieser theoretischen Basis erfolgt (Oberle/Forstmann 2015; Ziemes u.a. 2019). Darüber hinaus wurde in vorhergehenden Analysen mit ICCS 2016-Daten gezeigt, dass Erklärungsmodelle vom Verhältnis von nationalem und supranationalem politischem Vertrauen bei Erwachsenen (Muñoz 2017) auf Schüler\*innen übertragbar sind (Hahn-Laudenberg/Abs 2020).

### 3. Fragestellung und Design

An Theorie und Forschungsstand anschließend wird die Fragestellung untersucht, welche Relevanz politisches Wissen und schulische Lerngelegenheiten zu Europa für die supranationale politische Unterstützung bei Schüler\*innen haben. Für die Fragestellung werden unterschiedliche Aspekte politischer Bildung

und Sozialisation (Lerngelegenheiten zu Europa, Sozialbeziehungen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen und bereits erworbenes allgemeines politisches Wissen) dahingehend analysiert, inwieweit sie unterschiedliche Dimensionen politischer Unterstützung (Einstellungen zur Supranationalität, Vertrauen in politische Institutionen und die Bewertung der Performanz der EU) auf Seiten der Schüler\*innen wahrscheinlicher werden lassen. Der Beitrag nutzt dafür Daten aus ICCS 2016 für vertiefende Analysen in Bezug auf Nordrhein-Westfalen (NRW) (vgl. ausführlich Hahn-Laudenberg/Abs 2020). Berücksichtigt werden die Daten von  $N=1.451$  Schüler\*innen (52% Mädchen, 40% mit Migrationshintergrund) an 59 Schulen, wobei pro Schule eine Klasse der achten Jahrgangsstufe erhoben wurde. Die Befragung der Schüler\*innen bestand aus einem Wissenstest, einem allgemeinen Fragebogen und einem regionalen europäischen Fragebogen, der in Bildungssystemen innerhalb der EU und Norwegen eingesetzt wurde.

Die Dimensionen supranationaler politischer Unterstützung werden mit drei Skalen aus dem internationalen bzw. europäischen Fragebogen erfasst. Für die Erfassung der Wertdimension wird die Skala *Einstellungen zur Supranationalität* (8 Items,  $\alpha_{\text{nrw}} = .81$ ) berücksichtigt. Schüler\*innen konnten dabei Aussagen zum Wert der Kooperation zwischen europäischen Staaten für unterschiedliche Politikbereiche auf einer vierstufigen Likertskala von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“ bewerten (z.B. „Europäische Länder sollten zusammenarbeiten, um Menschen, die aus Kriegsgebieten fliehen, eine sichere Zuflucht in Europa zu geben.“). Für die Erfassung der Strukturdimension, wird die Skala *Vertrauen in überstaatliche Institutionen* (3 Items,  $\alpha_{\text{nrw}} = .85$ ) berechnet, die auf ein generalisiertes Vertrauen in staatliche Zusammenschlüsse zielt. Schüler\*innen sollten in der Fragebatterie einschätzen, ob sie verschiedenen gesellschaftlichen oder staatlichen Institutionen „sehr“, „etwas“, „wenig“ oder „gar nicht“ vertrauen. Die Skala basiert auf den drei Items „die Europäische Kommission“, „das Europäische Parlament“ und „die Vereinten Nationen (UN)“. Für die Erfassung der Prozessdimension wird die Skala *Einstellungen zur Performanz der EU* (5 Items,  $\alpha_{\text{nrw}} = .79$ ) in ICCS 2016 berücksichtigt. Dort konnten Schüler\*innen ihre Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Aufgaben der EU auf einer vierstufigen Likertskala von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“ bewerten (z.B. „Die EU kümmert sich um den Umweltschutz.“).

Für die Erfassung schulischer Lerngelegenheiten werden ebenfalls drei Variablen berücksichtigt: Bei Aussagen zur Skala *Auf Europa bezogenen Lerngelegenheiten* (4 Items,  $\alpha_{\text{nrw}} = .77$ ) sollten Schüler\*innen einschätzen, wie viele Gelegenheiten (vierstufig von „keine Gelegenheiten“ bis „viele Gelegenheiten“) sie in

der Schule zum Lernen bestimmter Inhalte wie „Politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern“ hatten. Als zentraler Aspekt des Schulklimas wird zudem die Qualität der Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften durch eine Skala mit fünf Items ( $\alpha_{nrw} = .80$ ) erfasst (z. B. „Die meisten Lehrkräfte behandeln mich fair.“). Das politische Wissen (*knowing*) wird mit offenen und geschlossenen Items (88 Testitems im Booklet-Design) erhoben, die auf das konzeptuelle politische Verständnis insbesondere in Bezug auf Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zielen (z. B. „Was kann in einer Demokratie getan werden, um Politiker\*innen an einem Machtmissbrauch zu hindern?“). Zur Schätzung des politischen Wissens werden in allen Analysen für jede\*n Schüler\*in auf Basis von Rasch-Analysen fünf Plausible Values berücksichtigt (Hahn-Laudenberg/Abs 2017).

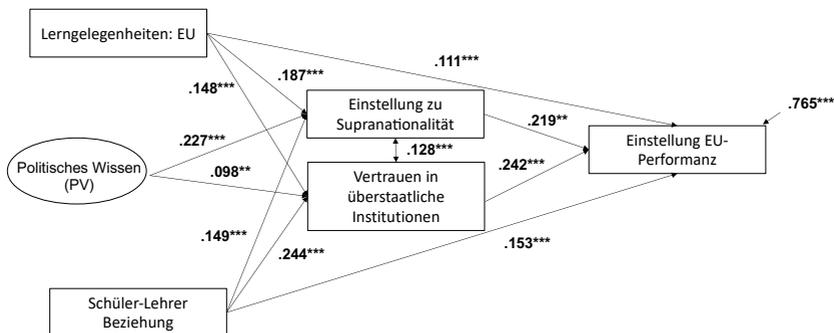
Theoriebasiert können als Hypothesen formuliert werden, dass politisches Wissen insbesondere in einem positiven Verhältnis zur politischen Unterstützung auf der Wertebene steht (Norris 1999), also zur Einstellung zur Supranationalität. Gleichzeitig würden keine direkten positiven Effekte in Bezug auf die konkrete Performanzbewertung erwartet werden. Der Beschreibung Oberles (2021) einer grundsätzlich europafreundlichen, aber durchaus kontroversitätsoffenen politischen Bildung folgend, sollten Lerngelegenheiten zur EU ebenfalls am stärksten zur Erklärung der Einstellung zur Supranationalität beitragen. In Orientierung an Putnams (2000) Theorie zum Sozialkapital sowie den Untersuchungen von Dellmuth/Tallberg (2020) zur Relevanz von sozialem Vertrauen für supranationales politisches Vertrauen ist ein positiver Effekt einer guten Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen insbesondere hinsichtlich des Vertrauens in überstaatliche Institutionen zu erwarten. Das Verhältnis von politischem Wissen und (supranationalem) politischem Vertrauen ist im Sinne Norris abhängig von der Vertrauenswürdigkeit der politischen Institutionen. Dies zeigen auch Analysen im internationalen Vergleich (Ziemes u.a. 2017; Muñoz 2017; Hahn-Laudenberg/Abs 2020). Im Kontext relativ guter Regierungsführung wäre dabei ein schwach positiver Effekt erwartbar.

#### 4. Ergebnisse

Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse des Pfadmodells zur Beziehung zwischen schulischen Lerngelegenheiten und EU-bezogenen Einstellungen. Zur Kontrolle des individuellen Hintergrunds werden das Geschlecht (m/w), der Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status der Schüler\*innen berücksichtigt. Im empirischen Modell zeigen sich insgesamt vor allem kleine Effekte.

Mit Blick auf die jeweils stärksten Pfade zeigt sich hypothesenkonform, dass auf die EU bezogene Lerngelegenheiten und politisches Wissen am stärksten positive Einstellungen zur Supranationalität erklären können. Politisches Wissen führt dabei nicht zu einer generell positiveren Bewertung der Performanz der EU (Hahn-Laudenberg/Abs 2020). Allerdings zeigen sich ebenfalls sehr schwache, aber signifikante direkte Effekte von auf die EU bezogenen Lerngelegenheiten auf die Performanzbewertung. Diese könnten als leichte Tendenz zum affirmativen Unterricht interpretiert werden, aber auch auf spezifische Effekte der Behandlung von EU-Inhalten im Unterricht hinweisen, etwa durch die Auseinandersetzung mit verbreiteten Klischees gegenüber der EU. Hieran lässt sich ein Bedarf an vertiefender Forschung aufzeigen. Hinsichtlich der schulischen Sozialbeziehungen zeigt sich wie erwartet, dass sie insbesondere Unterschiede im Vertrauen in überstaatliche Institutionen erklären können. Gleichwohl sind auch hier geringe positive Effekte auf die anderen Dimensionen politischer Unterstützung erkennbar.

Abb. 3 Pfadmodell zur Beziehung zwischen schulischen Lerngelegenheiten, Wissen und EU-bezogenen Einstellungen (Hahn-Laudenberg/Abs 2020, 1141)



Modellbasierte Berechnungen mit Mplus 8.3; xy-standardisierte Lösung; PV= Plausible Values (5);  $\chi^2 / df = 3,47/3$ ; CFI= 0,99; RMSEA= 0,011; SRMR= 0,009, Supranationalität R2= 0,131; Vertrauen R2= 0,151; Performanz R2= 0,235; Effekte auf Supranationalität und Vertrauen kontrolliert für Gender, SES und MGH.

## 5. Diskussion und Ausblick

Die Analysen zeigen, dass sich die politischen Einstellungen von 14-jährigen Schüler\*innen gegenüber der EU bereits hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen supranationaler politischer Unterstützung differenzieren lassen. Darüber

hinaus zeigen sich differenzierte Effekte schulischer Lerngelegenheiten auf diese verschiedenen Dimensionen supranationaler politischer Unterstützung. Insbesondere politisches Wissen erweist sich als Schlüssel für die Entwicklung differenzierter Einstellungen. Die Analysen verweisen damit auf den Mehrwert der Berücksichtigung von Theorien der politischen Kulturforschung in politikdidaktischer empirischer Forschung, denn sie eröffnen ein vertieftes Verständnis von politischen Bildungsprozessen. Ein Diskurs darüber, inwieweit mit Hilfe der politischen Kulturforschung sich die politikdidaktische Forschung zu Einstellungen (Dellmuth/Tallberg 2020) systematisieren ließe, scheint vor diesem Hintergrund lohnenswert. Mit Blick auf die Praxis verweisen die Ergebnisse auf die hohe Relevanz einer schulischen Auseinandersetzung mit Europa und der EU, deren konkrete Ausgestaltung eine bleibende Herausforderung darstellt (exemplarisch für die breite politikdidaktische Forschung in diesem Feld Oberle 2021).

## Literatur

- ABS**, Hermann J. (2021): Options for developing European strategies on citizenship education. In: *European Educational Research Journal*, 03/2021, S. 329–347.
- ALMOND**, Gabriel A./Verba, Sidney (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton.
- DELLMUTH**, Lisa Maria/Tallberg, Jonas (2020): Why national and international legitimacy beliefs are linked: Social trust as an antecedent factor. In: *The Review of International Organizations*, 02/2020, S. 311–337.
- DETJEN**, Joachim (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München.
- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden.
- EASTON**, David (1965): *A System Analysis of Political Life*. Chicago/London.
- FRECH**, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.) (2019): *Emotionen im Politikunterricht (Didaktische Reihe)*. Frankfurt/M.
- FUCHS**, Dieter (2002): Das Konzept der politischen Kultur. Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In: Fuchs, Dieter/Roller, Edeltraud/Weßels, Bernhard (Hg.): *Bürger und Demokratie in Ost und West. Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess*. Festschrift für Hans-Dieter Klingemann. Wiesbaden, S. 27–49.
- GRIMONPREZ**, Kris (2020): *The European Union and Education for Democratic Citizenship. Legal foundations for EU learning at school*. Baden-Baden.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2017): *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2021): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden.

- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Abs, Hermann J. (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: dies. (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 77–111.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Abs, Hermann J. (2020): Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 06/2020, S. 1125–1147.
- KEATING**, Avril (2014): Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes. Houndmills.
- LÖSCH**, Bettina/Thimmel, Andreas (2011): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- MUÑOZ**, Jordi (2017): Political trust and multilevel government. In: Zmerli, Sonja/van der Meer, Tom (Hg.): Handbook on political trust. Cheltenham, S. 69–88.
- NORRIS**, Pippa (Hg.) (1999): Critical citizens. Global support for democratic governance. Oxford.
- OBERLE**, Monika (2021): Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hg.): Europa in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 65–84.
- OBERLE**, Monika/Forstmann, Johanna (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen. zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle, Monika (Hg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 81–98.
- PUTNAM**, Robert D. (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York.
- SANDER**, Wolfgang (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 15–30.
- WEISSENO**, Georg/Landwehr, Barbara (2020): Wird der Erwerb politischen Wissens vom Informationsverhalten und Vertrauen in politische Institutionen beeinflusst? In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze. Wiesbaden, S. 111–134.
- WIESNER**, Claudia (2019): Inventing the EU as a Democratic Polity. Concept, Actors and Controversies. London.
- ZIEMES**, Johanna F./Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann J. (2019): From Connectedness and Learning to European and National Identity. Results from 14 European countries. In: JSSE – Journal of Social Science Education, 03/2019, S. 5–28.
- ZIEMES**, Johanna F./Hahn-Laudenberg, Katrin/Birindiba Batista, Igor/Abs, Hermann J. (2017): Institutionenbezogene Einstellungen. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 161–204.

## Quality in social studies in Nordic countries

### 1. Introduction

The QUINT project (Quality in Nordic teaching, <https://www.uv.uio.no/quint/english/>) is coordinated by the University of Oslo and investigates quality in the teaching of mathematics, L1 (language arts) and social studies in Norway, Sweden, Denmark, Finland and Iceland. In this paper, I will focus on social studies and on how the project seeks to define and investigate quality in teaching. I will then present some results that open up for a discussion of quality in social studies teaching.

In the QUINT project we have collected video recordings of teaching that have been coded using the PLATO (Protocol of Language Arts Teaching Observation) framework (Tengberg et al. 2021). The intention is to capture important quality elements of teaching. As the coding manual originally was developed for language arts teaching, it is necessary to discuss its application to social studies teaching.

As the PLATO manual is rather comprehensive in scope, I will focus on two aspects: ‘intellectual challenge’, the understanding of ‘higher order thinking’ and the ‘use of academic language’. The notion of higher order thinking is discussed in relation to taxonomies that are relevant for social studies.

In order to understand what the PLATO scores mean in practise, two examples of qualitative analysis are presented that illuminate higher order thinking and the use of academic language in the observed segments.

In the conclusion, I sum up some of the quantitative findings and argue that we might distinguish two types of social studies teaching: one with a focus on the students taking a stand (but with less emphasis on knowledge of the subject matter), and one with a focus on knowledge and concepts that might de-emphasise higher order thinking.

## 2. Method

The QUINT project has observed teaching in social studies, mathematics and language arts in Norway, Sweden, Denmark and Iceland. In this article, I focus on social science teaching. In each country, ten classes were selected per subject in different schools and then four consecutive lessons were observed each. In some cases, two groups were observed in the same school in the same subject.

The classes were recorded on video with two cameras, one facing the class and the other facing the teacher. The recorded teaching has been analysed using the PLATO observational manual. This manual was developed to evaluate the quality of language arts teaching. The first step was to divide the lessons into segments of 15 minutes. Each segment was then coded using the manual, which covers 12 elements: 1) 'Purpose'; 2) 'Intellectual challenge'; 3) 'Representation of content'; 4) 'Connections to prior academic knowledge'; 5) 'Modelling'; 6) 'Strategy use and instruction'; 7) 'Feedback'; 8) 'Classroom discourse'; 9) 'Text-based instruction'; 10) 'Accommodation for language learning'; 11) 'Behaviour management'; and 12) 'Time management'.

Each element was given a score on a scale from one to four for every 15-minute segment. Some of the elements were divided into two sub-elements. Four means that there is consistent strong evidence of the element and one means that it is almost not present

The PLATO elements have been developed in order to capture aspects of quality in teaching within four domains (Tengberg et al. 2021, 4): A) 'Instructional scaffolding', which covers to what extent the teacher provides support for the students' learning process, for instance, by showing ways of solving tasks either by modelling (showing examples) or by providing strategies for learning; also, the element of 'feedback' is within this domain. B) 'Disciplinary demand' covers the question of how demanding the activities tasks are for the students. C) 'Representation and use of content' contains both the quality of the explanations given by the teacher and whether there is a connection to what the students have been working with before and whether the lesson has an explicit purpose. Finally, D) 'Classroom environment' covers both the use of time and whether there is a calm learning environment.

This way of looking at quality in teaching is similar to other models of quality and is, for instance, close to the areas described by Andreas Helmke (Helmke 2014, 168 f.) and those developed by Hilbert Meyer, as cited by Engartner et al. (2021, 57).

In the following, I will discuss the ‘disciplinary demand’ aspect and the concept of higher order thinking, as this is a central aspect in teaching quality, but also difficult to describe and capture.

### 3. Higher order thinking as defined in the PLATO-manual

The ‘intellectual challenge’ element is defined in the PLATO manual (at the highest level i.E. a score of four) as activities and assignments that “promote sophisticated or high-level analytic and inferential thinking, including synthesizing and evaluating information and/or justifying or defending their positions” (PLATO 5.0 Manual, 18).

#### 3.1 Higher order thinking and taxonomies

Even though many educators agree on the relevance of ‘higher order thinking’, there is no consensus on what it actually means. One approach that has been very influential in education is the taxonomy initially developed by Benjamin Bloom, and later revised by Anderson and Krathwohl (Krathwohl & Anderson 2001). The revised taxonomy is helpful because it has two dimensions, and can describe the complexity both in what is described as ‘the cognitive process dimension’, which is similar to the original Bloom’s taxonomy and the ‘knowledge dimension’. The former describes the different levels of cognitive processes – in this sense it captures the active side of what the students are doing. The levels are described with the verbs ‘remember’, ‘understand’, ‘apply’, ‘analyse’, ‘evaluate’ and ‘create’. These cognitive processes are well-known from Bloom’s taxonomy, and have been widely used also in curriculum design. In the Danish curriculum for social studies, they are referred to explicitly. I will return to that in the next paragraph.

Regarding the latter, there are several types of knowledge: ‘factual knowledge’, ‘conceptual knowledge’, ‘procedural knowledge’ and ‘meta-cognitive knowledge’ (Krathwohl/Anderson 2001). This dimension is useful because it captures what is sometimes lost in descriptions of ‘higher order thinking’, namely, that this higher order thinking must have a content. If you analyse or evaluate a question, but do not have the knowledge of the content, the cognitive process might be on a high level, but it is not very useful. Factual knowledge is defined, for instance, as knowledge of terminology and the basic elements of a discipline. Conceptual knowledge is knowledge of categories in a field, but also of theories and models. Procedural knowledge involves knowledge about how to perform specific procedures within a subject.

### 3.2 Subject-specific qualities of higher order thinking

As the types of higher order thinking in both the PLATO manual and the different taxonomies are generic, it is necessary to translate them into subject specific forms of knowledge or thinking. In Denmark, the taxonomy of both Bloom and the SOLO taxonomy are described in the social studies curricula. They are described on three levels (Børne- og Undervisningsministeriet 2019, 37, author's translation):

1. **description:** 'Describe subject-related content. Can account for academic concepts'.
2. **analysis:** 'Describe connections, cause and effect. Is able to use concepts from the subject to analyse subject related content'.
3. **'discussion:** 'Oppose different positions to each other and evaluate them' as well as 'draw perspectives and see connections to other subject-related areas'.
4. **perspective of action:** 'Express a deliberate opinion on a problem and offer suggestions for action'.

It is clear that this is a somewhat simplified version of the original taxonomy, but it is worthwhile to notice the progressing scheme – from description, through analysis and discussion, to ending up with the perspective of action.

In practice, one of the problems with this taxonomy is that students can often express an opinion or perform an analysis that is not based on profound knowledge. Therefore, a higher level on the taxonomy might not express a deep understanding, and a student on a lower level of the taxonomy might have a deeper knowledge of the issue.

When we compare this taxonomy with the revised taxonomy of Anderson and Krathwohl, we can see that the levels of knowledge are useful in understanding what is at stake: *Description* – according to the taxonomy above – might be both factual and conceptual knowledge. *Analysis* is a very broad term, which involves both conceptual knowledge and procedural knowledge. The knowledge of what is required to perform an analysis is conceptual knowledge, to be able to perform the analysis is procedural knowledge. *Discussion*, according to the description of the taxonomy, requires not only the ability to form your own opinion, but also to be able to understand, express and reflect on different opinions.

The highest level – *the perspective of action* – is of course crucial to social studies/civic education, as the aim of the subject is to be able to participate in society, especially on a political level. The question of what significance should be given to action in social studies and civic education is still, and constantly, being contested. In Germany the principle of *Handlungsorientierung* is a well-established

hed principle, including the dilemmas and discussions within this approach to teaching societal issues (Reinhardt 2020, 110–126).

A different, though compatible, approach is found in the German tradition of *Politische Bildung*. There has been a renewed interest following the debate on competencies and standards in *Politische Bildung*. The authors of *Was ist gute politische Bildung* draw the distinction between three levels of competence (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 145–147):

1. *social scientific analysis*
2. *the formation of political judgements*
3. *political action competence.*

These three levels of competence are quite similar to the ones expressed in the Danish curriculum for social studies. There seems to be a cross-national common ground in the idea of a taxonomy from 1) analysing societal issues to 2) being able to form an opinion and 3) being able to act politically.

In this sense, we can conclude that higher order thinking in social studies means exactly this: to be able to analyse an issue or situation based on different perspectives and form an opinion and act accordingly.

### 3.3 Some characteristics of social studies in Denmark, Norway and Sweden

As mentioned above, PLATO coding assigns a value from one to four to each of the elements in each segment, which makes it possible to quantify and compare aspects of teaching quality. Nevertheless, there are some precautions that have to be taken when interpreting the data. First of all, there is the question of the reliability of the scoring. Even though the manual was validated while it was developed, and the coders are trained and certified, there is some uncertainty concerning the coding, which is based on an interpretation of the definitions as well as what is observed. It has to be taken into account that this is also the first time that this framework has been applied in a Nordic context within these subjects. However, it has been used in a larger scale project in mathematics already (LISA Nordic, Klette et al. 2017). Furthermore, the question of validity has to be addressed: do the definitions of the items match what we intend to measure? This is an important question, as we are trying to capture phenomena of a very complex nature – which is also why it is relevant to do a qualitative analysis of the material.

### 3.4 Some quantitative results<sup>1</sup>

This table shows the distribution of scores in ‘intellectual challenge’ from the observations in Denmark, Norway and Sweden:

Tab. 1: Results for PLATO score, intellectual challenge (own research)

Country		Frequency		Percent	Cumulative Percent
DK	Valid	1	4	3,8	3,8
		2	38	36,5	40,4
		3	42	40,4	80,8
		4	20	19,2	100,0
		Total	104	100,0	
NO	Valid	1	18	22,8	22,8
		2	22	27,8	50,6
		3	27	34,2	84,8
		4	12	15,2	100,0
		Total	79	100,0	
SE	Valid	1	27	28,1	28,1
		2	49	51,0	79,2
		3	20	20,8	100,0
		Total	96	100,0	

If we look at the results from Denmark separately, we can see that a majority of the segments may be observed to score either a three or a four, which means that in these segments there are only a few tasks that focus on recall or rote tasks. In this sense there is a lot of higher order thinking. Nevertheless, we must also look at the content or – more specifically – the item, ‘use of academic language’:

---

1 Ph.D. fellow Peter Nicolai Aashamar at the University of Oslo assisted with the quantitative data analysis.

Tab. 2: Results for PLATO score, use of academic language (own research)

Country			Frequency	Percent	Cumulative Percent
DK	Valid	1	13	12,5	12,5
		2	53	51,0	63,5
		3	35	33,7	97,1
		4	3	2,9	100,0
		Total	104	100,0	
NO	Valid	1	8	10,1	10,1
		2	42	53,2	63,3
		3	24	30,4	93,7
		4	5	6,3	100,0
		Total	79	100,0	
SE	Valid	1	5	5,2	5,2
		2	31	32,3	37,5
		3	58	60,4	97,9
		4	2	2,1	100,0
		Total	96	100,0	

The largest number scores are at 1 or 2, which means that the teacher ‘rarely introduces, defines or prompts the use of key academic and subject terms, and that the teacher and students do not use them in classroom conversation. Alternatively, the teacher may use academic terms, but does not explain their meaning to students’.

When we compare the observed lessons from Sweden, we can see that there is a more consistent use of academic language in these classes. This might indicate that there is a stronger tendency in these classes to focus on learning the concepts (factual and conceptual knowledge), while the observed classes in Denmark have a stronger tendency to focus on discussion, rather than basic concepts.

There could be various reasons for this. It might have something to do with different traditions in Swedish social science teaching, compared to Denmark and Norway, or it may have to do with these specific classes that are part of the sample. One aspect of the teaching that must be noted which differs in the observed lessons from Sweden is that, by coincidence, all of the observed lessons are about economy.

### 3.5 Qualitative analysis

These quantified observations should be interpreted with precaution as many different practices of teaching lie behind the numbers. To illustrate this, I want to present two examples of dialogue from the observed segments. The first one scores a four on the PLATO scale of ‘intellectual challenge’ and involves the students making videos in which they are acting as ‘experts’ and ‘journalists’ and discussing the demand made by the USA that Denmark should increase its military spending in order to reach the target set by NATO of spending 2 % of GDP on defence. After the presentation of the video the teacher asks the students to explain:

T: GDP – can you explain a little more?

S: It is something [...] per citizen or inhabitant, user, paying taxes for this defence, what percentage we use to send money for defence.

T: And what, so you think 2% is it a lot?

S: It is not a lot, [...] but we are a small country.

S2: We spend 1.34% now.

S: Even though we do not spend so much we put a lot of effort into it.

So, in this example the students use academic discipline language (the concept of GDP), and the teacher asks them to explain. Furthermore, they are asked to evaluate and give their own opinion, based on their analysis.

They score high on the cognitive dimension of the taxonomy and the teacher also encourages them to discuss the concept of GDP – even if a substantial understanding of the concept (conceptual knowledge) on the part of the students appears to be a bit shaky.

In the second example, scoring high on ‘intellectual challenge’, the students are discussing what kinds of services should be financed privately or publicly. The discussion in the segment focuses first on the *Folkeskole* (Danish state schools) and then on private schools.

The following is an excerpt from the dialogue about the *Folkeskole*:

S: In my opinion, they should be fully financed and public, because everybody should have the opportunity to learn something.

T: Like today. Do you know any societies where it is not like that?

S: Yes, down in Africa.

T: What is it like in Africa?

S: There you have to pay money, so the poor people cannot go to school and learn something.

T: Okay, and you might even have to work at home in the family to make ends meet. What about the USA? [...]

S: There you have to pay and it is super bad ... (continues to argue that it is better if it is free) ... because then it depends on how smart you are, and not the size of your parents' wallet that shows how far you can get.

T: So, it's the equality in society you like about the Danish system. It's actually okay that everybody has an equal opportunity to get an education and become something.

In this example, the students are asked to form and express an opinion, which they do, thus, leading to a high score on 'intellectual challenge'. The teacher asks them to find contrasts to the Danish system, which they do in the examples of 'Africa' and 'the USA'. In the last part of this discussion, a student argues that it is a good thing that people have opportunities based on their intelligence, and the teacher sums this up as equality and equal opportunities. The teacher does not ask the students to elaborate on the concepts or, for instance, their understanding of the details of the Danish and the American welfare state and school systems. In this sense, forming an opinion is prioritized over knowledge.

These examples illustrate two aspects: firstly, the assumed taxonomy of knowledge, analysis and judgement is in fact not a taxonomy. Judgement may be made without a great deal of knowledge; and – even though the teacher in second segment does so – it is not necessarily the case that teachers require logic arguments for the students' positions (even though the teacher in the second segment emphasised that the students should use arguments for their positions).

Secondly, there seem to be more kinds of teaching going on in the segments we have observed: one kind in which the teacher emphasizes both the formation of opinions and the underpinning of them with knowledge; another one in which the teacher is focused on the forming of personal (and not necessarily knowledge-based) judgements on current issues by the students; and finally, one in which the teacher emphasizes knowledge, but does not give the students the opportunity to use the knowledge they have, or form an opinion.

#### 4. Conclusion

In education in general, 'higher order thinking' is regarded as a quality of good teaching. In the PLATO observation manual, it is the central element of the item, 'intellectual challenge'. In social studies and *Politische Bildung*, higher order thinking is a goal – in the sense of going from a description to an analysis and eventually to the perspective of action.

The quantitative results from the QUINT project show that in the observed teaching a lot of the time is spent on lower order cognitive tasks. On the one

hand, it seems that there are more higher order tasks in the observed lessons in Denmark than in the observations from Sweden. On the other hand, the use of academic language is less widespread in the observed Danish classes than in the observations from Sweden. From the qualitative examples it is evident that there can be teaching that is high on the level of cognitive demand, but not backed by knowledge. This is a challenge for the didactics of social studies and *Politische Bildung*: how can we support forms of teaching and learning that make it possible for students to develop knowledge as well as to be trained in the formation of an opinion at the same time?

## Literature

- AUTORENGRUPPE** Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- BØRNE-** og undervisningsministeriet (2019): Samfundsfag faghæfte 2019. Social studies curriculum. Online: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Samfundsfag.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Samfundsfag.pdf) (accessed: 21.12.2021).
- ENGARTNER**, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung. Paderborn.
- HELMKE**, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber.
- KLETTE**, Kirsti/Blikstad-Balas, Marte/Roe, Astrid (2017): Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies. In: Acta Didactica Norge, 11(3), <https://doi.org/10.5617/adno.4729>.
- KRATHWOHL**, David Reading/Anderson, Lorin W. (Eds.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (complete ed.). New York.
- REINHARDT**, Sibylle (2020): Politik-Didaktik. Berlin.
- TENGBERG**, Michael/van Bommel, Jorryt/Nilsberth, Marie/Walkert, Michael/Nissen, Anna (2021): The quality of instruction in Swedish lower secondary language arts and mathematics. In: Scandinavian Journal of Educational Research, 1–18. doi:10.1080/00313831.2021.1910564.

