

Politische Bildung für die Demokratie

Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung

Demokratie kann verspielt werden. Deshalb braucht sie politische Bildung durch Unterricht in der Schule! Die Fachdidaktik zeigt konkrete Wege und diskutiert die Erforschung der Wirkungen.

1. Comedy in Thüringen und eine Konsequenz

Am 5. Februar 2020 konvertierte die politische Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) das Parlament von Thüringen in eine Jux-Bude, unter (un-)freiwilliger Mithilfe von Abgeordneten der FDP und CDU. Nichts war so gemeint, wie Wähler und Wählerinnen es hätten vermuten müssen: ein Kandidat für das Amt des Ministerpräsidenten wurde von der AfD aufgestellt – aber nicht von ihr gewählt. Gewählt wurde von ihr im 3. Wahlgang der Kandidat einer Partei mit wenigen Abgeordneten im Landtag (FDP), der keine Aussicht auf regierungsfähige Mehrheiten im Landtag haben konnte.¹ Die Bürger und Bürgerinnen des Landes und im Bund, auch die Wähler(innen) der AfD, müssen sich verhöhnt gefühlt haben. Wer sollte hier wie verspottet werden? Nahm hier ein Parlament sich mehrheitlich nicht ernst? Der Schaden für die Demokratie ist gewaltig, die Erinnerung an Weimar drängt sich auf. Ein Parlament der Lächerlichkeit preisgeben und quer durch die Republik Entsetzen und Widerstand zu provozieren – dieser Vorgang ist „unverzeihlich“ (CDU-Kanzlerin Merkel am 6. Februar). Eine Partei,



Prof. i.R. Dr. Sibylle Reinhardt
Mitherausgeberin von GWP

die mit ihren Melde-Portalen Jagd auf Lehrer macht² und die Polizei zu demonstrierenden Schüler(inne)n schicken möchte und die ein Parlament zum Ort des Vergnügens auf Kosten aller transformiert, ist keine Partei für die rechtsstaatliche Demokratie.

In dieser gefährlichen Situation muss politische Bildung für die Demokratie gestärkt werden. Denn Demokratie hängt von ihrer Bildung in den Subjekten ab, die Kompetenzen für ihre Teilhabe erwerben müssen. Besonders die Fähigkeit des Umgangs mit Konflikten wird nicht im Alltag entwickelt, weil unser Privatleben an der Harmonie der Personen orientiert ist, während demokratische Politik meist nur in öffentlichen Auseinandersetzungen zu Entscheidungen für uns alle kommen kann. Fachdidaktische Prinzipien leiten mit ihren Unterrichtsmethoden einen eher selbstläufigen Unterricht – beispielsweise bestimmen ein Konflikt oder ein Problem oder die Aufgabe einer Gründung den Gang des Lernens und auch den Wissenserwerb. Immer sind Kontroversen möglich, der Beutelsbacher Konsens ist die Professionsethik politischer Bildung. Das ist auch die Antwort auf die AfD-Meldeportale und ihre unsinnige Forderung nach Neutralität in den Interaktionen im Unterricht.

Der politischen Bildung fehlen aber Ressourcen für Forschung und Entwicklung und – ganz besonders wichtig – Zeit zum Unterrichten in den Schulen.

2. Demokratie braucht ihre Bildung

Demokratie, begriffen als Herrschaft des Volkes für das Volk und durch das Volk, ist ein unmittelbar überzeugendes Prinzip für Staatlichkeit. Es verbürgt Anerkennung für und durch alle, es gilt die gleiche Achtung aller vor allen. Diese Gleichheit muss aber in ein Verhältnis zur Ungleichheit gesetzt werden, die aus dem Recht auf Individualität folgt und Differenzen und Vielfalt ergibt. Diese Spannung muss ausgehalten und balanciert werden.

Die oberste Norm der Demokratie im Grundgesetz, die Menschenwürde, übersetzt sich bei ihrer Anwendung auf konkrete Situationen in konflikthafte Handeln. Die Anwendung universaler Prinzipien auf partikulare Lebensbereiche verlangt politische Entscheidungen, z.B. zur Frage, wer genau das allgemeine Wahlrecht ausüben darf: nur volljährige und geschäftsfähige Individuen? nur hier lebende Staatsbürger(innen) oder auch andere? usw. usw. Der gemeinsame Wertemaßstab liefert keine automatische Antwort auf Identitäts-Fragen. Welche Vorstellung z.B. von Familie, von Beruf, vom Beitrag zur Gemeinschaft, zur Gesellschaft und zum Staat habe ich? Und welche anderen Vorstellungen kann und will ich anderen zubilligen und welche nicht? Diese Fragen sind nirgendwo vor-entschieden und ein für allemal beantwortet, sondern die Bürger und Bürgerinnen müssen gemeinsam demokratisch regeln, wie sie leben wollen. Böckenförde hat 1967 die große Aufgabe formuliert, die der freiheitliche Staat seinen Bürgern stellt: „*Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.*“ (1967/1976, S. 60) Mittel des Zwangs würden den Rückfall in totalitäre Ansprüche bedeuten.

