

Petry. Gauland selbst, Vorsitzender der AfD-Landtagsfraktion in Brandenburg und Mitglied des AfD-Bundesvorstands, sagt im Interview mit der FAZ über den dunkelhäutigen Fußballnationalspieler Jérôme Boateng:

„Die Leute finden ihn als Fußballspieler gut. Aber sie wollen einen Boateng nicht als Nachbarn haben.“⁹

Alexander Gauland

Auch hier meint Gauland die Gene, in diesem Fall die Hautfarbe schwarz, die seiner Meinung nach nicht nach Deutschland gehört. Dass Boateng deutscher Staatsbürger ist, er in Deutschland aufgewachsen ist, dass seine Muttersprache deutsch ist, spielt dabei keine Rolle. Es ist seine Abstammung (der Vater ist Ghanaer) und damit seine Hautfarbe, die Gauland stört. Und so wie „die Schwarzen“ gehören nach diesem Denkmuster auch „die Muslime“ — oder, anders formuliert, „der Islam“ — nicht zu Deutschland. Es ist dasselbe Denkmuster, nach dem auch „die Juden“ nicht zu Deutschland gehörten.

Dieses Denkmuster ist ein Nationalismus, der das deutsche Volk als Abstammungsgemeinschaft versteht, als eine ethnisch, religiös und kulturell homogene Gruppe. Ziel eines solchen Nationalismus ist es, die Minderheiten, die nicht in

9 Interview mit Alexander Gauland, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.5.2016, unter: www.faz.net/aktuell/politik/inland/afd-vize-gauland-beleidigt-jerome-boateng-14257743.html (Zugriff: 31.3.2017)

das eigene Konzept von Homogenität passen, auszugrenzen. Ausländer sollen „raus“, ausländische Flüchtlinge sollen gleich draußen bleiben. Religiöse Minderheiten wie Juden oder Muslime werden als Bedrohung und als Ursache zentraler Probleme gesehen, auch wenn sie nur einen kleinen Teil der Bevölkerung stellen. Dieser Nationalismus glaubt (irrigerweise), wenn nur das Volk „rein“ wäre, entstünde eine harmonische „Volksgemeinschaft“.

Dieses Denken wird als „völkisch“ bezeichnet und ist Kennzeichen des Nationalsozialismus. Dass die Parteivorsitzende Frauke Petry dafür plädiert, dass der Begriff „völkisch“ „wieder positiv besetzt“ wird,¹⁰ zeigt, dass sie nicht weniger rechts einzuordnen ist als Gauland oder Höcke. Und da ist es nur konsequent, auf unbewaffnete Flüchtlinge, die ohne Erlaubnis die Grenze passieren, zu schießen. Zumindest, wenn sie nicht deutsch sind.

Dr. Martin d'Idler hat über „Die Modernisierung der Utopie“ promoviert und unterrichtet nun als Lehrer für Politik und Wirtschaft, Deutsch sowie Theater am Überwald-Gymnasium in Wald-Michelbach (Hessen).

10 Interview mit Frauke Petry, Welt am Sonntag, 11.9.2016, unter: www.welt.de/newsticker/news1/article158052902/Petry-will-Begriff-voelkisch-positiv-besetzen.html (Zugriff: 31.3.2017)

Ingo Klüsserath und Susann Gessner

Wagnis des Politischen

Hannah Arendt entwickelte ihre Ideen politischer Theorie in der Auseinandersetzung mit dem subjektphilosophischen Ansatz Martin Heideggers: Statt monologisch-denkend auf Holzwegen zu wandern und in einer Art sorgenvollen Geworfenheit untätig stecken zu bleiben, stellt sie ihm das gemeinsame Sprechen als Handeln innerhalb eines „öffentlichen Raums“¹ gegenüber und stößt somit das Subjekt in die Welt des Politischen.

Damit einher geht eine Kritik an Heidegger, die auch biographisch begründet ist: Ihr geht es dabei darum, das rein Philosophische zu überwinden und praktisch-politisch tätig zu werden. So entsteht bei ihr das Politische in Abgrenzung zum Philosophischen erst im Aufeinandertreffen verschiedener Menschen mit verschiedenen Interessen, die in einer Übereinkunft Entscheidungen festlegen und Macht in einem Raum des Dazwischen legitimieren: „Der Mensch ist apolitisch. Politik entsteht in dem *Zwischen-den-Menschen*.“² So erläutert Arendt im Rekurs auf Aristoteles den Sinn des Politischen, „dass Menschen in Freiheit, jenseits von Gewalt,

Zwang und Herrschaft, miteinander verkehren, Gleiche mit Gleichen, die nur in Not-, nämlich Krisenzeiten einander befehlen und gehorchten, sonst aber alle Angelegenheiten durch das Miteinander-Reden und das gegenseitige Sich-Überzeugen regelten.“³

Im Unterschied zu späteren Begriffen des Politischen orientiert sich Arendt bei ihrem Begriff des Politischen nicht an den eigentlichen Tätigkeiten des Gesetzgebers. Das Verfassen von Gesetzen sei auch für die Bürger der Polis kein Erzeugnis des *Handelns*, sondern bloß des fabrizierenden *Herstellens* gewesen. Um Handeln erst zu ermöglichen, sei ein begrenzter Raum des Öffentlichen notwendig, innerhalb dessen die Handelnden in Erscheinung treten könnten.⁴

Ihr geht es darum, einem zunehmenden Zerfall bzw. gar einer zunehmenden Umstülpung des öffentlichen Raumes entgegenzusteuern — haben die westlichen Demokratien doch die Pervertierung des Politischen zur Politik nahezu perfektioniert. So erstirbt der Ort echten politischen Handelns

1 Arendt 2016, S. 62

2 Arendt 2015, S. 11

3 ebd., S. 39

4 vgl. Arendt 2016, S. 244f.

zunehmend unter der Aufrechterhaltung scheinpolitischer Strukturen und pseudodemokratischer Institutionen.⁵ Der Bürger hat seinen Rückzug angetreten, wird zum Zuschauer und beschränkt sich in seinem Tun auf das Ökonomische, den Konsum. Es kommt zu einer „Isolation des Einen von den Anderen und damit zum Verlust der gemeinsamen Welt.“⁶

Wird Politik damit aus der Sphäre des Handelns verdrängt? Wird sie gar zum bloßen Getue? Die grassierende Politikverdrossenheit mag Ausdruck dessen sein. Der Bürger empfindet Politik zunehmend als Spektakel, als lärmende Inszenierung, die sich in Form der Talkshow manifestiert. Arendts öffentlicher Raum hingegen ist ein echter Raum des Politischen, der Beteiligung, der Pluralität, des Austauschs. Von einer Verdrossenheit des Politischen ist hier nichts zu spüren. Ganz im Gegenteil.

Dies ist der Versuch Arendts, der Fragilität des Öffentlichen entgegenzuwirken. Hier wird die anonyme Menge aller In-der-Welt-Seiender zu einem politischen Gemeinwesen. Durch Handeln und Sprechen tritt der Einzelne aus dem Dunkel des Privaten in das helle Licht der Öffentlichkeit⁷ — so wird Welt zu einem Zwischenraum aufgewertet⁸.

