

Politische Bildung in der Schule – Probleme und Antworten

Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung:

Das Lernen für Demokratie wird selten im Alltag besorgt, es braucht institutionelle Garantien. Die Situation der politischen Bildung in der Schule ist aber nicht gut, Ressourcen fehlen und werden noch dazu durch Partikular-Interessen gefährdet. Die Fachdidaktik kann viel anbieten, aber Lernen braucht Zeit und Kontinuität, woran es mangelt. Die Demokratie sei aufgerufen, sich selbst durch Bildung zu fördern!

Die Öffentlichkeit erwartet, dass die allgemein bildende Schule auch politische Bildung für die Demokratie fördert. Selten ist bewusst, dass Demokratielernen sehr schwer ist und dass Einzelinteressen (wie die der Wirtschaft) nicht die Sache der Allgemeinheit fördern. Die Situation des Schulfaches Politik, Sozialkunde, Politik/Wirtschaft (und andere Namen) ist nicht wirklich gut. Viel zu bieten hat die Fachdidaktik, der es allerdings an einem koordinierenden und forschenden Institut für Demokratiedidaktik mangelt.

Die Überlegungen enthalten sechs Teile: Probleme des Lernens von Demokratie (1), Ziele und Wege politischer Bildung (2), Die Situation politischer Bildung in der Schule (3), Lobbies und Interessen (4), Integration und Transparenz (5) und ein Fazit (6).



Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt
Universität Halle

1. Probleme des Lernens von Demokratie

Eines der großen Probleme beim Lernen und Verstehen von Demokratie ist die Distanz zwischen der Alltagswelt und der institutionell verfassten Demokratie. Dazu ein Beispiel aus der Sachsen-Anhalt-Studie (2002): Auch unsere befragten Schüler und Schülerinnen (Klassen 8, 9 und 11) identifizierten „Opposition“ als notwendiges Merkmal von Demokratie. Über 70 Prozent stimmten der Aussage zu: „Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar“ (mit zunehmendem Alter nimmt die Zustimmung zu) – so weit, so gut. Aber befragt nach der Aufgabe der Opposition stimmen ca. 70 Prozent dieser Aussage zu: „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen“ (Krüger/Reinhardt u.a. 2002, S. 60f., 73, Anhang Frage 13).

Das Lernen der richtigen Worte, die sog. Kenntnisse in einer Form oberflächlicher Elemente, bedeutet nicht, den Sinn des demokratischen Systems zu verstehen. Demokratische Politik als Konfliktsystem, als andauernder Streit um Lösungen und um Mehrheiten auf Zeit, wird einem Konzept von Kooperation und Harmonie untergeordnet. Wie können wir das verstehen? Mir scheint, dass die Welt des Privaten, also die alltägliche Lebenswelt, und die Welt des Öffentlichen, also die distanzierte Welt demokratischer Institutionen und ihrer Prozesse, nach so unterschiedlichen Prinzipien verlaufen, dass sie im schnellen Zugriff vermengt werden und das politische System dann den Kategorien des Privaten unterworfen wird.

Als Privatpersonen wählen wir individuell Ansichten und Gefühle, wir wählen aus zwischen Angeboten und Möglichkeiten in vielen Lebensbereichen, und zwar frei und willkürlich im Rahmen unserer Gesetze und unserer Kultur. Wir schließen Menschen und Gruppen in unser Leben ein (Inklusion) und schließen andere aus (Exklusion). Die positiven Beziehungen im sozialen Nahraum gründen sich auf Loyalität und Einverständnisse, auf gleichsinnige Emotionen (Harmonie) und manchmal auf Pflichten. Wenn diese Beziehungen zerfallen, dann gehen wir getrennte Wege.

Völlig anders ist der Raum demokratischer Politik strukturiert. Seine Logik ist der Konflikt, ist der Streit um Interessen und Werte, die Konkurrenz um Definitionen und Regelungen und also der Kampf um Entscheidungen und ihre Durchsetzung. Formal haben wir Staatsbürger alle dabei die gleichen Rechte und Chancen auf Teilhabe. Dieses Konfliktgeschehen wird integriert durch Verfahren und Werte (diesen Konsens sichert das GG). Aussteigen kann niemand, denn nicht zu partizipieren heißt nicht, dem Gemeinwesen nicht mehr anzugehören (vgl. Reinhardt 2013a, S. 243).