Jürgen Habermas hat dies als „Achillesferse der Demokratie“ bezeichnet: „Eine Demokratie kann nicht stabiler sein als der gute Wille und die politische Vernunft ih-

rer Bürgerinnen.“ (2017, S. XII). Elementar sei die Erfahrung, „dass jede Generation wieder von vorne anfängt.“ (S. XI) Deshalb brauche die Demokratie politische Bildung, deren „vornehmste(r) Gegenstand“ die Demokratie sei, in der wir leben. Aktive Beteiligung bewahre eine Republik vor ihrem Zerfall und verlange vom Einzelnen Fähigkeiten und Bereitschaften wie Interesse und Kritikfähigkeit. Und: Interesse bedeute nicht nur das Eigeninteresse, sondern auch das gleichmäßige Interesse aller.

Der politische Streit ist das konflikthafte Handeln, das zu Entscheidungen führt. Wenig Streit wird innerhalb homogener Milieus entstehen: man ist sich ohnehin einig und ahnt vielleicht gar nicht, dass andere die mit Verve vorgetragene Position nicht teilen und dass sie, falls die Position mit moralischem Überschuss präsentiert wird, dies als Überwältigung empfinden und womöglich schweigen und gehen. In heterogenen Gruppen werden Kontroversen aufbrechen und streitig ausgetragen. Damit ist eine Leitlinie politischer Bildung benannt: Kontroversität bringt unterschiedliche Lebens- und Denkweisen in dieser pluralen Gesellschaft zum Vorschein und im Falle des gelingenden Diskurses zum wechselseitigen Respekt.

Demokratie-Lernen als Ziel des Politik-Unterrichts meint eine zweifache Perspektive: die des mündigen Bürgers in dieser Demokratie und die des demokratischen Systems, das der Demokratie-Kompetenzen seiner Bürger bedarf.

3. Kompetenzen für die Teilhabe

Individualität (Beck 1986) oder gar Singularität (Reckwitz 2017) erzeugen gesellschaftlichen Pluralismus und dabei massive Konflikte um die Ressourcen der Lebenssicherung und um die Anerkennung der je eigenen Lebensform (Honneth 1994). Eine pluralistische Gesellschaft erringt ihre notwendige Integration nicht nur durch das Überliefern geteilter Werte und hergebrachter Institutionen, sondern sie kommt häufig nur über den Streit zu einem Konsens über Entscheidungen, die viele der Werte und Interessen im Konflikt belassen. Das Austragen der Konflikte gilt es durch Institutionen zu kanalisieren und im Umgang der Konfliktgegner zu zivilisieren. Streitkultur meint den friedlichen Umgang der Subjekte mit Kontroversen und also den Verzicht auf Gewalt. Dieser Verzicht setzt ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem (staatliches Gewaltmonopol) voraus, damit nicht das Recht des Stärkeren gelten kann. Die pluralistische Demokratie braucht und verkörpert eine konstruktive Dialektik von Konflikt und Konsens (Rosanvallon 2008/2013), denn der überbordende Konflikt würde zerstören und der auf Dauer gestellte Konsens würde die Ruhe des Friedhofs bringen. Der Konflikt bringt notwendig auch den Konsens hervor und der Konsens provoziert den Konflikt.

Verantwortliche Teilhabe an demokratischer Politik verlangt von den Bürgern und Bürgerinnen anspruchsvolle Kompetenzen. Die politik-didaktische Diskussion (sehr präzise nachgezeichnet bei Gloe/Oeffering 2013) wird hier zugespitzt zu fünf Kompetenzen:

1. Konfliktfähigkeit zielt auf die Dialektik von Konflikt und Konsens in der Demokratie und ist wohl die zentrale Kompetenz.

2. Perspektivenübernahme (Rollenübernahme-Fähigkeit) zielt auf die Multiperspektivität demokratischer Verhandlungen und ihr Zusammengehen.
3. Sozialwissenschaftliches Analysieren bezieht Fachliches und die Fachwissenschaften in die Bürgerrolle mit ein.
4. Politisch-moralische Urteilsfähigkeit erfasst den Unterschied von moralischen und politischen Urteilen und bezieht sie aufeinander.
5. Partizipation bzw. (politische) Handlungsfähigkeit findet sowohl im sozialen Nahraum als auch in Institutionen sowie in Teil- und Gesamtsystemen statt.