# „Erst beschreiben, dann deuten und bewerten!?“ – Befunde einer Studie zur Realisierung von Unterrichtseinstiegen mit Karikatur

## 1. Einleitung

In der politikdidaktischen Forschung liegen kaum Befunde zur unterrichtlichen Umsetzung der Einstiegsphase im Allgemeinen sowie zu Einstiegen mit Karikatur im Speziellen vor. Dabei erfreut sich die Karikatur aufgrund ihrer ästhetischen Form und satirisch-humorvollen Darstellung als „Meinungskunst“ großer Beliebtheit (Hankele/Frech 2017, 2). Bildern, und so auch Karikaturen, kommt eine zentrale Bedeutung bei der Vermittlung von Politik zu (vgl. Besand 2014; Goll 2010). Praxisbezogene Publikationen empfehlen Karikaturen daher auch als Medium der Einstiegs- oder Erarbeitungsphase des Unterrichts (Klepp 2002, 241; Lach/Massing 2006). Auch werden teils „typische Fehler“ (Kuhn 2010) der Umsetzung genannt oder „Checklisten“ für Einstiege bereitgestellt (Lach/Massing 2006). Eine systematische Beschreibung von Unterrichtseinstiegen mit Karikatur in mehr als nur einer Klasse liegt bislang jedoch nicht vor.

In diesem Beitrag<sup>1</sup> wird daher untersucht, wie Lehrkräfte den Dreischritt der Karikaturanalyse im Kontext eines Unterrichtseinstiegs umsetzen. Dabei wird auf Daten aus der Videostudie „Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht“ (Gronostay 2019) zurückgegriffen. Die Lehrkräfte der Videostudie setzten in Absprache mit der Autorin eine vorliegende Unterrichtslektion im regulären Politikunterricht (Gymnasium, Sek I) um, sodass der Unterricht in Bezug auf den Methoden- und Medieneinsatz (Sichtstrukturen) sowie den Unterrichtsgegenstand und die Zielsetzung in hohem Maße vergleichbar war.

---

1 Hier wird aufgrund der gebotenen Kürze nur ein Ausschnitt der Auswertung der Einstiegsphasen berichtet. Neben der Umsetzung des Karikatur-Dreischritts liegen auch Analysen zur Aktivierung von politisch-konzeptuellem Vorwissen und zur Interaktionsstruktur vor, die an anderer Stelle veröffentlicht werden.

Diese Form standardisierter Videostudie (Gronostay/Teuwsen 2021) ermöglicht einen Vergleich qualitativer Unterschiede in der Umsetzung einer Unterrichtsmethode.

## 2. Unterrichtseinstieg mit Karikatur

In diesem Kapitel steht die Frage nach geeigneten Kriterien für einen Vergleich der unterschiedlichen Realisierungen des Einstiegs mit Karikatur im Vordergrund. Es wird zunächst erläutert, welche Formen und Funktionen von Unterrichtseinstiegen sich unterscheiden lassen. Dann werden Spezifika des Mediums „Karikatur“ und der Karikatur-Analyse als Methode dargestellt. Schließlich wird die strukturierte und klare Abfolge des Dreischritts der Karikatur-Analyse als ein geeignetes Kriterium für den qualitativen Vergleich der zehn Karikaturanalysen gewählt.

### 2.1 Die unterrichtliche Einstiegsphase

Die (fach-)didaktische Literatur zu Unterrichtseinstiegen behandelt neben verschiedenen Formen von Einstiegen vor allem didaktische Funktionen dieser Unterrichtsphase. Nach Füchter (2010) lassen sich beispielsweise spielerische und kommunikative Einstiege (z.B. Brainstorming), medienorientierte Einstiege (z.B. Bilder, Fotos, Karikaturen, Zeitungsartikel), kreative und produktive Einstiege (z.B. Mind-Mapping) sowie lehrerzentrierte Einstiege (z.B. informierender Einstieg) unterscheiden. Der Einstieg soll nicht bloß „Aufhänger“ sein, sondern ist als „Schlüsselphase“ des Unterrichts entscheidend für den beginnenden Lernprozess (Lach/Lassing 2006, 212). Einstiege sollen Neugier und Interesse der Lernenden wecken, um die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema zu erzeugen bzw. aufrechtzuerhalten (Motivationsfunktion, 210). Die Thematisierungsfunktion besteht in der Entwicklung des Unterrichtsthemas. Die Schüler/-innen müssen wissen, worum es in der Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsstunde geht (Lach/Massing 2006, 209). Dabei ist darauf zu achten, dass der gewählte Unterrichtseinstieg inhaltlich der intendierten fachdidaktischen Perspektive der Unterrichtsstunde bzw. -einheit entspricht (Greving/Strelow 2014, 426 f.; Lach/Massing 2006). Die Strukturierungsfunktion meint, dass aus dem Thema die erforderlichen Unterrichtsschritte, d.h. ein Arbeitsplan zur Klärung des Problems/der Frage, abgeleitet werden (Lach/Massing 2006, 210). Viertens sollen Vorkenntnisse und Einstellungen im Sinne der Mobilisierungsfunktion aktiviert werden (ebd.). Füchter (2010) ergänzt neben den vier von Lach und Massing genannten Funktionen noch die Diagnosefunktion (78).

So kann die Lehrperson Einstellungen, Vorwissen, Fähigkeiten oder Interessen der Schüler/-innen diagnostizieren, wenn sie die Kommunikation oder Lernprodukte der Schüler/-innen in der Einstiegsphase beobachtet und auswertet.

Unterrichtseinstiege mit Karikatur gehören zu den medienorientierten Einstiegen. Da Lernprozesse mit unterschiedlichen Medien und Methoden angestoßen werden können, lassen sich aus der Form des Einstiegs noch keine Aussagen über Lernpotential oder Qualität von Unterricht ableiten. Die beschriebenen Funktionen der Einstiegsphase dagegen definieren durchaus Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung (und unterstützen die Unterrichtsplanung). Sie sind jedoch in hohem Maße inhaltlich unbestimmt. Wann genau ist bspw. die Motivierungsfunktion „erfüllt“? Sind die Funktionen alle gleich wichtig oder sind einzelne zu priorisieren? Ohne vergleichbare Zielsetzung ist ein kriteriengeleiteter Vergleich von Unterricht nur sehr begrenzt aussagekräftig (Implikationszusammenhang). Die Unterrichtslektion der vorliegenden Videostudie war jedoch standardisiert und zielte vor allem auf den Erwerb politisch-konzeptuellen Wissens (Fachkonzepte: wehrhafte Demokratie, Extremismus) und die Förderung politischer Urteilsfähigkeit (zur NPD-Verbotskontroverse). Die Karikatur-Analyse sollte entsprechend politisch-konzeptuelles Vorwissen aktivieren und durch die Erschließung der Karikatur ein erstes Spontanurteil zur Kontroverse um ein NPD-Verbotsverfahren anbahnen.

## 2.2 Karikatur und Karikaturanalyse – Medium und Methode

Politische Karikaturen „sind satirische Darstellungen von Menschen oder gesellschaftlichen Zuständen“ (George 2000, 85). Sie stellen politische Sachverhalte nicht neutral dar, sondern enthalten (mit Ausnahme der deskriptiven Karikatur) ein politisches Werturteil und sind damit Ausdruck der Presse- und Meinungsfreiheit demokratischer Staaten (Hankele/Frech 2017, 7 f.). In der Einstiegsphase können Karikaturen beispielsweise als „stummer Impuls“, mit „Ich-Botschaft“ oder durch „Sukzessives Aufdecken“ eingeführt werden (Klepp 2002, 242–243). Neben der Laswell-Formel (Klepp 2002, 244 f.) hat sich methodisch vor allem der Dreischritt der Karikaturanalyse bewährt (Klepp 2002; Kuhn 2010; Lach/Massing 2016). Die Schrittfolge umfasst die Phasen des Beschreibens (Was sehe ich?), des Deutens (Wofür stehen die Bildelemente? Was möchte uns der/die Karikaturist/-in sagen?) und des Bewertens (Kann man der Aussage zustimmen?). In praxisbezogenen Publikationen wird beim Einsatz von Karikaturen häufig vor folgenden Fehlern gewarnt: Überspringen der Beschreibungsphase, Vermengung der Schritte der Karikaturanalyse, Ausbleiben von Kontextualisierung und kritischer Bewertung, Nicht-Beachtung wichtiger Bil-

delemente, fehlende Benennung der Kernaussage sowie ein zu frühes Vorgeben der „richtigen“ Interpretation einerseits bzw. ausufernde Spekulationen diesbezüglich andererseits (vgl. Schnakenberg 2012, 113; ähnlich bei Kuhn 2010, 30 f.; Lach/Massing 2016, 217). Untersucht werden soll im Folgenden, inwiefern sich die Klassen bei der Umsetzung des Karikatur-Dreischritts unterscheiden. Dabei wird angenommen, dass die Einhaltung der Schrittfolge Beschreiben, Deuten und Bewerten im Sinne des allgemeinen Unterrichtsqualitätskriteriums der Klarheit und Strukturiertheit ein relevantes Kriterium ist.

### 3. Methodik

#### 3.1 Videostudie „Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht“

Dieser Beitrag wertet vorliegende Unterrichtsvideografien und Transkripte der Videostudie „Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht“ (Gronostay 2019) unter neuen Gesichtspunkten aus. Im Kontext der Videostudie wurden 50 Stunden regulären Politikunterrichts (je 45 Minuten, Jahrgang 8/9) an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen aufgezeichnet. Es ist anzumerken, dass die Aufnahmen (Zeitraum: November 2013 bis Mai 2014) bereits einige Jahre zurückliegen und das Thema (Parteiverbot am Beispiel der NPD) nicht mehr aktuell ist. Eine erneute Auswertung ist dennoch sehr lohnenswert. Denn die Aufnahmen zeigen, wie sieben Lehrkräfte in zehn Schulklassen dieselbe Unterrichtseinheit – hier: die gleiche Karikatur zum Einstieg – unter alltäglichen Schulbedingungen umsetzen.

Das Thema der vierstündigen Unterrichtseinheit lautet „Parteienverbot in der Parteiendemokratie: Soll ein Verbot der NPD weiter versucht werden?“. Die Lerneinheit ist exemplarisch konzipiert, d. h. die Schüler/-innen sollen am konkreten und damals aktuellen Beispiel eines möglichen NPD-Verbots grundlegende Handlungs- und Urteilskompetenzen zur Parteiverbotsproblematik in der Demokratie erwerben. Als Einstieg in die Unterrichtsreihe dient eine Karikatur<sup>2</sup> des österreichischen Karikaturisten Horst Haitzinger.

#### 3.2 Kodierungen

Die Unterrichtseinstiegssequenzen lagen für die Kodierungen als Videomaterial sowie als Transkript vor. Die einzelnen Redebeiträge („Turns“) der Tran-

---

2 Die Karikatur ist durch eine Internetrecherche mit dem Schlagwort „Kein Problem, wir sägen ihn um“ in Verbindung mit dem Namen des Karikaturisten auffindbar.

skripte wurden nummeriert und einer theoriegeleiteten Kodierung durch zwei unabhängige Urteiler/-innen unterzogen. Die Kodierungen zur Struktur der Einstiegsphase erfassen die Phasen Beschreibung, Deutung und Bewertung der Karikatur. Induktiv wurden die Phasen „Diverse“ (keine klare Phasenzuordnung möglich) und „Methode“ (Wiederholung der methodischen Vorgehensweise bei einer Karikaturanalyse) ergänzt. Das Kodiermanual enthielt neben einer Definition und Erläuterung der vier Phasen auch Ankerbeispiele und Abgrenzungskriterien. Wichtig für die Ergebnisinterpretation: Ein Phasenwechsel (z.B. vom Beschreiben zum Deuten) wurde nur dann kodiert, wenn mindestens zwei aufeinander folgende Redebeiträge einer neuen Phase zugeordnet sind. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass nicht ein einzelner Redebeitrag einen Phasenwechsel konstituiert. Die Reliabilität der Kodierungen zur Struktur der Einstiegsphase lag für jede Kategorie zwischen  $.75 \leq \text{Cohen's Kappa} \leq 1.00$ .

#### 4. Ergebnisse

Tabelle 1 gibt einen Überblick über Dauer und Phasen der Unterrichtseinstiege. Die Lehrpersonen verwendeten durchschnittlich 6:35 Minuten des Unterrichts für den Einstieg (in der Handreichung zur Unterrichtslektion waren zehn Minuten vorgesehen). In allen zehn Klassen zeigten sich Phasen des Beschreibens, Deutens und Bewertens (Bewerten teils ausschließlich in Einzelarbeit). In sieben Klassen erfolgte vorab eine kurze Wiederholung der methodischen Vorgehensweise bei einer Karikaturanalyse. Im Klassendurchschnitt fällt die Phase des Beschreibens mit 18 Redebeiträgen ( $MW = 18,2$ ,  $SD = 5,3$ ) länger aus als die Phase des Deutens ( $MW = 15,4$ ,  $SD = 8,6$ ). In sechs der zehn Klassen entfallen etwa doppelt so viele Redebeiträge auf das Beschreiben wie auf das Deuten. Einzig die Klassen H und J weichen von diesem Muster stark ab, indem sie deutlich mehr Redebeiträge auf das Deuten als auf das Beschreiben verwendeten.

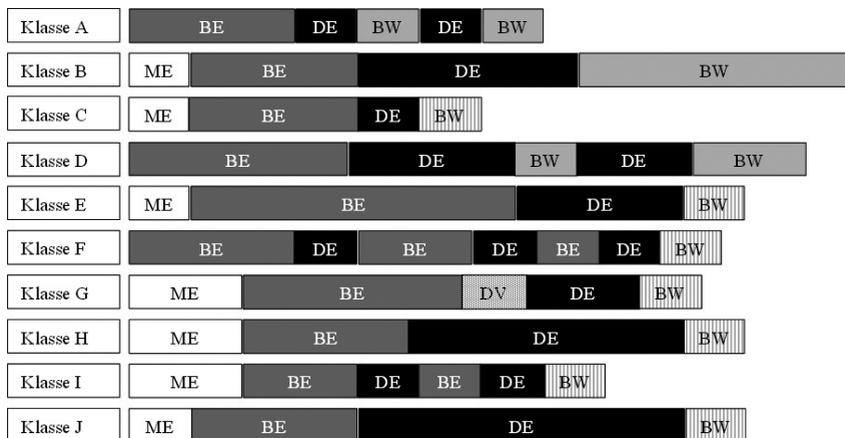
**Tab. 1: Einstieg mit Karikatur im Klassenvergleich  
(Dauer in Minuten und Anzahl Turns je Phase)**

Klasse	Lehrperson	Dauer	Methode	Beschreiben	Deuten	Bewerten	Gesamt
		in Minuten		Anzahl Redebeiträge			
Klasse A	L1	6:38	--	16	9	9	34
Klasse B	L2	8:53	5	16	20	23	64
Klasse C	L3	4:20	2	15	7	EA	24
Klasse D	L1	8:13	--	19	23	13	55
Klasse E	L4	6:30	3	28	13	EA	44
Klasse F	L5	4:02	--	26	10	EA	36
Klasse G	L6	6:47	7	20	8	EA	35
Klasse H	L6	8:27	11	15	25	EA	51
Klasse I	L7	3:30	9	16	8	EA	33
Klasse J	L7	8:25	5	11	31	EA	47
<i>MW</i>		6:35	4,2	18,2	15,4	4,5	42
<i>SD</i>		2:00	3,9	5,3	8,6	8,0	12
<i>R</i>		5:23	9	17	24	14	40

**Anmerkung:** EA= Phase des Bewertens erfolgt ausschließlich in Einzelarbeit. Das Notieren eines individuellen schriftlichen Spontanurteils (in Einzelarbeit) zur Streitfrage eines erneuten NPD-Verbotsversuchs war im Verlaufsplan der Lektion vorgesehen, teils erfolgte zusätzlich eine klassenöffentliche Bewertungsphase. Einzelne Klassen wurden von derselben Lehrperson unterrichtet, was anhand des identischen Lehrkräftepseudonyms erkennbar ist (z. B. wurden Klasse G und H von derselben Lehrkraft mit dem Pseudonym L6 unterrichtet).

Abbildung 1 bietet eine grafische Darstellung der Einstiegsphase im Klassenvergleich, wobei Abfolge und Länge der jeweiligen Phasen angezeigt werden. In allen Klassen geht der Deutungs- und Bewertungsphase eine ausführliche Beschreibungsphase (> 10 Redebeiträge) voraus. Eine klare Schrittabfolge vom Beschreiben zum Deuten und dann Bewerten ist in der Hälfte der Klassen erkennbar (Klassen B, C, E, H und J), jeweils mit oder ohne vorgeschaltete Wiederholung des Karikaturendreischritts. In den anderen fünf Klassen zeigt sich eine Vermengung der Schrittfolgen. Entweder wird die Bewertungsphase durch erneutes Deuten unterbrochen (Klassen A und D) oder es liegen gleich mehrere Beschreibungs- und Deutungszyklen vor (bis zu drei Zyklen in Klasse F).

Abb. 1: Abfolge der Phasen der Karikatur-Analyse im Klassenvergleich (eigene Darstellung)



**Anmerkung:** ME = Methode, BE = Beschreibung, DE = Deutung, BW = Bewertung, DV = Diverse. Die Länge der Balken korrespondiert mit der Anzahl Redebeiträge je Schritt der Karikaturenanalyse in den Intervallen 5-10-15-20-25-30 Redebeiträge. Die Kategorisierung nach Intervallen erfolgt durch Auf-/Abrunden, bspw. werden 22 Redebeiträge mit einem 20-er Intervall und 23 Redebeiträge mit einem 25-er Intervall dargestellt. Lesebeispiel: Klasse A startet mit einer Beschreibungsphase (~15 Redebeiträge), dann folgen vier kurze Deutungs- und Bewertungsphase mit jeweils ca. 5 Redebeiträgen.

Die Schrittvermischung fällt in den betroffenen Klassen unterschiedlich stark aus: In Klasse A beispielsweise musste in der Bewertungsphase noch die Bedeutung eines Bildelements geklärt werden. In Klasse I wird ein zuvor nicht thematisiertes Bildelement in der Deutungsphase beschrieben. In Klasse F führt die Lehrkraft die Schrittvermischung durch ihre Gesprächsführung herbei, indem bspw. nach der Aufforderung zum Interpretieren erneut ein Impuls zum Beschreiben folgt. Und in Klasse D wird in der Bewertungsphase eine neue, konkurrierende Bildinterpretation eingebracht.

## 5. Diskussion

In diesem Beitrag wurden zehn Realisierungen eines Unterrichtseinstiegs im regulären Politikunterricht (Sek I) mit derselben Karikatur vergleichend analysiert. Erstmals wurde mit Fokus auf Tiefenstrukturen (Klarheit/Strukturiertheit der Karikaturanalyse) des Politikunterrichts die Umsetzung einer Einstiegssequenz mit Karikatur in mehreren Klassen vergleichend untersucht. Die Er-

gebnisse sind aufgrund des Gelegenheitsamples nicht verallgemeinerbar. Sie zeigen aber ökologisch valide den Möglichkeitsraum unterrichtlicher Realisierungen von Einstiegen mit Karikatur auf und deuten auf mögliche Probleme bei der Umsetzung hin.

In der praxisorientierten Literatur wird angenommen, dass die Vermengung der Schrittfolge Beschreiben, Deuten und Bewerten ein typisches Umsetzungsproblem der Karikaturanalyse darstellt und dass Einstiegsphasen als Schlüsselphasen des Unterrichts tendenziell zu wenig Zeit und Relevanz zugesprochen wird. Die Ergebnisse dieses Beitrags stützen diese Einschätzung: Keine der Lehrpersonen verwendete im vorliegenden Datensatz mehr als neun Minuten für den Einstieg in das neue Unterrichtsthema. Dies entspricht auch den deskriptiven Befunden der deutsch-schweizerischen Videostudie „Geschichte und Politik“ (Gautschi u.a. 2007), der zufolge die durchschnittliche Verwendungsdauer von Karikaturen mit einem Mittelwert von etwa vier Minuten sogar noch unterhalb der hier beobachteten Durchschnittswerts von gut sechseinhalb Minuten lag (Hodel/Waldis 2007, 124). Auch bestätigte sich erwartungsgemäß in der Hälfte der Klassen die Problematik einer mehr oder weniger starken Vermengung der Schritte Beschreiben, Deuten und Bewerten, entweder indem die Bewertungsphase durch erneutes Deuten unterbrochen wurde oder durch zyklische Beschreibungs- und Deutungsphasen. In beiden Fällen bestand die grundlegende Problematik darin, dass in vorhergehenden Phasen relevante Bildelemente nicht vollständig genug beschrieben oder gedeutet wurden.

Anders als in der Literatur angenommen, zeigte sich aber in keiner der zehn Klassen eine Vernachlässigung der Beschreibungsphase der Karikaturanalyse. Immer ging der Deutungs- und Bewertungsphase eine umfassende Beschreibung der Karikatur voraus. Die Realisierungen unterschieden sich vielmehr darin, ob überhaupt und in welchem Ausmaß verständnisrelevante Bildelemente der Karikatur gedeutet, also entschlüsselt wurden (z.B. Säge in Paragrafenform als Symbol der rechtlichen Möglichkeit eines Parteiverbots). Dieser Schritt war für die vorliegende Unterrichtsreihe wichtig, da die Schüler/-innen im Anschluss ein erstes Urteil zur Karikatur notieren und dann arbeitsteilig auf dieser Basis weiterarbeiten sollten. Wie einzelne Lehrkräfte die erforderlichen Deutungsprozesse durch gezielte Fragetechniken unterstützen, ist Gegenstand einer weiteren Auswertung. Zusammenfassend können die Befunde dieser Studie als Hinweis darauf gelten, dass Lehrkräfte der vergleichsweise anspruchsvollen Deutungsphase der Karikaturanalyse (zu) wenig Aufmerksamkeit zumessen.

## Literatur

- BESAND, Anja** (2014): Mit Bildern lernen: von Foto bis Videoclip. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 458–465.
- FÜCHTER, Andreas** (2010): Diagnostik und individuelle Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel.
- GAUTSCHI, Peter u.a.** (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern.
- GEORGE, Siegfried** (2000): Karikatur. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts., S. 85–86.
- GOLL, Thomas** (2010): Bilder als Medien der politischen Bildung im Kontext hermeneutischer Politikdidaktik. In: Deichmann, Carl/Juchler, Ingo (Hg.): Politik verstehen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 48–60.
- GREVING, Johannes/Strelow, Hannes** (\*2014): Methoden des Beginns: Unterrichtseinsteige und Anfangssituationen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 424–432.
- GRONOSTAY, Dorothee** (2019): Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. Wiesbaden.
- GRONOSTAY, Dorothee/Teuwsen, Jutta** (2021): Videostudien. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Theorie und Empirie der Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 1–16.
- HANKELE, Madeleine/Frech, Siegfried** (2017): Mit spitzer Feder. Karikaturen zu zehn Themenfeldern. Einleitung. In: Politik & Unterricht, Heft 3/4, S. 2–14.
- HODEL, Jan/Waldis, Monika** (2007): Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, S. 91–142.
- KLEPP, Cornelia** (2002): Karikaturen. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 239–247.
- KUHN, Hans-Werner** (2007): Karikaturen. In: Frech, Siegfried/Breit, Gotthard (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. Schwalbach/Ts., S. 23–36.
- LACH, Kurt/Massing, Peter** (2006): Die Einstiegsphase. In: Breit, Gotthard/Eichner, Detlef/Frech, Siegfried/Lach, Hans-Kurt/Massing, Peter (Hg.): Methodentraining II für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 209–218.
- SCHNAKENBERG, Ulrich** (2012): Die Karikatur im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

# Lernen durch politische Partizipation

## 1. Anlass der Untersuchung

Der Beitrag des Politikunterrichts zur schulischen Bildung wird vielfach in der Herausbildung einer aktiven Bürgerschaft gesehen. Es gibt eine lange Tradition, politische Partizipation und Wissensvermittlung als zentrale Ziele des Unterrichts anzusehen. Der Politikunterricht solle auf eine Bürgerrolle vorbereiten, die in einer Demokratie von jedem/jeder Partizipation verlange. Allerdings werden damit wie bei allen Zielformulierungen unterschiedlichste normative Erwartungen bzw. Wünsche verbunden. Angesichts einer 50jährigen Wirkungsgeschichte dieses allgemeinen Wunsches kann gefragt werden, ob das Ziel des/-r Aktivbürgers/-in ein Mythos oder unterrichtliche Wirklichkeit ist.

Bereits Schmiederer (1971) und Giesecke (1972) haben eine Debatte über Emanzipation und Partizipation als Ziele politischer Bildung ausgelöst, die viele Didaktiker/-innen heute wieder aufgreifen. Für Schmiederer bedeutet politische Bildung „Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung“ (1971, 38). Auch für Giesecke können die Schüler/-innen „unmittelbar politisch tätig werden“ (1972, 145). Nach dem Rechts-Links-Schema in der Politik wurde die Debatte auf der anderen Seite mit dem Argument der Vorbereitung der politischen Partizipation durch den Politikunterricht geführt. „Die Schule kann niemanden auf politische Aktivität verpflichten“, aber das Rüstzeug für den vermitteln, „der politisch aktiv werden will“ (Sutor 1971, 142 f.). Ob der Politikunterricht das Engagement nur gedanklich antizipieren oder doch real ausüben soll, bleibt in der bildungstheoretischen Politikdidaktik bis heute unentschieden.

Aktuell erleben solche Betrachtungen eine Renaissance. So glauben Kenner und Wohnig an das „Potential realen politischen Handelns als Bildungs- und Lernanlass, welches pädagogisch und didaktisch aufgegriffen und aufgearbeitet werden kann“ (2020, 128). In einem Fehlschluss übertragen sie dabei aber ihre außerschulischen Erfahrungen mit Jugendlichen auf den Regelunterricht in Schulkassen. Vergleichbare emanzipative Wünsche formuliert Hedtke in Anknüpfung an Schmiederer, wenn er den „Vorrang für eine fachlich fundierte und

praktisch wirksame Interessenorientierung und Interessenkompetenz aus Sicht der Jugendlichen selbst“ fordert (2020, 80). Auch Partetzke und Klee wünschen sich, dass Jugendliche „stärker an politischen Entscheidungen teilhaben“ (2016, 41).

Eine vermittelnde Position in der politisch motivierten aktuellen Debatte nimmt Achour ein. Sie fordert, dass „politische Bildung zum Transmitter für die Demokratie“ (2021, 312) und „die demokratische Mitte“ wird. Sie wünscht sich, dass „Erfahrungen in sozialen, zivilgesellschaftlichen und Bildungsräumen“ (317) gefordert und gestärkt werden. Gloe schließlich unterstreicht ähnlich wie Sutor die unterrichtliche Bedeutung einer politischen Haltungs- und Werteentwicklung und die Informationsverarbeitung, bevor politisch gehandelt oder bewusst nicht gehandelt wird (2020, 138 f.).

Überraschend sind solche Retro-Diskussionen nicht, weil normative Überzeugungen niemals die Wirklichkeit erklären können und abschließend beurteilbar sind. Was sein soll, ist nicht. Es kann deshalb immer wieder neu erörtert werden. Was lernwirksam ist, entscheiden aber weder philosophische Betrachtungen zur Partizipation noch die Renaissance tradierter Unterrichtsnarrative. Auch Mythen geben vor, die unterrichtliche Wirklichkeit in einer Art kollektiven Bewegung zu erklären, ohne evidenzbasiert die Wahrheit der Behauptungen begründen zu können. Den ersten Hinweis, dass es möglicherweise keinen Link zwischen realer Partizipation in einem Schülerstreik und politischem Wissen gibt, hatte Weißeno (1996) in einer nicht validen Studie bereits früh gegeben. Deshalb ist es wichtig, dass in systematischen Studien den Fragen der politischen Partizipation von Schulklassen nachgegangen wird und dabei Partizipationsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem Lernerfolg betrachtet werden. Dies ist dringend erforderlich, wenn sich die Politikdidaktik mit den fachlichen Lehr-Lern-Prozessen als ihrem Gegenstand beschäftigen will.

Zusätzlich zu den politischen Debatten und Positionierungen unter den Politikdidaktiker/-innen gibt es noch die Erwartungen der Gesellschaft. Gesellschaft und Bildungspolitiker/-innen erwarten vom Politikunterricht, dass er dazu beiträgt, demokratische Einstellungen und die dazu gehörende Partizipationsbereitschaft auszubilden (Hahn-Laudenberg 2022). Dies soll in allen Bereichen die Unterstützung für illiberales, autokratisches und autoritäres Verhalten vermindern. Inwieweit der Unterricht und die Politikdidaktik als Wissenschaft die vielfach zitierte und geforderte ‚Feuerwehrfunktion‘ wahrnehmen können, wird je nach politischem Standpunkt anders bewertet.

Von der normativen Überzeugung, dass der Politikunterricht das Leitbild eines/-r Aktivbürgers/-in fördern solle, gehen Politikdidaktiker/-innen mithin

auch heute wieder aus. Um aber evidenzbasiert die Wirkung des Politikunterrichts beschreiben zu können, führen die Narrative von ‚Eminenzen‘ nicht weiter. Ihre Philosophien basieren auf eigenen singulären Erfahrungen, die genauso viel zählen sollen wie systematisch angeleitete Forschungsergebnisse. Doch wissenschaftliche Erkenntnisse schöpft man nicht aus dem privaten Erleben, sondern aus theoretisch und methodisch kontrollierter Analyse. Dies ist der Ansatz, auf dem die im Folgenden berichteten Studienergebnisse beruhen. Sie beziehen sich auf das Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012), das den Link zwischen Wissen, Einstellungen und Partizipation herstellt. Damit kann eine alte Forderung Gagels von 1986 eingelöst werden, den Einfluss des Lernens in Schulklassen auf die Partizipationsbereitschaft zu untersuchen (294).