1. Implikationen für die Praxis

Will man Hannah Arendts Ansatz der Deliberation⁹ als Urgrund des Politischen auf Politikunterricht übertragen, soll Politikunterricht selbst politisch sein, indem „partizipatorisches Bürgersein“¹⁰ erprobt und erlernt werden kann — ohne Unterricht gleich dem Kinde mit dem Bade auszuschütten — müssen deliberative Verfahren und Methoden in den Mittelpunkt rücken; bilden Methoden doch „unverzichtbare Tools“¹¹ für die Gestaltung von Lernsituationen. Sie müssen als Mittel zum Zweck des Wie? verstanden werden, in dem sich das Was? vollziehen kann, und eine Sphäre des Politischen zu eröffnen, um deliberatives Handeln im Unterricht zu ermöglichen. So wird das Politische zum „Modus“ politischer Bildung.¹²

Leider neigen sog. Talkshow-Methoden trotz festzustellen der Handlungsorientierung oft dazu, das herrschende Spektakel bloß zu reproduzieren, vor allem, wenn sie oberflächlich angelegt sind. Sie schaffen keinen echten Aushandlungsraum, sondern bilden die politische Diskussion u. U. bloß schematisch ab und bleiben somit letztlich selbst unpolitisch. Ein Politikunterricht in „Talkshowmanier“, der sich auf Abgabe politischer Statements beschränkt „verfestigt das bereits bestehende Politikverständnis“¹³.

Politikunterricht muss begrenzte „Möglichkeitsräume“¹⁴ eröffnen, um dem „agonalen Geist“¹⁵ gerecht zu werden und Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Handelns zu Wort kommen zu lassen. Indem der Einzelne sprechend und handelnd in den öffentlichen Raum tritt, wird dieser Raum erst in einem performativen Akt erschaffen.¹⁶ Damit entsteht „ein nur von Vielen zu erstellender Raum, in welchem jeder sich unter seinesgleichen bewegt. Ohne solche Anderen, die meinesgleichen sind, gibt es keine Freiheit [...]“¹⁷

Politikunterricht muss diesen Raum bieten, will er selbst politisch sein, einen Raum, vergleichbar mit einem „Marktplatz, auf dem die Freien und Gleichen sich nun jederzeit treffen können.“¹⁸ Damit verschiebt sich die für das Freisein wichtigste Tätigkeit auf das Reden, das freie Wort.¹⁹ Zugleich ist die sprachliche Kommunikation im Unterricht ein praktisches Training für die Teilhabe an außerschulischen Diskursen; „dieses Training dient der Verbesserung der politischen Handlungsfähigkeiten der Lernenden.“²⁰ Damit werden die Heranwachsenden an die Welt herangeführt und gleichzeitig auf sie vorbereitet, eigenständig dort „sprechend und handelnd neue Anfänge zu setzen.“²¹

Politikunterricht muss zum Kern des Politischen (zurück) kommen, nämlich zu der Frage, wie Menschen ihr Zusammenleben gestalten wollen.²² Das didaktische Prinzip der Schülerorientierung ist dabei wesentlich, da es erst eine subjektive Bedeutsamkeit schafft. Politik ist dann das, was als dynamischer Aushandlungsprozess im Dialog zwischen den Menschen entsteht — im Raum des Dazwischen. So kann durch Re-Politisierung der Blick für das Politische freigemacht werden und Jugendliche können Haltungen entwickeln — „qua ihrer Person, qua ihres In-der-Welt-sein(s)“²³. Jugendliche können auf diesem Wege Akteure ihres Unterrichts und Politikunterricht kann so zu einem intersubjektiven gesellschaftlichen Handlungsraum werden (vgl. Abbildung 1, nächste Seite).²⁴

2. Rezeption des Politikunterrichts aus Sicht jugendlicher Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden soll auf Forschungsergebnisse einer qualitativen Interview-Studie zu Rezeptionsweisen von Politikunterricht durch jugendliche Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. (vgl. Gessner 2014)

Mit Fall *Canan* soll gezeigt werden, wie jugendliche Schülerinnen und Schüler den Politikunterricht als intersubjektiven Handlungsraum nutzen und gestalten und von einem deliberativ ausgerichteten Unterrichtsmodus profitieren können.

5 vgl. Gebhardt, S. 40

6 ebd., S. 41

7 vgl. ebd., S. 49f.

8 vgl. Lösch, S. 70

9 vgl. ebd., S. 151

10 Gebhardt, S. 45

11 Sander 2008, S. 213

12 Oeftering 2013, S. 218ff.

13 Gessner 2014, S. 309

14 Sander 2008, S. 175

15 Arendt 2016, S. 243

16 vgl. Gebhardt, S. 48

17 Arendt 2015, S. 39

18 ebd., S. 46

19 vgl. ebd., S. 47

20 Sander 2008, S. 203

21 Oeftering 2013, S. 218

22 vgl. Gessner 2013, S. 87f

23 ebd., S. 88

24 ebd.

Allerdings zeigt sich am Fall *Noman*, dass ein solcher Unterrichtsmodus mit bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen verknüpft ist.

2.1 Politikunterricht als intersubjektiver Aushandlungsraum

Im Folgenden wird der Fall *Canan* vorgestellt. Canan ist eine 14jährige Schülerin, die die 10. Klasse des Gymnasialzweigs einer Gesamtschule besucht. Sie ist in Deutschland geboren. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. Canan rezipiert ihren Politikunterricht als *intersubjektiven Aushandlungsraum*. Wie sich dieser Raum für Canan im Politikunterricht realisiert und konstituiert, wird im Folgenden in seinen relevanten Facetten vorgestellt. Dabei werden insbesondere die Aspekte tiefergehend betrachtet, in denen Canan den Politikunterricht als Raum des Politischen, der Beteiligung, der Pluralität und des Austauschs beschreibt.²⁵

Canan glaubt an (politische) Gestaltungsfähigkeit und Entwicklung und nimmt dabei sich selbst und ihre Gegenwart zum Ausgangspunkt. Sie vertraut auf die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit politischen und sozialen Engagements. Und so kann der Politikunterricht zu einem Aushandlungsraum für gesellschaftliche Konflikte werden.

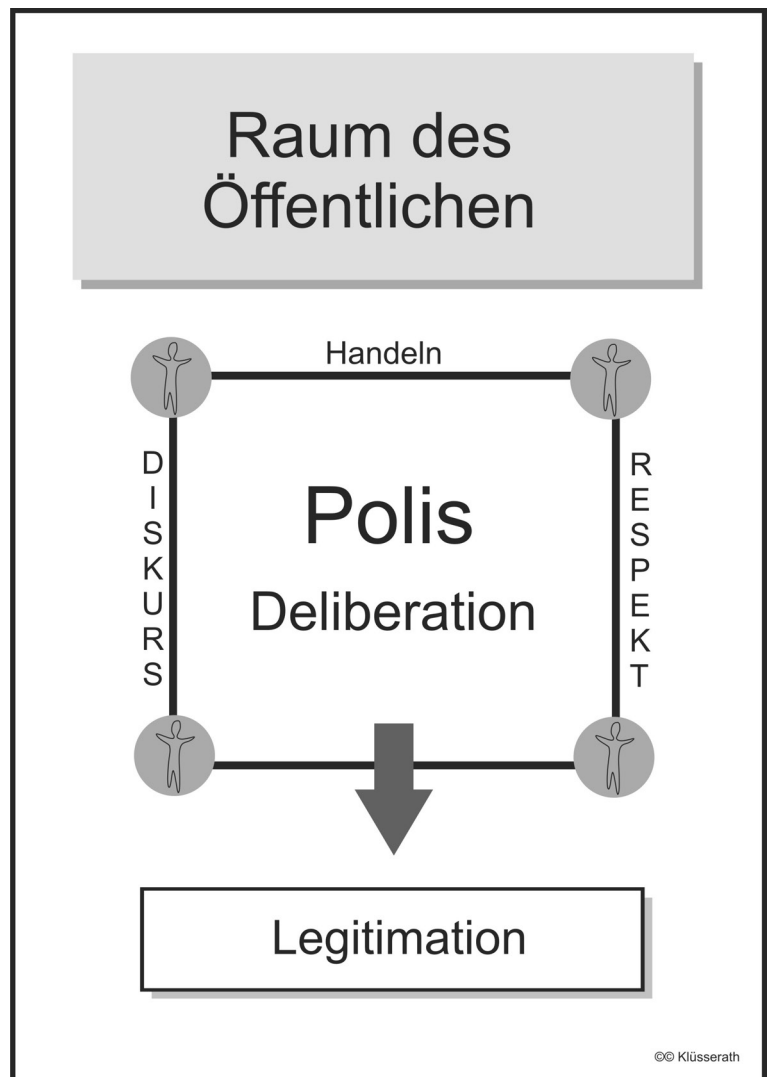
C: „Also manchmal, da fällt mir halt nicht so richtig alles auf, was ja normal ist sozusagen. In der Gruppe geht es besser, wenn man alles diskutiert, als wenn man alleine überlegt. [...]“