Diese Kompetenzen entwickeln sich im Laufe der Sozialisation und des geförderten Lernens in – idealtypisch – drei Stufen: Zuerst steht die Person mit ihren Bedürfnissen im Vordergrund, dann ordnet sie sich ein in erlebte und in distanzierte Institutionen mit deren (vielleicht kritisierten) Regeln, und schließlich entsteht eine handhabbare Vorstellung von Teil- oder Gesamtsystem(en) mit abstrakt begreifbaren und bewertbaren Strukturen. Die Entwicklungsaufgabe der politischen Identität fasst diesen Erwerb von Kompetenzen für die Komplexität und Konflikthaltigkeit demokratischer Politik zusammen (detaillierter Reinhardt 2018, S. 20-25, 36, 184-186).

Umstritten war und ist der Status des Fachwissens. Während die Gruppen um Weißeno (2010) und Detjen (2012) den Wissenserwerb in die erste Reihe rücken, sieht die Autorengruppe Fachdidaktik (2011, 2016, zu ihr gehört die Autorin) das Fachwissen als dienend und inhaltlich variabel für den Erwerb grundsätzlicher Modi des Umgangs mit Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Die Kompetenzen müssen sich aus der privaten Lebenswelt der Subjekte in die öffentliche Welt demokratischer Politik entwickeln, da beide nicht denselben Logiken folgen.

Abfragbares Fachwissen kann die Illusion von Verständnis erzeugen. In unserer Sachsen-Anhalt-Studie I identifizierten die befragten 1.400 Schüler und Schülerinnen sehr wohl „Opposition“ als notwendiges Merkmal von Demokratie. Über 70 Prozent stimmten dieser Aussage zu: „Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar“ (mit zunehmendem Alter nimmt diese Zustimmung zu). Aber ebenfalls 70 Prozent stimmten auch dieser Aussage zu: „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen“ (Krüger/Reinhardt u.v.a. 2002, S. 60f, 70, Anhang Frage 13). Demokratische Politik wird einem Konzept von Kooperation und Harmonie untergeordnet. Was ist hier passiert? Die „Logik“ oder „Grammatik“ der Welt des Privaten, der alltäglichen Lebenswelt, in der wir uns primär verständnisvoll im Miteinander bewegen, wird der Welt der Öffentlichkeit und Politik übergestülpt und diese wird dann unserem privaten Zugriff angepasst – und damit verfehlt.³

Dieses Passungsproblem erklärt auch, warum die optimistische Gleichsetzung von sozialem und politischem Lernen (z.B. in dem BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“) den empirischen Indizien nicht standhält. Weder gehen großartige prosoziale Wertvorstellungen einher mit dem Verstehen konflikthafter Geschehens in der Politik, noch bewirken soziales Engagement und soziales Lernen automatisch politisches Lernen. Vielmehr benötigen sie begleitende und bildende Reflexionen für die qualitative Änderung von Privat zu Öffentlich. Nur dann kann die Entwicklung aus

der Ebene der Person(en) in die Ebene der Institution(en) und schließlich in die Ebene von System(en) gelingen.⁴

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 Loyalitäten 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 die Konkurrenz um Entscheidungen. Dieses Konfliktgeschehen wird integriert durch Verfahren und Werte (diesen Konsens sichert das GG). Aussteigen kann hier niemand, denn Nicht-Teilnahme heißt nicht, dem Gemeinwesen nicht mehr anzugehören. Der Unterschied zwischen dem privaten und dem öffentlich-politischen Leben ist dramatisch.

Das private Wohlfühlen kann sich durch Konflikte im Politischen (und anderswo) bedroht sehen, aber andererseits erzeugen Konflikte auch die Aufmerksamkeit und das Interesse der Subjekte. Diese Ambivalenz bedeutet die Notwendigkeit, den Umgang mit Konflikten zu lernen, und gibt zugleich den zentralen didaktischen Hinweis für den Politik-Unterricht, nämlich Konflikte zu nutzen.

4. Welcher Unterricht bietet Chancen für Demokratie-Lernen?⁵

Fachdidaktische Prinzipien wie die der Konflikt- oder Problemorientierung vermitteln die Bewegungen der Sache (Gesellschaft, Wirtschaft, Politik) und des Lernens der Schüler und Schülerinnen. Sie ermöglichen unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand: es macht für den Verlauf der Auseinandersetzung im Unterricht einen Unterschied, ob ich Politik als Konflikt oder als Fall oder als Aufgabe der Gründung eines Gemeinwesens bearbeite. Die innere Dynamik der zugehörigen Methoden im Unterricht ist nicht nur aus Gründen der äußeren Motivation (Abwechslung) eine andere, sondern die Subjekte bearbeiten den Gegenstand mit unterschiedlichen Zugriffen, z.B. im Planspiel simulativ handelnd und dann das Modell reflektierend und im moralischen Dilemma als ethisch urteilende und dann politisch prüfende Personen.⁶