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Annahmen für die Partizipationsfähigkeit nach dem Modell der Politikkompetenz geklärt. Sie liegen den Studien zugrunde, die anschließend vorgestellt werden. Ein kurzer Ausblick schließt den Beitrag ab.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Wenn die Schüler/-innen politisch urteilen lernen sollen und die Wissensvermittlung im weiteren Sinne eine vordringliche Aufgabe von Unterricht ist, stellt sich die Frage nach der Beeinflussung der Wissensaufnahme und Urteilsfähigkeit durch Partizipationserfahrung, Partizipationsbereitschaft und Überzeugungen. Hierzu können die theoretischen Annahmen des Modells der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) einen Rahmen bieten. Fraglich ist, ob die theoretischen (nicht normativen) Annahmen der Politikkompetenz zur Partizipation und zu den Überzeugungen unterrichtsrelevant sind. Wenn es eine empirische Evidenz für die Beschreibung der Wirklichkeit des Politikunterrichts mit dem theoretischen Modell gibt, kann die Partizipationsfähigkeit als Dimension der Politikkompetenz angesehen werden (vgl. Weißeno 2020). Hierzu leisten die vorzustellenden Studien einen Beitrag, weil sie die Politikkompetenz mit den genannten Dimensionen als soziale Konstruktion in Schulklassen erheben. Die politische Verhaltensforschung untersucht dies nicht.

Das Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) umfasst die vier Kompetenzdimensionen Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen und Motivation. Die theoretische Herleitung des schulbezogenen Fachwissens (Weißeno u. a. 2010) und der Argumentations- und Urteilsfähigkeit (Manzel/Weißeno 2017; Weißeno/Weißeno 2021) ist bereits in vielen Veröffentlichungen erfolgt und muss hier nicht wiederholt

werden. Das Modell sieht eine reziproke Verbindung von Leistung (Wissen und Urteilsfähigkeit) und Partizipationsfähigkeit/Handlungsfähigkeit vor. Eine Politikdidaktik, die nach der Lehr- und Lernbarkeit der politischen Inhalte fragt, muss sich auch mit motivationalen und volitionalen Einflüssen auf die kontextspezifische Nutzung der Fähigkeiten befassen (Weißeno 2022). Eine reale Partizipation erfordert neben politischem Wissen und politischer Argumentationsfähigkeit ebenfalls Motivation und Volition (Weißeno 1996). Mit dem Modell der Politikkompetenz ist zu fragen, ob die partizipationsbezogenen unterrichtlichen Anreize bei den Schüler/-innen wirken, um leistungsbezogene Entscheidungen für die Erledigung von schulischen Aufgaben zu treffen.

Das für die vorliegenden Studien reale partizipative Handeln ist in der Unterrichtspraxis meist freiwilliges Handeln, das von der Teilnahme an (Klassensprecher-)Wahlen und Abstimmungen (in der Schülermitverwaltung) über schul-, partei-, gemeinde-, wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten, legalen Protest bis hin zur politischen Gewalt reichen kann. Es stellt sich deshalb für eine Querschnittsstudie die Frage nach der Beeinflussung der Wissensaufnahme durch reale Partizipationserfahrung und nach der Förderung der Partizipationsbereitschaft durch unterrichtliche Kommunikation. Nach dem Modell besteht ein Zusammenhang der Bereitschaft (zukünftig) politisch partizipieren zu wollen mit dem Wissen und den eigenen, bereits realisierten Partizipationserfahrungen.

Partizipatives „Handeln zählt zu den Aktivitäten des Menschen, die in der Regel vorausgeplant und willentlich unternommen werden“ und auf den „Politikunterricht bezogen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler ihre bewusst repräsentierten politischen Ziele in Handeln überführen“ (Detjen u.a. 2012, 75). Nach dem Modell des reflexiven Subjekts ist die interne Handlungssteuerung leitend. Die erhebliche Diskrepanz zwischen Handlungsbereitschaft und tatsächlichem Handeln ist gleichfalls zu berücksichtigen. Hinzu kommt, dass sich im Politikunterricht kaum feststellen lässt, ob die politische Handlungsbereitschaft gefördert wurde, da sie sich meist erst nach der Schulzeit aktualisiert. Denn reales politisches Handeln ist in der Schule und im Unterricht nur sehr begrenzt möglich (ebd.). Es dominiert kommunikatives politisches Handeln durch Artikulation und Argumentation.

Im Sinne interner Handlungssteuerung wird angenommen, dass sich vorangegangene Partizipationserfahrung positiv auf politisches Wissen sowie Partizipationsbereitschaft auswirkt. Wissen sollte die Partizipationsbereitschaft beeinflussen. Wissen steht hier für Leistung, während Partizipation(-enthaltung) nicht mit Noten bewertet werden sollte.

### 3. Ergebnisse systematischer politikdidaktischer Forschung

Vorgestellt werden Studien mit insgesamt 4350 Schüler/-innen, die evidenzbasiert die sozialen Klassenkontexte mitberücksichtigen. Die Einflüsse der Mitschüler/-innen, der eine Klasse unterrichtenden Lehrkräfte und der Schulgemeinschaft sind in die Berechnungen einbezogen. Der Politikunterricht entwickelt als unfreiwillige Veranstaltung in jeder Klasse eine eigene Dynamik. Er hat zudem mit einer relevanten Gruppe an Politikverdrossenen in den Schulklassen zu rechnen (Oberle u.a.2008). Die hierarchische Datenstruktur ist wegen des Schulklasseneffekts messtheoretisch und statistisch zusammen mit den Antworten zu prüfen. Deshalb werden hier zahlreiche Studien der Jugend- und Sozialisationsforschung wie auch politikdidaktische Umfragen nicht berücksichtigt. Sie interessieren sich hauptsächlich für die Aggregatenebene und kollektive Sachverhalte. Bezüge zum Wissen stellen sie i.d.R. nicht her. Oftmals werden dabei keine validen Skalen, sondern aus statistischer Sicht isolierte, nicht interpretierbare Ergebnisse zu Einzelfragen berichtet.

Weißeno und Landwehr (2017) konnten in einer Studie mit 1071 Realschüler/-innen und Gymnasiast/-innen in 51 Klassen der Sek I zeigen, dass sich Partizipationserfahrung unter Kontrolle des Wissens zwar noch auf die Partizipationsbereitschaft und das fachspezifische Selbstkonzept auswirkt. Es zeigt sich aber entgegen der Erwartung kein Effekt der Partizipationserfahrung auf das Wissen. Das Wissen hat nur einen geringen Effekt auf die Partizipationsbereitschaft.

Eine weitere Studie (Weißeno/Landwehr 2018) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Das politische Wissen wirkt sich bei 669 Realschüler/-innen in 28 Klassen gering auf die Partizipationsbereitschaft aus, die Partizipationserfahrung wiederum nicht auf das Wissen. Auch die dritte Studie mit 1324 Realschüler/-innen aus 63 Klassen bestätigt die Befunde (Grobshäuser/Weißeno 2020). Partizipationserfahrung zeigt keinen Effekt auf das Wissen, das einen geringen auf die Partizipationsbereitschaft hat. Der Frage, ob 401 Oberstufenschüler/-innen aus 30 Kursen die Partizipation vielleicht anders einschätzen, geht die vierte Studie nach (Schmidt/Weißeno 2019). Es überrascht, dass das Wissen keinen Effekt mehr auf die Partizipationsbereitschaft hat. In allen vier Studien wurden jeweils unterschiedliche Skalen zur Partizipation benutzt, um die Phänomene tiefergehend auf Widersprüchlichkeiten oder mögliche Erhebungsfehler zu untersuchen.

Die fünfte Studie von Oberle und Forstmann setzt anders an (2015). 885 Gymnasiast/-innen und Gesamtschüler/-innen der Sek I aus 41 Klassen nah-

men teil. Der Wissenstest beruht auf Faktenfragen. Dieses Wissen hat kleine Effekte (.3/.2) auf sogenannte basale (z.B. Wählen gehen) und weitergehende (z.B. in einer Partei mitarbeiten) Partizipationsbereitschaften, während der Effekt auf die illegalen (z.B. Gebäude besetzen) leicht negativ ist.

Die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass sich die große Mehrheit der Schüler/-innen (ca. 90%) bisher kaum politisch beteiligt hat, also beispielsweise weder einer politischen Organisation beigetreten ist noch an einer Demonstration teilgenommen hat oder sich in der Schülermitverwaltung engagiert. Die Minderheit, die sich schon einmal politisch beteiligt hat, verfügt jedoch nicht über mehr Wissen. Dafür äußern diese Schüler/-innen eine höhere Bereitschaft, sich auch in Zukunft politisch aktiv einzubringen, beispielsweise bei Wahlen ihre Stimme abzugeben oder selbst für ein politisches Amt zu kandidieren. Es wird über Partizipation aber offenbar kommuniziert. Denn für die Partizipationsbereitschaft ist bedeutend, wie viel man bereits über Politik weiß. Mehr politisches Wissen geht einher mit einer höheren Bereitschaft, zukünftig am politischen Geschehen teilzunehmen. Es sollte hervorgehoben werden, dass Partizipationserfahrung zumindest bei den Jungen einen Einfluss auf Partizipationsbereitschaft hat. Dass Mädchen trotz geringerer Bereitschaft über mehr Partizipationserfahrung verfügen, ist überraschend und könnte auf den Einfluss weiterer motivationaler Merkmale hindeuten. Das kulturelle Kapital des Elternhauses hat geringe positive Effekte auf die Partizipationsvariablen. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund äußern eher weniger Partizipationsbereitschaft.

#### 4. Ausblick

Da die Partizipationserfahrung keinen Effekt auf das schulische Fachwissen hat, ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass Partizipation zur Aufklärung schulischer Leistung theoretisch oder empirisch beiträgt. Es ist zu berücksichtigen, wie wenig die Schülerinnen und Schüler insgesamt partizipieren. Auch die tentativen Interpretationen, dass die Schüler/-innen altersgemäß noch keine gefestigte Einstellung zu politischer Partizipation haben und sich durchweg positiv zu der von den Lehrkräften oft erwünschten Beteiligung äußern, sollten weiterverfolgt werden.

Für die politikdidaktische Partizipationsforschung stellt sich nach den ernüchternden Ergebnissen die Frage nach dem weiteren Vorgehen. Partizipationsvariablen werden im Regelfall im Selbstbericht erfasst. Dadurch ist die Beeinflussung durch Antwortstile nicht ausgeschlossen. Andererseits unterscheiden sich die Daten mit unterschiedlichen Skalen nicht. Da die Daten

nicht performanznah erfasst sind, sind sie deshalb weniger erklärungskräftig. Außerdem lassen die Querschnittsdesigns keine kausalen Schlussfolgerungen zu. Bislang bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse zur Partizipationserfahrung in den statistischen Analysen entsprechend den Erwartungen nach dem Modell der Politikkompetenz keine belastbaren Zusammenhänge zum schulischen Wissen aufweisen. Eine tentative Interpretation ist, dass die politischen Einstellungen zur Partizipation von den Schüler/-innen als nicht wichtig für den Lernerfolg eingeschätzt werden. Zudem gibt es dazu in einer pluralen Gesellschaft kaum Erfolgserwartungen. Das kommunikative Nachdenken über Partizipation scheint aber – wie im Modell angenommen – einzusetzen, worauf die Effekte des schulbezogenen politischen Wissens auf die Partizipationsbereitschaft hindeuten. Andere Interpretationen erinnern daran, dass die Einstellungen im Kindes- und Jugendalter noch nicht stabil sind.

Die politikdidaktischen Narrative zur Partizipation treffen die unterrichtliche Wirklichkeit offenbar nur eingeschränkt. Hinsichtlich der Partizipation wird hier, aber auch in der internationalen Diskussion zu viel mit Überzeugungen und zu wenig mit Fakten argumentiert. Die Wirkung des Politikunterrichts scheint auch auf anderen Feldern eher bescheiden zu sein (Weißeno 2021). Seit den 1970er Jahren wird in Deutschland über den/die Aktivbürger/-in nachgedacht und sich dieses Bürgerleitbild als *Outcome* des Politikunterrichts gewünscht. Dieses normative Postulat der erwünschten Partizipation ist im Lichte systematisch gewonnener Ergebnisse zu hinterfragen.

Der forschungsmethodische Zugang, Partizipation sowohl rückblickend als Partizipationserfahrung und zukunftsgerichtet als Partizipationsbereitschaft zu betrachten, wurde in den Studien gewählt, um Aussagen zu den Narrativen der Politikdidaktik treffen zu können. Als Ergebnis wird sichtbar, dass ausgeübte Partizipation im Jugendalter nicht weit verbreitet ist und die genannten normativen Annahmen der Politikdidaktik hierzu nicht bestätigt werden können. Es haben sich offenbar aufgrund fehlender politischer Mitwirkungsmöglichkeiten bei den Schüler/-innen noch keine Muster politischer Beteiligung entwickelt. Bislang kann die Partizipationserwartung keine dienende, resultierende oder unterstützende Funktion im Lernprozess einnehmen.

## Literatur

- AACHOUR**, Sabine (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Bonn, S. 312–329.

- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- GAGEL**, Walter (1986): Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubestimmung. *Gegenwartskunde*, 35(3), S. 289–295.
- GEISECKE**, Hermann (<sup>7</sup>1972): *Didaktik der politischen Bildung*. München.
- GLOE**, Markus (2020): Spontan, punktuell und vor allem online? Politische Partizipation und Protest Jugendlicher im Netz und die Konsequenzen für die Politische Bildung. In: Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hg.): *Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden, S. 131–144.
- GROBSHÄUSER**, Natalie/Weißeno, Georg (2020): Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship? *Education, Citizenship and Social Justice*, 16 (2), S. 150–164. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72520-3>
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2022): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden.
- HEDTKE**, Reinhold (2020): Interessenbildung statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hg.): *Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden, S. 69–83.
- KENNER**, Steve/Wohnig, Alexander (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration – Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hg.): *Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden, S. 109–130.
- MANZEL**, Sabine/Weißeno, Georg (2017): Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie*. Wiesbaden, S. 59–86.
- OBERLE**, Monika/Forstmann, Johanna (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/-innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle, Monika (Hg.): *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln*. Wiesbaden, S. 81–98.
- OBERLE**, Monika/Eck, Valentin/Weißeno, Georg (2008): Metaphern der Politik: Eine Studie zu Politikbildern bei Schülerinnen und Schülern. *Politische Bildung*, 41(4), S. 126–137. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-69290-7>
- PARTETZKE**, Marc/Klee, Andreas (2016): Partizipieren können, wollen und dürfen! In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentin, Christian (Hg.): *Jugend und Politik*. Wiesbaden, S. 27–43.
- SCHMIDT**, Anja/Weißeno, Georg (2019): Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen von Oberstufenschüler/-innen. In: Weißeno, Georg (Hg.): *Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze*. Wiesbaden, S. 195–211.
- SCHMIEDERER**, Rolf (1971): *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts*. Frankfurt/M.

- SUTOR**, Bernhard (<sup>2</sup>1973): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn.
- WEISSENO**, Georg (1996): Lernen in der Politik und im Politikunterricht – ein Vergleich von Re-alerfahrungen in einem Schülerstreik und schulischen Vermittlungsprozessen. In: Politische Bildung, 29(1), 30–41. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73179-4>
- WEISSENO**, Georg (2020): Theorien der Politikdidaktik. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, S. 495–507. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76707-6>
- WEISSENO**, Georg (2021): Wirkung und Qualität des Politikunterrichts in Baden-Württemberg. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hg.): Europa in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 117–140. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/72214>
- WEISSENO**, Georg (2022): Beliefs im Politikunterricht. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_25-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_25-2)
- WEISSENO**, Georg/Landwehr, Barbara (2017): Zum Zusammenhang von politischem Vertrauen, Partizipation und Leistung. In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 3–17.
- WEISSENO**, Georg/Landwehr Barbara (2018): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 175–190. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_12)
- WEISSENO**, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Bonn. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120091
- WEISSENO**, Simon/Weißeno, Georg (2021): Political judgement competency among upper secondary-school pupils. Citizenship Teaching and Learning, 16 (1), pp. 7–27. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80951-5>

STEVE KENNER

---

## Young Citizens in Aktion

### Rekonstruktion von Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen

#### 1. Zum Verhältnis von Jugend und Politik

In der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat sich das Verhältnis von Jugend und Politik immer wieder verändert. Hervorzuheben sind dabei vor allem die 1960er- und 1970er- Jahre. Mit der sogenannten 68er-Bewegung begann der Wandel zur Bürger\*innengesellschaft mit einem steigenden politischen Interesse und einer erhöhten politischen Artikulationsbereitschaft der jungen Generation. Verbunden war dieser Prozess mit der Bildungsexpansion jener Zeit und führte dazu, dass in den 1970er-Jahren das politische Interesse der jungen Generation sogar das der Älteren überstieg (Gille 2021, 414). Wenngleich die 1968er-Bewegung vor allem mit Studierenden in Verbindung gebracht wird, protestierten damals auch schon die Schüler\*innen. Sie forderten unter anderem ein allgemeinpolitisches Mandat für die Schüler\*innenvertretung.

In den darauffolgenden Jahrzehnten, vor allem aber in den 1990er-Jahren und dem beginnenden 21. Jahrhundert, sank das politische Interesse sowie die politische Artikulationsbereitschaft der jungen Generation. Die Autor\*innen der Shell-Jugendstudie haben ab dem Jahr 2002 die junge Generation als eine „Pragmatische Generation“ beschrieben. „Sie wollen konkrete und praktische Probleme in Angriff nehmen, die aus ihrer Sicht mit persönlichen Chancen verbunden sind. Übergreifende Ziele der Gesellschaftsreform oder die Ökologie stehen hingegen nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der meisten Jugendlichen.“ (Hurrelmann u. a. 2002, 3) Anders als noch in den 1960er- und 1970er-Jahren ist die junge Generation der 1990er- und 2000er-Jahren weniger interessiert an allgemeinpolitischen Fragen. Mit der aktuellen 18. Shell-Jugendstudie wandelte sich die Beschreibung der jungen Generation durch die Autor\*innen. Die Autor\*innen der aktuellen Shell-Jugendstudie überschrieben ihre Untersuchung mit dem Titel „Eine Generation meldet sich zu Wort“ (Albert u. a. 2019). Wenngleich in dem Erhebungszeitraum der 18. Shell-Jugendstudie gerade einmal die Anfänge der „Fridays for Future“-Bewegung zu verorten sind, stellen die

Autor\*innen bereits fest, dass die Jugendlichen einen Blick für gesellschaftliche Missstände haben, diese anprangern und Veränderungen fordern. „Die gegenwärtige junge Generation formuliert wieder nachdrücklicher eigene Ansprüche hinsichtlich der Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft und fordert, dass bereits heute die dafür erforderlichen Weichenstellungen vorgenommen werden.“ (Albert u.a. 2019, 13)

Das Verhältnis von Jugend und Politik scheint sich wellenartig zu verändern. Aktuell gibt es wieder eine junge Generation, die gehört werden möchte und nicht nur Partikularinteressen artikuliert, sondern sich für allgemeinpolitische Fragen interessiert und einen nachhaltigen gesellschaftlichen Wandel erreichen möchte. Dabei würde man dieser jungen Generation nicht gerecht werden, wenn man sie auf die Jugendbewegung „Fridays for Future“ reduziert, die seit Anfang 2019 einen Klimaprotest organisiert und dadurch den Diskurs über den Klimawandel und eine nachhaltige gesellschaftliche Transformation prägt. Politische Aktion und politische Selbstorganisation als Ausdrucksform jugendlicher Selbstermächtigung lassen sich schon seit mehreren Jahren identifizieren. So haben sich ab dem Jahr 2015 und den verstärkten Migrationsbewegungen nach Deutschland solidarische Jugendbewegungen und politische Jugendinitiativen, wie beispielsweise „Jugend gegen rechts“, „Bildung statt Abschiebung“ oder der „Refugee Schul- und Unistrek“, gegründet, die sich für Geflüchtete eingesetzt haben, deren Engagement aber weit über soziale Unterstützungssysteme hinausging und eine nachhaltige Veränderung in der Asylpolitik forderten.

Die jüngere Generation organisiert sich wieder und interessiert sich für allgemeinpolitische und gesamtgesellschaftliche Fragen. Es sind *Young Citizens* (Kenner/Lange 2022), die nicht für den Zustand der Welt verantwortlich sind, aber sich die politische Welt aneignen, sie verstehen, sich ihr widersetzen und Einfluss auf die Verhältnisse nehmen wollen. Bei allen jungen Menschen, unabhängig davon, ob sie sich selbstorganisiert politisch engagieren oder nicht, entwickelt sich ein politisches Bewusstsein. Das zu berücksichtigen, muss auch Aufgabe der politischen Bildung sein.

Das sich offenbar verändernde Verhältnis von Jugend zu Politik, das gestiegene Interesse an politischen Fragen und die erhöhte Bereitschaft, sich auch politisch zu engagieren, ist eine Chance für die politische Bildung, die es zu nutzen gilt. Doch was zeichnet politische Jugendinitiativen heute aus und inwiefern handelt es sich dabei um *acts of citizenship* (Isin/Nielsen 2008)? Dieser Frage werde ich im Folgenden nachgehen.

## 2. Politische Jugendinitiativen

Wenn wir Kinder und Jugendliche als *Young Citizens* verstehen, müssen wir uns auch mit der Frage beschäftigen, welches Bürgerschaftsverständnis wir mit diesem Konzept verbinden. Ich orientiere mich in meiner Arbeit an dem *Citizenship*-Verständnis von Engin Isin: „[W]hat is important is not only that citizenship is a legal status but that it also involves practices of making citizens – social, political, cultural and symbolic.“ (Isin 2008, 17) *Citizenship* ist demnach sehr viel mehr als das staatsbürgerliche Verständnis, das unmittelbar verbunden ist mit staatsbürgerlichen Privilegien, wie dem Wahlrecht und dem Status der Staatsbürgerschaft. Wenn Bürgerschaft mehr ist als nur der Status, mehr als der Pass und die damit verbundenen Privilegien und Legitimationen, sondern auch verstanden wird als soziale, kulturelle und politische Praxis, stellt sich die Frage, was als bürgerschaftliche Praxen zu verstehen ist. Für Engin Isin und Greg M. Nielsen (2008) zeichnen sich *Acts of Citizenship* dadurch aus, dass politische Praxen und politische Kämpfe nachhaltig gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen versuchen, ohne dass diese bürgerschaftlichen Praxen unmittelbar mit etablierten staatsbürgerlichen Privilegien verbunden sind. Bürgerschaft definiert sich in diesem Verständnis eher durch die Praxis als durch den Status. Auch deswegen erscheint das theoretische Modell der *Acts of Citizenship* von Isin und Nielsen geeignet, um sich einer Analyse politischer Bildungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der politischen Aktion anzunähern. Die politische Aktion der *Young Citizens* zeichnet sich durch den Wunsch eines nachhaltigen gesellschaftspolitischen Wandels aus, ist aber auch noch durch weitere Kriterien gekennzeichnet. Es handelt sich um bewusstes Handeln und nicht bloßes sich Verhalten (Weber 1922, 503; Rosa 2012, 134–139), das darauf abzielt, die Entscheidungen politischer Verantwortungsträger\*innen zu beeinflussen. Politische Aktion und politische Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen bewegt sich dabei immer wieder auch in einer Grauzone zwischen Legalität und Illegalität. Dies drückt sich insbesondere in Formen des zivilen Ungehorsams aus, wie Platzbesetzungen, Schulstreiks und Blockaden.

Politisch interessierte Kinder und Jugendliche akzeptieren nicht mehr, dass ihnen nur noch dann – wenn überhaupt – Gehör geschenkt wird, wenn es um vermeintliche Kinder- und Jugendfragen geht. Es reicht ihnen nicht, ihre Ideen einzubringen bei der Gestaltung des neuen Spielplatzes oder der neuen Skaterbahn. Immer mehr Jugendliche interessieren sich für allgemeinpolitische Fragen und Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Neben der rechtlich verankerten Exklusion, bspw. durch das fehlende Wahlrecht, sind politisch engagierte

Kinder und Jugendliche dabei immer wieder auch konfrontiert mit gesellschaftlich verankertem Adultismus (Meade 2020). Schon in den 1990er-Jahren stellte der Soziologe Manfred Liebel (1999, 309) fest, dass Kindern und Jugendlichen nicht zugetraut wird, in der Gesellschaft eine wesentliche Rolle einzunehmen. Dies führt zu systematischen Praxen politischer Exklusion junger Menschen. Sie müssen sich daher mit *Acts of Citizenship* (Isin/Nielsen 2008) selbst Freiräume zur politischen Teilhabe erkämpfen.

Die Tatsache, dass sich das Verhältnis von Jugend und Politik in den letzten Jahren verändert hat und das politische Interesse der jungen Generation sowie die Bereitschaft sich politisch selbst zu organisieren gestiegen ist, wirft die Frage auf, inwiefern in dieser politischen Selbstorganisation und durch politische Aktionen auch Bildungsgelegenheiten erzeugt werden. Dieser Frage habe ich mich mit der explorativen Studie „Politische Bildung in Aktion“ (Kenner 2021) gewidmet und möchte zentrale Erkenntnisse aus der Studie im Folgenden darstellen.

### 3. Nur die Spitze des Eisberges? Ergebnisse einer explorativen Studie

Bevor im Folgenden Erkenntnisse aus der Studie „Politische Bildung in Aktion“ (Kenner 2021) skizziert werden, gilt es zunächst einen Blick auf Befunde empirischer Untersuchungen zu den Effekten von Partizipationserfahrungen auf das politische Selbstwirksamkeitsempfinden und das politische Interesse junger Menschen zu richten. Quantitative Studien zu den Effekten von sozialem Engagement auf die Handlungswirksamkeit von Jugendlichen lassen eine positive Wirkung vermuten. So haben James Youniss und Miranda Yates (1997) diesen Effekt im Zuge einer Studie nachweisen können, die sich mit sozialem Engagement für Obdachlose befasst hat. In einer weiteren Studie kam Heinz Reinders (2006) zu ähnlichen Erkenntnissen am Beispiel des Engagements von Jugendlichen bei den Pfadfindern. Ellen Quintelier und Jan W. van Deth (2014) konnten in einer quantitativ angelegten Studie einen größeren Einfluss von Partizipationserfahrungen auf das Wirksamkeitsempfinden und das politische Interesse von Jugendlichen nachweisen, als es umgekehrt der Fall sei. Die Einführung von sogenannten Sozialpraktika in Schulen, bei denen sich Kinder und Jugendliche in karitativen Einrichtungen einbringen, ist ein Beispiel dafür, dass das soziale Engagement bei Schüler\*innen durchaus gefördert werden soll. In seiner 2017 veröffentlichten Studie zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen am Beispiel dieser Sozialpraktika kommt Alexander Wohnig (2017, 285 ff.) allerdings zu der Erkenntnis, dass es keinen Spillover-Effekt im

Zuge des sozialen Engagements gibt. Aus sozialem Engagement ergeben sich demnach nicht automatisch politische Lernerfahrungen. Nicht zuletzt deswegen stellt sich die Frage, inwiefern sich politische (Selbst)Bildungserfahrungen aus realen politischen Handlungserfahrungen von jungen Menschen rekonstruieren lassen.

Für die Studie „Politische Bildung in Aktion“ (Kenner 2021) bin ich dieser Frage nachgegangen. Im Erhebungszeitraum zwischen 2017 und 2019 habe ich auf Grundlage eines ethnografischen Feldzugangs politische Jugendinitiativen und politische Jugendbewegungen begleitet. Dabei wurden mehr als 100 Gruppen- und Plenumsitzungen besucht. Ziel der Studie war es, aus Erfahrungsberichten politisch engagierter Jugendlicher und selbstorganisierter Initiativen (Selbst)Bildungserfahrungen zu rekonstruieren. Dafür wurden insgesamt 17 problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews geführt, von denen 13 mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse vollständig ausgewertet wurden. Teil des Samples der Studie waren politische Jugendinitiativen und Bewegungen im urbanen und im ländlichen Raum in allen Teilen der Bundesrepublik. Interviewt wurden Jugendliche mit Migrationsbiografie und ohne Migrationserfahrung, aus bildungsbürgerlichen Familien und nicht akademischen Elternhäusern, Schüler\*innen der Hauptschule, der Gesamtschule, des Gymnasiums und der Berufsschule in einer Altersspanne zwischen 14 und 24 Jahren. Die Jugendlichen organisierten sich selbstbestimmt und selbstorganisiert und setzten sich für unterschiedliche politische Themen wie Globalisierungskritik, Umwelt- und Klimaschutz und gegen Rassismus ein. Für die strukturierende Analyse der Interviews mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2014; Kuckartz 2016) wurden deduktive Kategorien herangezogen, für die der politikdidaktische Diskurs zum Handwerkszeug mündiger Menschen berücksichtigt wurde (u. a. Analyse-, Orientierungs-, Urteilsfähigkeit, Perspektivenwahrnehmung, Konfliktfähigkeit und Handlungskompetenz). Darüber hinaus wurden auch induktive Kategorien, wie der Umgang mit Frustrations- und Anerkennungserfahrungen oder die Reflexion der Aktionsformen in einem mehrstufigen Verfahren auf das Material angewendet.

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung lassen erkennen, dass die selbstbestimmte politische Aktion bei den untersuchten Erfahrungsberichten zu vielfältigen Bildungsgelegenheiten führt. Einen besonderen Schwerpunkt erhält eine macht- und herrschaftskritische Perspektive der Jugendlichen, die auf emanzipatorische (Selbst)Bildungsprozesse schließen lässt. In Bezug auf die politischen Prozess- und Organisationsfähigkeiten wird deutlich, dass das Selbstwirksamkeitsempfinden vor allem in kollektiven Handlungen gestärkt wird. Die

Erkenntnisse aus der Interpretation der Daten lassen Rückschlüsse auf einen komplexen (Selbst)Bildungsprozess der Jugendlichen zu. Hervorzuheben sind das Organisationswissen, Perspektivenwahrnehmung, Konfliktfähigkeit und die Entwicklung eines politischen Selbst- und Weltverständnisses über Wirksamkeits-, Anerkennungs- und Frustrationserfahrungen. Die begleiteten politischen Gruppen erweisen sich nicht als homogene politische Gemeinschaften. Politische Urteilsbildung empfinden sie in der politischen Aktion als eine authentische Erfahrung, die sie damit explizit von den Urteilsbildungsprozessen in der Schule abgrenzen. Die Jugendlichen betonen die Notwendigkeit, verschiedene Perspektiven und dabei explizit auch die Perspektiven politisch Andersdenkender zu berücksichtigen. Dennoch besteht die Gefahr der Verinselung in ihrem Protest. Das passiert vor allem dann, wenn die engagierten Jugendlichen Wirk-Ihr-Konstruktionen aufbauen. Dabei sind „die Anderen“ nicht zwingend politisch Andersdenkende, sondern eher die Erwachsenen, die ihre Formen der politischen Artikulation delegitimieren oder gar mit Repressionen zu verhindern versuchen. Die Schule empfinden die Jugendlichen als einen unpolitischen Raum, eher als eine „Lehranstalt“, denn als „Lernort der Demokratie“.