Der Politikunterricht bietet die Möglichkeit, dass eine Gesprächskultur entstehen kann, die über die übliche Unterrichtskommunikation hinausgeht und in der auch ambivalente Gefühle angesprochen werden können. Die soziale Situation Politikunterricht ist für Canan ein Wert an sich. Entsprechend hebt sie die soziale Situation ihrer Klasse in Bezug auf Offenheit, Besonderheit und Interesse positiv hervor. Für sie ist es eine persönliche Bereicherung, etwas über die Meinungen, Haltungen und Sichtweisen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu erfahren. Dabei ist die Lehrmeinung eine Meinung unter anderen. Die Lehrperson versteht sie als Mitglied der Klasse. Für Canan ist es eine Form von entgegengebrachter Wertschätzung, wenn die Lehrperson sich auf ihre Schülerinnen und Schüler einstellt und ihnen auch inhaltlich Resonanz gibt.

Canan schildert im Folgenden, wie sie den Politikunterricht als geschützten Raum für diskursive Auseinandersetzungen erlebt und wie dieser initiiert werden kann:

C: „Also ich und noch jemand aus der Klasse, wir sind sozusagen Konkurrenten, sagen wir so, also wir haben immer verschiedene Meinungen, und das geht dann so ein bisschen nach hinten los, sozusagen. Er redet dann, dann rede ich dazwischen, und dann müssen wir jetzt mal einen Stopp machen, und dann müssen wir nacheinander langsam und laut reden, weil es ist schon, wenn

²⁵ Vgl. die ausführliche Falldarstellung in Gessner 2014, S. 264ff. und S. 287ff.



die Diskussion dann sozusagen mit uns beiden dann die ganze Zeit, dann wird es so ein bisschen (..) wie soll ich sagen, es wird so ein bisschen (..) sozusagen ein bisschen aggressiv, und dann müssen wir dann ein bisschen dann aufpassen, was wir sagen, und dann muss die Lehrerin kurz dazwischen schreiten, und wir müssen erst mal überlegen, was wir sagen möchten, und dann dürfen wir erst weiter reden. Das ist schon manchmal schwierig. [...] Dann ist schon irgendwie, weil er eine andere Meinung hat, und er will irgendwie immer, also ich will immer eine andere Meinung haben als er und er auch eine andere als ich sozusagen, weil wir uns nicht so gut verstehen in der Schule. Aber außerhalb der Schule verstehen wir uns schon besser.“

Canan reflektiert über ihre eigene Beteiligung an Diskussionen und ist selbstkritisch in Bezug auf ihr eigenes Diskussionsverhalten. Für die Einhaltung der Diskussionsregeln sieht sie die Lehrerin zuständig. Damit der Politikunterricht zu einem geschützten Raum für das Austragen von Kontroversen werden kann, muss ein geregelter Rahmen gewährleistet werden. Im Politikunterricht gibt es die Chance, Konflikte in institutionalisierter Form auszutragen: nach Regeln, unter Beobachtung, ohne reale Konsequenzen und ohne dass abweichende Meinungen sanktioniert werden.

Die konflikthaften politischen Diskurse bleiben dort, wo sie ausgetragen werden — im Klassenraum.

Wenn eine aktive Mitarbeit der am Unterricht beteiligten Personen stattfindet, wird Politikunterricht interessant. Canan ermöglicht der strukturelle Aufbau des Unterrichts durch die Lehrerin aktiv zu sein:

C: „[...] Also zuerst begrüßen wir uns wie immer, und dann (...) gibt es dann sozusagen, sagt sie dann vier Punkte oder drei Punkte, ‚ja, das und das müssen wir besprechen‘. Fängt sie von einem Thema zum anderen an [...] Ja, und dann geht es weiter mit dem zweiten Punkt [...], und dann kommt der dritte Punkt, machen vielleicht noch ein Rollenspiel oder eine Diskussion, wir haben dann sozusagen verschiedene Etappen, so die dann nacheinander hochgehen. [...] Also es geht von der Folie zu Blättern [...] dann von Blättern zu Filmen und dann zu Rollenspielen, zu Diskussionen und dann zu (...) ja eigentlich viele Sachen, viele Sachen, es ist einfach so, dass es ein bisschen interessanter wird durch eigentlich einen aktive, aktive (...) Mitarbeit. Nicht so passiv, dass man sich das nur anhört und vielleicht auch ein bisschen so Gedanken macht. Aber dass man auch aktiv wird selbst mit der ganzen Klasse, das finde ich wichtig.“

Für sie ist es ideal, aktiv zu sein und nicht nur passiv zu rezipieren. Dem entspricht auch Canans positive Wahrnehmung von einem grundsätzlichen Interesse der Schülerinnen und Schüler am Politikunterricht:

C: „[...] ich habe so das Gefühl, dass in unserer Klasse das so ein bisschen anders ist. Wir interessieren uns eigentlich fast alle dafür. [...] es ist eigentlich meistens offen auch. Jeder sagt seine Meinung [...] Ja, da gibt es keine Grenzen.“

Sie hat

„[...] das Gefühl, dass wir in der Klasse bisschen mehr machen, was überhaupt Unterricht angeht [...] also, dass es ein bisschen anders ist, bei uns anders läuft als bei anderen Klassen, weil die anderen Klassen sagen, ‚nicht schon wieder PoWi²⁶ und nicht schon wieder Geschichte‘ und so was. [...]“

Canan schätzt Diskussionen im Politikunterricht und nimmt einen quantitativ hohen Gesprächsanteil im Unterrichtsgeschehen wahr:

C: „Also, viel. [...] Es ist eigentlich auch meistens cool oder schön, dass mal die ganze Klasse was sagt und nicht nur einer oder zwei oder drei, die dann nur melden. [...]“

Kommt es dennoch zu konflikthaften Auseinandersetzungen im Politikunterricht, so sind diese auf Missverständnisse zurückzuführen. Aufgelöst werden kann das aber, indem man sich in andere Menschen hineinversetzt:

C: „[...] Also es ist dann nur so, dass der andere es vielleicht falsch aufgefasst hat oder überhaupt sich dann nicht so richtig Gedanken darüber gemacht oder dass der andere Schüler, der das eben sozusagen formuliert hat (...), dass ja das einfach falsch verstanden wird oder falsch (...) interpretiert wird oder dann wieder falsch gesagt wird. [...]“

26 PoWi ist die Abkürzung für das Unterrichtsfach „Politik und Wirtschaft“ in Hessen.

Canan zufolge kann man im Politikunterricht vor allem lernen, andere Perspektiven kennenzulernen und einzunehmen.