Unterstellt wird dabei die Homologie der Entwicklung im Gegenstand, im Lernen von Individuen und in der sozialen Ordnung von Unterricht. Das sog. Didaktische Dreieck wird durch diese fachdidaktischen Prinzipien konkretisiert für politische Bildung: Konflikt-, Problem-, Handlungs-, Zukunftsorientierung, Fallprinzip und genetisches Prinzip, Politisch-moralische Urteilsbildung und Wissenschaftspropädeutik (gymnasiale Oberstufe) beschreiben das professionelle Handeln. In allen Prinzipien und den zugehörigen Methoden ist das Prinzip der Kontroverse als Ankerprinzip des Politikunterrichts aufgehoben, weshalb kein autoritäres System auch nur eines dieser Prinzipien propagieren würde. Die lernenden Subjekte kommen zu Wort und setzen

sich auseinander und auch dieses Anbahnen von Mündigkeit widerspricht autoritären Vorstellungen von Bildung.

Beim Erwerb der Kompetenzen mit Hilfe fachdidaktischer Prinzipien hat das Wissen eine helfende Funktion, auch weil es sich morgen schon wieder gewandelt haben kann. Ein Negativ-Beispiel für die Dominanz von Wissenserwerb ist der Unterricht zum Entscheidungsprozess in der EU (Weißeno u.a. 2010, Detjen u.a. 2012), der durch 25 Begriffe (A wie Auto bis U wie Umweltrecht) und durch Materialien sehr eng gesteuert wird. Der Lernweg bleibt im Additiven, Fehlvorstellungen der Lernenden haben keine Chance auf Verhandlung, die didaktischen Hinweise auf Fall und Konflikt bestimmen nicht den Gang des Unterrichts.

Der Erwerb von Wissen kann selbstläufig inszeniert werden, wenn eine dynamische Methode – hier diene als Beispiel das Planspiel zur Zukunft von Lernenden als Markt-Teilnehmer(inne)n bei der Wohnungssuche – für das Quasi-Handeln und das auswertende Reflektieren inszeniert wird. „Wir suchen eine Wohnung“ versetzt die Lernenden in Familien- und zugleich Funktionsrollen, die geklärt und entschieden werden müssen. Die Situation des Marktes, wo sich die Nachfrager und die Anbieter treffen und evtl. ihre Strategien dann modifizieren, wird auch durch Makler und Zeitung repräsentiert. Das Geschehen auf dem Markt wird nach der Spielphase als Erfahrungen geschildert und bewertet, es wird mit Hilfe fachlicher Konstrukte (Angebot, Nachfrage, Markt, Marktpreis und Relationen) kognitiv organisiert und auch beurteilt. Realität und Spielmodell werden sodann konfrontiert und das System der sozialen Marktwirtschaft kann in den Blick und in die Beurteilung kommen.⁷

Die fachdidaktischen Prinzipien integrieren nicht nur den Erwerb von Wissen, sie geben auch Raum für das spontane Ausdrücken und das mögliche Betrachten von Emotionen, die dadurch die Chance zur Präsenz und zur Distanzierung erhalten. Emotionalität war immer schon Bestandteil des Politik-Unterrichts, weil politische Fragen für Menschen schicksalhaft wichtig sind. Die Betroffenheit ist groß, Menschen nehmen Stellung und ergreifen Partei, sie streiten sich vielleicht erbittert. Gesellschaftliche Polarisierungen schlagen sich natürlich im Unterricht nieder. Die Didaktik der schulischen politischen Bildung hat deshalb um Konflikte gerungen und 1976 den Beutelsbacher Konsens erarbeitet. Seine drei Grundsätze – Verbot der Überwältigung, Gebot der Kontroverse und Orientierung an den Interessen der Lernenden – sind Leitlinien für das unterrichtliche Handeln. Sie haben in den vergangenen Jahren in Herausforderungen Klärungen geleistet.

5. Herausforderungen und Probleme heute

Im Herbst 2018 hat die Fraktion der Alternative für Deutschland (AfD) in der Hansestadt Hamburg gefordert, im Unterricht sollte das Neutralitätsgebot befolgt werden. Verstöße könnten über ein Portal anonym an die AfD gemeldet werden. Zwar sind die von der AfD geschilderten Sorgen durchaus verständlich, dass nämlich Schüler und Schülerinnen im Unterricht Angst haben könnten, offen ihre Meinungen zu sagen. Aber die Konsequenz der anonymen Petze (statt der konkreten Aufklärung über

den Weg der innerbehördlichen Beschwerde) verkennt den Rechtsstaat, wendet das Neutralitätsgebot falsch an und erfasst unterrichtliche Interaktionen und den Beutelsbacher Konsens überhaupt nicht. Die Melde-Portale können Lehrenden Angst machen, als Weg zur Denunziation begriffen werden und Lehrende von jeglichem politischem Unterricht abschrecken. Sie bedrohen die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden durch Misstrauen und Furcht und gefährden das für die pädagogische Arbeit notwendige Arbeitsbündnis.