Privat und Öffentlich vertragen sich nicht, wenn ihre Gleichsetzung versucht wird. Als Sieger wird das Private hervorgehen, dem das Öffentliche assimiliert wird. Dazu ein weiteres Beispiel aus der Sachsen-Anhalt-Studie: Auch unsere Jugendlichen teilen in überwältigendem Maße pro-soziale Einstellungen, sie wollen also anderen helfen, Rücksicht nehmen, im Streitfall einen Ausgleich suchen, im Umgang mit anderen fair sein usw. (Krüger/Rein-

hardt u.a. 2002, S. 71). Diese wertvollen Wertorientierungen sind sozialer Kitt für unsere Gemeinschaften und sie sind eine Quelle für die Identität der Individuen. Aber sie fördern nicht das Verständnis für das konflikthafte Geschehen politischer Demokratie. Denn: je prosozialer sich die Befragten äußern, desto eher stimmen sie den harmonisierenden Aussagen zu, dass Opposition die Regierung unterstützen sollte, dass die Interessen des ganzen Volkes immer über den Sonderinteressen Einzelner stehen sollten und dass Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen dem Allgemeinwohl schaden (s. Anhang). Die Zusammenhänge sind zwar nur leicht, aber sie bedeuten, dass Prosozialität nicht das Konzept von Demokratie auf der Makroebene fördert.

2. Ziele und Wege politischer Bildung

Einige didaktische Konsequenzen drängen sich auf:

1. Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit ist eine zentrale Kompetenz des Demokratie-Lernens und erfasst die Dialektik von Konflikt und Konsens (neben den Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, zum sozialwissenschaftlichen Analysieren, zum moralisch-politischen Urteilen und zur Partizipation, die zusammen das Ziel des mündigen Bürgers und Staatsbürgers formulieren – vgl. Reinhardt 2010).
2. Der Konflikt muss sowohl auf der Inhaltsebene als auch auf der Ebene der arrangierten Interaktionen im Unterricht sichtbar werden. (Damit ist dann auch der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Elementen des Indoktrinationsverbots, des Kontroversgebots und der Interessen der Lernenden erfasst – vgl. Reinhardt 2012, S. 29-32).
3. Das Lernen muss die subjektiven Lebenswelten zum Ausgangs-, Mittel- oder Endpunkt nehmen. Alle fachdidaktischen Prinzipien für den Politik-Unterricht zeigen diese Struktur, denn sie liefern Brücken von der Lebens- zur Systemwelt: Konfliktorientierung, Problemorientierung, Handlungsorientierung, Fallprinzip, Zukunftsorientierung, Politisch-moralische Urteilsbildung, Genetisches Prinzip, Wissenschaftspropädeutik (vgl. Reinhardt 2012, Teil II). Die Mehrzahl dieser Prinzipien kann auch für die außerschulische politische Bildung taugen; immerhin ist die Konfliktorientierung ursprünglich aus der Arbeit in einer Heimvolkshochschule entstanden.
4. Projekte der Partizipation im Schulleben und im außerschulischen Leben (z.B. in der Kommunalpolitik) brauchen die Reflexion im politisch bildenden Unterricht, damit dem Handeln das Denken und Wissen an die Seite tritt und damit die politischen Seiten des sozialen Lebens zum Vorschein kommen können. Soziales Lernen und politisches Lernen müssen zusammen gebracht werden – ebenso wie Werte-Bildung und politische Bildung (vgl. Reinhardt 2013a, b). Und: der Unterricht wiederum braucht die Verknüpfung zum Leben in der Schule und außerhalb, damit die Ver-

handlungen geerdet werden (z.B. in der Simulation durch die Juniorwahl).

Gelernt werden soll ein sinnhafter Umgang mit politisch relevanten Gegenständen, so dass – bei schnell wechselnden Stoffen – die Kompetenzen und nicht der Erwerb oberflächlicher Daten gefördert werden. Transferierbares Wissen wird in der Auseinandersetzung mit Konflikten, Problemen, Fällen, Dilemmata und den anderen Kernpunkten der fachdidaktischen Prinzipien angeeignet – und nicht stückhaft-additiv. Keines dieser Prinzipien würde in einem autoritären System propagiert werden, denn sie zielen auf die Mündigkeit der Subjekte und das pluralistische Konflikt-System der Demokratie.