Die Studie „Politische Bildung in Aktion“ offenbart vor allem, dass sich ein Blick hinter das öffentlich Sichtbare der politischen Aktionen von Kindern und Jugendlichen lohnt. Der Protestforscher Sebastian Haunss (2016) kommt in seinen Analysen Sozialer Bewegungen zu einem ähnlichen Schluss und bedient sich dabei der Metapher des Eisberges. Haunss erklärt, dass Soziale Bewegungen wie Eisberge seien und man immer nur einen kleinen Teil sehen könne. Politische Aktionsformen, wie Demonstrationen, Schulstreiks und Platz- oder Waldbesetzungen, sind für die Öffentlichkeit sichtbar, bilden aber eben nur einen kleinen Teil der politischen Aktionserfahrungen ab. Der größte Teil der politischen (Bildungs-)Arbeit findet im Verborgenen in lokalen Gruppen und auf Plenums-sitzungen statt.

Die Jugendlichen bilden sich selbst fort, sie organisieren Bildungsveranstaltungen und Workshops für andere, reflektieren ihre eigene Position und auch ihre politischen Aktionen. Sie machen sich Gedanken über die Legitimation und die Wirksamkeit ihres Handelns, organisieren nicht nur ihren Protest, sondern auch die Arbeit in der Gruppe, entwickeln arbeitsteilig Strategien zum zivilen Lösen von Konflikten innerhalb der Gruppe und auch im Austausch mit Menschen, die nicht Teil der eigenen Peer-Group sind. Sie bilden domänenspezifische und nicht-domänenspezifische Kompetenzen politischer Bildung aus. Und ihr Engagement ist dabei zugleich auch wertvoller Ausgangspunkt für formale sowie non-formale politische Bildungsprozesse.

Es handelt sich um eine explorative Studie, die keine abschließende Antwort auf die Bildungspotentiale in der politischen Aktion von Jugendlichen liefert, aber auf Grundlage der Erfahrungsberichte der Befragten durchaus Grund zur Annahme gibt, dass die politische Selbstorganisation von Jugendlichen immer wieder auch politische (Selbst)Bildungsgelegenheiten schafft. Auch Andreas Eis und Max Frauenlob konstatieren: „Soziale Bewegungen eröffnen gesellschaftliche Lernprozesse, die Gegenstand Politischer Bildung und als demokratische Erfahrungsräume von (jungen) Menschen thematisiert und zum Ausgangspunkt von schulischer und non-formaler Bildungspraxis zur Reflexion dieser Engagement-Erfahrungen werden können.“ (Eis/Frauenlob 2020, 237) Um diese Bildungserfahrungen im Kontext der Schule aufzugreifen, muss sich die formale politische Bildung dafür öffnen. Es braucht eine „partizipatorische politische Praxis in der demokratischen Schule“ fordert Reinhold Hedtke (2020, 144). Demokratie und Politik müssen dafür erfahrbar gemacht werden, theoretisch und praktisch, simuliert, aber auch durch reale Handlungserfahrungen, bspw. in Form von Arbeitsgemeinschaften, die reale politische Handlungserfahrungen ermöglichen.

## Literatur

- ALBERT**, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort (Shell-Jugendstudie). Weinheim.
- EIS**, Andreas/Frauenlob, Max (2020): Lernen in Bewegung. Zur Bildung kollektiver Handlungsfähigkeit in sozial-ökologischen (Bildungs-)Bewegungen. In: Eicker, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Katrin/Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M., S. 229–238.
- GILLE**, Martina (2021): Jugend und Politik. In: Andersen, Uwe/Bogumil, Jörg/Marschall, Stefan/Woyke, Wichard (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, S. 413–420.
- HAUNSS**, Sebastian (2016): Unrest or Social Movement? Some Conceptual Clarifications. In: Andresen, Knud/van der Stehen, Bart (Hg.): A European Youth Revolt. European Perspectives on Youth Protest and Social Movements in the 1980s. London, S. 25–38.
- HEDTKE**, Reinhold (2020): Politik machen, statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische politische Bildung in der Schule. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Zugänge im Feld der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 139–154.
- HURRELMANN**, Klaus/Albert, Mathias (Hg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M. Online:

- [https://www.stiftung-spi.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/veroeffentlichungen/E\\_und\\_C/Hurrelmann\\_Albert\\_2002\\_Shell\\_Jugendstudie.pdf](https://www.stiftung-spi.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/veroeffentlichungen/E_und_C/Hurrelmann_Albert_2002_Shell_Jugendstudie.pdf) (Zugriff: 14.11.21).
- ISIN**, Engin Fahri (2008): Theorizing. Acts of Citizenship. In: Isin, Engin Fahri/Nielsen, Greg Marc (Hg.): Acts of Citizenship. London, S. 15–43.
- ISIN**, Engin Fahri/Nielsen, Greg Marc (2008): Introduction. Acts of Citizenship. In: dies. (Hg.): Acts of citizenship. London, S. 1–12.
- KENNER**, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Young Citizens – Was ist das Politische an der politischen Bildung? In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 12–21.
- KUCKARTZ**, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- LIEBEL**, Manfred (1999): Protagonismus, Kinderrechte und die Umriss einer anderen Kindheit. Eine vergleichende Betrachtung der Diskurse in Lateinamerika und der „Ersten Welt“. In: Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt/M., S. 309–352.
- MAYRING**, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MEADE**, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler\*innenrebellion: Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Urszula (Hg.): Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Wiesbaden, S. 85–119.
- QUINTELIER**, Ellen/van Deth, Jan W. (2014): Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. In: Political Studies, 01/2014, S. 153–171.
- REINDERS**, Heinz (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. Skizze und empirische Prüfung einer Theorie gemeinnütziger Tätigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2006, S. 599–616.
- ROSA**, Hartmut (2012): Politisches Handeln und die Entstehung des Neuen in der Politik. In: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Opladen, S. 133–154.
- WEBER**, Max (1922): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.
- WOHNIG**, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung (Bürgerbewusstsein). Wiesbaden.
- YOUNISS**, James/Yates, Miranda (1997): Community service and social responsibility in youth. Chicago.

# **„Spazierend schreiten wir voran!?“ – Stadtrundgänge als Lernarrange- ments von politisch positionierten, bewegungsbezogenen Akteur:innen**

## **1. Was sind und wer betreibt politische Stadtrundgänge?**

Kritische, politische oder alternative Stadtrundgänge sind ein etabliertes Format, das vor allem politisch-bildende Bewegungsorganisationen und -initiativen als Kooperationsangebot für Schulen konzipieren. Das Lernarrangement verzeichnet in den vergangenen Jahren einen enormen Bedeutungszuwachs – ausgehend von konsumkritischen Stadtrundgängen, die bundesweit in mehreren Programmen gefördert wurden und zwischenzeitlich in über 70 Städten existierten, wird das Format von verschiedenen Initiativen und Organisationen adaptiert und auf andere Themen übertragen (Emde 2022).

Die Rundgänge finden im Rahmen eines häufig methodisch interaktiv gestalteten Spaziergangs zu einem vorher festgelegten Thema statt. An mehreren Stationen und unterschiedlichen Orten werden den Teilnehmer:innen inhaltliche Auseinandersetzungen angeboten. Zwischen den besuchten Orten und den dort thematisierten Schwerpunkten wird von den Initiator:innen ein veranschaulichender Zusammenhang hergestellt.

## **2. Politisch-bildende Bewegungsorganisationen als Kooperationspartner:innen von Schule**

Bei politischen Stadtrundgängen handelt es sich um Lernarrangements, die häufig von bewegungsnahen Initiativen, Vereinen und NGOs angeboten werden. Diese Gruppierungen – subsumiert unter dem Begriff der Bewegungsorganisationen – können als Teil einer erweiterten Bewegungsinfrastruktur verstanden werden, die das mittelfristige Agieren sozialer Bewegungen erst ermöglichen (für unterschiedliche Perspektiven auf die Akteure sozialer Bewegungen vgl. Vey u.a. 2019). Politisch-bildende Gruppierungen sind fester Bestandteil dieser Bewegungsinfrastruktur: Soziale Bewegungen verstehen sich

häufig auch als Lernbewegungen und richten sich mit „reflexiven Lern-/Handlungsräumen“ an die eigene Anhänger:innenschaft.<sup>1</sup> Zudem verlassen sie mit „aktionalen Lern-/Handlungsräumen“ die Adressat:innengruppe der internen Bewegungsöffentlichkeit und möchten mit öffentlichen Veranstaltungen ein auch erweitertes, interessiertes Publikum ansprechen (Trumann 2013, 149 ff.). Jana Trumann (ebd., 249) beschreibt diese aktionalen Lern-/Handlungsräume als „informelle Möglichkeit der kritischen Diskussion von Gegebenen“ und sieht in ihnen das Potenzial, über „das Angebot der Teilhabe an der eigenen Erweiterung der Weltverfügung an andere (...) kooperative Lernhandlungen und damit eine kooperative Verfügung über Welt“ zu fördern. Soziale Bewegungen sind somit (informelle) *Lernwelt* und *Bildungsort* zugleich – und ein wichtiger, aber wenig beachteter Teil der Träger:innenlandschaft außerschulischer politischer Bildung.

Ein spannender Untersuchungsgegenstand für Politikdidaktik und Politische Bildung werden Stadtrundgänge insbesondere als Kooperationsformat zwischen sozialer Bewegung und der Institution Schule. Hier treffen verschiedene Handlungslogiken aufeinander und Spannungsfelder gewinnen an Brisanz. Neben der Debatte um das Lernen in politischen/pädagogischen Aktionen (Emde 2022) sind es die der politischen Bildung zugrundeliegenden normativen Politik- und Demokratieverständnisse, Gesellschafts- und Krisenanalysen und die Frage des Umgangs mit eigenen politischen Positionen in der Praxis, die in den Fokus geraten. Aufgrund der Nähe zu sozialen Bewegungen liegen den Bildungsangeboten bestimmte politische Perspektiven gesellschaftlicher Transformation – in der Regel in kritischer Abgrenzung zum Bestehenden – zugrunde.

Bewegungsbezogene Bildungsorganisationen stehen innerhalb des Spektrums der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung unter besonderer Beobachtung, weil sie

*„eine Nähe zur Agitation politischer Willensbildung aufweisen. Ihnen wird eine starke Ausrichtung auf den Aktionismus nachgesagt, bei dem Reflexion, Ausgewogenheit und Neutralität auf der Strecke bleiben.“ (Fritz et al. 2006, 176)*

Treffen interessengeleitete politische Akteure an außerschulischen Lernarrangements als Kooperationspartner:innen auf Schule, werden die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses häufig zur Maxime, an der sie sich messen lassen müs-

---

1 Attacademien, Klimacamps und „Fridays for Future“-Kongresse sind hierfür aktuelle Beispiele (vgl. Emde 2021, 293).

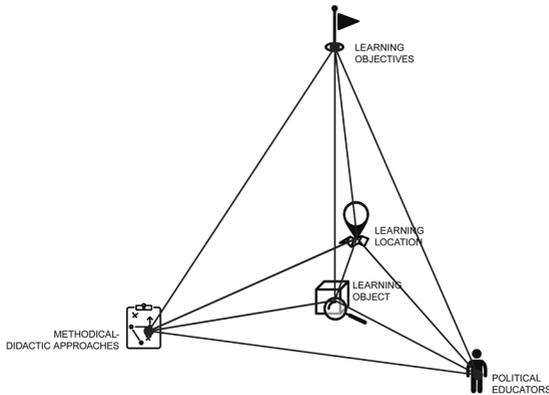
sen. Politische Bildung laufe sonst Gefahr, so der Vorwurf, eine bloße Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln zu sein.

In einer explorativ angelegten, qualitativen Interviewstudie habe ich herausgearbeitet, dass entgegen dieser Annahme insbesondere aus den Spannungsfeldern von Kooperationen besondere Lernpotenziale für teilnehmende Subjekte entstehen können (Emde 2022). In diesem Kontext ist auch das theoretisch hergeleitete Tetraeder außerschulischer Lernarrangements entstanden, mit dem (nicht nur) Stadtrundgänge als soziales Phänomen erfasst und die Gestaltungsmerkmale dieses Lernarrangements strukturiert beschrieben werden können.

### 3. Systematische Analyse von (außerschulischen) Lernarrangements

Es sind zwei fachdidaktische Diskurse, die für eine systematische Potenzialbeschreibung der Zusammenarbeit von Schule und bewegungsnahen Akteuren zusammengeführt werden müssen: Zum einen existiert ein umfangreicher, interdisziplinärer Literaturkomplex zum Thema *Außerschulische Lernorte* (zur *Übersicht* Studtmann 2017). Dieser fokussiert sich weitestgehend auf *Orte* – die Funktionen, die Orte für Lernprozesse einnehmen können und Möglichkeiten ihrer (didaktisch vorbereiteten) Erschließung. Zum anderen muss die (politikdidaktische) Forschung zu Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Akteur:innen berücksichtigt werden (zur *Übersicht* Becker 2017). Hier werden v.a. das Zusammenwirken ungleicher Partner:innen und die herausfordernde Passung der jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken thematisiert, *Lernorte* i.d.R. aber nur randständig behandelt. Verbindet man beide Diskurse miteinander, gelangt man zu drei verschiedenen Gestaltungsmerkmalen von außerschulischen *Lernarrangements*: Lernorte, methodisch-didaktische Zugänge und politische Bildner:innen. Alle drei Gestaltungsmerkmale sind durch das Vermittlungsinteresse der Kooperationspartner:innen und die ausgewählten Inhaltsfelder bestimmt (weiterführend Emde 2022, 2020).

Abb. 1: Tetraeder außerschulischer Lernarrangements (eigene Darstellung)



Das kleinteilige Zerlegen außerschulischer Lernarrangements dient v.a. der systematischen Erfassung und analytischen Beschreibung von Lernpotenzialen für die teilnehmenden Subjekte. Mit Hilfe der entwickelten Visualisierung können der unmittelbare Zusammenhang von Vermittlungsinteresse und Gestaltungsmerkmalen erfasst und die damit verbundenen Funktionen von Ort, Methode und Sprecher:innen beschrieben werden. Für politische Bildner:innen kann das Tetraeder zugleich auch als Planungsinstrument in der Konzeptionsphase hilfreich sein und eine kritisch-reflexive Befragung der eigenen politisch-bildenden Praxis fördern (Emde 2020, 142 f.).

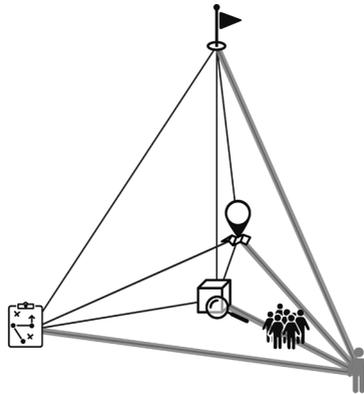
#### 4. Die Rolle politisch positionierter Sprecher:innen in politischen Stadtrundgängen

Politische Stadtrundgänge werden von unterschiedlichen bewegungsbezogenen Akteur:innen angeboten – das Spektrum reicht von kleinen, selbstorganisierten Bildungskollektiven bis zu etablierten, international agierenden NGOs. Mit den unterschiedlichen politischen und organisationalen Selbstverständnissen divergieren auch die gesellschafts- und subjektbezogenen Zielsetzungen und Vermittlungsinteressen. Rundgänger:innen möchten durch die Veröffentlichung nicht-verbreiteter Informationen Aufklärungsarbeit betreiben, mit ihrer Expertise in den öffentlichen Diskurs intervenieren und Alternativen zu gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sichtbar machen.

Es geht hier aber nicht nur um Aufklärungsarbeit und Lernen *für* eine sozial-ökologische Transformation, Bildung wird vielmehr *als* Transformation

(Singer-Brodowski 2016) verstanden: Die Stadtrundgänge zeichnen sich durch gemeinsame Lernaktionen, Reflexionsanlässe und Anstöße zur Selbstveränderung aus und können als Beitrag zu Emanzipation und Selbstbestimmung mündiger Subjekte verstanden werden.

**Abb. 2:** Das Verhältnis von politischen Bildner:innen zu weiteren Gestaltungsmerkmalen eines Lernarrangements kann strukturiert befragt werden. (Eigene Darstellung)



Die Inhaltsfelder politischer Stadtrundgänge orientieren sich an den Problemdefinitionen und Tätigkeitsfeldern der jeweiligen Bewegungsorganisationen. Ausgangspunkte sind häufig soziale, ökologische und politische Krisenbeschreibungen, aufgrund derer gegenwärtige oder zukünftige Missstände kritisiert und Alternativen entworfen und diskutiert werden: Konsum- und Klimarundgänge, rassismuskritische und postkoloniale Stadtführungen; auch im Bereich Stadtentwicklung, Kapitalismuskritik und Feminismus gibt es Angebote (zur Übersicht Emde 2022). Die Angebote beziehen sich – mit dem didaktischen Vokabular Wolfgang Klafkis ausgedrückt – auf epochaltypische Schlüsselprobleme.

Als charakteristisch für politische Stadtrundgänge ist die besondere Involviertheit ihrer Sprecher:innen zu nennen. Stadtrundgänger:innen sind von den thematisierten Inhalten und Perspektiven überzeugt, identifizieren sich stark mit den Angeboten und begreifen ihre Tätigkeit als Beitrag für ein wichtiges gesellschaftspolitisches Anliegen. Zugleich sprechen sie dem authentischen und engagiertem Auftreten eine pädagogische Funktion zu: Überzeugung, Begeisterung und Leidenschaft seien wichtige Voraussetzung für Resonanz Erfahrungen und erfolgreiches Lernen.

Die Rundgänger:innen begeben sich als ganze Persönlichkeiten in das Angebot, sind sich zugleich darüber bewusst, dass sie den Teilnehmer:innen in bestimmten (auch zugeschriebenen) Rollen begegnen. Die Rollenverständnisse dieser authentischen Sprecher:innen mit politischen Haltungen variieren zwischen Expert:innen, Aktivist:innen, Orientierungsfiguren oder Begleiter:innen von Selbstermächtigungsprozessen. Dabei verweigern sich die meisten Rundgänger:innen einer Gegenüberstellung von politisch-bildenden und aktivistischen Rollenzuschreibungen; vielmehr weisen sie darauf hin, dass in der Praxis beides nicht voneinander zu trennen ist, politische Bildung immer Teil des Politischen ist und sie mit dieser Verwobenheit reflexiv umgehen. Zum einen durchdenken die Rundgänger:innen in der vorgelagerten didaktischen Planungsphase in ihren Initiativen gemeinsam ihre eigene Eingebundenheit in soziale und politische Diskurse. Zum anderen gehen die Sprecher:innen in der Rundgangspraxis mit ihrer besonderen Involviertheit und der starken normativen Deutung offen um, stellen diese transparent dar und verstehen die eigene politische Positionierung als ein wichtiges Merkmal ihrer Angebote. Implizit wird mit dieser Haltung an die Ideen der Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung angeschlossen (Eis u. a. 2015).

Alle interviewten Rundgänger:innen heben zudem die eigenständige politische Urteilsbildung als vorrangiges Ziel ihrer Angebote hervor. Nicht die Übernahme von vorgestellten Positionen sei das Anliegen, vielmehr handele es sich um ergebnisoffene Angebote einer kritischen Auseinandersetzung. Gerade aus diesem Grund wird die eigene Positionierung reflexiv in das Lernarrangement eingebunden und selbst – häufig durch eine Vorstellung zu Beginn der Rundgänge – zum Thema: Wer sind wir als Organisation; was legitimiert mich als Sprecher:in; welche politische Perspektive wird hier gezeigt, welche nicht; was sind Ziele und Forderungen; in welchem Verhältnis stehe ich als Person zu den Vermittlungszielen, den besuchten Orten und den thematisierten Inhalten.

Die eigene (politische) Perspektive auf den Lerngegenstand und die Bewertung der besuchten Orte sind feste, nahezu konstitutive Bestandteile von politischen Stadtrundgängen. Die Begleiter:innen aus dem Bewegungsspektrum verfügen über ein spezifisches Wissen über die an den Orten thematisierten Sachverhalte und Inhaltsfelder. Häufig handelt es sich dabei um Wissen, das aus eigenem (aktivistischem) Handeln gewonnen wird (Erfahrungswissen) oder um Wissensbestände, die in hegemonialen gesellschaftlichen Diskursen nicht vorkommen (Gegen-Wissen). Als Spezialist:innen eines bestimmten Inhaltsfelds – z. B. in den Rollen von Zeitzeug:innen, Betroffenen oder Aktivist:innen – bieten sie ein „spezifisches Know-How“ an, „das die Schule selbst nicht vorhält“

(Becker 2017, 11). Die erlebte Vergangenheit, alltägliche Erfahrungen oder das konkrete Handeln der Sprecher:innen können Perspektiven und Denkhorizonte, aber auch eigene Handlungs- und Gestaltungsräume sichtbar machen. Durch die positionierte Perspektive, die den Teilnehmer:innen angeboten wird, können vermeintlich unpolitische Orte re-politisiert werden (weiterführend Emde 2021, 289 f.).

Die Anbieter:innen formulieren ihre Perspektiven dabei nicht mit einem Absolutheitsanspruch, sondern kennzeichnen ihre Äußerungen als eine aus ihrer Position begründete Perspektive, die neben vielen weiteren legitimen steht. Praktisch umgesetzt wird hier der Anspruch einer „begründeten Parteinahme“, die Wolfgang Hilligen (1978, 52) bereits in den 1970er Jahren von einer zu vermeidenden „Parteilichkeit“ mit Absolutheitsanspruch abgrenzt und von der er erwartet, dass sie „offen bleibt für Infragestellung und Revision und dem Lernenden Gelegenheit gibt zur Überprüfung, zum Selbstvortrag, zur Beurteilung der Konsequenzen.“

Die Lernarrangements ermöglichen es (auch durch methodische Zugänge), eine andere Position zu beziehen und sich von der Interpretation der Sprecher:innen abzugrenzen. Dahinter steht die Annahme, dass die Teilnehmer:innen in ihren Subjektpositionen ebenfalls in soziale und politische Diskurse eingebunden sind, die aber denen der Initiator:innen nicht gleichen müssen. Sie können demzufolge zu gänzlich anderen Einschätzungen und Urteilen kommen.

Aus dem vermeintlichen Spannungsfeld zwischen politisch-positionierten, bewegungsnahen Bildner:innen und der Institution Schule entstehen wichtige Lernpotenziale: Als „eigenwillige, couragierte und interessante Erwachsene“ (Hafenecker 2009, 269) können Rundgänger:innen durch Identifikations- oder Abgrenzungsangebote in besonderer Weise zur eigenen politischen Identitätsfindung von Schüler:innen beitragen. Rundgänger:innen nehmen dabei die Rolle von positionsprovozierenden Vis-A-Vis ein und ermöglichen eine bezogene Urteilsbildung, die als „Lernen am Anderen“ verstanden werden kann: „Damit ist ein Lernen ‚an‘ der Person gemeint, also an dem, was die vermittelnde Person inhaltlich präsentiert und was sie durch ihre Persönlichkeit verkörpert“ (Schröder/Balzter 2010, 491).

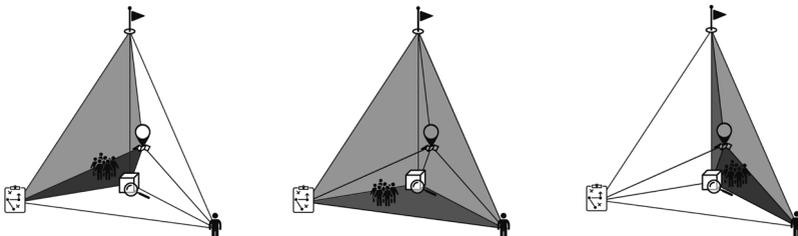
Zusätzlich werden in einige Rundgänge methodische Momente der kritischen Infragestellung und Dekonstruktion des eigenen Lernarrangements integriert. Mit den Besucher:innen wird gemeinsam reflektiert, dass die didaktisch-methodische Gestaltung immer der „pädagogischen Hegemonie“ (Ciupke 2006, 97) ihrer Anbieter:innen unterliegt: Die Auswahl der Inhalte und die

Festlegung des Kanons, die Art und Weise der Darstellung und der diskursive Zusammenhang, der zwischen einzelnen Stationen hergestellt wird, ist an den Vermittlungsinteressen und (Lern-)Zielen der Initiator:innen und der Logik ihrer Organisation ausgerichtet. Erarbeitet werden kann mit den Besucher:innen, dass Rundgänger:innen mit ihrem Bildungsangebot selbst in hegemonialisierende Prozesse eingebunden sind. Sie können kanonisieren, entkontextualisieren und homogenisieren – und damit auch Nicht-Wissen produzieren. Eine multiperspektivische Erschließung von Orten und eine politische Bildung, die selbstbestimmte Urteilsbildung fördern will, wird erst durch die gemeinsame Thematisierung und Dekonstruktion von Sprecher:innen-Rollen ermöglicht.

## 5. Die besonderen Potenziale liegen im Dazwischen

Die voranstehenden Ausführungen zu politischen Stadtrundgängen als Kooperationsformat zwischen Schule und sozialen Bewegungen nehmen den Umgang von bewegungsbezogenen Akteur:innen mit ihren eigenen Positionen und Forderungen in den Blick. Dabei wird vorgeschlagen, vermeintliche Spannungsfelder als besondere Lernpotenziale zu verstehen und diese im Zusammenspiel unterschiedlicher Gestaltungsmerkmale zu erfassen. Für Stadtrundgänge wurde dies beispielhaft in den *Begegnungen mit Aktivist\*innen* als „interessanten Erwachsenen“ (Hafenecker) beschrieben – ähnliche Potenzialfelder eröffnen sich in den Praktiken einer Re-Politisierung vermeintlich unpolitischer *Alltagsorte* oder hinsichtlich des Lernens in pädagogischen Aktionen als *methodisch-didaktischer Zugang* im öffentlichen Raum (weiterführend Emde 2021, 2022/i.E.). Die besonderen Lernpotenziale liegen dabei *im Dazwischen* von Lernorten, methodisch-didaktischen Zugängen und politischen Bildner:innen.

**Abb. 3:** Lernpotenziale „im Dazwischen“ von A) methodisch-didaktischem Zugang und Lernort, B) methodisch-didaktischem Zugang und politischen Bildner:innen und C) politischen Bildner:innen und Lernort (eigene Darstellung)



Die untersuchten politischen Stadtrundgänge orientieren sich in vielerlei Hinsicht an den Ansprüchen einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, auch weil die Akteur:innen ihre Tätigkeit selbst als Teil des Politischen verstehen und transparent machen, dass sie „in soziale und politische Diskurse eingebunden [sind], die ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beeinflussen.“ (Eis u.a. 2015, 95) Das Tetraeder außerschulischer Lernarrangements will ebensolche Reflexionsanlässe schaffen. Es kann politische Bildner:innen als Planungsinstrument darin unterstützen, ermutigenden Lernumgebungen zu entwickeln, in denen Teilnehmer:innen motiviert werden, sich individuell und kollektiv handelnd in die Verhältnisse einzubringen und sie aktiv mitzugestalten.

## Literatur

- BECKER, Helle** (2017): Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In: Transferstelle politische Bildung (Hg.): Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung. Essen, S. 7–25.
- CIUPKE, Paul** (2006): Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: Praxis Politische Bildung, 2/2006, S. 94–103.
- EIS, Andreas/Lösch, Bettina/Schroeder, Achim/Steffens, Gerd** (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, 4/2015, S. 94–96.
- EMDE, Oliver** (2021): „Bewegt Euch!“ – Demokratisches Lernen in Kooperationen zwischen Schule und sozialen Bewegungen. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.): Demokratie im Stresstest: Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 285–310.
- EMDE, Oliver** (2022): Politische Stadtrundgänge. Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen. Frankfurt/M.
- EMDE, Oliver** (2020): Über die Gestaltungsmerkmale von außerschulischen Lernorten des Politischen. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global: Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt/M., S. 135–152.
- FRITZ, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar** (2006): Politische Erwachsenenbildung: Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim/München.
- HAFENEGER, Benno** (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz. In: EWE, 2/2009, S. 268–270.
- HILLIGEN, Wolfgang** (<sup>3</sup>1978): Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1: Wissenschaftliche Voraussetzungen – didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Ein Studienbuch. Opladen.
- SCHRÖDER, Achim/Balzter, Nadine** (2010): Außerschulische politische Jugendbildung und ihr kritisches Potential – Erkenntnisse einer bundesweiten Evaluation. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 483–496.

- SINGER-BRODOWSKI, Mandy** (2016): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In: Umweltdachverband GmbH (Hg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Wien, S. 130–139.
- STUDTMANN, Katharina** (2017): Außerschulisches Lernen im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- TRUMANN, Jana** (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.
- VEY, Judith/Leinius, Johanna/Hagemann, Ingmar** (2019): Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen Grundzüge einer Forschungsperspektive. In: Dies. (Hg.): Handbuch Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen: Ansätze, Methoden und Forschungspraxis. Bielefeld, S. 17–36.

## Kommu...What?!

### Wirkungen einer kommunalpolitischen Erstwählerkampagne der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

#### 1. Einleitung

Die Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Partizipation sind wichtige Ziele politischer Bildung (Detjen u.a. 2012). Die Teilnahme an demokratischen Wahlen ist dabei eine Komponente aller gängigen Bürgerleitbilder (Breit/Massing 2002). Der Umgang mit der ersten politischen Wahl, zu der jemand als junge:r Wähler:in zugelassen ist, gilt als bedeutsamer Prädiktor für das Wahlverhalten im weiteren Leben (Blais u.a. 2004; Konzelmann u.a. 2012). Dieser Umstand erhöht die Relevanz des schulischen Bildungsziels, Jugendliche zur Wahlbeteiligung nicht nur zu befähigen, sondern auch zu motivieren. Mit der Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre wächst die Chance, junge Bürger:innen bei ihrer ersten politischen Wahl bereits während ihrer Schullaufbahn zu begleiten. Eine solche Gelegenheit bieten die Kommunalwahlen in Baden-Württemberg, wo seit 2014 das Mindestwahlalter bei 16 Jahren liegt.