C: „Ja, also ich denke schon, dass mir das hilft, weil auch verschiedene Meinungen aus der Klasse vielleicht einen so zum Nachdenken bringen. Wenn man doch denkt, ja, vielleicht sollte ich vielleicht mal so denken wie der andere, vielleicht ist das so wichtiger, oder also es ist eigentlich schon, dass der PoWi-Unterricht (...) wichtig ist für das Leben sozusagen, weil man dann sozusagen anders einschätzt und vielleicht die Situation anders anguckt, vielleicht von einer anderen, von einer anderen Sicht betrachtet. Also ich finde schon im PoWi-Unterricht lernt man schon viel.“

Der Politikunterricht ermöglicht es, eine andere Sicht auf die Dinge zu eröffnen, die dann in das eigene Urteil einfließen. Durch den Politikunterricht lernt man Toleranz bzw. durch Perspektivenvielfalt toleranter zu sein. Eine Sache auch anders zu betrachten, steht dabei im Vordergrund. Um dies zu können, braucht man den Austausch mit anderen Personen. Canan beschreibt hier Lernerträge, die man sich nicht alleine zuhause aneignen kann: die Meinung anderer hören, eine Sache aus der Perspektive eines Anderen betrachten und dadurch Anregungen bekommen.

Es geht um politische Meinungsbildung und die Teilnahme am öffentlichen Diskurs. Politik ist etwas, was gemeinsam hervorgebracht wird und einen Wert hat. Für die private Situation zuhause (häusliche Gesprächskultur) beschreibt Canan dasselbe wie für die Kommunikation über Themen im Unterricht:

C: „Ja. Also so, wenn ich vielleicht mit meinen Eltern spreche darüber, dann erzähle ich vielleicht mal vom Unterricht, ‚ja, so haben wir das besprochen‘, und dann vielleicht rede ich dann mit meiner Mama darüber, vielleicht mit meinem Papa. [...] Also schon auch so eigentlich auch im Alltag. Es trifft einen immer wieder. [...] Zum Beispiel wenn man zusammen Nachrichten guckt mit Verwandten oder so wenn man gerade bei denen zu Gast ist, guckt man sich die Nachrichten an, und dann fängt man schon an zu diskutieren. Überhaupt das, das fängt dann sozusagen unbewusst an, dass der eine vielleicht eine Meinung sagt, so vor sich hin eigentlich, und dann hat der andere zugehört und dass der dann auch nochmal was sagt. Also es ist nicht nur in der Schule, es ist eigentlich überall.“

Für Canan kann alles zu einem politischen Thema und jede Situation zu einem entsprechenden Erfahrungsraum werden. In dieser Hinsicht stellt auch ihr schulrelevantes Engagement einen Erfahrungsraum dar. Die Schule wird zur sozialen Begegnungsstätte und zum politischen Handlungsfeld, in dem sie als Repräsentantin der Schülerschaft auftritt:

C: „Ja, also ich bin in der Schülervertretung und auch im Schülerrat. Also ich bin auch die, die zu den Konferenzen geht, also wenn eine Schulkonferenz ansteht oder eine Gesamtkonferenz mit den Lehrern. Dann bin ich sozusagen die einzige Schülerin, die dadrin sitzt, um den anderen Schülern zu berichten, was überhaupt los ist bei den Lehrern, was sie darüber denken. [...] [U]nd ja, ich bin noch im Buddy-Projekt, das ist (...) jetzt neu an der

Schule. Das ist sozusagen für die Fünft- und Sechstklässler, dass (...) wenn die ein Problem haben in der Pause, dann können die einfach zu uns kommen, oder wir gehen zu denen, und dann laufen wir halt durch den Schulhof sozusagen, wie so eine Aufsicht. Nur dass wir uns dann bisschen mehr mit denen befassen und dann, ja, dass wir das so ein bisschen regeln, und ja, das macht eigentlich ein Buddy, und dann gibt es halt auch Streitigkeiten, die man schlichten muss.“

Die Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte begründet sich für sie im Austausch über die Themen mit anderen. Denn genau das ist es, was man nicht *alleine* lernen kann. Es geht Canan darum, eine Situation, eine Sache aus einer anderen Perspektive anzuschauen, um die eigene Sichtweise zu modifizieren oder zu erweitern. Zu diesem kommunikativen Wissensaustausch benötigt man andere Menschen. Im Vordergrund steht für Canan nicht das Sachwissen der Inhalte, auch wenn dieses damit nicht bedeutungslos wird. Die Themen stellen vielmehr einen möglichen Anlass für einen darüber hinausgehenden horizonsweiternden Bildungsprozess dar. Insofern hat sie den Anspruch und die Erwartung an den Politikunterricht, auf das Leben vorbereitet zu werden und demokratisch handeln zu können, mit dem Ziel der Partizipation.

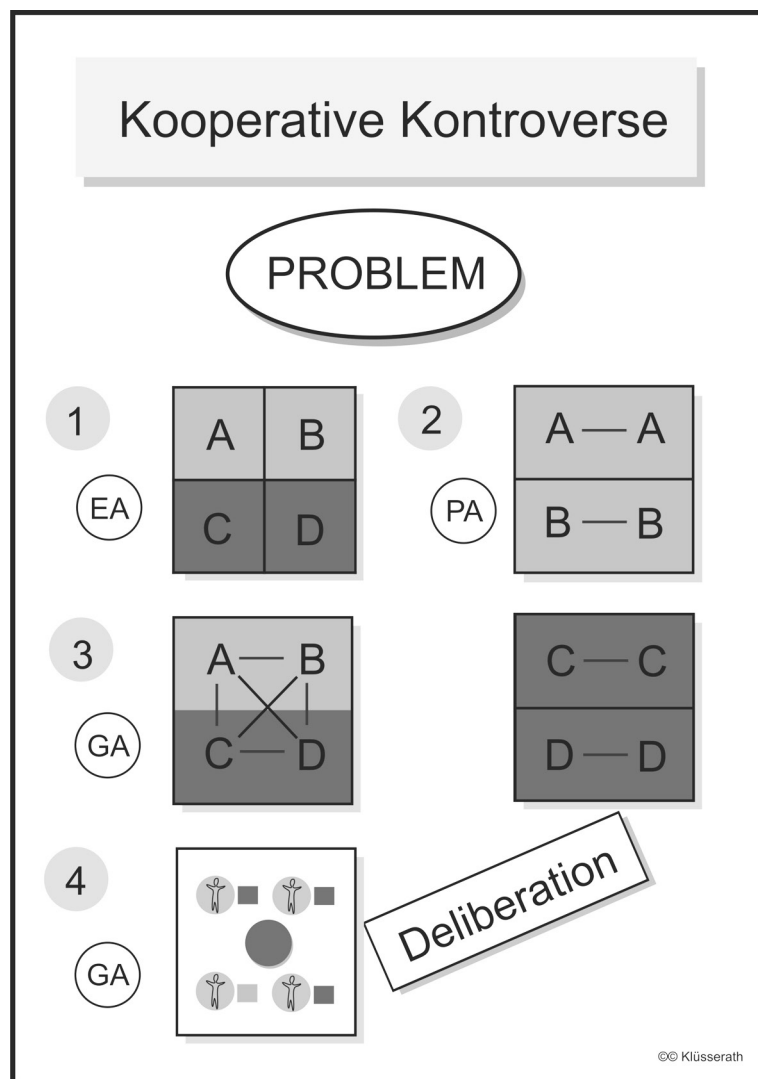
Zusammengefasst zeichnet sich die Rezeption von Politikunterricht als *intersubjektiver Aushandlungsraum* durch Folgendes aus: Politik zum Leben, das Fach ist dabei wenig abstrakt. Im Privaten stehen dieselben Themen an wie im Öffentlichen (hier repräsentiert durch Unterricht und Schule), Politik wird in allen Bereichen und auf allen Ebenen des Lebens gesehen und gelebt. Themen können zu den eigenen gemacht werden. Politisch aktiv zu sein ist ein Zweck an sich, und politische Bildung ist nicht auf das Fach reduziert. Ein Bildungsgewinn erfolgt auf allen Ebenen des Unterrichts (Inhalte, Methoden, Inszenierung, Interaktion, soziales Lernen, reflektiertes Fachwissen), und von kommunikativer Perspektivenvielfalt kann in ganz grundlegender Hinsicht profitiert werden. Grundlegende Voraussetzungen für eine Kommunikation, aus der heraus etwas Neues entstehen kann, sind allerdings erstens die Fähigkeit, ausdrücken zu können, was man denkt und fühlt, und zweitens eine Situation, deren Offenheit dies ermöglicht und zulässt. Der Politikunterricht kann so zu einem intersubjektiven Aushandlungsraum zwischen Menschen in einer Gesellschaft werden.