Das staatliche Neutralitätsgebot bindet staatliche Institutionen als dem Rahmen für die Willensbildung der Staatsbürger(innen) hin zu ihrer freien Entscheidung für ihre eigene Wahl in der Konkurrenz der Parteien. Die geforderte Neutralität betrifft also gar nicht die Meinung und deren Äußerung durch einzelne, sondern die Regeln für die chancengleiche Auseinandersetzung politischer Parteien, deren Status Artikel 21 GG formuliert. Bürger und Bürgerinnen brauchen Gelegenheiten zur offenen Bildung ihrer persönlichen Überzeugungen. Für schulischen Unterricht bedeutet das in Analogie zum Wettbewerb in der politischen Arena, dass unterschiedliche und auch gegensätzliche Positionen von Parteien, Verbänden, Gruppen usw. erscheinen und diskutiert werden müssen. Das Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsenses ist für schulische Interaktionen die Operationalisierung des Verbots der Überwältigung und zielt auf das Interesse der Schüler und Schülerinnen als (künftigen) mündigen Bürgern und Bürgerinnen.

Für das konkrete Lehrer-Handeln entstehen im Politik-Unterricht komplizierte und häufig befragenswerte Situationen und Wege. Die Didaktik der politischen Bildung diskutiert seit Jahrzehnten Möglichkeiten und Probleme des Umgangs mit dem Beutelsbacher Konsens im Unterricht⁸. In jüngerer Zeit wird in Befragungen (Oberle u.a. 2018) und durch Beobachtungen (Besand 2019) deutlich, dass bei manchen oder auch zahlreichen Lehrenden und Studierenden das Fehlverständnis existiert, der Beutelsbacher Konsens fordere Neutralität und verbiete also eine persönliche Stellungnahme und Werte-gebundene Aussagen. Es ist wenig überraschend, dass der Beutelsbacher Konsens bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften mehrheitlich überhaupt unbekannt ist, während die Referendare des Faches – in der nicht repräsentativen Befragung – ihn alle kennen. Schon 2008 ermittelten Henkenborg u.a. im Gemeinschaftskunde-Unterricht in Sachsen, dass das Hauptproblem der (mehrheitlich fachfremd unterrichtenden) Lehrerinnen und Lehrer war, kontroversen Unterricht und schüleraktive Methoden durchzuführen. In dieser schwierigen Lage setzt die AfD Signale der Bedrohung und gefährdet damit demokratische politische Bildung.

Besonders im Osten Deutschlands diskutieren Politik-Didaktiker seit Jahren das Problem des Umgangs mit relativ extremen politischen Äußerungen, nämlich klaren Positionierungen von – anscheinend oder scheinbar – deutlich rechts orientierten Schülern im Unterricht. Jugendstudien gehen seit langem dem Verhältnis von Jugend und Politik nach, liefern dabei wertvolle Daten, sagen aber in der Regel nichts Konkretes zu unterrichtlichem Handeln. Was ist zu tun, wenn ziemlich radikale politische (oder auch religiöse oder andere weltanschauliche) Meinungen auftauchen? Können wir Unterrichtsreihen konstruieren, die pädagogisch verantwortlich versuchen auf sol-

che Lernenden zuzugehen? Die Balance zwischen Zuwendung zur Person und Zurückweisung der Position durch Kritik (durch die anderen, durch die Lehrkraft oder durch die inszenierte Selbstbeschäftigung) ist eine große pädagogische Herausforderung.⁹ Lehrer und Lehrerinnen brauchen dafür auch politischen Rückhalt, öffentlichen Zuspruch, kompetente Aus-, Fort- und Weiterbildung. Schließlich brauchen sie etwas ganz Banales: Zeit für den Unterricht mit ihren Lernenden.

Ein großes Problem für die politische Bildung für die Demokratie ist das weitgehende Fehlen von Unterrichtszeit für den Erwerb der zentralen Kompetenz der Konfliktfähigkeit. Dieser Unterricht muss fachlich fundiert sein und darf sich nicht in einem allgemeinen Prinzip des fächerübergreifenden Lernens verlieren. Dieser Unterricht darf auch nicht die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit zersplittern, indem politisch hoch relevante und ihrerseits von Politik abhängige gesellschaftliche Teilbereiche separiert werden. Die fortwährenden Attacks für ein eigenes Fach „Wirtschaft“ gefährden den Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, weil sie im Zweifelsfalle die geringe Zeit für „Politik“ noch einmal verkleinern und weil sie den Lernenden die allerschwierigste Aufgabe aufbürden: die Integration fachlich getrennten Lernens zu *einer* Kompetenz der Teilhabe am demokratischen Leben und System.