3. Die Situation der politischen Bildung in der Schule

Das Schulfach der politischen Bildung heißt in den Bundesländern unterschiedlich (Sozialkunde, Politik, Politik/Wirtschaft u.a.m.) und ist unterschiedlich strukturiert (häufig werden die Sozialwissenschaften als Bezugsdisziplinen im Fach integriert, sie können aber auch getrennt mit getrennten Namen erscheinen, politische Bildung kann auch in oder mit Geschichte erscheinen u.a.m.). Das Beispiel von Sachsen-Anhalt zeigt die Verankerung von „**Sozialkunde**“ in der Stundentafel im Jahr 2013:

Gymnasium:	Pflicht für alle in Kl. 8 mit 1 Wochenstunde, Pflicht für alle in Kl. 9 mit 2 Wochenstunden, Wahlpflicht in Kl. 10-12 (neben Geographie, Wirtschaft, Informatik) (extra Wahlpflichtfach Wirtschaft ab Kl. 9 mit 2 Wochenstunden, kann zusätzlich zu Sozialkunde belegt werden).
Sekundarschule:	Pflicht für alle in Kl. 8-10 mit 1 Wochenstunde (extra Pflichtfach Wirtschaft in Kl. 7-10 mit 1 Wochenstunde).
Berufliches Schulwesen:	Berufsschule (duales System): 1 Wochenstunde durchgehend Berufsfachschule (Vollzeit): 1 Wochenstunde durchgehend Berufsvorbereitung: 1 Wochenstunde durchgehend Berufsgrundbildung: 1 Wochenstunde durchgehend Fachschule: 1 Wochenstunde Fachoberschule: 1-2 Wochenstunden Fachgymnasium (s. Oberstufe Gymnasium - Wahlpflicht) (Fach Wirtschaft wird hier nicht ausgewiesen)

Ein Blick genügt und es zeigt sich: Demokratie-Lernen ist Nebensache. Der Ruf nach Allgemeinbildung findet wenig Niederschlag für die Bildung aller Schüler und Schülerinnen für das Allgemeine der demokratischen Politik. (Die Situation des Faches ist besser in NRW und noch schlechter in der Sekundarstufe I in Berlin.) Die Methoden der politischen Bildung, wie die fachdidaktischen Prinzipien sie ausweisen, erhalten nur geringe Chancen, sinnhafte Lernprozesse zu ermöglichen.

Die Situation zeigt außer dem Mangel an Zeit ein zweites Problem: Zusammenhängende Inhalte werden getrennt, wenn Politik und Wirtschaft nicht in demselben Schulfach behandelt werden, wie dies in Sachsen-Anhalt in der Sekundarschule geschieht (nur dort, das Gymnasium verfährt anders). Eine Lehrerin, die beides unterrichtet, sagte: Die Trennung klappt nicht wegen der inhaltlichen Überschneidungen, die Verbindung klappt nicht wegen des Zerreißen. Man stelle sich vor, Lehrende sollten im Unterricht das Problem der „Arbeitslosigkeit“ auf die zwei Schulfächer verteilen und den Schülern dann sagen: „Der soziale Aspekt kommt aber in Sozialkunde“ bzw. „die Marktwirtschaft kommt aber in Wirtschaft“. Die allerschwierigste Aufgabe, nämlich die unterschiedlichen Sphären von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in einem Zusammenhang zu sehen und wechselseitig zu beurteilen, wird den Lernenden überlassen bzw. aufgebürdet (vgl. DVPB 2011). Und es wird implizit die Botschaft vermittelt, als habe Politik nichts mit Wirtschaft zu tun und Wirtschaft nichts mit Politik und beides nichts mit dem Leben in dieser Gesellschaft. Das ist politisch, pädagogisch und sozialwissenschaftlich verfehlt.

Ein drittes Problembündel wird durch das 1-Stunden-Fach provoziert. Bei nur einer Wochenstunde Unterricht wird in der Schule eher fachfremder Unterricht zugeteilt und akzeptiert als bei gewichtigen Fächern, das Fach wird eher zum Füllfach (zum Beispiel in der 7. Stunde am Freitag), die Randlage wertet das Fach auch symbolisch ab. Eine personale Beziehung von Lehrenden und Lernenden ist schwerer möglich, bei Ausfall der einen Stunde (wegen Ferien, Feiertag, Praktikum, Krankheit u.a.m.) findet manchmal wochenlang kein Unterricht statt. Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen können kaum konsistent entwickelt werden. Wenn zum Beispiel eine Lerngruppe Argumente zu einer aktuellen Streitfrage entworfen hat, muss sie eventuell lange auf eine handelnd-simulierende Fortsetzung ihres Tuns warten. Solches Stückwerk erschwert sinnhafte Lernprozesse.