2.2 Kooperative Kontroverse

Unterrichtspraktisch können Schülerinnen und Schüler wie Canan von einer politischen Bildung profitieren, die die Herausforderung, diskursive Ansätze und Methoden stärker zu berücksichtigen, zu entwickeln und im Unterricht zu etablieren, ernst nimmt.²⁷ Neben der Projektmethode, der Bürgeraktion, der Durchführung von Plan- und Entscheidungsspielen oder Simulationen auf der Makroebene²⁸ bietet sich die „Kooperative Kontroverse“ an, Räume des Öffentlichen, insbesondere intersubjektive Aushandlungsräume, methodisch im Unterricht zu unterstützen (vgl. Abbildung 2).

27 vgl. Oeftering 2013, S. 250

28 vgl. ebd., S. 231ff.



Innerhalb der Kooperativen Kontroverse werden vier verschiedene Positionen zu einem Problem in Einzelarbeit erarbeitet: Zwei Pro-Positionen und zwei Kontra-Positionen — jeweils aus verschiedener Perspektive — sollten zur Unterstützung der Kontroversität i. S. des Beutelsbacher Konsenses angelegt werden. Positionale Texte können hierbei Eingang in den Unterricht finden, um die Methodenkompetenz im Bereich der Analyse zu schulen.

Die verschiedenen Positionen werden in einem zweiten Schritt mit einer arbeitsgleich arbeitenden Partnerin bzw. einem Partner abgeglichen.

In einem dritten Schritt stellen sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit unter kooperativen Gesichtspunkten die jeweiligen Positionen samt Argumenten vor. In jeder Gruppe müssen die vier verschiedenen Sichtweisen vertreten sein.

Hier ist eine Phase der subjektiven Auseinandersetzung wichtig, damit der Lerner Zeit erhält, sein eigenes Urteil zu entwickeln. Der Arbeitsauftrag kann lauten: „Gewichte die Argumente.“ oder „Sortiere die vorgestellten Argumente nach ihrer Bedeutsamkeit.“ Des Weiteren ist es im Sinne einer Unterstützung durch sprachensible Methoden sinnvoll, die nun folgende deliberative Phase durch Formulierungshilfen vorzuentlasten. („Ich bin der Meinung, dass ...“; „Überzeugend finde ich besonders das Argument von ..., weil es ...“; „Die Position von ... finde ich persönlich

wenig überzeugend, weil ...“; „Ich möchte die Angelegenheit gerne mal von einer anderen Seite aus betrachten: ...“; usw.)

In einem abschließenden vierten Schritt — nachdem alle Argumente vorgetragen und für die Urteilsbildung gesichert wurden — findet die Phase der Gewichtung der Argumente innerhalb der Gruppen statt. Schülerinnen und Schüler können je nach Altersstufe Argumente den zuvor entwickelten Kriterien zuordnen und diese gewichten. Wichtig dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler frei diskutieren können. Es soll ein intersubjektiver Handlungsraum geschaffen werden, in dem jeder aus seiner persönlichen Sichtweise heraus bewerten, argumentieren und Positionen bzgl. des Ausgangsproblems vertreten kann.

Die Gruppen sollen am Ende zu einem Gruppenergebnis hinsichtlich des Ausgangsproblems kommen. Dies kann mit Hilfe eines roten (Kontra) oder grünen (Pro) (oder optional gelben) Symbols (hier eines Pappbechers) erfolgen. Dies soll zu einem Aushandlungsprozess führen, einem Akt der Deliberation, der Handeln durch Sprechen zugrunde legt. Gleichzeitig soll jeder einzelne z. B. mithilfe von Ampelkarten (rot / grün / optional gelb) zu einer persönlichen Position hinsichtlich des Ausgangsproblems kommen. In der Kleingruppe sind Konsens und Dissens möglich: Der Konsens kann z. B. als kleinster gemeinsamer Nenner formuliert, kann aber auch durch eine Mehrheitsentscheidung herbeigeführt werden. Auch der Dissens bleibt als Möglichkeit bestehen. Hierin sind die Gruppen hinsichtlich des Ergebnisses ihrer Entscheidungsfindung frei. So können auch Alternativen im Sinne z. B. eines „Wir sind dagegen, aber schlagen ... vor“ oder „Wir sind dafür, aber nur unter folgenden Bedingungen“ entwickelt werden.

Das abschließende Gespräch im Plenum sollte zur freien Diskussion, weiteren Gewichtung der Argumente bzw. Kriterien und Reflexion des Entscheidungsprozesses (z. B. beim Dissens oder bei Mehrheitsentscheidungen) genutzt werden. Hier kommt der Lehrkraft eine mehr als bloß moderierende Rolle zu: Sie muss nachhaken, Argumente einfordern, Kriterien pointieren und gegebenenfalls provozieren.

Eine Evaluation hinsichtlich erreichter Kompetenzen (unterstützt durch die Methode) kann angeschlossen werden. Als Probleme für die Kooperative Kontroverse eignen sich besonders solche, die ein Entscheidungsurteil nahelegen und z. B. mit einer Sollte-Fragestellung formuliert werden können.

Beispielhafte Skizzen aus der Praxis

Inhaltsfeld und Schwerpunkt: Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit

Thema: *Sollte das bedingungslose Grundeinkommen in Deutschland eingeführt werden?*

Position Pro (A): „Das bedingungslose Grundeinkommen sorgt für mehr Chancengerechtigkeit und mehr bürgerschaftliches Engagement.“

Position Pro (B): „Das bedingungslose Grundeinkommen entlastet unseren Sozialstaat.“

Position Contra (C): „Das bedingungslose Grundeinkommen ist leistungsfeindlich und widerspricht dem Gedanken der Marktwirtschaft.“

Position Contra (D): „Das bedingungslose Grundeinkommen schafft den Gedanken der Solidarität und damit den Sozialstaat ab. Außerdem zementiert es die soziale Ungleichheit.“

Inhaltsfeld: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie

Schwerpunkt: Ursachen und Abwehr von politischem Extremismus und Fremdenfeindlichkeit

Thema: *Sollte die NPD verboten werden?*

Position Pro (A): „Die NPD ist eindeutig verfassungsfeindlich.“

Position Pro (B): „Der Staat muss stärker gegen Extremismus vorgehen — notfalls auch mit Verboten.“

Position Contra (C): „Eine Demokratie muss Extremismus aushalten.“

Position Contra (D): „Ein Parteienverbot ist antidemokratisch.“

Inhaltsfelder: Wirtschaftspolitik, Europäische Union

Schwerpunkte: Wirtschaftspolitische Konzeptionen, Strategien und Maßnahmen europäischer Krisenbewältigung