Gökbudak und Hedtke (2018a+b) haben die Misere der Verankerung der politischen Bildung empirisch erforscht. Zwar ist die Situation in unterschiedlichen Bundesländern recht unterschiedlich, aber das Überblicken der Stundentafeln zeigt als mein Fazit: Kaum ein Lernender in der Bundesrepublik Deutschland hatte 2017 in der Sekundarstufe I (Klassen 5-10) die Chance, sich im Durchschnitt dieser Schuljahre auch nur eine einzige wöchentliche Schulstunde in jedem Schuljahr mit politischer Bildung befassen zu können. Die Autoren fragen zu Recht: „Was ist den Kultusministerien die politische Bildung an allgemein bildenden Schulen wert?“

6. Ergebnisse empirischer Forschung und Desiderate

Jugendstudien wie die der Shell-AG oder des Deutschen Jugendinstituts gehen in Teilen dem Verhältnis von Jugend und Politik nach, die internationalen IEA-Studien „Civic Education“ sind auf Schüler(innen) bezogen und enthalten auch Daten zu Unterricht und Schule, die Sachsen-Anhalt-Studie 2002 behandelt „Jugend und Demokratie“ in Schulen und Unterricht.¹⁰

Ein aufregendes Ergebnis brachte in Sachsen-Anhalt der Vergleich von Schulklassen mit methodischer Vielfalt im Unterricht (nach Schülerangaben) und methodischer Monotonie (verglichen wurden Extremklassen): In Klassen mit methodischer Vielfalt, die man auch als „Interaktionen der Kontroversität“ bezeichnen kann, war das Verständnis bei drei Indikatoren für Demokratie viel höher. Die Funktion von Wahlen, die Regierenden in einer Demokratie und die Nachteile einer All-Parteien-Regierung wurden bei dieser Art Unterricht viel, viel höher richtig identifiziert. (Dabei waren die Faktoren Schulform und Alter kontrolliert worden.) Ein ähnliches Ergebnis erzielte Watermann mit den Daten der Civic-Education-Studie 1999: Der diskursive Unterrichtsstil beeinflusste das politische Wissen und demokratische Einstellungen positiv.

Diese Untersuchungen geben erste Hinweise darauf, dass kontroverser bzw. offen konflikthafter Unterricht ein Motor für die Weiterentwicklung politischer Identität sein kann, was sich wiederum durch die Homologie (Strukturadäquanz) des Gegenstands demokratischer Politik und dem Lernarrangement erklären lässt. Hier wäre viel Forschung nötig, damit solche Zusammenhänge geprüft werden könnten. Die politische Bildung braucht dringend – vergleichbar den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit dem IPN in Kiel – ein zentrales Forschungsinstitut.

Ein qualitatives Projekt der Kooperation mehrerer Forscher(innen) mit unterschiedlichen Methoden steht kurz vor der Veröffentlichung (Petrik/Jahr/Hempel 2020). Eine Tagung in Leipzig hatte 2017 die Interpretationen zu ein und derselben Unterrichtsstunde versammelt und diskutiert (eine Klasse in Sachsen hatte Wahlen und Wählen bearbeitet). Die Texte wurden überarbeitet und eröffnen die Untersuchung der spannenden Frage, was welcher Zugang leistet. Dieses hier exemplarisch vorgestellte Projekt wird die Forschung fördern können.

Der Unterricht als äußerst komplexer und deshalb nicht reproduzierbarer Gegenstand stellt die Forschung vor große Probleme. Qualitative Forschung verbreitet sich, quantitatives Arbeiten findet seltener statt. Legt man ganz getrennte Arbeiten zu immerhin derselben Unterrichtsmethode – hier: das Planspiel – nebeneinander, so drängt sich der Ruf nach Kooperationen von quantitativem und qualitativem Arbeiten auf.¹¹ Das wäre, auch wenn nur mit nationaler Reichweite organisiert, fachdidaktische Großforschung. Nur ein zentrales Forschungsinstitut wäre dieser Unterrichtsforschung gewachsen, für die die Fachdidaktik der politischen Bildung inzwischen wohl gerüstet wäre.

Empirische Forschung, quantitativ und qualitativ, kann den Unterricht der politischen Bildung für die Demokratie evaluieren helfen und dann auch konzeptionell bereichern.

7. Sachsen-Anhalt als Labor

Anja Besand hat 2019 die Populismusforschung auf ihren Nutzen für die politische Bildung geprüft, indem sie Erfahrungen in Sachsen zu einem dynamischen Strategiemodell des Umgangs mit rechts-populistischen Konstellationen verarbeitet (Sachsen als Labor). Vergleichbar kann Sachsen-Anhalt als Labor für didaktische Forschung und Entwicklung und Evaluation dienen.