Kommunale Politik gilt gemeinhin als „Schule der Demokratie“ (Bogumil/Holtkamp 2013, 8). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Bürger:innen aufgrund der Nähe zur lokalen Politik, der Über- und Durchschaubarkeit lokaler Problemlagen und Akteure, der unmittelbaren Wahrnehmbarkeit kommunalpolitischer Entscheidungen im Alltag sowie der größeren Kontakt- und vielfältigeren Mitwirkungsmöglichkeiten politische Orientierungen und Verhaltensweisen erwerben, die sie auf ihre Rolle im demokratischen Gemeinwesen vorbereiten (van Deth/Tausendpfund 2013, 10) und die einer demokratiekompatiblen politischen Kultur entsprechen (Putnam 1966).<sup>1</sup> Es liegt nahe, dass sich Kommunalpolitik damit in besonderer Weise als Gegenstand eines lebens-

---

1 Diese Annahmen sind allerdings empirisch bislang nicht hinreichend geprüft und werden auch kritisch diskutiert, vgl. z.B. Vetter 2011.

welt- und schülerorientierten Politikunterrichts eignet. Zugleich gibt es bislang überraschend wenig politikdidaktische Literatur und empirische Forschung zur kommunalpolitischen Bildung.

Ein Mangel an empirischer Forschung wird auch hinsichtlich Interventionen der außerschulischen bzw. extracurricularen politischen Bildung beklagt (Hahn-Laudenberg/Oberle 2020). Gerade Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung, welche die Chancen externer, spezialisierter und nicht der Rolle der bewertenden Lehrkraft entsprechender Akteure mit der (motivational zweischneidigen, jedoch für Teilnahme gerade auch vorab politisch wenig interessierter Jugendlicher sorgender) schulischen Anwesenheitspflicht verbinden, wurden zwar viel diskutiert (vgl. Oberle 2013), aber bislang selten empirisch untersucht. Eine besondere Herausforderung stellt hier das begrenzte Zeitkontingent dar, denn schulische Interventionen sind außerhalb von Projekttagen oftmals auf maximal eine Doppelstunde zu limitieren, was umfangreichere und komplexere Lehr-Lern-Arrangements ausschließt.

Vor diesem Hintergrund erforschte die hier vorgestellte Studie die Wirkungen von Veranstaltungen einer kommunalpolitischen Erstwählerkampagne der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (lpb) auf politische Dispositionen der Teilnehmenden.

## 2. Die Erstwählerkampagne

Im Rahmen der Erstwählerkampagne der lpb zur Baden-Württembergischen Kommunalwahl 2019 (vgl. hierzu auch Waldvogel u.a. 2020) wurden – neben vielen weiteren (multimedialen) Angeboten der politischen Bildung – über 350 spielerische Lernangebote unter Einsatz handlungsorientierter Methoden (z.B. Planspiele, Speed-Dating, Testwahl) in schulischen und außerschulischen Kontexten durchgeführt. Darunter befanden sich 90-minütige Kurzveranstaltungen wie die beiden Workshops „Kommunal zur Wahl“ und „Das erste Mal im Wahllokal – so klappt’s bestimmt“, die darauf zielten, den Teilnehmenden Aufgaben und Akteure der Kommunalpolitik zu vermitteln. In interaktiven Quizelementen stand hier der konkrete Alltagsbezug der Kommunalpolitik zu jugendlichen Lebenswelten im Vordergrund. Höhepunkt bildete die praktische Durchführung einer Probewahl am Beispiel fiktiver Listen von Kandidierenden, um die Besonderheiten des kommunalen Wahlrechts in Baden-Württemberg (Vielzahl der Stimmen, Panaschieren, Kumulieren) handlungsorientiert zu erproben, woran sich eine Auswertung und Reflexion anschlossen. Die Kampagne umfasste auch Makromethoden wie das Planspiel „Du hast die

Wahl in Wahlingen“, in dem die Teilnehmenden in unterschiedlichen Rollen einen kommunalpolitischen Wahlkampf im fiktiven Städtchen Wahlingen gestalteten. Dabei konnten sie verschiedene Positionen zu exemplarischen Problemen der Kommunalpolitik an selbsterstellten Wahlkampfständen vergleichen und lernten in einer Podiumsdiskussion unterschiedliche Argumente zu vertreten und zu beurteilen. Auch dieses fünfstündige Veranstaltungsangebot beinhaltete eine Probewahl sowie eine gemeinsame Auswertung und Reflexion.

### 3. Die empirische Begleitstudie

#### 3.1 Ziele und Fragestellungen

Mit dem Ziel, Wirkungen der Erstwählerkampagne systematisch zu untersuchen, fokussierte die empirische Begleitstudie zum einen die Bewertung der Veranstaltungen durch die teilnehmenden Jugendlichen, zum anderen die Effekte der Teilnahme auf deren (kommunal-)politische Dispositionen. Ziel war es außerdem, den Einfluss von sozio-demografischen Hintergrundvariablen, Prädispositionen und Bildungsformaten auf die objektiven und subjektiven Wirkungen der Veranstaltungen zu eruieren. Folgende Fragestellungen lassen sich formulieren: Wie bewerten die Jugendlichen die von ihnen besuchte Veranstaltung? Inwiefern verändern sich ihre (kommunal-)politischen Motivationen, Kenntnisse, Einstellungen und Handlungsbereitschaften durch die Teilnahme? Unterscheiden sich die subjektiven und objektiven Wirkungen ggf. nach Veranstaltungsformaten und Eigenschaften der Teilnehmenden?

#### 3.2 Anlage der Studie

Insgesamt wurden 40 Veranstaltungen der Erstwählerkampagne 2019 begleitend evaluiert, in denen sieben unterschiedliche Veranstaltungsformate („Kommunal zur Wahl“, „Das erste Mal im Wahllokal“, „Du hast die Wahl in Wahlingen“, „Wie funktioniert Kommunalpolitik?“, „Höhere Freibadpreise in Neckardorf?“, „Kommu ... What?!“, „Kommunalpolitik Spezial“) durchgeführt wurden. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Fragebogens zu zwei bzw. drei Messzeitpunkten (MZP). Das vorliegende Sample umfasst 841 Jugendliche (52,3% weiblich, Altersdurchschnitt 16,33 Jahre (SD=2,27)), die sowohl an der Prä- als auch der Post-Erhebung teilgenommen haben. Die Angebote wurden überwiegend im schulischen Kontext durchgeführt (Gymnasium=30%, Realschule=42%, Berufsschule=10,8%, Gesamtschule=9,3%, Waldorfschule=1,4%). Einige Veranstaltungen erfolgten zudem im außerschulischen Rahmen (6,3%

– bspw. Jugendzentrum, Caritas, FSJ-Gruppen). Die Befragung erfolgte stets unmittelbar vor bzw. nach Durchführung, eine Follow-Up-Befragung bei einigen Veranstaltungen sechs bis acht Wochen später (N=191; ca. 60% zuordenbar zum Prä-Post-Sample, n=119).

Tab. 1: Messmodelle: Fitwerte und Beispielitems

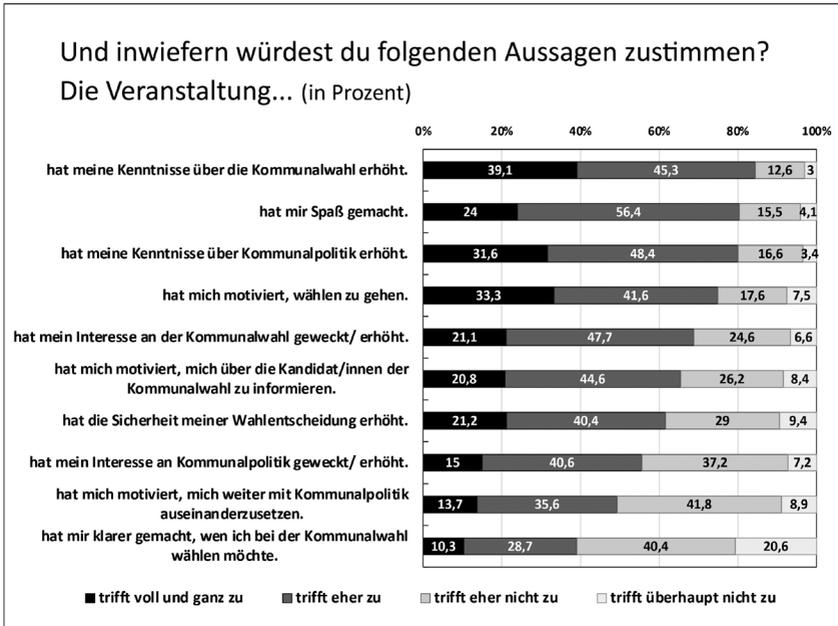
	Anzahl Items	Cronbachs $\alpha$	$\chi^2$	CFI/TLI	RMSEA	BEISPIELITEM
<b>politisches Interesse generell</b>	5	.89//.91	13.943(5)*// 18.863(5)**	1.00/1.00// 1.00/1.00	.05//.06	„Die Beschäftigung mit Politik ist für mich sehr wichtig – unabhängig von der Schule und anderen Personen.“
	4	.88//.88	.590(2)ns// 7.448(2)*	1.00/1.00// 1.00/1.00	.00//.06	„Die Beschäftigung mit Kommunalpolitik ist für mich sehr wichtig – unabhängig von der Schule und anderen Personen.“
<b>internes kommunalpol. Effektivitätsgefühl (2-faktoriell:</b>						
I = subjektives Wissen; II = diskursbezogenes Effektivitätsgefühl)	I = 4 II = 3	I = .89//.83 II = .86//.87	44.264(13)**// 38.459(13)**	1.00/1.00// 1.00/1.00	.05//.05	I <sub>1</sub> „Alles in allem weiß ich über Kommunalpolitik Bescheid.“ I <sub>2</sub> „Ich kann meinen Standpunkt in einem politischen Streitgespräch zur Kommunalpolitik verteidigen.“
<b>Kommunalpolitische Partizipationsbereitschaft (2-faktoriell:</b>						
I = basis; II = weitergehend)	I = 2 II = 4	I = .74//.75 II = .71//.79	28.882(8)**// 13.741(8)ns	.99/.98// 1.00/1.00	.06//.03	„Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich kommunalpolitisch zu beteiligen. An welchen der Folgenden kannst du dir vorstellen, dich zu beteiligen?“ I = bei der Kommunalwahl wählen gehen“ II = an öffentlichen politischen Diskussionen zur Kommunalpolitik“
<b>Alltagsbezug von Kommunalpolitik</b>						
Kommunalpolitisches Responsivitätsgefühl	3	.78//.84	.000(0); ns// .000(0); ns	1.00/1.00// 1.00/1.00	.00//.00	„Ich komme in meinem Alltag oft mit Kommunalpolitik in Berührung.“
Zufriedenheit mit der Veranstaltung: I = generell, II = subjektiver Lernzuwachs, III = Interessens-/Motivationszuwachs)	3 I = 9 II = 3 III = 5	.57//.69 I = .90 II = .81 III = .89	.000(0); ns// 485.515(101)***	1.00/1.00// 1.00/1.00 .97//.96	.00//.00 .07	„Die Bürger/innen haben Einfluss auf die Entscheidungen der Kommunalpolitik.“ I <sub>1</sub> „Alles in allem, wie zufrieden bist du mit der heutigen Veranstaltung?“ II <sub>1</sub> „Die Veranstaltung hat meine Kenntnisse über Kommunalpolitik erhöht.“ III <sub>1</sub> „Die Veranstaltung hat mein Interesse an Kommunalpolitik geweckt/erhöht.“
<b>Objektives Wissen (Kommunalpolitik)</b>						
	6	.46//.63	1.432	.61	.45-.68	„Wer wählt den Gemeinderat?“ „Was ist keine Aufgabe der Gemeindepolitik?“

Der Fragebogen bestand aus geschlossenen Fragen zu politischen Dispositionen der Teilnehmenden, ihrer Veranstaltungsbewertung sowie sozio-demografischen Hintergrundvariablen. Die Konstrukte politisches und kommunalpolitisches Interesse, internes sowie externes kommunalpolitisches Effektivitätsgefühl, kommunalpolitische Partizipationsbereitschaften und wahrgenommener Alltagsbezug von Kommunalpolitik (adaptiert nach Oberle/Forstmann 2015, Oberle/Leunig 2018) wurden ebenso wie die Veranstaltungsbewertung (dreifaktoriell: generell, subjektiver Lerneffekt, Motivationszuwachs; nach Oberle/Leunig 2018) anhand vierstufig Likert-skaliertes (1=stimme gar nicht zu, 4=stimme voll zu) Itembatterien abgefragt. Das objektive kommunalpolitische Wissen wurde mittels sechs Multiple-Choice-Fragen mit jeweils drei Distraktoren (für diese Studie eigens entwickelt) erhoben. Das kulturelle Kapital des Elternhauses wurde mit dem Proxy-Indikator „Anzahl der Bücher zu Hause“ erfasst (nach Kerr u.a. 2010). Die neu entworfenen Fragen mit kommunalpolitischem Bezug wurden in einer Vorstudie pilotiert. Trotz der zur Erleichterung der Durchführbarkeit gewählten Kürze des Fragebogens weisen alle verwendeten Messmodelle eine gute bis sehr gute Datenpassung auf (Fitwerte und Beispielitems siehe Tab. 1).

### 3.3 Ergebnisse

Die Teilnehmenden waren mit den Veranstaltungen und ihren Effekten überwiegend zufrieden (vgl. Abb. 1 und Tab. 2). So zeigen die Mittelwerte der Variablen in Tabelle 2 insgesamt eine positive Bewertung der Veranstaltungen und ihrer Effekte. Hinsichtlich der Fragen, ob die Veranstaltung das Interesse an Politik erhöht und zu politischer Beteiligung motiviert hat, ist eine mittlere Zustimmung zu verzeichnen, die stärker unter den Befragten variiert. Während die Intervention den Jugendlichen durchaus auch „Spaß gemacht“ hat, findet die Aussage, dass die Veranstaltung ihre „Kenntnisse über die Kommunalwahl erhöht“ hat, die stärkste und breiteste Zustimmung (siehe Abb. 1). Auch geben die Teilnehmenden an, durch die erlebte Veranstaltung nun generell besser über Kommunalpolitik Bescheid zu wissen. Knapp drei Viertel der Befragten fühlt sich durch die Intervention zur Wahl motiviert. Bei ca. zwei Drittel wurde insgesamt das Interesse an der Kommunalwahl geweckt bzw. erhöht und dazu motiviert, sich nun im Vorfeld der Wahl über die Kandidat:innen zu informieren. Knapp die Hälfte der Jugendlichen gibt an, dass die Veranstaltung sie zur weiteren Auseinandersetzung mit Kommunalpolitik motiviert hat.

Abb. 1: Bewertung der Veranstaltungen und ihrer Effekte aus Sicht der Teilnehmenden (eigene Darstellung)



Die Prä-Post-Mittelwertvergleiche offenbaren darüber hinaus bei fast allen erhobenen politischen Dispositionen leichte bis mittlere, teilweise sogar sehr starke Effekte in die erwünschte Richtung (siehe Tab. 2). Lediglich die bereits im Vorfeld recht stark ausgeprägte basale Partizipationsbereitschaft (bei Kommunalwahlen „wählen gehen“ und „sich im Vorfeld über Kandidat:innen informieren“) sowie das generelle politische Interesse verändern sich im Gesamtsample nicht bedeutsam. Bemerkenswert ist, dass sich dagegen durchaus ein Anstieg im kommunalpolitischen Interesse zeigt. Deutliche Veränderungen hin zu stärker positiv ausgeprägten Werten verzeichnen das interne politische Effektivitätsgefühl, der wahrgenommene Alltagsbezug von Kommunalpolitik sowie das objektive kommunalpolitische Wissen.

Tab. 2: Mittelwertvergleiche der erhobenen Konstrukte – Prä- vs. Posttest.

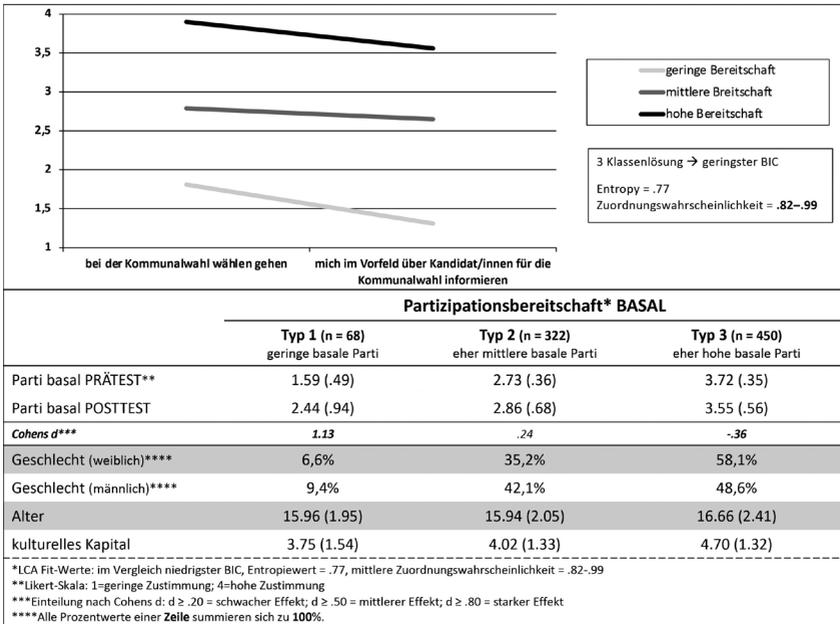
Konstrukte	Prätest	Posttest	Cohens d**
politisches Interesse generell	2.49 (.71)	2.53 (.75)	.06
Interesse Kommunalpolitik	2.27 (.66)	2.53 (.70)	.38
internes kommunalpol. subjektives Wissen	2.09 (.69)	3.03 (.58)	1.48
Effektivitätsgefühl diskursbezogenes Effektivitätsgefühl	2.01 (.74)	2.45 (.76)	.59
kommunalpolitische basal	3.17 (.76)	3.19 (.76)	.03
Partizipationsbereitschaft weitergehend	2.05 (.59)	2.22 (.67)	.27
Alltagsbezug von Kommunalpolitik	2.36 (.72)	2.75 (.76)	.53
kommunalpol. Responsivitätsgefühl	2.82 (.57)	2.95 (.60)	.22
objektives Wissen (Kommunalpolitik)	2.41 (1.46)	3.85 (1.66)	.92
Bewertung der Veranstaltung			
Zufriedenheit generell		3.15 (.55)	
subjektiver Lernzuwachs		3.19 (.65)	
Motivations- bzw. Interessenszuwachs		2.76 (.71)	

\*Likert-Skala: 1=geringe Zustimmung; 4=hohe Zustimmung

\*\*Cohens d: d  $\geq$  .20 = schwacher Effekt; d  $\geq$  .50 = mittlerer Effekt; d  $\geq$  .80 = starker Effekt

Um zu untersuchen, wie sich die Veranstaltungsteilnahme bei Jugendlichen mit vorab gering ausgeprägter basaler Partizipationsbereitschaft auswirkte, wurde auf Basis der Prätestantworten eine latente Klassenanalyse durchgeführt, die eine Dreigruppenlösung ergab, wobei der Typ mit niedriger Partizipationsbereitschaft die kleinste Gruppe (n=68) darstellt (siehe Abb. 2). Die Analysen zeigen, dass die Teilnahme an der Erstwählerkampagne bei dem Typ mit eingangs geringer basaler Partizipationsbereitschaft zu sehr starken (Effektstärke: Cohen's d=1.13) Veränderungen in die intendierte Richtung führte: In dieser Gruppe entwickelt sich die vorab ablehnende Haltung zur Partizipation (M=1.59, SD=.49) deutlich hin zu einem mittleren Wert (M=2.55, SD=.94). Auch der zweite Typ mit mäßig ausgeprägter basaler Partizipationsbereitschaft erfährt eine leichte positive Veränderung (Cohen's d=.24), während die Gruppe mit der vorab sehr hohen Partizipationsbereitschaft einen leichten Rückgang (Cohen's d=-.36) verzeichnet.

**Abb. 2: Latente Klassenanalyse für die basale kommunalpolitische Partizipationsbereitschaft (eigene Darstellung)**



Detailliertere Analysen ermöglichen zudem eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Veranstaltungsformate. Drei der insgesamt sieben evaluierten Formate verfügen über eine ausreichend große Gruppenstärke, um einen aussagekräftigen Vergleich vornehmen zu können (siehe Tab. 3): Während sich die beiden Kurz-Workshops „Kommunal zur Wahl“ und „Das erste Mal im Wahllokal“ kaum hinsichtlich ihrer Teilnehmenden-Zufriedenheit unterscheiden, schneidet das Planspiel „Du hast die Wahl in Wahlingen“ im Vergleich schlechter ab. Zwar fällt die Bewertung der Veranstaltung durch die Jugendlichen auch hier insgesamt positiv aus, jedoch ist die Zufriedenheit geringer ausgeprägt als bei den anderen beiden Formaten. Auch der Wissenszuwachs fällt bei „Du hast die Wahl in Wahlingen“ deutlich geringer aus. Bei den Teilnehmenden des Formats „Kommunal zur Wahl“ zeigt sich zudem der mit Abstand größte Anstieg im empfundenen Alltagsbezug von Kommunalpolitik. Allerdings ist festzustellen, dass auch das Planspiel durchaus positive Effekte auf die weitergehenden Partizipationsbereitschaften der Jugendlichen hatte und der Zuwachs im diskursbezogenen Effektivitätsgefühl etwas stärker ausfällt als beim Workshop „Das erste Mal im Wahllokal“.

Tab. 3: Veränderung politischer Dispositionen und Veranstaltungsbewertung der Teilnehmenden nach Formaten (Mittelwertvergleiche).

Konstrukte	Kommunal zur Wahl (n = 245)			Du hast die Wahl in Wahlungen (n = 287)			Das erste Mal im Wahllokal (n = 200)			
	Prä	Post	Cohens d**	Prä	Post	Cohens d**	Prä	Post	Cohens d**	
politisches Interesse generell	2.42 (.67)	2.51 (.73)	.13	2.47 (.73)	2.46 (.76)	-.01	2.61 (.73)	2.63 (.74)	.03	
Interesse Kommunalpolitik	2.25 (.66)	2.60 (.68)	.52	2.29 (.71)	2.46 (.73)	.24	2.34 (.64)	2.55 (.63)	.33	
Internes Effektivitäts- gefühl	subjektives Wissen	1.96 (.61)	3.06 (.59)	<b>1.83</b>	2.18 (.74)	2.98 (.57)	<b>1.21</b>	2.17 (.70)	3.12 (.55)	<b>1.51</b>
	diskursbezogenes Effektivitätsgefühl	1.99 (.70)	2.44 (.71)	.64	2.02 (.73)	2.46 (.76)	.59	2.06 (.78)	2.41 (.78)	.45
Partizipations- bereitschaft	basal	3.03 (.77)	3.13 (.73)	.13	3.21 (.74)	3.12 (.78)	-.12	3.36 (.68)	3.42 (.68)	.09
	weitergehend	2.05 (.59)	2.28 (.70)	.36	2.07 (.58)	2.19 (.65)	.20	2.05 (.61)	2.17 (.65)	.19
Alltagsbezug von Politik	2.22 (.67)	2.83 (.78)	.84	2.37 (.75)	2.61 (.75)	.32	2.49 (.74)	2.85 (.72)	.49	
Responsivitätsgefühl	2.75 (.52)	2.96 (.61)	.37	2.86 (.61)	2.88 (.62)	.03	2.89 (.51)	3.04 (.56)	.28	
objektives Wissen	1.78 (1.17)	3.62 (1.72)	<b>1.25</b>	2.70 (1.52)	3.78 (1.62)	.69	2.88 (1.47)	4.57 (1.17)	<b>1.27</b>	
Bewertung der Veranstaltung	generell				2.99 (.57)	II+III: .38		3.20 (.52)	I+III: -.23	
	Lerneffekt				2.98 (.68)	II+III: .53		3.32 (.57)	I+III: -.02	
	Motivations- zuwachs				2.60 (.73)	II+III: .34		2.84 (.65)	I+III: -.04	

\*Likert-Skala: 1=geringe Zustimmung; 4=hohe Zustimmung

Während „Du hast die Wahl in Wahlungen“ von den Teilnehmenden in allen positiv formulierten Kategorien („lehrreich“, „abwechslungsreich“, „interessant“ und „spannend“) schwächer bewertet wird, liegt dieses Format bei den eher negativ formulierten Attributen wie „zu lang“ (M=2,75) oder „langweilig“ (M=2,16) deutlich vor den beiden Vergleichsformaten. Zudem kritisieren knapp 38% der Teilnehmenden die generelle Zeiteinteilung dieser Intervention – es lässt sich vermuten, dass hierin ein entscheidendes Problem dieses Planspiels lag.

Was den Einfluss der erhobenen sozio-demografischen Hintergrundvariablen betrifft, zeigen multiple Regressionen, dass die Bewertung der erlebten Veranstaltungen insgesamt unabhängig vom Geschlecht ist. Dagegen geben Jugendliche mit einem höheren kulturellen Kapital des Elternhauses einen etwas höheren Lerneffekt sowie Motivations- bzw. Interessenszuwachs an, auch unter Kontrolle ihres Ausgangsinteresses. Teilnehmende mit einem höheren Ausgangsinteresse an Kommunalpolitik bewerten die Veranstaltungen grundsätzlich positiver. Latente Strukturgleichungen (vgl. Waldvogel u.a. 2020) offenbaren allerdings, dass auch die Gruppe der vorab kommunalpolitisch sehr desinteressierten Jugendlichen von der Intervention profitieren konnte. So sind diese Teilnehmenden insgesamt mit der Veranstaltung durchaus zufrieden und bestätigen einen erlebten Lerneffekt. Auch wenn sie letztlich das Niveau der kommunalpolitisch interessierteren Jugendlichen nicht erreichen, zeigen sie

nach der Intervention doch den höchsten Zuwachs an kommunalpolitischem Interesse.

Das kommunalpolitische Vorwissen hat dagegen keinen Einfluss auf die Veranstaltungsbewertung. Zugleich korreliert der objektive Wissenszuwachs der Teilnehmenden durchaus positiv mit ihrer Veranstaltungsbewertung. Detaillierte Analysen zu den unterschiedlichen Schulformen ergeben, dass Schüler:innen an Gymnasien über ein höheres kommunalpolitisches Ausgangswissen verfügen. Diese Jugendlichen haben durch die Veranstaltung dennoch einen starken Wissenszuwachs erfahren. Andere Schulformen wie die Gesamtschule und Realschule, die ein vergleichsweise geringes Vorwissen der Lernenden aufweisen, konnten jedoch größere Wissenszuwächse verzeichnen.

Die Mittelwertvergleiche des 3MZP-Samples legen nachhaltige Veränderungen in den politischen Dispositionen der Jugendlichen offen (zu Zusammensetzung und weiteren Analysen des 3MZP-Samples siehe Waldvogel u.a. 2020). Erwartungskonform gehen die Werte nach dem Posttest zwar messbar zurück. Der Vergleich von Prä- und Follow-Up-Test zeigt jedoch weiterhin bedeutsame Veränderungen im internen Effektivitätsgefühl, im wahrgenommenen Alltagsbezug sowie im objektiven Wissen der Jugendlichen über Kommunalpolitik. Von den 191 befragten Jugendlichen der Follow-Up-Erhebung waren zum Zeitpunkt der Wahl rund 152 Teilnehmende wahlberechtigt. Von diesen beteiligten sich 63,8% Erstwähler:innen nach der Intervention tatsächlich an der Kommunalwahl, wobei 60,4% von ihnen angaben, dass die lpb-Veranstaltung ihnen bei ihrer Wahlentscheidung geholfen habe. Gut die Hälfte (52,4%) wurde zudem in ihrer Wahlentscheidung bestärkt. Bei manchen (15,9%) hat die Intervention auch zu einer Veränderung der Wahlentscheidung geführt.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt bestätigen die empirischen Befunde, dass die Bildungsinterventionen der Erstwählerkampagne bei den Teilnehmenden zahlreiche der avisierten Wirkungen erzielen konnten. So zeigen sich deutliche und teilweise nachhaltige Effekte auf kommunalpolitische Motivationen wie Interesse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, subjektive und objektive Kenntnisse über Kommunalpolitik, Einstellungen wie Responsivitätsgefühl und empfundener Alltagsbezug von Kommunalpolitik sowie auf kommunalpolitische Handlungsbereitschaften. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss limitierend berücksichtigt werden, dass keine Kontrollgruppe ohne Interventionen einbezogen wurde und keine Randomisierung von Proband:innen zu Untersuchungsgruppen erfolgte. Aller-

dings wurden bei den statistischen Analysen auch sozio-demografische Hintergrundvariablen und andere potenzielle Einflussfaktoren kontrolliert, sodass sich die Befunde zu den interventions-induzierten Veränderungen der erhobenen politischen Dispositionen durchaus plausibilisieren lassen (vgl. Oberle 2018).

Die offengelegten Wirkungen variieren sowohl zwischen Veranstaltungsformaten als auch nach Schülereigenschaften (sozio-demografische Hintergrundvariablen und politische Prädispositionen). Neben dem generellen Erfolg der Erstwählerkampagne konnte die Studie so auch besondere Potenziale und Schwierigkeiten der eingesetzten Formate aufzeigen. Gerade kurze Interventionen, die kommunalpolitische Problemstellungen anhand konkreter Beispiele vermitteln, erwiesen sich als besonders wirksam und wurden von den Teilnehmenden besonders positiv bewertet. Bei Jugendlichen, die im Vorfeld der Veranstaltung eine besonders niedrige Wahlneigung aufwiesen, erhöhte sich die Beteiligungsbereitschaft deutlich.

Kompakte, auf analoger Präsenz beruhende Veranstaltungen, die methodisch interaktiv ausgestaltet sind und eine Lebensweltorientierung aufweisen, können (kommunal-)politische Kognitionen, Motivationen und Einstellungen von Erstwähler:innen signifikant und substanziell verändern. Es wird klar, dass eine Messung des „Erfolges“ von Interventionen politischer Bildung zu Wahlen allein über die Quote der Wahlbeteiligung zu kurz greift, da die hier sichtbar gemachten Wirkungen auf politische Motivationen, Einstellungen und Wissensbestände ebenfalls wichtige Voraussetzungen für die demokratische Teilhabe darstellen. Auch zeigen sich zumindest kurzfristige Effekte auf weitere kommunalpolitische Handlungsbereitschaften.