Thema: *Sollte die Schuldenbremse im Grundgesetz verankert werden?*

Position Pro (A): „Schuldenmachen ist eine schlechte Angewohnheit.“ (angebotsorientierte Position)

Position Pro (B): „Die Schuldenbremse sorgt für Stabilität.“ (z. B. Politiker der Bundesregierung)

Position Contra (C): „Die Schuldenbremse ist ökonomischer Unsinn.“ (nachfrageorientierte Position)

Position Contra (D): „Die Schuldenbremse ist eine Investitionsbremse.“ (z. B. Politiker der Opposition oder Vertreter der Alternativen Wirtschaftspolitik)

Inhaltsfeld: Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung

Schwerpunkt: Sozialstaatliches Handeln

Thema: *Gesundheitsreform — (k)ein großer Wurf? Gesundheitsprämie versus Bürgerversicherung*

Position A: Vertreter z.B. des Arbeitgeberverbands, der für die Einführung der Gesundheitsprämie plädiert (z.B. Kriterium der Effizienz)

Position B: Vertreter einer Partei, der für die Einführung der Gesundheitsprämie plädiert

Position C: Vertreter z.B. der Gewerkschaftsseite, der für die Einführung der Bürgerversicherung plädiert (z.B. Kriterium der Gerechtigkeit)

Position D: Vertreter einer Partei, der für die Einführung der Bürgerversicherung plädiert

Inhaltsfeld: Wirtschaftspolitik

Schwerpunkte: Legitimation staatlichen Handelns, Wirtschaftspolitische Konzeptionen, Zielgrößen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung

Thema: *Sollte ein Mindestlohn von 10 Euro eingeführt werden?*

Position Pro (A): „Wir brauchen endlich einen angemessenen Mindestlohn“ (Politikerin oder Arbeitnehmerverbände)

Position Pro (B): „Deutschland braucht mehr Kaufkraft!“ (Position der Nachfrageorientierung, Alternative Wirtschaftspolitik, evtl. Position aus dem Ausland)

Position Contra (C): „Der Mindestlohn hemmt unser Wachstum.“ (z. B. monetaristische Position)

Position Contra (D): „Der Mindestlohn führt zu mehr Arbeitslosigkeit.“ (Position der Angebotsorientierung, z. B. Arbeitgeberverbände)

2.3. Vom subjektiven Dasein zum Bürger

„Das Wichtigste im Politikunterricht ist, dass diskutiert wird, dass unterschiedliche Positionen deutlich werden, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, dass sie auch ermutigt werden, ihren eigenen Standpunkt zu finden und den auch in der gegebenen kleinen Öffentlichkeit der Klasse zu vertreten.“²⁹ Schülerinnen und Schüler können in Gruppen agieren, die einerseits groß genug sind, sie aus der Vereinzelung herauszuholen und zu integrieren und andererseits klein genug, um sie vor der Mehrheit zu schützen.³⁰

Ueberhorst spricht in diesem Zusammenhang von „Politischer Streit als kooperative Findekunst“: „Das zentrale Prinzip der Demokratie ist nicht die Mehrheitsentscheidung, sondern die Vorstellung, politische Problemlösungskompetenz mit einer gelingenden politischen Willensbildung durch öffentlichen Streit zu erreichen.“³¹ Dies kann durch die Kooperative Kontroverse im Unterricht methodisch zielführend unterstützt werden: Hier finden sich Akteure in einem Raum zusammen und suchen miteinander sprechend und handelnd nach Lösungen für gemeinsame Angelegenheiten.³² Damit verhalten sich Form und Inhalt im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers zueinander.

Arendt geht es um das Politische. Das prozesshaft Politische muss inhaltlich einen entsprechenden Platz im Unterricht erhalten, muss gegenüber statischen Dimensionen des Politischen seinen Raum verstärkt zugesprochen bekommen, um ein „kognitivistisch verkürztes Verständnis politischer Bildung“³³ zu vermeiden. Politisch wird eine soziale Situation dann, wenn in ihr grundlegende Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens zum Ausdruck kommen oder wenn sie von Vielen auf die politische Agenda gesetzt werden, weil sie als regelungsbedürftig erscheinen. Diese Regelungsbedürftigkeit

kann kommunaler oder globaler Art sein.³⁴ Wesentlich bleibt dabei neben dem fachdidaktischen Prinzip der Problemorientierung das Prinzip des Exemplarischen.

Demokratiekompetenz kann in einem Raum des Öffentlichen als eine Art Kulturtechnik politischer Bildung geschult werden. Kommunikation als Handeln im Diskurs impliziert dabei Respekt und Toleranz vor dem gleichen Anderen. So muss auch für Habermas das Öffentliche wieder der Raum des Politischen werden, wenngleich eher gedacht als regulatives Ideal.³⁵ Es geht darum, im Unterricht demokratische Verkehrsformen einzuüben und ein Klima der Diskursivität zu erzeugen, in dem Respekt und Ambiguitätstoleranz selbstverständlicher Bestandteil werden. Demokratie wird verstanden als gegenseitige Anerkennung der Vernunft. Das bildet den Kern demokratischer Handlungskompetenz als politischer Bildung, die in allen Fächern integrativer Bestandteil des Lernens bilden kann und sollte.

Deliberativ angelegter Unterricht kann weit über das Fach Politik hinaus einen Beitrag dazu leisten, eine demokratische Umgangsweise mit gesellschaftlichen Konflikten zu finden. Demokratie wird mit Dewey verstanden als Idee des Gemeinschaftswesens selbst. Das Prinzip der Öffentlichkeit zielt darauf ab, Politik aus dem Subjektiven, dem Verborgenen, heraus, in einen öffentlichen demokratischen Aushandlungs- und Beratungsprozess einzubinden sowie das Denken zu einer praktischen Tätigkeit zurückzuführen.³⁶ Letztlich geht es darum, Partizipation als Habitus für die Mitgestaltung von Gesellschaft zu entwickeln. Politik wird dabei als Handeln verstanden, das im Diskurs im Idealfall zur verbindlichen Herstellung von Konsensen durch Deliberation führt, als Ort primärer bürgerlicher Teilhabe.

3. Politikunterricht als *verschlossener Raum*

Die Realisierung eines Politikunterrichts, der sich an dem Ideal des Deliberativen orientiert, ist allerdings nicht voraussetzungslos. Anders gesagt: Ein deliberativer Politikunterrichtsmodus kann Schülerinnen und Schüler überfordern, die auf diese Form der (Unterrichts-) Partizipation nicht vorbereitet sein können. Es gibt biografische und soziale Ausgangslagen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern, denen eine Teilhabe am deliberativen Unterricht nicht ohne Weiteres gelingen kann.

3.1 Das Beispiel Noman

Exemplarisch soll am Fall *Noman* gezeigt werden, wie sich spezifische Ausgangslagen auf die Rezeption von Politikunterricht auswirken.³⁷

Noman ist zum Interviewzeitpunkt 17 Jahre alt. Er besucht die zehnte Klasse des Realschulzweigs einer Gesamtschule.

Über sich und seine persönliche Situation spricht Noman wenig. Vielmehr erstaunt es ihn, sich als *die* Person angesprochen zu fühlen, die gemeint ist. Und im Interview

29 Oeftering 2016

30 vgl. Oeftering 2013, S. 240

31 Ueberhorst 2011, S. 24f.

32 vgl. Oeftering 2013, S. 223

33 Gessner 2013, S. 89

34 vgl. Sander 2008, S. 67

35 vgl. Gebhardt, S. 23f

36 Lösch 2005, S. 193

37 Eine ausführliche Falldarstellung ist auf den Seiten S. 128ff. und S. 285ff. zu finden in: Gessner 2014.

fragt er oft nach, ob wirklich er gemeint ist („ich?“). Er ist verunsichert durch die Frage, was andere Menschen von ihm wissen sollten:

NO: „Von mir? Also, dass ich ehrlich bin und dass sie/ Ja eigentlich sollten sie nicht so viel von mir wissen, die müssen ja nicht viel wissen, Hauptsache ich weiß es. Das ist mir egal, was andere über mich denken, oder so.“

Dass er auf die ‚neutrale‘ Frage unmittelbar mit Abwehr reagiert, zeigt, wie überrascht Noman von der Frage zu sein scheint.