Die sog. Sachsen-Anhalt-Studie I „Jugend und Demokratie“ (Krüger/Reinhardt u.a. 2002) war eine Reaktion auf den Wahlerfolg der DVU bei der Landtagswahl 1998, die sog. Sachsen-Anhalt-Studie II „Lernort Schule: die ‚Dorfgründung‘ als demokratischer Prozess“ war der fachdidaktische Teil der Studie „Demokratietransfer“ und reagierte auf NPD-Wahlen in Juniorwahlen an Sekundarschulen (Petrik 2016, Petrik u.a. 2018a). Schließlich wird es in der sog. Sachsen-Anhalt-Studie III (Petrik u.a.) um demokratieskeptische Orientierungen und didaktische Lösungen für die Schule gehen (im Hallenser Teilprojekt im Rahmen des bundesweiten Projekts „Gesellschaftlicher Zusammenhalt“), was als eine Reaktion auf die AfD-Erfolge bei der Landtagswahl 2017 gesehen werden kann.

Die kontinuierliche Forschung in und für Schulen und Unterricht, bei der die Empirie entweder fachdidaktische Konzeptionen und auch Unterrichtsreihen zur Folge hat oder solche Konzeptionen von vornherein mit beinhaltet und evaluiert, setzt die entsprechende Lehre in der Martin-Luther-Universität in Halle voraus und fördert sie. Diese Lehre ist zentriert um konzeptionelle Entwicklung, praktische Erprobung und wissenschaftliche Evaluation schulischer und auch außerschulischer politischer Bildung. Sie will die professionelle politische Bildung als Wechselspiel von Theorie und Praxis, als Kombination von Wissen und Können und Reflexion bei den Lehrenden stärken und so ihren Beitrag zur Demokratie leisten.

Schlussbemerkung

Politische Bildung hat keine Lobby, denn sie vertritt kein Partikular-Interesse. Das Interesse der Allgemeinheit kann nur durch diese Allgemeinheit selbst repräsentiert werden. Dafür müssten Parteien und Verbände und Bürger(innen) sich von sich selbst und ihrer jeweiligen Klientel distanzieren können, damit in den Parlamenten mit dem Ziel des übergreifenden Ganzen für Demokratie und ihre Bildung entschieden würde.

Anmerkungen

- 1 Der Sprecher der AfD kommentierte am Abend strahlend in der „Tagesschau“: „Wir haben versucht Herrn Kemmerich als Gegenkandidaten (...) aufs Podium zu locken, das hat er auch gemacht, dann haben wir ihn planmäßig gewählt.“ Schließlich sei das oberste Ziel gewesen, Rot-Rot-Grün 2.0 zu verhindern. (ARD-Mediathek, besucht am 9. Februar 2020)
- 2 Ausführlich Reinhardt 2019, 2020
- 3 Weitere Nachweise bei Reinhardt 2018, S. 42-45 und 74-77
- 4 Vgl. Schmid/Watermann 2018, S. 1147
- 5 In diesem Text steht der Politik-Unterricht im Mittelpunkt. Fragen des Demokratie-Lernens in der Schule als Lebensort (Unterrichtsstil, Schülervertretung, Just Community, Schulleben) und die außerschulische politische Bildung werden hier nicht thematisiert. (Vgl. zur Schule Reinhardt 2018, Kap. 4, zum Außerschulischen Widmaier 2012, Gloe/Oeftering 2013, S. 463ff., Sander/Steinbach (Hrsg.) 2014, Kap. 3.)
- 6 Gesamtdarstellung bei Reinhardt 2018, Teil II
- 7 Genauere Schilderungen von Planung, Durchführung und Erfahrungen in Reinhardt 2018, S. 141f., 144-147, 181f.
- 8 Vgl. Reinhardt 2017; 2018, S. 29-32 und 124f.
- 9 Michael May diskutiert 2016 das Spannungsverhältnis zwischen politischer Gegnerschaft, „die sich aus der Orientierung auf Demokratie und Menschenrechte speist,“ und pädagogischer Partnerschaft, „die die Orientierungen der Jugendlichen als pädagogischer Herausforderung ernst nimmt“ (S. 240). Andreas Petrik und Mitarbeiter erarbeiten im Anschluss an empirische Forschung sieben sokratische Lehrerstrategien (Petrik u.a. 2018a+b).
- 10 Die letzte Civic-Education-Studie fand 2016 in Deutschland nur in NRW statt (Abs/Laudenberg 2017). Zu Jugendstudien vgl. auch Reinhardt 2018, S. 37f., zu den IEA-Studien und der Sachsen-Anhalt Studie vgl. Schmid/Watermann 2018, zur Sachsen-Anhalt-Studie und zu IEA vgl. Reinhardt 2018, S. 67-71