In der vorliegenden Studie waren qualitative Zugänge über offene Fragebogenitems und Interviews aus forschungsökonomischen Gründen nicht vorgesehen. Künftige politikdidaktische Interventionsforschung sollte die Gelingensbedingungen von Veranstaltungen der (außer-)schulischen politischen Bildung zu Wahlen auch mithilfe qualitativer Methoden weiter ergründen. Spannend wären darüber hinaus längerfristige Studien mit weiteren Messzeitpunkten, um zu verstehen, inwiefern die hier nur kurzfristig sichtbare Erhöhung des kommunalpolitischen Interesses der Teilnehmenden zu einer leichteren Reaktivierbarkeit ihrer kommunalpolitischen Motivationen, beispielsweise bei einem Ereignis wie den nächsten Bürgermeister:innen- oder Kommunalwahlen, beiträgt (zu Entwicklung und Bedeutung von situativem Interesse vgl. Knogler u. a. 2015).

## Literatur

- BLAIS**, André/Gidengil, Elisabeth/Nevitte, Neil (2004): Where does turnout decline come from? In: *European Journal of Political Research*, 43, S. 221–236.
- BOGUMIL**, Jörg/Holtkamp, Lars (2013): *Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung. Eine praxisorientierte Einführung*. Bonn.
- BREIT**, Gotthard/Massing, Peter (Hg.) (2002): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwabach/Ts.
- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Oberle, Monika (2020): Evaluation. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 68–71.
- KERR**, David/Sturman, Linda/Schulz, Wolfram/Burge, Bethan (2010): *ICCS 2009 European report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam.
- KNOGLER**, Maximilian/Harackiewicz, Judith M./Gegenfurtner, Andreas/Lewalter, Doris (2015): How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. In: *Contemporary Educational Psychology*, 43, S. 39–50.
- KONZELMANN**, Laura/Wagner, Corina/Rattinger, Hans (2012): Turnout in Germany in the course of time. Life cycle and cohort effects on electoral turnout from 1953 to 2049. In: *Electoral Studies*, 31, S. 250–261.
- OBERLE**, Monika (2013): Chancen und Probleme projektorientierter politischer Bildung an Schulen. In: Juchler, Ingo (Hg.): *Projekte in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung*. Bonn, S. 101–114.
- OBERLE**, Monika (2018): Politikdidaktische Interventionsforschung. In: Weißeno, Georg/Nickolaus, Reinhold/Oberle, Monika/Seeber, Susan (Hg.): *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken – Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 103–117.
- OBERLE**, Monika/Forstmann, Johanna (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle, Monika (Hg.): *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. Wiesbaden, S. 81–98.
- OBERLE**, Monika/Leunig, Johanna (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schüler/innen zur Europäischen Union. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, S. 213–237.
- PUTNAM**, Robert D. (1966): Political Attitudes and the Local Community. In: *American Political Science Review*, 60, S. 640–654.

- VAN DETH**, Jan W./Tausendpfund, Markus (2013): Einführung: Ist alle Politik lokale Politik? In: dies. (Hg.): Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik? Individuelle und kontextuelle Determinanten politischer Orientierungen. Wiesbaden, S. 9–31.
- VETTER**, Angelika (2011): Lokale Politik als Rettungsanker der Demokratie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 7–8, S. 25–32.
- WALDVOGEL**, Thomas/Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2020): Kommunal wählen gehen?! Die Wirkung von Interventionen politischer Bildung auf die Kenntnisse, Einstellungen und Motivationen von Erstwähler\*innen zu Kommunalwahlen. In: Außerschulische Bildung, 4/2020, S. 20–29.

# Implizite Deutungsmuster von Demokratie

## Entscheidungsdynamiken im Kontext von Planspielen

### 1. Demokratiebildung in der superdiversen Gesellschaft

Die Rede von einer superdiversen Gesellschaft legt ein Verständnis von Demokratiebildung nahe, das in besonderer Weise die Fähigkeit adressiert, divergierende oder gar widerstreitende Perspektiven innerhalb gesellschaftlicher und politischer Kräfteverhältnisse auszuhalten und mit diesen umgehen zu können (vgl. Hess 2009). Zugrunde legen kann man dazu ein Konzept reflexiver Multiperspektivität, das Begründungen unterschiedlicher Standpunkte einfordert und einen normativen Rahmen vorsieht, innerhalb dessen divergente Standpunkte anzuerkennen und auszuhalten sind (vgl. Müller 2021) – was auch in dem Begriff der „Ambiguitätstoleranz“ (Engartner u. a. 2015, 200; vgl. dazu auch Adorno 1972, 176) seinen Ausdruck findet. Die zu beobachtende zunehmende Zustimmung zu populistischen Positionen stellt dabei insofern eine besondere Herausforderung dar, als diese oftmals mit einem egozentrisch ausgerichteten Demokratieverständnis einhergeht, dessen Vertreter:innen keine Bereitschaft zu diskursiven Auseinandersetzungsprozessen zeigen und überdies die Legitimität politischer Entscheidungsprozesse als „undemokratisch“ in Frage stellen (vgl. Petrik u. a. 2018, 25; Boehnke/Thran 2019). Vor diesem Problemhintergrund stellt der Beitrag Ergebnisse einer Fallstudie vor, die die Potenziale von Planspielen zur Vermittlung und Reflexion von Struktur- und Ordnungsprinzipien demokratischer Entscheidungsprozesse, ihnen innewohnender Dynamiken sowie damit verbundener Schülervorstellungen als eine zentrale Aufgabe politischer Bildung erforscht.

### 2. Potenziale der Methode „Planspiel“

Als Planspiele werden im Folgenden „Rekonstruktionen von Realsituationen oder Antizipationen künftig möglicher Realsituationen, in denen verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“

(Reinisch 1980, 13), bezeichnet. Zudem gilt eine Unterscheidung von mindestens drei Phasen als konstitutiv, wobei der Vor- und Nachbereitung mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit wie der Spielphase zu widmen ist (vgl. z. B. Meßner u. a. 2018; Rappenglück 2017; Capaul/Ulrich 2003). Aus den zahlreichen Potenzialen, die Planspielen – teilweise auch missverständlich – zugeschrieben werden (vgl. dazu auch Petrik 2018) –, stellt Andreas Petrik die „interaktive Form der Konfliktorientierung“ (Petrik 2017, 44) als „Kern der Methode“ (ebd., 45) heraus. Indem die Gestaltung institutioneller Aushandlungsprozesse im Mittelpunkt steht, ist das neuralgische Zentrum der Methode in der *politics*-Dimension zu verorten. Mittels fachdidaktischer Kategorien wie beispielsweise Interesse, Macht, Recht, Entscheidung u. ä. können Konfliktlinien und Verhandlungstaktiken, Strategien und Machtmittel nachvollzogen, diskutiert und reflektiert werden (vgl. ebd., 40–45).

Besonderes Potenzial wird der simulativen Methode hinsichtlich der performativen Bearbeitung dieser Prozesse zugeschrieben, da Dynamiken und Emotionen in der Interaktion selbst erfahren sowie der sich anschließenden Reflexion ausgesetzt werden können (vgl. dazu auch Jehle 2017). Zugleich wird von der Annahme ausgegangen, dass in der Art und Weise, wie die Schüler:innen diese Prozesse der Entscheidungsfindung bearbeiten, auch implizite Vorstellungen von demokratischen Entscheidungsfindungsprozessen zum Ausdruck kommen, die ebenso der Reflexion und Diskussion zugänglich gemacht werden können. Am Beispiel eines videographierten Planspiels soll das im Folgenden exemplarisch illustriert und davon ausgehend konkretisierende Überlegungen angestellt werden, welche Anforderungen an die Gestaltung der abschließenden Reflexionsphase und die Planspielleitung bzw. die durchführende Lehrkraft damit verbunden sind.

### 3. Ein Planspiel zur kommunalen Flächennutzung

Das Planspiel wurde im Kontext des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts „Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ (Förderphase: 2015–2018)<sup>1</sup> innerhalb des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbands des Projekts konzipiert und mit einer neunten und zeh-

---

1 Die diesem Bericht zugrundeliegenden Vorhaben wurden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1519 und 01JA1819 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

ten Klasse einer hessischen Gesamtschule 2016 und 2017 durchgeführt und per Video aufgezeichnet. Simuliert wurde eine Gemeindevertretungssitzung, in der über die Nachnutzung eines Grundstücks und des darauf befindlichen ehemaligen Grundschulgebäudes entschieden werden muss. In der Rolle von Kommunalpolitiker:innen verhandeln die Schüler:innen dies zunächst innerhalb ihrer Parteifraktionen, um dann entsprechende Anträge zur Abstimmung in die Gemeindevertretungssitzung einzubringen. Die Rollenkarten sahen dabei jeweils präferierte Positionen und entsprechende Argumente vor, zugleich aber auch eigenständig zu treffende Entscheidungen, sodass potenziell verschiedene Mehrheitsverhältnisse in den Fraktionen und der Gemeindevertretung angelegt waren (vgl. Kaup u. a. 2017).

### **3.1 Methodisches Vorgehen in der Analyse**

Die Analyse des Materials erfolgte unter der leitenden Fragestellung, an welchen Ordnungsprinzipien demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse sich die Schüler:innen jeweils orientieren und welche impliziten Deutungen von Demokratie dabei zum Ausdruck kommen. Da die Verfahrensregeln für die Abstimmung in der Gemeindevertretung im Ablaufplan bereits vorgegeben waren, fokussierten die Analysen vor allem die Prozesse der Entscheidungsfindung in den einzelnen Fraktionen. Mit der Anwendung ethnomethodologischer und interaktionsanalytischer Interpretationsansätze wird dabei die Annahme zugrunde gelegt, dass solche Deutungen im gemeinsamen Vollzug dieser Aushandlungsprozesse ko-konstruktiv hervorgebracht und in ihrer Sinnhaftigkeit wiederum rekonstruiert und reflektiert werden können (vgl. z. B. Jehle 2020; Herrle/Dinkelaker 2016). Mittels einer demokratietheoretischen Unterscheidung zwischen Strategien des Bemühens um einen Konsens und der Anwendung der Mehrheitsregel (vgl. z. B. Galtung 1997; Sartori 1992) können diese verschiedenen Prozesse der Entscheidungsfindung differenzierend klassifiziert werden, was im Folgenden entlang ausgewählter Beispiele illustriert wird.

### **3.2 Ausgewählte Analyseergebnisse: Differenzierungen mit Blick auf die Anwendung der Mehrheitsregel**

Zunächst ist festzustellen, dass in allen Gruppen in Form von Abstimmungen die Mehrheitsregel zur Anwendung kommt und auch akzeptiert wird. Zugleich lassen die analysierten Entscheidungsfindungsprozesse in den verschiedenen Fraktionen Differenzierungen zu, inwiefern innerhalb dieses Verfahrens auch unterschiedliche Orientierungen in Bezug auf das Erreichen eines Konsenses zu beobachten sind, die in drei Gruppen zusammengefasst werden können.

- (1) Zunächst wird eine Gruppe in den Blick genommen, in der der stellvertretende Vorsitzende im Vorfeld der Abstimmung in seiner Zusammenfassung der Diskussion strategisch bereits einen Konsens herzustellen sucht, indem er – wenn man diese Aussage als einen performativen Sprechakt im Sinne John Austins (1971) interpretieren will – die anschließend getroffene Entscheidung gewissermaßen bereits vorwegnimmt. Als *ko-konstruktiv zum Ausdruck gebrachte Konsensorientierung* wird das Abstimmungsergebnis deshalb eingeordnet, weil sich auch Akteur:innen dieser Entscheidung anschließen, deren Rollenkarten ihnen gar keinen Grund dazu geben, und schließlich der einzige Akteur, der ursprünglich eine Gegenstimme abgegeben hat, diese nachträglich noch in eine Enthaltung umwandelt (Abb. 1).

**Abb. 1: Ausdruck einer Konsensorientierung (eigene Darstellung)**

Sm5: Also, ich werd grad mal ergänzen, wir sind, ham uns darauf geeinigt, also, wir werden uns jetzt mal da drauf einigen, ich nehm hier nichts-, wenns irgendwelche Einwände gibt, einfach sagen. Also, wir sind uns eigentlich einig geworden, dass dieser kulturelle Wert von dem Gebäude bleiben muss, das Gebäude stehen bleiben muss, also n Abriss eher nicht in Frage kommt, ist das richtig? ((SuS: Ja.)) Okay. Dann waren wir uns, glaub' ich, einig, dass, Kulturzentrum fällt ja sowieso weg, oder? Und ich denk' mal, dass alle einverstanden wären mit so nem Start-up-Unternehmen-

(2016-07-13a: # 00:28:34)

Sw4:Sw4: Okay, also wer ist für ein Start-up-Unternehmen? ((Alle SuS, außer Sm8, melden sich))

Wer ist dagegen? ((Sm8 meldet sich))

Sm5: Okay, also das Start-up-Unternehmen-

Sw4: Enthaltungen? ((Sm8 nimmt Hand nach unten, meldet sich kurz erneut))

Sm5: Wie viele Stimmen-?

Sm8: Oh, ich enthalte mich.

Sw4: Okay, acht dafür, eine Enthaltung.

(ebd.: # 00:39:36)

- (2) Zwar können solche Bemühungen zur Herstellung eines Konsenses durch die Vorsitzenden auch in anderen Fraktionen beobachtet werden, dennoch bringen die Fraktionsmitglieder hier ihre abweichenden Meinungen – und damit den Dissens innerhalb der Fraktion – in der Abstimmung sichtbar zum Ausdruck – und zeigen anschließend aber auch die Bereitschaft, nicht gegen die mehrheitlich getroffene Entscheidung in der anschließenden Gemeindevertretungssitzung zu stimmen, diese mitzutragen oder sogar aktiv zu vertreten, weshalb diese Fraktionen als eine Gruppe zusammengefasst werden, in der sich die Entscheidungsfindung *am deutlichsten an der Mehrheitsregel orientiert* (Abb. 2).

**Abb. 2: Orientierung an der Mehrheitsregel (eigene Darstellung)**

Sm7: Das ist jetzt die Frage: Werden diejenigen, die dagegen gestimmt haben (...) in der Gesamtabstimmung für das Gründerzentrum stimmen oder (...) dagegen sein?  
 Sm1: Ich werd' dann, denk' ich mal im Sinne der Partei für das Gründerzentrum stimmen.  
 Sw18: Ich auch. (...)  
 Sm8: Ja, ich bin noch unentschlossen.  
 Sw10: Was hätten Sie denn noch mal gegen den Bau? Vielleicht können wir Ihre Argumente ja noch mal-  
 Sm7: Vielleicht können wir diese Argumente auch, falls wir einen Antrag oder je nachdem ein Statement formulieren, mit einfließen lassen. (...)  
 Sm8: Kann ich mich bei der Abstimmung enthalten?  
(2017-06-07a: # 00:36:39)

Sw12: Ja, das heißt, unsere erste Wahl wäre dann Wohnraum oder Start-up. Weil ich denke, wir sind uns jetzt alle einig geworden, dass das Kulturzentrum nicht unbedingt von Nöten wäre. Sind Sie da auch auf unserer Seite, Frau Ehrlich?  
 Sw10: Ja, ich denke auch, dass besonders Start-up-Firmen für mich persönlich in Frage kommen würden. (...)  
 Sw12: Okay, wer ist für die erste Alternative, und zwar die Start-up-Firmen (...)? ((Sw10, Sw11, Sm14, Sw15 melden sich)) Okay, das heißt, es ist so oder so- (...)  
 Sm17: ((hebt die Hand)) Trotzdem-, zwei-  
 Sw16: Alternative zwei wär' für uns der Wohnraum.  
 Sw12: Ja. Okay. (...)  
 Sw16: Aber ich denk' trotzdem sollte man sich für die Start-up-Firmen mehr Argumente dafür besorgen, weil (...) ich gerne ein paar Argumente haben würde, die ich sagen kann, damit ich das wirklich durchsetzen kann."  
(2016-07-13b: # 00:21:09)

(3) Als eine dritte Gruppe wurden Fraktionen zusammengefasst, in denen *hybride Formen der unterschiedlichen Orientierungen* in der Entscheidungsfindung beobachtet werden können. Dazu zählt beispielsweise eine Fraktion, deren Vorsitzende zwar auf eine Durchsetzung der eigenen Position per Mehrheitsentscheid in der Gemeindevertretung setzt, innerhalb der eigenen Fraktion aber kein Bewusstsein für vorhandene Gegenstimmen zeigt. Zudem bringt sie in verschiedenen Äußerungen – so wie auch andere Fraktionsmitglieder – zum Ausdruck, dass sie offenbar im Bewusstsein einer konsensualen Fraktionsentscheidung handelt (Abb. 3).

Ebenfalls hier zugeordnet wird zudem eine Fraktion, die sich vor der Abstimmung – abgesehen von einer Akteurin – auf einen Konsens verständigen konnte. Als diese Akteurin sich bei der Abstimmung als einzige nicht meldet, richten sich die Blicke aller anderen, die ihre Zustimmung dabei weiter mit ihren erhobenen Händen zum Ausdruck bringen, auf sie, bis sie sich schließlich ebenfalls meldet (Abb. 4 und 5). Dem äußeren Anschein nach sieht man hier einen Konsens, wobei dieser jedoch durch die Unterordnung einer Akteurin unter eine performativ zum Ausdruck gebrachte

Mehrheit zustande gekommen ist, weshalb auch dieser Prozess als hybride Form der Entscheidungsfindung eingeordnet wird.

**Abb. 3: Hybride Form der Entscheidungsfindung I (eigene Darstellung)**

Sw23: Und wir müssen das jetzt alles zusammenfassen, dass wir alle dafür sind, dass das alte Gebäude abgerissen wird und ein neues hingebaut wird. Wer ist dafür? (...) ((Alle SuS, außer Sw11 und Sw16, melden sich)) Ich denke, es ist die einstimmige Mehrheit?

Sw22: Sieben von neun.

(...)

Sw23: Wir lassen uns doch von (denen) nicht unterbekommen.

(2017-06-07b: # 00:13:04)

Sw2: Wir haben halt am Anfang alle sozusagen unsre Meinung gesagt, für was wir sind und für was wir stimmen wollen und dann hat man schon direkt gemerkt, es gibt verschiedene Meinungen, (...) aber wir haben uns dann eigentlich recht schnell geeinigt, und dann war das klar, dass wir für dasselbe alle sind, dann waren auch alle mit einverstanden.

(2017-06-07e: # 00:33:05)

Sw23: Ich find, das ist echt reibungslos vonstatten gegangen, jeder hatte seine Argumente (...), aber, also ich find halt, wir haben echt gut so argumentiert und irgendwann sind wir halt zu dem Entschluss gekommen, dass Wohnungen am besten wäre-

(ebd.: # 00:39:36)

**Abb. 4 u. 5: Hybride Form der Entscheidungsfindung II  
(Standbilder 2017-06-07c: 00:23:24; 00:23:25) (eigene Darstellung)**



### 3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zwar können die dargelegten Auswertungen der videographierten Planspieldurchführungen keine Repräsentativität in Bezug auf implizite Schülervorstellungen von demokratischen Entscheidungsfindungsprozessen beanspruchen. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, dass in diesem Fall trotz der durchgehenden Anwendung der Mehrheitsregel innerhalb der herausgearbeiteten Differenzierungen insgesamt eine implizite Präferenz bzw. positiv konnotierte Bewertung für im Konsens getroffene Entscheidungen zu beobachten war. Vor dem Hintergrund des eingangs umrissenen Spannungsfeldes ließe sich diese Beobachtung in der abschließenden Reflexionsphase mit Blick auf demokratiethoretische Einordnungen und Begründungen bezüglich der Bedeutung von und des Umgangs mit Konflikten in zunehmend diversen Gesellschaften vertiefend diskutieren.

Zugleich war in der Analyse ein Klärungsbedarf auf der fachlichen Ebene zu erkennen: Nachdem ursprünglich jede der drei Fraktionen einer anderen Option den Vorzug gab, wurde im Vorfeld der Gemeindevertretungssitzung eine Ereigniskarte ausgespielt, mit der die Zahl der Optionen auf zwei reduziert wurde. Anschließend stimmten die beiden kleineren Fraktionen bei der finalen Abstimmung gemeinsam für eine Option und überstimmten somit den Antrag der größten Fraktion. Dabei war während und nach der Abstimmung sowie auch in der abschließenden Reflexionsphase zu beobachten, dass es zum einen bei einigen Akteur:innen Unklarheiten gab, ob diese taktische Stimmabgabe für einen Antrag einer anderen Fraktion überhaupt legitim ist, und zum anderen deutliche Unmutsbekundungen auf der Seite der überstimmten Partei auffielen, die das Verfahren auch als „fies“ (2017-06-07d: # 00:14:05) und „gemein“ (ebd.: # 00:16:15) bezeichnen. Auch hier wäre also Potenzial für vertiefende, demokratiethoretisch begründete Einordnungen und Reflexionen zu sehen.

Damit unterstützen diese Ergebnisse die Annahme, dass in der performativen Bearbeitung des simulierten Entscheidungsfindungsprozesses implizite Vorstellungen bezüglich deren demokratischer Ausgestaltung zum Ausdruck kommen und rekonstruiert werden können. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass diese selbst spezifische Interaktionsdynamiken hervorbringen und zu Wechselwirkungen führen können, sodass subjektive Vorstellungen am Ende auch diesen Interaktionsdynamiken unterliegen können. Die eingangs mit Andreas Petrik formulierte Annahme eines besonderen lernförderlichen Potenzials der Methode durch den performativen Nachvollzug von Dynamiken, Konfliktlinien, Strategien und Machtmitteln kann somit für diesen Fall als bestätigt gelten.

#### 4. Schlussfolgerungen zur Gestaltung der Reflexionsphase

Konkreter wäre nunmehr zu fragen, wie die Durchführung der Reflexionsphase bei einem hinsichtlich seiner Detailausprägungen nicht vorhersehbaren Spielverlauf vorbereitet und gestaltet werden kann, dass diese verschiedenen Regelungen der Entscheidungsfindung und implizite Präferenzen auch so diskutiert werden können, dass erstens ihre demokratietheoretischen Begründungen einsichtig gemacht, zweitens Vor- und Nachteile abgewogen und drittens auch mit ihnen verbundene Dynamiken und Emotionen reflektiert werden können. Bereits mit Blick auf die Simulationsphase sind dabei auch die begrenzten Beobachtungsmöglichkeiten der Planspielleitung anzuerkennen, insbesondere wenn verschiedene Gruppen unabhängig voneinander zeitlich parallel interagieren. Zudem stellt es generell eine hohe Anforderung dar, implizite Vorstellungen, die in komplexen Aushandlungsprozessen zum Ausdruck gebracht werden, in einer Beobachtung zu erkennen, die simultan zu diesen Interaktionsprozessen erfolgt. In der Reflexionsphase selbst bedarf es einer Gesprächsführung, die die Möglichkeit zu Diskussions- und Abwägungsprozessen eröffnet und dabei um vertiefende Einsichten in verschiedene Perspektiven und deren Begründungen bemüht ist. Dabei geht es auch um die Einübung einer prinzipiell anerkennden, kritisch-reflexiven Gesprächskultur, in der auch Widersprüche entsprechend vorhandener Konfliktlinien ausgehalten werden können und die Urteilsbildung darüber den Schüler:innen überlassen bleibt.

Als hilfreiche Unterstützung wird eine auf dieses Ziel bezogene fokussierte Entwicklung gesprächsleitender Fragestellungen empfohlen. Diese sollten die Schüler:innen möglichst konkret dazu anleiten, den Prozess der Entscheidungsfindung so nachzuvollziehen, dass das Verhalten der einzelnen Rollen in der Entscheidungsfindung auch in Bezug auf die auf der Rollenkarte vorgegebene Position und deren Einfluss auf die getroffene Entscheidung reflektiert werden kann. Davon ausgehend können Gründe für das Zurückstellen der eigenen Position sowie des sichtbar dargestellten Widerspruchs und damit verbundene Gefühle zur Sprache kommen (vgl. dazu auch Kriz/Nöbauer 2008, 122–130; Kaletsch 2017, 141–147), was mit demokratietheoretisch strukturierten Einordnungen und Begründungen verschiedener Verfahren der Entscheidungsfindung verknüpft werden kann. Der Einsatz von entsprechendem Videomaterial in Lehr-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erweist sich dabei als ein produktiver Ausgangspunkt, um die Vorbereitung solcher Fragen sowie auch den situativen Umgang mit unvorhergesehenen Spiel- und Gesprächsverläufen einzuüben (vgl. auch Petrik u. a. 2018).

## Videomaterial

- 2016-07-13a** Jehle u. a. G2 – PoWi – Planspiel: Fraktion Pandas.
- 2016-07-13b** Jehle u. a. G1 – PoWi – Planspiel: Fraktion Bären.
- 2017-06-07a** Jehle u. a. T03/05 G2 – PoWi – Planspiel: Fraktion Pandas.
- 2017-06-07b** Jehle u. a. T03/05 G3 – PoWi – Planspiel: Fraktion Giraffen.
- 2017-06-07c** Jehle u. a. T03/05 G1 – PoWi – Planspiel: Fraktion Bären.
- 2017-06-07d** Jehle u. a. T04/05 – PoWi – Planspiel: Gemeindevertretungssitzung.
- 2017-06-07e** Jehle u. a. T05/05 – PoWi – Planspiel: Debriefing.

## Literatur

- ADORNO**, Theodor W. (1972): Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften (Band 7. Hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann). Frankfurt/M.
- AUSTIN**, John L. (1971). How to do things with words. London.
- BOEHNKE**, Lukas/Thran, Malte (2019): Defizitäre Populismusbegriffe: Von der Defizitperspektive zur ideologietheoretischen Analysekompetenz. In: Boehnke, Lukas/Thran, Malte/Wunderwald, Jacob (Hg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen. Wiesbaden, S. 9–30.
- CAPPAUL**, Roman/Ulrich, Markus (2003): Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mir Kurztheorie: Simulations- und Planspielmethodik. Altstätten.
- ENGARTNER**, Tim/Siewert, Markus B./Meßner, Maria Th./Borchert, Christiane (2015): Politische Partizipation 'spielend' fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 02/2015, S. 189–217.
- GALTUNG**, Johan (1997): Demokratie: Dialog für einen Konsens, Debatte um eine Mehrheit oder beides? Übersetzt von Anna-Doris Lükeville. In: Schlüter-Knauer, Carsten (Hg.): Die Demokratie überdenken. Festschrift für Wilfried Röhrich. Berlin, S. 491–503.
- JEHLE**, May (2017): Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 01/2017, S. 68–82.
- JEHLE**, May (2020): Ethnomethodological Reconstruction. In: Huber, Matthias/Froehlich, Dominik E. (Hg.): Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods. Abingdon, New York, S. 156–168.
- HERRLE**, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, S. 76–129.

- HESS**, Diana E. (2009): *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York.
- KALETSCHEK**, Christa (2017): *Demokratietraining*. Schwalbach/Ts.
- KAUP**, Nina/Meißner Maria Theresa/Schröder, Lisa Marie/McLean, Philipp/Jehle, May/Dorsch, Christian/Wolff, Oliver (2017): „Was wird aus der alten Schule in Hausen?“ – Ein Planspiel zur Förderung von Mündigkeit im fächerübergreifenden Unterricht. In: *GW-Unterricht*, 04/2017, S. 5–15.
- KRIZ**, Willy C./Nöbauer, Brigitta (2008): *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen.
- MESSNER**, Maria Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (2018): Zur Relevanz von Planspielen in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M., S. 11–26.
- MÜLLER**, Stefan (2021): *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Frankfurt/M.
- PETRIK**, Andreas (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.): *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 35–57.
- PETRIK**, Andreas (2018): Fachdidaktische Analyse von Planspielen. Zur fallorientierten Erschließung politikdidaktischer Konzeptionen und politischer Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Meißner, Maria Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hg.): *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Schwalbach/Ts., S. 115–129.
- PETRIK**, Andreas/Köhler, Anke/Hentschel, Jannis (2018): *Lernort Schule: die Dorfgründung als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht*. Halle.
- RAPPENGLÜCK**, Stefan (2017): *Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends*. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.): *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 17–34.
- REINISCH**, Holger (1980): *Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen*. Hochschuldidaktische Forschungsberichte 14. Hamburg.
- SARTORI**, Giovanni (1992): *Demokratietheorie*. Übersetzt von Hermann Vetter. Darmstadt.

## Dialektik: Welche Modelle tragen (nicht) zur Mündigkeit bei?

Ein Gespenst geht um in der politischen Bildung – das Gespenst der Dialektik.<sup>1</sup> Sibylle Reinhardt verweist auf „eine konstruktive Dialektik von Konflikt und Konsens“ (Reinhardt 2018, 23) als ein Kennzeichen einer pluralistischen Demokratie. Auch weiteren aktuellen Herausforderungen in der politischen Bildung soll mit Dialektik begegnet werden: „Bildungsprozesse vollziehen sich [...] in einer Dialektik von Einbindung und Ent-Bindung des Individuums. Diese Dialektik nach einer Seite hin aufzulösen, verschließt die Chancen der Bildung“ (Sander 2018, 155). Selbst die Zentralreferenz politischer Bildung, der Beutelsbacher Konsens, kann als dialektische Reaktion auf Dichotomien verstanden werden: „Die Beutelsbacher Trilogie reagiert auf die Alternative von Affirmation oder Reform mit einer bildungstheoretischen Dialektik“ (Grammes 2017, 82).

Bei alledem stellt sich die Frage: Was ist Dialektik eigentlich? Im Folgenden wird zunächst im ersten Kapitel das Modell von ‚These, Antithese, Synthese‘ problematisiert und als unterbestimmt zurückgewiesen. Überstrapazierungen werden zudem deutlich, wenn ‚die Dialektik‘ zum hermetisch-geschlossenen Modell gerät. Demgegenüber wird im zweiten Kapitel die Struktur einer tragfähigen sozialwissenschaftlichen Dialektik entlang der Kritischen Theorie Theodor W. Adornos rekonstruiert. Anschließend kann so im dritten Kapitel diskutiert werden, welche Bedeutung einer dialektischen Argumentationsfigur als Befragungs- und Distanzierungsmöglichkeit, als reflexive Kritik im Blick auf die politische Bildung heute zukommen kann, um genauer klären zu können, was ein Aushalten von dialektischen Spannungsfeldern (nicht) kennzeichnet. Im Ergebnis wird sichtbar, inwiefern dialektische Umgangsmöglichkeiten mit der Organisation von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen jenseits dichotomer Alternativen auf eine entscheidende Ebene verweisen: Die Unterstützung und die Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten

---

1 Der folgende Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Version des Artikels ‚Die Wiederentdeckung der Dialektik in der politischen Bildung‘, der in der ‚Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)‘, Heft 1, 2023 erschienen ist.

von Lernenden rückt in den Mittelpunkt (Müller 2021). Spätestens hier können dichotome Modelle nicht länger überzeugen (Müller 2011; Sander 2019, 104).