Politik ist für Noman etwas Institutionelles, bei dem es um Gesetze oder Regeln geht, die einzuhalten sind und zu deren Durchsetzung Politik da ist. Dies wirkt sich auf Nomans Verarbeitungsweise der Politikunterrichtsthemen aus. In seiner Vorstellung wird Wissen hierarchisch vermittelt: Wissen und Kenntnisse über Politik können gelernt werden, ohne dass eine eigene Transferleistung erforderlich ist. Analog dazu ist politisches Wissen normativ gesetzt und damit nicht diskutierbar. In diesem Verständnis ist Politik etwas Statisches und nicht prozesshaft. Die Inhalte des Politikunterrichts erreichen Noman nicht, und es gibt keine Anknüpfungspunkte für ihn, dynamische Vorstellungen von Politik, Demokratie, Gesellschaft zu entwickeln und für sich selbst bedeutsam werden zu lassen.

Über die Wirtschaftskrise als sich global auswirkendes Phänomen erfolgt Nomans initialer Zugang zum Politikunterricht auf inhaltlicher Ebene:

„NO: (...) Politik halt hier in Deutschland, oder Krisen, halt wirtschaftliche Lage, alles. Über die Welt, (...) ja.“

Unmittelbar anschließend nimmt Noman auf seinen derzeitigen und seinen früheren Politiklehrer und deren Unterrichtsgestaltung in vergleichender Weise Bezug:

NO: „Ja, jetzt ist eigentlich Politikunterricht ganz anders als früher. Früher habe ich bei Herrn Ritter gehabt, und jetzt habe ich bei Herrn Schwetzler, das ist ganz anders halt.“

I: „Kannst du das mal beschreiben?“

NO: „Ja, Herr Ritter hat das immer so diszipliniert halt gemacht. Der hat viel aufgegeben, Hausaufgaben, mündlich abfragen. Bei dem hat man gut gelernt, sehr gut. Jeder wusste da was, was er zu tun hatte, aber Herr Schwetzler, der ist auch schon gut, aber bei dem halt nicht so diszipliniert. [...]

NO: Ja, der hat jede Stunde was abgefragt, also sollte man eigentlich das wissen, jedes Thema, über jeden Bereich musste man bei dem was wissen, weil der hat alles wiederholt drei-, fünf-, sechsmal, egal wie viel, Hauptsache, jeder wusste es. Ja. [...]

I: „Und im Moment, was nehmt ihr gerade durch in PoWi?“

NO: „In PoWi. Die Krise, alles durcheinander bei dem Herr Schwetzler halt. Da weiß man nicht so genau, was man jetzt macht, was nicht, der macht einmal das, einmal dies, weiß ich nicht genau.“

Noman wünscht sich einen gut strukturierten Unterricht, gerade in einem so ‚unübersichtlichen‘ Fach wie Politik und Wirtschaft. Dazu trägt ein Lehrerhandeln bei, das für die Schülerinnen und Schüler transparent macht, was im Unterricht von ihnen erwartet wird. Noman empfindet Poli-

tikunterricht dann als gut, wenn der Lehrer sich nicht an den Defiziten der Schülerinnen und Schüler orientiert, sondern ihm vielmehr wichtig ist, dass jeder Schüler etwas weiß und kann. Noman ist auf Bezugspersonen angewiesen, die ihm einen Zugang zur Politik eröffnen:

NO: „[...] Mein Vater weiß auch viel, der hört immer Nachrichten, da höre ich einfach mal mit, und man sollte eigentlich heutzutage wissen, was alles los ist auf der Welt. [...]

Mein Vater weiß eigentlich sehr viel über Politik. Also wenn ich was nicht weiß, frage ich den einfach manchmal.“

Noman gibt an, dass „man wissen sollte“, was auf der Welt passiert. Und man solle aber auch gewappnet sein, damit krisenhafte Ereignisse einen nicht unvorbereitet treffen:

NO: „Ja. (...) So man muss ja nicht, man soll ja nicht nur wissen, was um sich, also bei den Nachbarn oder so passiert, man sollte schon wissen, was in anderen Ländern passiert, wie es da aussieht. Man kann ja selber davon betroffen werden, zum Beispiel Krise in USA oder so. Hat ja auch Deutschland betroffen.“

Politische Themen hängen für Noman mit realen Lebensfragen zusammen und sind nicht *bloß* Themen für das Unterrichtsfach. Vor diesem Hintergrund betrachtet Noman das Fach Politik und Wirtschaft auch als wichtig, weil

„[d]a wird man sozusagen ausgebildet für die Zukunft (...) und so (...)“ und „[...] der kann mehr über die Politik erfahren, was man da machen muss, oder was man da nicht machen darf“, denn „[...] in der zehnten Klasse ist das ja schon wichtig, weil viele arbeiten da auch, und im Politikunterricht lernt man ja über Arbeit und was man dafür alles machen muss.“

Politik ist für Noman etwas Normatives, das insbesondere im zukünftigen Arbeitsleben relevant wird und an Gesetze und Regeln gebunden ist. Politik fängt mit dem Einstieg in das Berufsleben an und ist etwas Funktionales, um den Lebensalltag zu bewältigen:

NO: „Das interessiert ja, weil man (...) also in so einem Alter zum Beispiel 19, 20 fängt man schon an, manche an, zu arbeiten und da werden die eigentlich schon in die Politik eingewickelt. Müssen Steuern zahlen, alles. Darüber sollte man schon alles wissen. [...]

Ja, also im alltäglichen Leben glaube ich braucht man das auch. [...]

Ja, bei Banken, Finanzen, halt so Anwälte, wenn da ein Problem ist oder so. Und ja. Also später, wenn man arbeitet, wird das schon oft damit verbunden, mit der Politik. Bei Wahlen auch.“

I: „Kannst du das nochmal näher erklären, also, mit den Berufen, auch mit den Wahlen?“

NO: „Ja, man wählt ja denjenigen für den man richtig hält und bei dem man glaubt, der kann auch was verbessern in der Zukunft.“

Der Anspruch, politisch informiert zu sein, wird von ‚außen‘ an Noman herangetragen und ist somit etwas Normatives:

NO: „[...] Wenn man nicht mal weiß, wer in Deutschland oder so regiert, dann ist das schlecht.“

Noman erinnert Begriffe, ohne diese aber inhaltlich füllen zu können:

NO: „Ja, habe halt über deutsche Politik gelernt viel. „

I: „Zum Beispiel?“

NO: „Zum Beispiel, wie sie aufgebaut ist, wer da regiert und wie man da regiert, halt so was.“

I: Fallen dir dazu noch mehr Sachen ein, wo du sagst, das habe ich im PoWi-Unterricht gelernt?