Schließlich werden Lehrer mit fachlicher Ausbildung seltener für Füllfächer angefordert, denn die Lücken (und besonders kleine Schulen haben so gut wie immer Lücken in der fachlichen Lehrerversorgung) lassen sich durch fachfremden Unterricht in kleinen Fächern leichter überbrücken als in gewichtigen Fächern. Viele dieser Lehrerinnen und Lehrer engagieren sich vermutlich mit Nachdruck für diesen Unterricht, müssten aber – wie eigentlich? – die Lücken in der Ausbildung für die Sachen, Bedingungen und fachdidaktischen Prinzipien und Methoden kompensieren. Vielleicht macht der Konfliktcharakter im Geschehen ihnen auch manchmal Angst, so dass lieber isoliertes Wissen unterrichtet wird.

4. Lobbies und Interessen

Für Demokratie-Lernen gibt es keine Lobby in dem Sinne, dass ein Partikular-Interesse danach ruft. Politische Bildung für alle und im Interesse aller braucht den Rückhalt der Allgemeinheit, also der Parlamente und der Ministerien. Denn sonst setzen sich Einzel-Interessen im Kampf um die Schulstunden durch. Ein Beispiel:

Seit mehr als 10 Jahren wird immer wieder von Verbänden der Wirtschaft ein eigenes Fach „Wirtschaft“ in den Schulen gefordert (jüngst Lisa Becker 2014 in der FAZ). Den Gutachten und Resolutionen werden zahlreiche Materialien an die Seite gestellt, die den Schulen kostenlos für den Unterricht geliefert werden. Natürlich kann das hilfreich sein: Die Autorin hat selbst als Lehrerin Materialien aus dem Sparkassenverlag und auch deren Planspiel Börse genutzt – und die Sicht auf Welt und Wirtschaft, die uns da geliefert wurde, haben wir anschließend de-konstruiert. Aber das war eine bewusste Suche bzw. Verarbeitung auf dem Hintergrund einer umfassenden sozialwissenschaftlichen Bildung, die man nicht einfach verlangen kann – und schon gar nicht von den vielen engagiert fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern.

Den großen finanziellen Ressourcen der Verbände der Wirtschaft haben Lehrer-Verbände für politische Bildung und Fachdidaktiker der Sozialwissenschaften kein Geld entgegen zu setzen, aber Argumente. Vergangene und gegenwärtige Debatten um „Wirtschaft“ als Fach der Wirtschaft wurden in dieser Zeitschrift mit Internet-Adressen zugänglich gemacht (Engartner 2013). Unterstützung geben in den letzten Jahren auch Gewerkschaften und manchmal Massenmedien. So hat der DGB 2012 ein Positionspapier „Wirtschaft in der Schule“ veröffentlicht, in dem er die Forderung nach einem Fach Wirtschaft zurückweist. Das ZDF-Magazin *Frontal 21* hat im Sommer 2013 eine Reportage mit dem Titel „Lobbyisten im Klassenzimmer“ zum Wirken von Wirtschaftsvertretern in Schulen gesendet.

Die ZDF-Reportage hat heftige Kontroversen ausgelöst und die Autorin veranlasst, ein vom Land Niedersachsen zugelassenes Schulbuch „Kompetenz Politik/Wirtschaft“ (Kaminski 2007) anzuschauen. Das Kapitel zu „Unternehmen“ ist wirklich beeindruckend – es wird viel Arbeitgeberperspektive eingenommen und vergleichsweise weniger und eher einordnend die Arbeitnehmerperspektive. Bei einem Schulbuch ist es viel schwieriger, den Lernenden dessen Perspektive zu öffnen als bei einem einzelnen Material oder Planspiel, denn ein solches Kapitel ist mehr als 50 Seiten lang und wird wohl auch von einzelnen Lernenden allein gelesen. Deshalb ist die amtliche Zulassung von größter Bedeutung.

5. Was tun? Integration und Transparenz

Wie kann man mit diesem Lobbyismus umgehen? Die Fachstruktur muss – mit dem Ziel der Allgemeinbildung als Bildung für alle und fürs Allgemeine – eine integrierte sein, bei der nicht Zusammengehöriges mit dem Ziel getrennt wird, die Sphären voreinander abzuschotten (dazu auch Haarmann in diesem Heft). Die Zulassung von Schulbüchern muss die Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses sehr sorgfältig prüfen. Die in die Schulen fließenden Materialien müssen den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit geben, die Interessen der Lieferanten einschätzen zu können. Die Forderung des DGB (2012, S. 5, Punkt 6) nach einer staatlich verantworteten Monitoringstelle für den Bereich der ökonomischen Bildung geht sehr weit, sie vertraut zu wenig auf die Professionalität der Lehrenden und ist vermutlich recht teuer (auch wenn die Anbieter für die Prüfung zahlen sollen). Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) erarbeitet gerade einen Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien, der Herkunft und Finanzierung von Materialien offenzulegen fordert.