## 1. Dialektik zwischen Unter- und Überbestimmung

Eine Unter- und eine Überbestimmung prägen die Diskussionen um die logische Struktur dialektischer Argumentationsfiguren bis heute. Die Unterbestimmung findet sich in einem weitverbreiteten (Miss-)Verständnis, das sich aus der Lesart eines Zwangs zur Synthese ergibt. Dieses wird einer Vorstellung von ‚These, Antithese, Synthese‘ entnommen. Dominierend ist hier die Idee, dass eine These zusammen mit ihrer Antithese in einer Synthese vereint werden könne, so dass die beiden vorherigen, entgegenstehenden Positionen in einer übergeordneten Einheit aufgehoben werden.

Die weitreichende Unzulänglichkeit in diesem Modell wird sichtbar, wenn ein Beispiel herangezogen wird. Die gleichzeitige Behauptung einer These samt ihrer Negation bildet einen formallogischen Widerspruch. So verstößt die gleichzeitige Behauptung der These ‚Die Rose ist rot‘ und ihrer Antithese ‚Die Rose ist nicht-rot‘ gegen die elementaren Grundlagen der Logik.<sup>2</sup> Eine Synthese zeichnet sich hier nicht ab – und kann sich rational auch nicht abzeichnen. Davon ist beispielsweise der negative Dialektiker Adorno überzeugt (Adorno 2010 [1958], 74).

Kaum minder wirkmächtig ist die Überbestimmung dialektischer Argumentationsfiguren. In dieser Überbestimmung gerät ‚die Dialektik‘ zum deterministischen und/oder hermetisch-geschlossenen Welterklärungsmodell. Auch davon grenzt sich der Kritische Theoretiker Adorno vehement ab: „Der drohende Rückfall der Reflexion ins Unreflektierte verrät sich in der Überlegenheit, die mit dem dialektischen Verfahren schaltet und redet, als wäre sie selber jenes unmittelbare Wissen vom Ganzen, das vom Prinzip der Dialektik gerade ausgeschlossen wird“ (Adorno 1951, 282).

---

2 Den Hintergrund bildet die aristotelische zweiwertige Logik, der auch in einer dialektischen Logik Gültigkeit zukommt. Im dialektischen Paradigma wird die zweiwertige Logik jedoch nicht ausschließlich kausalanalytisch im Sinne von ‚wenn, dann‘ interpretierbar (vgl. dazu Günther 1976, 211, zur klapprigen Triade von ‚These, Antithese, Synthese‘ Ritsert 2017, 35, und zum Verhältnis aristotelischer und dialektischer Widersprüche Müller 2011, 51)

Sichtbar wird an dieser Stelle bereits, dass die Unter- und die Überbestimmung sowohl in einer ‚idealistischen‘ als auch an eine ‚materialistischen‘ Dialektik möglich wird. Beide können durch die Vorstellung von ‚These, Antithese, Synthese‘ sowie durch hermetisch-geschlossene Annahmen geprägt sein. Zugleich weisen aber sowohl die idealistische als auch die materialistische Tradition auch auf andere Bezugspunkte hin, die dialektische Argumentationsfiguren weder dem Modell von ‚These, Antithese, Synthese‘ zuschreiben, noch deren Instrumentalisierungen zum Zwecke von Herrschaft legitimieren (Horkheimer 1937; Schmidt 2002; Ritsert 2008; Menke 2016).

## 2. Dialektik jenseits von Dichotomien

Im Folgenden wird eine Anschlussmöglichkeit an die negative Dialektik Adornos skizziert, die das Grundmodell dialektischer Argumentationsfiguren jenseits von ‚These, Antithese, Synthese‘-Annahmen in der Struktur von strikten Antinomien verortet.

Strikte Antinomien sind durch eine Konfiguration gekennzeichnet, die Adorno an entscheidenden Stellen seiner Kritischen Theorie anwendet, allerdings zumeist ohne diese zu explizieren. In aller Kürze sind strikte Antinomien, die die Struktur einer rationalen Dialektik bilden, durch einen nicht auflösbaren Widerspruch charakterisiert, der ein ausschließliches ‚entweder-oder‘ überschreitet. Ein Moment grenzt sich dabei von einem anderen genau dadurch ab, dass das andere, entgegenstehende Moment nicht aufgelöst werden kann und zudem nochmal im Ausgangsmoment enthalten ist, da es dieses mit konstituiert. Die entgegengesetzte Seite ist ihrerseits dadurch charakterisiert, dass sie das Ausgangsmoment in sich enthält (vgl. ausführlich Kesselring 1984; Ritsert 2008; Müller 2011; Ritsert 2017).

Entscheidend für den Übergang in dialektische Argumentationsfiguren ist, wenn das ‚Einerseits-und-andererseits‘ auch *im* Einerseits-und-andererseits auftaucht. Hier verankert Adorno das *Prinzip der Dialektik*, das er mit *inneren Vermittlungsverhältnissen* beschreibt. Das Prinzip der Dialektik „besteht darin, daß die beiden einander entgegengesetzten Momente nicht etwa wechselseitig aufeinander verwiesen sind, sondern daß die Analyse eines jeden in sich selbst auf ein ih[m] Entgegengesetztes als ein Sinnesimplikat verweist. Das könnte man das Prinzip der Dialektik gegenüber einem bloß äußerlich, dualistisch oder disjunktiv, unterscheidenden Denken nennen“ (Adorno 1974, 142).

Damit werden Dichotomien befrag-, problematisier- und kritisierbar – sofern eine offene Konzeption ausgehalten wird. Denn auch die negative Dialektik kann unterbrochen werden und damit wieder in dichotome Annahmen zurückfallen, indem kurzerhand eine hermetische Geschlossenheit eingeführt wird. Dann dominieren eine Position der Selbstvergewisserung als ‚kritischer Kritiker‘ (Marx, der Mythos der immanenten Kritik (Ritsert 2009)) oder eindimensionale Ableitungen, die letztlich zu deterministischen Modellen führen können. Dichotome Ansätze gehen von einem Entweder-oder aus – und münden wiederum darin. Die Form der Argumentation beruht auf ebendieser Denkfigur.

Auch die Struktur von ‚einerseits-andererseits‘, bei der beide Seiten einer Dichotomie gleichermaßen in das Blickfeld gerückt werden, bildet nur ein ausschnitthaftes Moment einer dialektischen Argumentationsfigur im Stile Adornos. Mit ‚einerseits-andererseits‘-Modellen können sowohl Momente der einen als auch der anderen Seite differenziert gefasst und unterstützende und auch problematische Aspekte von Phänomen erfasst werden. In einer scharfen Interpretation bleibt ein solcher Zugang jedoch ebenfalls in dichotomen Annahmen verhaftet. In gewissen Hinsichten handelt es sich um eine Weiterentwicklung eines dichotomen Modells, die sich nicht mit dem Zurückfallen auf *eine* der beiden Seiten zufriedengibt, sondern *beide* Seiten differenziert in die Perspektive einbezieht. Das eröffnet zwar erhebliche Differenzierungsmöglichkeiten, tastet jedoch die dichotomen Ausgangsannahmen nicht an. Für die Differenz von dichotomen und dialektischen Argumentationsfiguren entnehme ich hier zunächst Folgendes:

a) Es gibt unterschiedliche Formen von Widersprüchen (entweder-oder bzw. einerseits-andererseits vs. innere Vermittlungsverhältnisse bei äußeren Gegensätzen) – mit jeweils unterschiedlichen Folgen.

b) Die Widerspruchsfigur, die die negative Dialektik Adornos prägt, zeigt einen Übergang in dialektische Argumentationsfiguren dadurch auf, dass Dichotomien im Blick auf ihre gesellschaftliche Vermittlung analysiert werden. Diese gesellschaftliche Vermittlung zielt auf die soziale Einbettung in der Gesellschaft ab (äußere Vermittlungsverhältnisse). Zudem zeigt sich der Übergang in dialektische Argumentationsfiguren darin, dass die gesellschaftliche Vermittlung in alle Momente hineinragt (innere Vermittlungsverhältnisse).

c) Innere und äußere Vermittlungsverhältnisse in und durch Gesellschaft zieht Adorno darüber hinaus in einer Perspektive zusammen, die auf die Vorannahmen und Folgen individueller und gesamtgesellschaftlich abgesicherter Freiheit abzielt (vgl. dazu Menke 2016; Scaramuzza 2020; Müller 2021; Mende 2021).

d) Für eine dialektische Argumentationsfigur kann so ein strukturelles Merkmal erhalten werden, um jenseits von Dichotomien argumentieren zu können. Nicht über, hinter oder unter ‚den Dingen‘ sucht und findet Adorno gesellschaftliche Vermittlungsverhältnisse, sondern *in* den Dingen (Müller 2013). Es handelt sich auf struktureller Ebene um eine Form der Argumentation, die zu Differenzierungen anhält und diese aushält: Es geht um äußere und innere Gegenläufigkeiten, die bis zu Widersprüchen zugespitzt sein können.

e) Der entscheidende Übergang besteht in struktureller Hinsicht darin, dass nicht lediglich äußerlich ein Konzept gegen ein anderes gesetzt wird (entweder-oder) bzw. die Vor- und Nachteile äußerlich diskutiert werden (einerseits-und-andererseits). Eine dialektische Argumentationsfigur baut zwar auf Dichotomien auf, reflektiert diese allerdings im Blick auf ihre gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen und ihre Funktion und spürt der sozialen Konstitution und Konstruktion in und durch Gesellschaft nach. Damit sind weitreichende Möglichkeiten zur reflexiven Differenzierung verbunden.

Dann geht es darum, dass Phänomene distanziert werden können, weil eine Befragung der Annahmen und Voraussetzungen sowie der möglichen Folgen in den Mittelpunkt rückt. Dabei kann sich ohne Weiteres auch erweisen, dass ein Phänomen oder Gegenstandsbereich vollständig und in jeder Hinsicht ausreichend mit analytischen Möglichkeiten beschreibbar und erklärbar ist. Eine Dialektik im Anschluss an Adorno zeichnet sich in struktureller Hinsicht erst ab, wenn sowohl ein äußerer als auch ein innerer Widerspruch nachgezeichnet werden kann, die beide so konstitutiv sind, dass ihre Auflösung gleichzeitig die Zerstörung der beiden Widerspruchsebenen bedeutet. Erst wenn sowohl ein äußerer als auch ein innerer Widerspruch zwischen (mindestens) zwei Momenten für eine angemessene Analyse benötigt wird, kann nach Adorno ein Merkmal für dialektische Argumentationsfiguren festgehalten werden.

Ein weiteres Merkmal der Dialektik Adornos wird in der Differenz von hermetisch-geschlossenen und offenen Modellen sichtbar. Eine dialektische Argumentationsfigur bleibt offen: „[W]ir haben nicht die Dialektik so vollständig, dass in ihr in der Tat so etwas wie die Einheit oder Versöhnung ihrer Momente erreicht wäre, sie ist offen, sie ist gewissermaßen eine Fragefigur“ (Adorno o.J., 282). Adornos negative Dialektik setzt hier auf die Möglichkeit, sich Neuem zu öffnen und für Optionen offen zu halten, entgegen hermetisch-geschlossenen Konzeptionen. Die Problematisierung hermetisch-geschlossener Annahmen vor dem Hintergrund eines offenen Modells bildet eine weitere Voraussetzung für die negative Dialektik Adornos.

Dazu trägt eine dialektische Widerspruchskonstellation jenseits von Dichotomien bei, wie ich beispielhaft an dichotomen und dialektischen Konzepten von Mündigkeit gezeigt habe (Müller 2021, 197 ff.). Mit der idealtypischen Unterscheidung von dichotomen (*Selbst- oder Fremdbestimmung*) und dialektischen Bezugnahmen (*Selbst- durch Fremdbestimmung*) können die unterschiedlichen Annahmen sowie die Folgen von dichotomen und dialektischen Modellen für die politische Bildung weiterführend diskutiert werden. Hier kann begründet eine der Ursachen vermutet werden, die die entscheidenden Weggabelungen auf dem Pfad bilden, „auf dem sich alle Pädagogen und Didaktiker bewegen, die ja, indem sie Mündigkeit anstreben, immer auch eine partielle, entwicklungsbedingte Unmündigkeit ihrer Adressaten unterstellen“ (Pohl 2014, 417).

Einem dialektischen Konzept von Mündigkeit kommt so eine zentrale Bedeutung innerhalb der politischen Bildung zu. Vor diesem Hintergrund bietet sich eine dialektische Perspektive auf Mündigkeit an, die eine Entweder-oder-Logik überschreitet. In einer dichotomen Perspektive von entweder Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung verbleiben die theoretischen, praktischen und didaktischen Möglichkeiten in der schulischen und in der außerschulischen politischen Bildung unterbestimmt.<sup>3</sup> An verschiedenen Stellen habe ich daher vorgeschlagen, Mündigkeit in der politischen Bildung in einem dialektischen Spannungsfeld von ‚*Selbst- durch Fremdbestimmung*‘ zu konzeptualisieren (Müller 2021).

### 3. Dialektik: Distanzierungs- und Befragungsmöglichkeiten dichotom-binärer Schemata

Entlang der Struktur strikter Antinomien kann die Dialektik Adornos rekonstruiert und angemessen aktualisiert werden. Damit gehen eine ganze Reihe von Anschlussfragen einher. Für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen rückt die Organisation von Kontroversität und Multiperspektivität in den Mittelpunkt (Müller 2022a). Gerade für die Konzeption einer entsprechenden reflexiven politischen Bildung bildet eine dialektische Perspektive Differenzierungsmöglichkeiten, die die instrumentelle Ausnutzung ebenso wie die Unter-

---

3 Vgl. dazu auch: „Somit gilt es [...] die Reflexion der Widersprüchlichkeit pädagogischen und didaktischen Praxishandelns als eine zentrale Aufgabe der (Politik)Didaktik zu konstatieren.“ (Wohnig 2020, 42). Empirisch ist das In-, Mit- und Gegeneinander der Unterstützung und Verhinderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten im sozialwissenschaftlichen Unterricht von Jehle rekonstruiert (Jehle 2021).

stützung von Mündigkeit aller Beteiligten konzeptionell erfassen und produktiv ausgestalten kann. Mit einer dialektischen Konzeption von Mündigkeit kann so den (verstellten) Freiheitsmöglichkeiten der Subjekte nachgespürt werden, diese können identifiziert und die strukturellen und normativen Bedingungen in den Mittelpunkt gerückt werden, die die Mündigkeit aller (nicht) unterstützen. So gesehen liegen damit auch Umgangsmöglichkeiten für etliche in der Fachdidaktik bislang als Dichotomien behandelte Fragestellungen bereit. Damit könn(t)en einige Dauerthemen in der politischen Bildung (Kritik oder Affirmation, Theorie oder Praxis, Fremd- oder Selbstbestimmung) in eine logisch andere Relation (Form) gebracht werden, der erheblich mehr und andere Lösungsmöglichkeiten zukommen als die Einseitigkeiten von dichotom-binären Setzungen. Selbst- und Fremdpositionierungen (Standpunkte, Haltungen) können dann distanziert und befragbar gehalten werden aus einer für die politische Bildung zentralen Perspektive: Unterstützung und Untergrabung von Mündigkeit. Eine solche Konzeption reflexiver Kritik wird mit der Struktur der dialektischen Argumentationsfigur Adornos gewonnen (Müller 2021, 152). Selbst- und Fremdzuschreibungen, wie sie in binär-dichotomen Schemata von entweder Kritik oder Affirmation, entweder Praxis oder Theorie, entweder Selbst- oder Fremdbestimmung auftauchen, werden dann selbst reflexiv befrag- und distanzierbar (Müller 2022b).

#### 4. Zusammenfassung

Sollen die Problemlösungsmöglichkeiten dialektischer Argumentationsfiguren in der politischen Bildung gestärkt werden, um jenseits von Dichotomien argumentieren zu können, dann bietet sich eine Klärung an, was unter Dialektik (nicht) verstanden werden kann. Sofern jenseits des Missverständnisses von ‚These, Antithese und Synthese‘ Anschluss an das bis heute maßgebliche Projekt einer rationalen dialektischen Argumentation – die negative Dialektik Adornos – gesucht wird, wird die Unterscheidung von dichotomen und dialektischen Widersprüchen hilfreich sein. Zumindest bei Adorno bilden strikt antinomische Konstellationen den Kern dialektischer Argumentationsfiguren. Dann rückt auch deutlicher in den Mittelpunkt, welche Modelle von Dialektik (nicht) zum Ausbau politischer Mündigkeit beitragen.

## Literatur

- ADORNO**, Theodor W. (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt/M.
- ADORNO**, Theodor W. (o. J.): Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie (nicht-autorisierte Abdruck der Vorlesung von 1957/1958). Frankfurt/M.
- ADORNO**, Theodor W. (1974): *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung* (1962). Bd. 2. Frankfurt/M.
- ADORNO**, Theodor W. (2010): *Einführung in die Dialektik [1958]. Nachgelassene Schriften.* Berlin.
- GRAMMES**, Tilman (2017): Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen.* Schwalbach/Ts., S. 69–86.
- GÜNTHER**, Gotthard (1976): Das metaphysische Problem einer Formalisierung der transzendental-dialektischen Logik. Unter besonderer Berücksichtigung der Logik Hegels (1962). In: Günther, Gotthard (Hg.): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik.* Hamburg, S. 189–248.
- HORKHEIMER**, Max (1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(2), S. 245–294.
- JEHLE**, May (2022): Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993. Bad Heilbrunn. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559899> (Zugriff: 28.12.2022).
- KESSELRING**, Thomas (1984): Die Produktivität der Antinomie. Hegels Dialektik im Lichte der genetischen Erkenntnistheorie und der formalen Logik. Frankfurt/M.
- MENDE**, Janne (2021): *Der Universalismus der Menschenrechte.* München.
- MENKE**, Christoph (2016): Vom Glücken der Freiheit. Ein Gespräch über Kritik und Versöhnung. Christoph Menke im Gespräch mit Janne Mende und Stefan Müller. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hg.): *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik (Gesellschaftsforschung und Kritik, Bd. 5).* Weinheim, S. 29–63.
- MÜLLER**, Stefan (2011): *Logik, Widerspruch und Vermittlung. Aspekte der Dialektik in den Sozialwissenschaften.* Wiesbaden.
- MÜLLER**, Stefan (2013): Halbierete oder negative Dialektik? Vermittlung als Schlüsselkategorie. In: ders. (Hg.): *Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs.* Wiesbaden, S. 181–202.
- MÜLLER**, Stefan (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- MÜLLER**, Stefan (2022a): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl.). Frankfurt/M., S. 231–239.

- MÜLLER, Stefan (2022b):** Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs. Reflexive Kritik als Modus einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at.*, Heft 46, Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-46/09-verstaendnisse-und-missverstaendnisse-des-kritik-begriffs-mueller.pdf>
- POHL, Kerstin (2014):** Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.
- REINHARDT, Sibylle (2018):** Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (7. Aufl.), Berlin.
- RITSERT, Jürgen (2008):** Dialektische Argumentationsfiguren in Philosophie und Soziologie. Hegels Logik und die Sozialwissenschaften. Münster.
- RITSERT, Jürgen (2009):** Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In: Müller, Stefan (Hg.): *Probleme der Dialektik heute*. Wiesbaden, S. 161–176.
- RITSERT, Jürgen (2017):** *Summa Dialectica*. Ein Lehrbuch zur Dialektik (Gesellschaftsforschung und Kritik, Bd. 6). Weinheim.
- SANDER, Wolfgang (2018):** *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.
- SANDER, Wolfgang (2019):** Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(2), S. 93–111.
- SCARAMUZZA, Elia (2020):** Bildung als Reflexion: Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff. In: *Inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb)*, 2(2), S. 38–41. Online: <https://zenodo.org/record/3734998> (Zugriff: 28.12.2022).
- SCHMIDT, Alfred (2002):** Adornos Spätwerk: Übergang zum Materialismus als Rettung des Nichtidentischen. In: Fetscher, Iring/Schmidt, Alfred (Hg.): *Emanzipation als Versöhnung. Zu Adornos Kritik der Warentausch-Gesellschaft und Perspektiven der Transformation*. Frankfurt/M., S. 89–110.
- WOHNIG, Alexander (2020):** Reflexionsnotwendigkeiten politischer Bildung: Multiperspektivität, (nicht)dichotome Bildungspraxis, Widersprüchlichkeit. In: *Inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb)*, 2(2), S. 41–43. Online: <https://zenodo.org/record/3734998> (Zugriff: 28.12.2022).

# Posterpräsentationen zu aktuellen Forschungsprojekten



THOMAS GOLL, EVA-MARIA GOLL, MICHAEL  
STEINBRECHER, LAURA MILLMANN, ELISA  
SOBKOWIAK, GUDRUN MARCI-BOEHNCKE,  
RAPHAELA TKOTZYK

---

## PoJoMeC: ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zu „Politik, Journalismus, Medienbewusstsein – Kompetenzen von Kindern im Vor- und Grundschulalter“

Das interdisziplinäre Forschungsprojekt PoJoMeC (= Politik, Journalismus, Medienbewusstsein – Kompetenzen junger Menschen) an der TU Dortmund erforscht die Kompetenzen junger Menschen in der Kindertagesstätte und in der Grundschule hinsichtlich ihrer Ausprägung in den Kompetenzfacetten Vorstellungen (Konzepte) und Einstellungen (Beliefs).

In Anlehnung an das „Dingsda“-Format (Lautdenk-Verfahren) kommen junge Kinder über Politik, Journalismus und Medien zum Sprechen. Die Statements und weitere Interviews werden zur Dokumentation und Auswertung videographiert und sollen (als Nebenprodukt der Forschung, aber auch zur Motivation der Kinder) für den Lehr-TV-Sender NRVision, der an der TU Dortmund betrieben wird, aufbereitet werden. Begleitet wird die Kinderstudie von einer standardisierten Befragung der Eltern.

Die bislang einzigartige Kooperation von Politik- und Mediendidaktik sowie Journalistik ermöglicht Aufklärung über Zusammenhänge von politischer und Mediensozialisation ab dem Kitaalter. Sie betritt damit Neuland.

### Literatur

- GOETZ, Ilka/Günesli, Habib/Marci-Boehncke, Gudrun (2015): Migration und Gender: Medienaneignung in der Frühen Bildung in intersektionaler Perspektive. In: MERZ medien + erziehung, 59(6), S. 81–90.
- GOLL, Thomas (2021): Keine tabula rasa – political literacy von Vorschulkindern. In: Pädagogische Horizonte, 5(1), S. 1–10.
- STEINBRECHER, Michael/Rager, Günther (2017): Meinung, Macht, Manipulation – Journalismus auf dem Prüfstand. Frankfurt/M.

## Politische Bildung in der Grundschule – Bestandsaufnahme und Gelingensbedingungen

In der schulischen politischen Bildung lautet eine weit verbreitete Forderung „Politische Bildung von Anfang an“ (Massing 2007, 19). Diese Position aus dem Jahr 2007 ist heute genau so aktuell wie damals, denn die Argumente dafür sind heute nicht weniger wertvoll. „Sowohl aus bildungs- als auch aus demokratietheoretischen Gründen sollten alle Kinder die gleichen Chancen haben, sich mit politischen Fragen zu beschäftigen und politisches Wissen zu erwerben“ (Abendschön/Tausendpfund 2018, 82). Die erste schulische Sozialisationsinstanz ist die Grundschule. Sie hat damit auch die Chance politische Sozialisationsprozesse fortzuentwickeln beziehungsweise anzustoßen. In Anbetracht einer in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland existierenden sozialen Ungleichheit, die als ein Teilaspekt auch politische Ungleichheit umfasst, ist der Stellenwert der politischen Bildung nicht zu unterschätzen. Eine der Konsequenzen lautet die politische Bildung an Grundschulen zu stärken (vgl. Albrecht u. a. 2020, 12). Die Voraussetzungen sind bei den Lernenden gegeben. Jedoch ist anzunehmen, dass die politische Bildung in der Primarstufe keine wesentliche Rolle spielt. Verfolgt man das Anliegen einer Stärkung der politischen Bildung von Anfang an, müssen Erkenntnisse vorliegen, wie deren Situation an Grundschulen ist. Zur Realität der frühen politischen Bildung liegt kaum empirisch gesichertes Wissen vor. Diese Lücke im Forschungsstand möchte das Dissertationsvorhaben mit bearbeiten. Die qualitative Studie leistet am Beispiel Baden-Württemberg einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke. Hierfür werden verantwortliche Sachunterrichtslehrkräfte anhand eines teilstrukturiereten Interviewleitfadens befragt. Von Interesse sind dabei beispielsweise Herausforderungen und Gelingensbedingungen für eine Förderung politischer Bildung aus Sicht von Lehrpersonen. Dadurch entsteht ein erster Einblick in die Alltagspraxis und deren Hintergründe.

## Literatur

- ABENDSCHÖN**, Simone/Tausendpfund, Markus (2018): Was wissen Kinder von Europa? In: Schöne, Helmar/Detterbeck, Klaus (Hg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 71–86.
- ALBRECHT**, Achim/Bade, Gesine/Eis, Adreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hg.). (2020): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M.
- MASSING**, Peter (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 18–35.

## **Exklusion im Kontext von Migration als Ausgangspunkt für inklusive politische Bildung im Sachunterricht**

### **Ein qualitatives Forschungsvorhaben**

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Teilhabe- und Exklusionsprozessen konstituiert den Kerngegenstand inklusiver politischer Bildung (Jahr/Hölzel 2019, 4). Als zentralen Ausgangspunkt und inklusives Moment, sowohl in der Politik- als auch in der Sachunterrichtsdidaktik, werden die Lebenswelten und Erlebensweisen von Schüler\*innen beschrieben (Kahlert 2002; Vennemeyer 2019, 43). Davon ausgehend ergeben sich Fragen hinsichtlich der Perspektiven von Lernenden auf Exklusion als Ausgangspunkt für inklusive politische Lern- und Bildungsprozesse in der Primarstufe sowie der Entwicklung von entsprechenden Lernumgebungen, deren empirische Annäherung im Primarstufenbereich bislang noch aussteht. Ziel des qualitativen Forschungsvorhabens ist es daher, an das aufgezeigte Forschungsdesiderat zum inklusiven politischen Lernen in der Primarstufe anzuknüpfen. Leitende Forschungsfrage ist hierbei, wie inklusive politische Lernumgebungen im Sachunterricht gestaltet werden können, um Exklusion(erfahrungen) am Beispiel des Phänomens Migration auch in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Dimension sichtbar zu machen. Hierfür werden Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen der 3./4. Jahrgangsstufe durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Orientiert an einem partizipativen Forschungsstil agieren die beteiligten Schüler\*innen als Co-Forschende und sind an der Gestaltung des Erhebungsinstruments, welches sich an dem didaktischen Material „Concept Cartoon“ orientiert, beteiligt. Für die Konzeption des Erhebungssettings leitet sich daraus ein mehrstufiges Vorgehen ab, welches die gemeinsame Entwicklung und Diskussion des Erhebungsinstruments zum Ziel hat. Mit dem Promotionsvorhaben soll der Versuch unternommen werden, sowohl einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung inklusiven politischen Lernens im Primarstufenbereich als auch zur (methodischen) Gestaltung von inklusiven fachdidaktischen Forschungsansätzen zu leisten.

## Literatur

- JAHN**, David/Hölzel, Tina (2019): Einleitung. Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Hölzel, Tina/Jahn, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 1–14.
- KAHLERT**, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.
- VENNEMEYER**, Kerstin (2019): Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: Hölzel, Tina/Jahn, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 35–49.

## **Inklusive Zugänge zu politischer Handlungsfähigkeit – eine Analyse von Exklusionsmechanismen in schulischer handlungsorientierter politischer Bildung**

Der Zugang zu politischer Teilhabe und Teilnahme ist in Deutschland von Strukturen sozialer Ungleichheit geprägt. Schulische politische Bildung muss sich – wenn sie einem inklusiven und emanzipatorischen Anspruch nachkommen möchte – damit auseinandersetzen, inwiefern in ihren Theorien und Praxen von handlungsorientiertem Lernen und politischer Handlungsfähigkeit Ausschlüsse reproduziert, perpetuiert und/oder kritisiert werden. Dies stellt bislang jedoch ein Forschungsdesiderat dar.

Dabei birgt der Diskurs über politisches Handeln in der politischen Bildung bereits ohne explizit inklusiven Anspruch zahlreiche Kontroversen: angefangen bei divergierenden Konzeptionen von politischer Handlungskompetenz und der Bürger\*innenleitbilder-Debatte über die Frage nach dem Verhältnis von sozialem und politischem Lernen bzw. Handeln bis hin zur Diskussion über reales politisches Handeln bzw. Lernen in politischen Aktionen im Kontext von Schule oder der Notwendigkeit einer Selbstdesillusionierung angesichts multipler abstrakter Handlungsaufforderungen bei ungleich verteilten Gestaltungsspielräumen.

Wendet man ein erweitertes Inklusionsverständnis, das Intersektionalität als macht- und selbstkritische Forschungs- und Analyseperspektive miteinbezieht und so komplexe strukturelle Exklusionsprozesse und -mechanismen in den Blick nimmt, auf Lehr-Lernformate zu politischem Handeln in Schulen an, gilt es, Theorie und Praxis von Lernwegen, -zielen und -bedingungen neu zu durchdenken: Welche Ausschlüsse werden in politischer Bildung und Politikdidaktik sichtbar, wie werden sie legitimiert oder hinterfragt?

Diesen Fragen soll im Promotionsvorhaben empirisch auf zwei Weisen nachgegangen werden: mittels einer Schulbuchanalyse zur Rekonstruktion (hegemonialer) Wissensordnungen in Bezug auf politische Teilhabe und Teilnahme

sowie qualitativer Leitfadeninterviews mit Lehrkräften zu Barrieren im Lernen politischer Handlungsfähigkeit.

### **Literatur**

- LÖSCH**, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 111–124.
- RIEGEL**, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- WOHNIG**, Alexander (2020): Zwischen neoliberaler Aktivierung und politischem Empowerment. Politische Bildung mit dem Ziel und Gegenstand „Engagement“. In: Volontaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement, 1/2020, S. 88–101.