- 11 Oberle/Leunig (2017) gehen den Wirkungen eines Europa-Planspiels mit Befragungen und deren quantitativer Auswertung nach. Hempel/Jahr/Petrik (2017) benutzen die dokumentarische Methode für die Analyse einer Sequenz in einem Planspiel zur Konfliktlösung im UN-Sicherheitsrat. Christian Fischer (2018) interpretiert die Entwicklung des Erschließungsmodus einer Schülerin in seinen Planspielen zu Wirtschaftsordnungen mit seiner politikdidaktischen Lernerhermeneutik, einer Modifikation der dokumentarischen Methode. Schließlich untersucht Meya (2018) die Wirkungen des Planspiels „Keep Cool“ mit Befragungen und Beobachtungen und ihre quantitative Verarbeitung. Er merkt an, dass der Prozess des Spielens auch durch qualitative Methoden erfasst werden sollte. – Meya und Fischer hatten für die von ihnen entwickelten Planspiele den Deutschen Planspielpreis 2017 erhalten.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Kathrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann 2017.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander).
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Besand, Anja (2019): Vom Nutzen (neuerer) Populismusforschung für die politische Bildung. Sachsen als Labor. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik – GWP, Heft 3, S. 366-379.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1967/1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: ders.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatslehre und zum Verfassungsrecht. Frankfurt: Suhrkamp 1976, S. 42-64 (zuerst 1967).
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, Christian (2018): Planspieleinsatz und das Analysieren von Wirtschaftsordnungen. In: Hühn, Christian/Zürn, Birgit/Schwägele, Sebastian/Hofmann, Sarah/Trautwein, Friedrich (Hrsg.): Planspiele – Analyse und Wirkungen. Norderstedt: Books on Demand, S. 149-163.
- Gloe, Markus/Oefering, Tonio (2013): Politische Bildung – eine Bestandsaufnahme. Literaturbericht. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3, S. 453-470.
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2018a): Was ist den Kultusministerien die politische Bildung an allgemein bildenden Schulen wert? In: POLIS, Heft 2, S. 12-15.
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2018b): Politische Bildung in der Sekundarstufe I. Ein Bundesländervergleich. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik – GWP, Heft 2, S. 221-232.
- Habermas, Jürgen (2017): Vorwortinterview. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung – Band 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder. Hohengehren: Schneider, S. XI-XV.
- Henkenborg, Peter/Krieger, Anett/Pinsler, Jan/Behrens, Rico (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hempel, Christopher/Jahr, David/Petrik, Andreas (2017): „Dann sind wir ja genauso weit wie vorher.“ Dokumentarische Analyse und fachdidaktische Diskussion einer Planspielsequenz ... in: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Planspiele in der Politischen Bildung – Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 203-219.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krapidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich.
- May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 233-241.
- Meya, Jasper N. (2018): Die internationale Klimapolitik auf dem Spielbrett. In: Hühn, Christian/Zürn, Birgit/Schwägele, Sebastian/Hofmann, Sarah/Trautwein, Friedrich (Hrsg.): Planspiele – Analyse und Wirkungen. Norderstedt: Books on Demand, S. 133-147.
- Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2017): EU-Planspiele im Politikunterricht – Effekte auf politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Planspiele in der politischen Bildung. Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 240-252.
- Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 53-61.
- Petrik, Andreas (2016): Demokratie und Nicht-Demokratie im Politikunterricht. Einordnungsversuche der NPD in einer Sekundarschulklasse mit NPD-affinen Schülern. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiepoltik. Wiesbaden: Springer, S. 159-179.
- Petrik, Andreas/Köhler, Anke/Hentschel, Jannis (2018a): Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Halle-Wittenberg: Universitätsverlag.
- Petrik, Andreas/Jahr, David (2018b): Sokratische Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schüleräußerungen: ein formales Modell auf Basis von Unterrichtsfällen. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 108-114.
- Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (2020): Wie qualitative Methoden einen Fall aufschließen: Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt/M.: Wochenschau – in Vorbereitung.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp.
- Reinhardt, Sibylle (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 105-114.
- Reinhardt, Sibylle (2018): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik – GWP, Heft 1, S. 13-19.
- Reinhardt, Sibylle (2020): Neutralitätsgebot: Ein Fehlverständnis für Politische Bildung. In: POLIS, Heft 1, S. 14-15 – im Erscheinen.
- Rosanvallon, Pierre (2013): Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (zuerst 2008).
- Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hrsg.)(2014): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schmid, Christine/Watermann, Rainer (2018): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1111-1132.
- Weißeno, Georg/Dejten, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Widmaier, Benedikt (2012): Außerschulische politische Bildung nach 1945. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 46-47, S. 9-16.