Zahlreiche Fragen sind bisher nicht durch systematische Forschungen geklärt worden. Weder konnten wir den Wirkungen der fachdidaktischen Prinzipien empirisch nachspüren, noch ist die Realität der politischen Bildung wirklich bekannt, und zu Einflüssen von Interessen in die Schule gibt es nur Beobachtungen. Während die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in der Bildungsforschung verankert sind, auch durch das IPN in Kiel, mangelt es der politischen Bildung an einem Bundesinstitut für Demokratie-Didaktik, in dem Bemühungen um Forschung und Entwicklung und Praxis zusammengeführt werden könnten.

6. Fazit

- Demokratie-Lernen passiert eher selten „naturwüchsig“ im Alltag.
- Politische Bildung steht mit ihrer Didaktik konzeptionell gut da.
- Politische Bildung ist in den Schulen recht wenig verankert.
- Politische Bildung hat keine Lobby, da sie kein Partikular-Interesse vertritt.
- Der politischen Bildung fehlt für empirische Forschung eine koordinierende Infrastruktur.

Politische Bildung braucht die Politik im Bund und in den Ländern, damit Lernen für die Demokratie gestärkt werden könnte.

Literatur

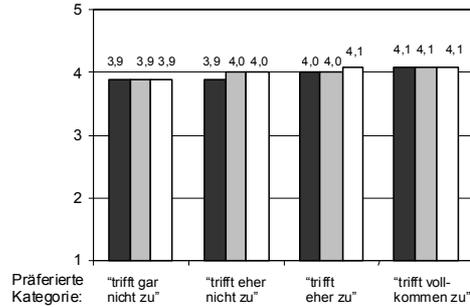
- Becker, Lisa 2014: Pflichtfach Wirtschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom Samstag, 1. Februar 2014, S. 11
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) 2011: Stellungnahme zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“ des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Oktober 2010, Autoren: Thomas Retzmann/Günther Seeber/Bernd Remmele/Hans-Carl Jongebloed). In: Polis, Heft 1, S. 5
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) 2014: Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien. In Vorbereitung
- Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.) 2012: DGB Positionspapier: Wirtschaft in der Schule – Was sollen unsere Kinder lernen? Berlin
- Engartner, Tim 2013: Das Fach „Wirtschaft“ als Fach der Wirtschaft? Einige ausgewählte Aspekte vergangener und gegenwärtiger Debatten. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP), Heft 3, S. 439-446 (mit Internet-Dokumentation)
- Haarmann, Moritz Peter 2014: Ökonomisches Lernen – Selbstzweck oder Teil des gesellschaftlichen Lernens? In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), Heft 2, S. 189-200
- Kaminski, Hans (Hg.) 2007: Kompetenz Politik-Wirtschaft 9, Gymnasium Niedersachsen. Braunschweig: Westermann
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank 2002: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich
- Reinhardt, Sibylle 2010: Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. in: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 128-141
- Reinhardt, Sibylle 2012: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen (4. überarbeitete Neuauflage, zuerst 2005)
- Reinhardt, Sibylle 2013a: Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für die soziologische Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 239-252
- Reinhardt, Sibylle 2013b: Von individuellen Wertedilemmata zu gesellschaftlichen Regeln: Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verbindung von Werte- und politischer Bildung. in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, S. 319-333

Anhang: Prosozialität und Demokratieverständnis

Prosozialität und Demokratieverständnis

- „Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des Einzelnen stehen“ (Ja: 73%)
- „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen“ (Ja: 70%)
- „Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl“ (Ja: 50%)

Mittelwert
Prosozialität



Quelle: Projekt „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ – Schülerbefragung 2000
Frageformulierungen aus Meulemann 1996, S. 100- nach Bauer-Kaase.

Prosozialitätsindex aus der Sachsen-Anhalt-Studie; s. Reinhardt/Tillmann, in: Krüger/Reinhardt u.a. 2002, S. 71:

„Bitte geben Sie zu jeder Verhaltensweise auf der folgenden Liste an, wie wichtig es für Sie persönlich ist, so zu sein oder sich so zu verhalten.“

(Überhaupt nicht wichtig = 1, nicht so wichtig, schwer zu sagen, wichtig, sehr wichtig = 5)

- Anderen Menschen helfen
- Im Streitfall einen Ausgleich suchen
- Alle Menschen gleichberechtigt behandeln
- Soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen
- Rücksicht auf andere nehmen
- Im Umgang mit andern fair sein
- Gerecht sein