**DOROTHEE GRONOSTAY, KATRIN HAHN-  
LAUDENBERG, SABINE MANZEL, SIMON  
FILLER, FREDERIK HEYEN, MARCUS  
KINDLINGER, JUTTA TEUWSEN**

---

## **LArS.nrw – Lernen mit Animations- filmen realer Szenen sozialwissen- schaftlicher Unterrichtsfächer**

In der Lehrerinnenbildung stellt die Arbeit mit authentischen Praxisbeispielen wie Videos oder Transkriptionen von Unterricht ein wichtiges Qualitätsmerkmal dar (Grossmann et al. 2009). Auch im Fach Sozialwissenschaften kann der Erwerb professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte (Weschenfelder 2014) durch die videobasierte Unterrichtsreflexion gefördert werden. Für die Lehrer\*innenbildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern, vor allem auch die politische Bildung, liegen jedoch nur sehr wenige öffentlich und frei zugängliche Unterrichtsbeispiele vor (u. a. aufgrund der rechtlichen Hürden). Dieses Desiderat stellt auch ein Hindernis für die Forschung zu Potentialen und Grenzen der Arbeit mit solchen Praxisrepräsentationen in der fachdidaktischen Lehre dar. Daher wird im neuen Verbundprojekt „Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer“ (kurz: LArS.nrw) ein vorliegender Pool aus Unterrichtsvideos datenschutzkonform in Form von Animationsfilmen zur freien Verwendung in der Lehrer\*innenbildung nutzbar gemacht. Im Projekt entstehen mehrere Forschungsarbeiten, die je spezifische Aspekte der Arbeit mit Animationsvideos in den Blick nehmen. Heyen und Manzel untersuchen mit einer Prä-Post-Evaluationsstudie die Eignung einer digitalen, animationsvideobasierten Lehr-Lernumgebung zur Förderung der professionellen Handlungskompetenz. Kindlinger und Hahn-Laudenberg erforschen in einem Design-Based Research-Ansatz die Förderung sozialwissenschaftsdidaktisch relevanter Reflexivität (epistemische Kognition) beim Lernen mit Animationen. Schließlich fokussieren Filler und Gronostay in einem experimentellen Design Wirkungen verschiedener Vignettenformate u. a. auf Motivation und Lernerfolg. Alle Forschungsarbeiten eint der Rekurs auf ein gemeinsames Rahmenmodell professioneller Unterrichtswahrnehmung (Seidel u. a. 2010).

## Literatur

- GROSSMAN**, Pam/Compton, Christa/Igra, Danielle/Ronfeldt, Mathew/Shahan, Emily/Williamson, Peter (2009): Teaching practice: a cross-professional perspective. In: Teachers College Record, 111/2009, S. 2055–2100.
- SEIDEL**, Tina/Blomberg, Geraldine/Stürmer, Kathleen (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, S. 296–306.
- WESCHENFELDER**, Eva (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden.

## Förderung epistemischer Kognition in digitalem Lernmaterial für ange- hende Politiklehrkräfte

Andauernde politikdidaktische Herausforderungen erfordern von Politiklehrkräften komplexe epistemische Denkprozesse (Chinn u.a. 2014): Welche Themen sollten im Unterricht kontrovers behandelt werden (Yacek 2018)? An welchen Stellen sollten Lehrkräfte in Diskussionen eingreifen? Reife epistemologische Überzeugungen werden bereits als Teil der Professionalität von Politiklehrkräften gesehen (Weschenfelder 2014). Digitale Angebote für die Lehrkräftebildung zielen jedoch bisher nicht darauf, diese gezielt zu fördern.

Angegliedert an das Projekt Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer (LARs) untersuche ich, wie Studierende in fachdidaktisch herausfordernden Situationen Deutungen vornehmen und Handlungsmöglichkeiten generieren. Im methodologischen Ansatz des Design-Based Research und mithilfe kontextbezogener Modelle epistemischer Kognition suche ich dabei nach Möglichkeiten, situativ angemessene Kognitionen in digitalen Umgebungen zu fördern.

### Literatur

- CHINN**, Clark A./Rinehart, Ronald W./Buckland, Luke A. (2014): Epistemic Cognition and Evaluating Information: Applying the AIR Model of Epistemic Cognition. In: Rapp, David N./Braasch, Jason L. G. (Hg.): Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences. Cambridge, S. 425–453.
- WESCHENFELDER**, Eva (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Wiesbaden.
- YACEK**, Douglas (2018): Thinking Controversially. The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 01/2018, S. 71–86. Online: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12282> (Zugriff: 8.6.2021).

VERENA MÄNNER

## Sprachbildlich Demokratie verstehen – eine rekonstruktive Studie

„Das *Haus* oder die Demokratie *beschützen*“, die Demokratie „immer wieder *beleben*“ oder bei einer Demokratie ist „wie bei einer „*Religion* nicht das Wichtige eine *Kirche*, sondern [es sind, V.M.] die *Gläubigen*“ – diese beispielhaften Aussagen aus Probeinterviews mit Studierenden zeigen: „Unsere Sprache ist voll von bildhaften Ausdrücken“ (Gansen 2010, 18). Metaphern sind in unserem alltäglichen Sprachgebrauch und damit auch im (sozialwissenschaftlichen) Unterricht allgegenwärtig. So sprechen Menschen über Demokratie beispielsweise in den Bildern eines *Hauses*, eines lebendigen Organismus oder gar einer Glaubensgemeinschaft. In Metaphern wird Demokratie mit einem konkreten Bild verknüpft. Sie ermöglichen Verstehen und sind bei der Konstitution von Vorstellungen zu Demokratie wesentlich beteiligt. Schüler:innenvorstellungen bilden einen wichtigen Baustein zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen: In welchen sprachlichen Bildern sprechen Schüler:innen also über Demokratie? Wie denken und erfahren Schüler:innen metaphorisch Demokratie? Inwiefern nehmen sie „sich selbst als Subjekte der Demokratie“ (Henkenborg 2013, 107) wahr und wie spiegelt sich das auf sprachbildlicher Ebene wider?

Das Projekt richtet die Aufmerksamkeit auf Metaphern als Spiegel und konstituierende Elemente von Schüler:innenvorstellungen. Dazu werden qualitative Leitfadeninterviews mit Schüler:innen zu Demokratie geführt. Den Ausgangspunkt dafür bildet die Draw-and-Write-Aufgabe: „Male Demokratie!“ und „Verfasse einen Text zu deinem Bild!“. Die Auswertung erfolgt mit der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) – eine Methode der qualitativen Sozialforschung, die für die Vorstellungsforschung im Bereich sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik adaptiert werden kann. Ziel ist es, metaphorische Muster, in denen Schüler:innen Demokratie verstehen, zu rekonstruieren – oder metaphorisch formuliert: nachzuzeichnen, „wie sich in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern die Welt malt.“ (Henkenborg 2013, 116)

**Literatur**

- GANSEN**, Peter (2010): *Metaphorisches Denken von Kindern: Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie*. *Erziehung, Schule, Gesellschaft* 56. Würzburg.
- HENKENBORG**, Peter (2013): *Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie-Lernen als Kultur der Anerkennung*. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach/Ts, S. 106–131.
- SCHMITT**, Rudolf (2017): *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.

LUKAS CONRAD BRANDT

---

## Welchen Lernertrag haben kompetitive vs. kooperative Unterrichtsdiskussionen?

**Eine quasi-experimentelle Videostudie  
im Politikunterricht**

Das Argumentieren ist für politische Lernprozesse von besonderer Bedeutung (Gronostay 2019). Es dient unter anderem der Entwicklung kommunikativer politischer Handlungsfähigkeit und demokratischer Konfliktfähigkeit. Es besteht jedoch ein Forschungsdesiderat darin, ob und unter welchen Bedingungen diskussionsorientierte Methoden tatsächlich die politische Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. In der Videostudie soll herausgefunden werden, inwieweit sich Urteilskompetenz (Detjen 2012) durch den Einsatz kooperativer und kompetitiver Diskussionsformate (Johnson 2015) im Politikunterricht fördern lässt und wie sich der Einsatz einer Strukturierungshilfe auf diesen Prozess auswirkt. Hierfür wird in mehreren Schulklassen dieselbe Lerneinheit mit unterschiedlicher Diskussionsmethode durchgeführt und videografiert. Weitere Daten werden mittels Fragebögen und Arbeitsheften der Schülerinnen und Schüler erhoben. Zusätzlich werden die mündlichen Argumentationen in Hinblick auf ihre Qualität kodiert. Die Auswertung der Daten erfolgt quantitativ.

### Literatur

- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- GRONOSTAY**, Dorothee (2019): Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. Wiesbaden.
- JOHNSON**, David W. (2015): Constructive Controversy. Theory, Research, Practice. Cambridge.

## Politikdidaktisch argumentieren

### Ein experimenteller Vergleich der Wirkungen von Argument Maps vs. Argument Vee Diagrams im Kontext der universitären Phase der Lehrerbildung

Bereits in der universitären Ausbildungsphase sollen angehende Politiklehrkräfte anwendungsfähiges politikdidaktisches Wissen erwerben. Dem „Arguing to learn“-Ansatz (Andriessen u.a. 2003) und dem ICAP-Modell (Chi/Wylie 2014) folgend bedarf es dazu interaktiver Lernprozesse, die eine argumentative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen. Im Zentrum des Vorhabens steht die Entwicklung eines solchen Lehr-Lernsettings, das den Erwerb und die Elaboration politikdidaktischen Wissens initiiert (Produktebene), indem Studierende zum kollaborativen Argumentieren angeregt werden (Prozessebene). Im Zuge dessen werden mit quantitativen Verfahren differentielle Wirkungen computerbasierter Scaffolding-Methoden wie Argument Maps und Argument Vee Diagrams auf die Lernprozesse und -produkte von angehenden Politiklehrkräften untersucht. Die Auswertung erfolgt mittels der Kodierung von Kollaborationsprozessen und Pre-Post-Tests zum politikdidaktischen Wissen.

#### Literatur

- ANDRIESSEN**, Jerry/Baker, Michael/Suthers, Dan (2003): Argumentation, computer support, and the educational context of confronting cognitions. In: Andriessen, Jerry/Baker, Michael/Suthers, Dan (Hg.): Arguing to learn. Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments. Dordrecht, S. 1–25.
- CHI**, Michelene. T. H./Wylie, Ruth (2014): The ICAP Framework. Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 04/2014, S. 219–243.
- NUSSBAUM**, Michael E. (2020): Critical integrative argumentation. Toward complexity in students' thinking. *Educational Psychologist*, 01/2021, S. 1–17.

## Politik verstehen und vermitteln mit sozialen Medien? Digitalisierte Lernkontexte in der politikwissen- schaftlichen Lehrkräftebildung

Jugendliche eignen sich politische Themen zunehmend über soziale Medien an. Angesichts wachsender Skepsis gegenüber der Angemessenheit dort anzutreffender Darstellungsformen bleibt allerdings fraglich, inwiefern digitale Medienformate es ermöglichen, politische Inhalte sachgerecht und kontrovers zu erschließen. Die Poster-Präsentation stellt das politikdidaktische Arbeitsprogramm im Rahmen des Projekts *ViGeBi* vor. In einem ersten Schritt werden mit Hilfe problemzentrierter Interviews die subjektiven Wahrnehmungen Jugendlicher über das Nachvollziehen politischer Zusammenhänge mit sozialen Medien erfasst. Daran anschließend werden für den Politikunterricht entwickelte digitale Lernformate im Kontext eines Seminars mit angehenden Lehrkräften erprobt. Ziel des Vorhabens ist es, den Einsatz sozialer Medien auf ihr Potential für eine kritisch-reflexive Aufarbeitung politischer Zusammenhänge typendifferenziert hin zu überprüfen.

### Literatur

- HAUK**, Dennis (2017): Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht. Empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Stauffer, Walter (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn, S. 218–225.
- SANDER**, Wolfgang (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oefering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehreerausbildung. Baden-Baden, S. 129–148.

## **Föderale Pandemiebewältigung im Planspiel – ein Praxisforschungsprojekt zur Rekonstruktion unterrichtlicher Aushandlungsprozesse**

Die Corona-Pandemie (be)trifft Schülerinnen und Schüler, sie erleben teils emotional geführte politische Auseinandersetzungen um und drastische Konsequenzen von (Krisen-)Politik für ihren eigenen Alltag (vgl. Sturm 2020). Betroffenheit und Konflikthaftigkeit begründen die Chancen der Pandemie als Gegenstand des Politikunterrichts. Das Praxisforschungsprojekt setzt hier an und umfasst die Entwicklung, Erprobung und audio- bzw. videographische Dokumentation eines konfliktorientierten Planspiels zur föderalen Pandemiebewältigung in der Bund-Länder-Konferenz (vgl. Hempel 2021). Die Schülerinnen und Schüler simulieren die Aushandlungsprozesse in der BLK, sie treffen und verantworten Entscheidungen zur Bewältigung der Corona-Pandemie und beobachten deren (computersimulierte) Auswirkungen. Ermöglicht wird so eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen Kontroversen um die ‚richtige‘ Corona-Politik sowie den institutionellen Bedingungen und prozessualen Modi ihrer Austragung. Die erhobenen Videodaten sind Grundlage nicht nur zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Planspiels, sondern auch zur Rekonstruktion von Inhalt und Logik unterrichtlicher Aushandlungsprozesse im Planspiel und ihrer in diese Praxis ‚eingeschriebenen‘ Prämissen.

### **Literatur**

- HEMPEL, Christopher (2021): Corona-Politik im Planspiel. Ein Praxisforschungsprojekt zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen. POLIS, 04/2021, S. 22–25.
- STURM, Roland (2020): Die Corona-Krise und wir. GWP, 02/2020, S. 137–140.

MARIE BOHLA, SVEN IVENS, BIRGIT REDLICH,  
MONIKA OBERLE

---

## Urbane Rückzugsräume schützen! Aber wie?

### Planspiele zur Auseinandersetzung mit politischen Aktionsformen

Das Planspiel ist eine handlungsorientierte Methode zur Vermittlung komplexer politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge in der politischen Bildung (Massing 2004; Petrik/Rappenglück 2017). Forschungsergebnisse unterstreichen das Potenzial der Methode, das der Jugend oft nachgesagte mangelnde Interesse an politischen Themen zu überwinden, das politische Effektivitätsgefühl zu erhöhen und einen Lernzuwachs im jeweiligen Themenfeld zu generieren (Oberle/Leunig 2018). Jedoch gibt es kaum Angebote, die sich kritisch mit politischen Aktionsformen auseinandersetzen. Das Planspiel „Alte Linde“, das die bevorstehende Verdrängung eines von Jugendlichen genutzten Kulturzentrums simuliert, soll in Pilotklassen durchgeführt und begleitend erforscht werden. Durch qualitative Interviews und eine teil-standardisierte Prä- und Postbefragung sollen belastbare Erkenntnisse zu Wirkungen und Gelingensbedingungen ermittelt und dabei u. a. motivationale Effekte und die Lernwirksamkeit der Planspielteilnahme analysiert werden. Im Anschluss wird das Planspiel evidenzbasiert weiterentwickelt.

Das Planspiel „Alte Linde“ entsteht in Kooperation mit dem CIVIC Institut für internationale Bildung als Projektarbeit in der Arbeitsgruppe Politische Bildung der Bundesfachstelle Linke Militanz am Institut für Demokratieforschung der Universität Göttingen. Die Bundesfachstelle Linke Militanz wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Programm *Demokratie leben!* gefördert.

### Literatur

- MASSING**, Peter (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 163–194.
- OBERLE**, Monika/Leunig, Johanna (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schüler/innen zur Europäischen Union. In: Ziegler, Béat-

rice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 213–237.

**PETRIK, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) (2017):** Handbuch – Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

CHARLOTTE KEULER

---

## Schulische politische Bildung in Luxemburg: Eine qualitative Expert\*innenstudie

Die schulische politische Bildung Luxemburgs unterliegt seit einigen Jahren Veränderungen: So wurde beispielsweise 2010 das neue Schulfach *Éducation à la citoyenneté* eingeführt; ein Vorbereitungsdienst für Politiklehrkräfte existiert seit dem Jahr 2015 (Schilt 2012; Europäische Kommission u. a. 2017, 10 ff.). Drei Unterrichtssprachen und eine vergleichsweise hohe Diversität der Schüler\*innenschaft bilden weitere Besonderheiten des luxemburgischen Schulsystems. Im Rahmen der Studie werden Charakteristika der Fachkultur(en) und Professionalisierungsprozesse, Selbst- und Fachverständnisse politischer Bildung erhoben. Angestrebt ist es, Expert\*inneninterviews mit Lehrpersonen aus allen öffentlichen allgemeinbildenden Sekundarschulen Luxemburgs zu führen. In der Posterpräsentation wurden die Ergebnisse einer Pilotierung vorgestellt, mit welcher im Feld virulente Themen rekonstruiert (Kuckartz 2018) und in die Hauptstudie miteinbezogen werden konnten.

### Literatur

- EUROPÄISCHE KOMMISSION/EACEA/Eurydice** (2017): Bürgererziehung an den Schulen in Europa – 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online verfügbar unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166> (Zugriff: 10.3.2023).
- KUCKARTZ, Udo** (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- SCHILT, Michèle** (2012): *Éducation à la citoyenneté in Luxemburg – politische Bildung oder Bürgerkunde?* Redingen.

## Autor:innen

- DR. DES. SIMON AFFOLTER**, Wiss. Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, Zentrum für Demokratie Aarau. Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Politische Bildung, Migrations- und Grenzregimeforschung.
- DR. CHRISTIANE BERTRAM**, Juniorprofessorin für Fachdidaktik in den Sozialwissenschaften an der Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Oral History und Zeitzeug:innen, Interventionsstudien, Kompetenzmessung.
- MARIE CHRISTIN BOHLA**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Linke Militanz.
- LUKAS CONRAD BRANDT**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Didaktik integrierender Fächer der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, Standardisierte Videostudien, Argumentieren und Urteilen im politischen Fachunterricht.
- ANDERS STIG CHRISTENSEN**, Ph. D., Lecturer at the UCL University College Denmark (Teacher education and Applied Research, Education and Social Sciences). Forschungsschwerpunkte: social science didactics, civic education, comparative education.
- UDO DANNEMANN**, Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Theoretische Grundlagen einer Didaktik der Sozialwissenschaften und fachdidaktische Professionsforschung zu antidemokratischen Positionen und Einstellungen.
- DR. OLIVER EMDE**, Studienleiter für politische Jugendbildung und Pädagogik an der Ev. Akademie in Hofgeismar. Forschungsschwerpunkte: Politisches Lernen in außerschulischen Lernarrangements, Politische Bildung in/durch Soziale Bewegungen, Projektarbeit in der kulturellen und politischen Bildung.
- DR. TIM ENGARTNER**, Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie sozioökonomischer Bildung, Vor- und Einstellungen von Lernenden, Bilingualer Politik- und Wirtschaftsunterricht.

- DAVID FALKENSTEIN**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Soziale Medien in der politischen Bildung, digitale Lernformate, Politik und Digitalisierung.
- SIMON FILLER**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Didaktik integrativer Fächer der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Lernen mit Animationsfilmen.
- DR. CHRISTIAN FISCHER**, Lehrer für die Fächer Sozialkunde und Geschichte, Wiss. Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Forschungsschwerpunkte: Politikdidaktische Praxis- und Aktionsforschung, Interpretative (historische) Fachunterrichtsforschung, Inklusion im Politikunterricht.
- DR. CLAUDIA FORKARTH**, Akademische Rätin am Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Schreibförderung im Fachunterricht, (schriftliche) politische Urteilsbildung, empirische Lehr-Lern-Forschung.
- DR. WERNER FRIEDRICHS**, Akademischer Direktor an der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung im Anthropozän, Politische Bildung im Kontext neuer Materialismen und der Radikalen Demokratietheorie.
- LARA GILDEHAUS**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Mathematik an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik Mathematik, Interdisziplinäre Perspektiven in Lehre und Forschung.
- DR. LUISA GIRNUS**, Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Lernprozesse in gesellschaftlichen Wertediskursen, sprachsensibler und geschlechtergerechter Fachunterricht der Sozialwissenschaften, demokratische Bildung und Herrschaftslegitimation.
- JANNIS NICOLAS GLUTH**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Didaktik integrativer Fächer der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, kollaborative Lehr- Lernprozesse, Digitalität in (hoch-)schulischen Kontexten.
- DR. EVA-MARIA GOLL**, Akademische Rätin am Institut für Didaktik integrativer Fächer der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkt: Frühe politische Bildung.

- DR. THOMAS GOLL**, Professor für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkt: Politische Bildung in der Frühen Kindheit, im Sachunterricht und in den Fächern der Sekundarstufe.
- DR. TILMAN GRAMMES**, Professor für Erziehungswissenschaft unter bes. Berücksichtigung der Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie der Didaktik, interpretative Unterrichtsforschung, historische und international vergleichende Fachdidaktik.
- DR. DOROTHEE GRONOSTAY**, Juniorprofessorin für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt empirische Politikdidaktik an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Videostudien, Professions- und Lehrkräfteforschung.
- DR. JULIA GRÜN-NEUHOF**, Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen und am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ). Forschungsschwerpunkte: Politische Bildungs- und Transferforschung, Politische Bildung im Kontext gesellschaftlichen Zusammenhalts.
- DR. KATRIN HAHN-LAUDENBERG**, Juniorprofessorin für Bildung und Demokratiepädagogik im Kontext von Migration und Integration an der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung, Civic and Citizenship Education, Empirische und international vergleichende Bildungsforschung.
- DR. INKEN HELDT**, Juniorprofessorin für Politische Bildung an der Technischen Universität Kaiserslautern. Forschungsschwerpunkte: Demokratie- und Menschenrechtsbildung, Medien und Digitalisierung, Vorstellungsforschung, Europäische und Internationale Dimensionen der Politischen Bildung.
- DR. CHRISTOPHER HEMPEL**, Studienrat an einer Leipziger Sekundarschule und Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode.
- FREDERIK HEYEN**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Professions- und Lehrkräfteforschung, Digitalisierung im Kontext Bildung.

- SVEN IVENS**, Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: EU-Bildung, digitale und analoge Planspiele.
- DR. DAVID JAHR**, Wiss. Mitarbeiter am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (Standort Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Didaktik der politischen Bildung (Schwerpunkt Inklusion), Theorie und Praxis des Service Learning.
- ANNEGRET JANSEN**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften sowie am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Politische Urteilsbildung, Außerschulisches Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- DR. MAY JEHLE**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Bildungshistorische Fachunterrichtsforschung, Unterrichtsvideographie, Politische Bildung.
- DR. INGO JUCHLER**, Professor für Politische Bildung an der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Außerschulische politische Lernorte, Narrationen, Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung.
- DR. STEVE KENNER**, Juniorprofessor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Forschungsschwerpunkte: Partizipation, Digitalisierung und politische Bildung im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation.
- DR. STEFANIE KESSLER**, Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule am Studienort Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Demokratie-Lernen und Politische Bildung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit (Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugend- und Erwachsenenbildung etc.), Qualitative-rekonstruktive Sozialforschung.
- CHARLOTTE KEULER**, Wiss. Mitarbeiterin in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Forschungsschwerpunkte: schulische Demokratiebildung, politische Bildung in der Großregion und im internationalen Vergleich.
- MARCUS KINDLINGER**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Epistemische Kognition.

- JOHANNA LEUNIG**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Geschlecht und Politische Bildung, politische EU-Bildung.
- DR. SABINE MANZEL**, Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innen-Professionsforschung, Politische Urteilsbildung, Videografie-Forschung.
- DR. GUDRUN MARCI-BOEHNCKE**, Professorin für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Medienbildung & Leseförderung entlang der Bildungskette, Demokratiebildung im Deutschunterricht.
- DANIEL MAUS**, Abgeordnete Lehrkraft und Doktorand an der Abteilung Politikwissenschaft der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd. Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, Umgang mit Heterogenität.
- VERENA MÄNNER**, Wiss. Mitarbeiterin im Fachbereich Didaktik der Politik und Gesellschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Vorstellungsforschung, Demokratiebildung, Metapherntheorien und metaphernanalytische Methoden.
- LAURA MILLMANN**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Journalistik der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkt: Journalismus für Kinder.
- DR. STEFAN MÜLLER**, Professor für Soziale Probleme, Bildung und Gesellschaft an der Frankfurt University of Applied Sciences und Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung, Reflexivität in der Lehrkräftebildung, Antisemitismusprävention.
- DR. SUBIN NIJHAWAN**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für England- und Amerikastudien der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: mehrsprachige Bildung für nachhaltige Entwicklung, Theorie-Praxis Kooperationen zwischen Universitäten und Schule.
- DR. MONIKA OBERLE**, Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, Schulische und außerschulische politische Bildung, Politische EU-Bildung.

- DR. ANDREAS PETRIK**, Professor für Didaktik der Sozialkunde/Politische Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Rechtsextremismus, Simulationen, Argumentationsanalyse.
- ALENA MARIA PLIETKER**, Wiss. Mitarbeiterin im Social Lab der Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung der Universität zu Köln und Promovendin am Bereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Forschungsschwerpunkte: Inklusive politische Bildung, Demokratiebildung, Handlungsorientiertes Lernen.
- BIRGIT REDLICH**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Radikalisierung im Jugendalter.
- ELIA SCARAMUZZA**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Geschlechterreflexive politische Bildung, Kritische Theorie politischer Bildung.
- KAI E. SCHUBERT**, Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Antisemitismus(kritik), außerschulische politische (Erwachsenen-)Bildung, Diskursforschung.
- ELISA SOBKOWIAK**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Journalistik der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Journalismus für Kinder.
- VERA SPERISEN**, Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, Zentrum für Demokratie Aarau. Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Politische Bildung, Natioethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen im Kontext Schule.
- MÄRTHE-MARIA STAMER**, Doktorandin am Institut für Politikwissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: EU-Bildung, wenig erreichte Zielgruppen, Politische Bildung und Soziale Arbeit.
- DR. MICHAEL STEINBRECHER**, Professor für Fernseh- und Crossmedialen Journalismus an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Journalismus und Demokratie, Journalismus und Partizipation.
- DR. JUTTA TEUWSEN**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Didaktik integrativer Fächer der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Lernen mit visuell basiertem Material.

- DR. RAPHAELA TKOTZYK**, Akademische Rätin a.Z. am Institut für Diversitätsstudien an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Early Literacy & Media Education, (Frühkindliche) Mediensozialisation, Intersektionalisierung.
- DR. SÖREN TORRAU**, Juniorprofessor für Didaktik der Sozialkunde/Politik und Gesellschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Interpretative Fachunterrichtsforschung im sozialwissenschaftlichen Lernfeld mit dem Schwerpunkt digitale Transformation, Menschen- und Kinderrechtsbildung, Soziologiedidaktik.
- BASTIAN VAJEN**, Wiss. Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Bürgerchaftskonzepte, Teachers Beliefs, interdisziplinärer Politikunterricht.
- DR. THOMAS WALDVOGEL**, Wiss. Mitarbeiter am Seminar für Wissenschaftliche Politik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und Fachreferent der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Forschungsschwerpunkte: Politische Einstellungs-, Verhaltens- und Kommunikationsforschung, Methodik und Didaktik der politischen Bildung, Methoden der Politikwissenschaft
- DR. GEORG WEISSENO**, Professor i.R. für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, Theorie der Politikdidaktik, Unterrichtsforschung.
- DR. CHRISTOPH WOLF**, Professur für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule, Standort Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Antisemitismus- und diskriminierungskritische Bildung, Vorstellungsforschung.
- NICOLE WOLOSCHUK**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: sozialwissenschaftlicher Sachunterricht mit Schwerpunkt auf gesellschaftliche Problemstellungen, inklusive politische Bildung im Sachunterricht, Methoden qualitativer Sozialforschung.



**WOCHENSCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Schriftenreihe der GPJE

Alle Titel  
auch als  
eBook

**Die Schriftenreihe der GPJE: „Futter“ für den wissenschaftlichen Diskurs zur schulischen und außerschulischen politischen Bildung.**



ISBN 978-3-7344-1529-6,  
216 S., € 21,90



ISBN 978-3-7344-0827-4,  
248 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0680-5,  
200 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0486-3,  
184 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974975-5,  
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974904-5,  
224 S., € 26,80



ISBN 978-3-89974746-1,  
208 S., € 22,80



ISBN 978-3-7344-0121-3,  
256, € 29,80



ISBN 978-3-7344-0198-5,  
184 S., € 22,80



ISBN 978-3-89974724-9,  
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974499-6,  
106 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974453-8,  
256, € 24,80



ISBN 978-3-89974412-5,  
154 S., € 16,80



ISBN 978-3-89974172-8,  
92 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974126-1,  
144 S., € 13,80



ISBN 978-3-7344-0254-8  
(PDF), 122 S., € 9,99



ISBN 978-3-89974249-7,  
104 S., € 12,80





**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Politikdidaktik

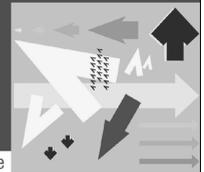
Siegfried Frech, Robby Geyer,  
Monika Oberle (Hg.)

## Kontroversität in der politischen Bildung

Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses ist ein Kernprinzip politischer Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft mit ihrer Vielfalt an unterschiedlichen Interessen, Meinungen und Positionen. Eine zunehmende gesellschaftliche Heterogenität und Polarisierung von Debatten stellt die politische Bildungsarbeit vor Herausforderungen. Der Band geht der Frage nach, wie politische Bildung so ausgestaltet werden kann, dass sie unter Berücksichtigung von epistemologischen, wer-tebasierten und politischen Kriterien die Vielfalt der Positionen angemessen aufgreift. Dies schließt die Frage ein, welche Positionen in der politischen Bildung als nicht gleichberechtigt zu berücksichtigen sind.

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.)

## Kontroversität in der politischen Bildung



Didaktische Reihe  
Beutelsbacher Gespräche



ISBN 978-3-7344-1541-8, 272 S. € 28,90  
PDF: ISBN 978-3-7566-1541-4, € 27,99



Politische Bildung steht angesichts einer enormen Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher Vielfalt vor vielschichtigen Herausforderungen. Dabei sind außerschulische wie schulische politische Bildung gefordert, auch jene Lernenden zu erreichen und in ihren Beteiligungschancen zu stärken, die als „bildungsbenachteiligt“ gelten oder in bisherigen Angeboten marginalisiert bleiben. Der vorliegende Band zur 21. GPJE-Jahrestagung versammelt mit seinen Beiträgen wichtige Forschungsperspektiven auf politische Bildung in der „superdiversen“ Gesellschaft und präsentiert weitere aktuelle politikdidaktische Forschungsarbeiten.

ISBN 978-3-7344-1578-4



**WOCHEN  
SCHAU**  
**WISSENSCHAFT**