NO: „(...) Ja halt, über die Wirtschaft (...) andere Politiken halt (...) Republikaner oder Demokratien, Unterschiede und wie die Politik früher war im Mittelalter, dass es halt nicht so Gerechtigkeit gab wie heute, so was halt.“

In Nomans Politikverständnis sind ‚Politik‘ und ‚regieren‘ synonym. Im Politikunterricht, so Noman, „[...] wird beigebracht, dass ja, wie die Politik halt aufgebaut ist.“ Mit dem formalen Lernkonzept seines Lehrers erklärt Noman, wie ‚beibringen‘ funktioniert: Es ist wichtig, etwas in eigenen Worten wiedergeben zu können:

NO: „Ja, halt der hat Texte diktiert, und man sollte nicht das ablesen oder so, man sollte das in eigenen Worten wiedergeben. Also was man halt selber verstanden hat darüber. So hat der das gemacht.“

Noman braucht eine Lehrperson, die sich zeigt und zu erkennen gibt, um sich im Politikunterricht orientieren zu können. Sicherheit erlangt er durch klare Unterrichtsstrukturen und Transparenz. Bedeutsam ist für ihn, dass die Lehrperson sich in ihrer Unterrichtsgestaltung nicht an den Defiziten der Schüler orientiert, sondern daran, dass jeder nach dem Unterricht etwas weiß und kann. Noman profitiert auch von der Klassengemeinschaft als Lernumgebung. Dabei fungiert die Lerngruppe sozusagen als zweite Lehrperson. Für Noman stellt es einen Wert dar, in der Gruppe zu lernen, also zum Beispiel, individuelle Lernanforderungen in der Klasse aufzubereiten. In der Gruppe kann er Teil des Ganzen sein und sich dadurch zugehörig fühlen. Auch ermöglicht ihm das Lernen in der Gruppe, nicht als Individuum hervortreten zu müssen und nicht aufzufallen. Zentral bleibt jedoch die Bezogenheit auf die Lehrperson, wie im Folgenden deutlich wird: Noman berichtet, dass im Unterricht politische Themen durchgenommen wurden, jedoch fallen ihm keine ein.

NO: „Muss ich nachdenken, dann kommt es schon. Aber so jetzt einfach so mal nicht.“

Noman fehlt ein Anknüpfungspunkt, um eine Vorstellung oder einen Einfall zu äußern. Ein aktuelles tagespolitisches Ereignis und dessen Thematisierung im Unterricht bieten ihm dann die Möglichkeit der Bezugnahme:

NO: „Ja, haben wir heute schon gemacht. Über die Krise in USA und um Opel heute, wenn so etwas passiert in Deutschland, haben wir schon heute besprochen, mit Herr Schwetzler haben wir das schon gemacht.“

Noman kommt dann aber wieder schnell auf den Lehrer zu sprechen und geht nicht weiter inhaltlich auf das Thema ein. Er beschreibt, wie der Lehrer die Krise als Thema im Unterricht angeht und dabei den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Meinung zu sagen:

I: „Was besprecht ihr dann so dazu? Also jetzt zu Krise oder zu Opel?“

NO: „Ja, er fängt also zum Beispiel an, dann kann jeder was dazu sagen, halt dagegen oder dafür, das ist egal, was. Und dann sagt er halt auch seine Meinung. Jeder darf da seine Meinung sagen, und das finde ich schon gut eigentlich.“ I: „Also du meinst, der Lehrer sagt seine Meinung und die Schüler sagen auch ihre Meinung.“

NO: „Ja, Herr Schwetzler sagt immer seine Meinung, also was er am Ende sagt auch, was er dazu hält und so.“

I: „Und wie findest du das?“

NO: „Finde ich eigentlich auch gut.“

Noman findet gut, dass Lehrer und Schüler gleichberechtigt ihre Meinung äußern dürfen. Dennoch bleibt er in seiner Antwort auf das Lehrerhandeln fokussiert. Vermutlich geht es hier im Kontext von Meinungsfreiheit weniger um das Recht bzw. die Möglichkeit der eigenen Meinung, sondern vielmehr darum, überhaupt eine Meinung entwickeln und äußern zu können. Eine Meinung zu haben und diese auch mit einem Ich zu versehen, ist nämlich voraussetzungsvoll: Es bedarf dazu einer (Selbst-)Sicherheit und eines persönlichen Wissenspools, aus dem geschöpft werden kann.

Die maßgebliche Orientierung im Politikunterricht ist für Noman die Bezogenheit auf die Person des Lehrers. Und so ist es auch plausibel, dass er keine eigenen Verbesserungsvorschläge für den Unterricht hat und alles als abhängig vom Lehrer betrachtet. Er selbst mit seinen Einflussmöglichkeiten spielt dabei keine Rolle:

NO: „Im Politikunterricht, gibt nicht viel, also kommt auf den Lehrer drauf an, was der da macht, also ich könnt nichts verbessern. Mir fällt da nichts ein.“

Der Lehrer ist auch die zentrale Bezugsnorm im Kontext von Diskussionen im Unterricht:

NO: „Ja, gibt es. Das macht Herr Schwetzler öfters, er sagt, wenn neues Thema im Fernsehen oder aktuelle Thema ist, dann sagt er das und fragt uns unsere Meinung, ja. Macht er schon öfters. [...] Also, er fragt erst mal, wer über was Neues weiß, oder über Opel heute hat er uns gefragt. Er fragt erst mal jemanden, wenn sich jemand meldet nimmt er dran, dann der sagt das, wenn er nicht das Ganze sagt, sagt er alles auch und fragt uns dann nach unserer Meinung, und jeder da kann sagen was dazu.“

Fehlendes Wissen in Diskussionen wird vom Lehrer ergänzt. Noman gibt an, dass es zu unterschiedlichen Meinungen kommt. Dabei benennt er kein Diskussionsthema, sondern weist darauf hin, dass die Klasse meistens eine andere Meinung vertritt als der Lehrer:

NO: „Ja, also meistens sind wir unterschiedlicher Meinung mit Herr Schwetzler, aber sonst die Klasse ist einer Meinung meistens.“

Noman schildert das Geschehen von ‚außen‘: Es gibt zwei Diskussionsparteien: Die Klasse als Gemeinschaft und den Lehrer, auf den sich Nomans Blick richtet. Noman findet es prinzipiell gut, dass im Unterricht diskutiert werden kann und dass Meinungen geäußert werden, wobei der Lehrer die Institution ist, der die Funktion und Kompetenz zugemessen wird, mögliche Konflikte zu regeln:

NO: „Nein, also Herr Schwetzler regelt das schon irgendwie, der sagt immer, ich glaube bisher ist noch nie jemand unterschiedlicher Meinung gekommen. Aber wenn, dann sagen die das auch, und dann bleibt es halt dabei. „

I: „Bist du an so Diskussionen beteiligt? [...] Kannst du mal ein Beispiel nennen, wo du zum Beispiel sagst, wo du mal deine Meinung gesagt hast, oder zu irgendeinem Thema, wo du/? [...]“

N: „Ich? (...)“

Nomans Einschätzung nach ist die Beteiligung an Diskussionen in der Klasse eher gering, was er bedauert. Auskunft über seine eigene Beteiligung gibt er nicht. Vielmehr zieht er sich darauf zurück, dass man zur Beteiligung nicht gezwungen werden kann:

NO: „Nein. Man kann die nicht zwingen, was zu sagen.“

Noman differenziert zwischen dem, was er in der Klasse sagen und was er mit Familie und Freunden besprechen würde:

NO: „Ja, eigentlich schon. Also ich würde es nicht so in der Klasse nicht so sagen wie jetzt mit meinem Vater oder Freunden.“

I: „Warum? [...]“

NO: „Ja, also Falsches, das spielt keine Rolle, wenn ich was falsch sage oder so, aber wenn es mal so heftig ist, dann sage ich das nicht.“ I: „Was wäre denn für dich zum Beispiel was Heftiges?“

NO: „Jetzt habe ich keine Beispiele. (...) Aber ich werde es nicht sagen.“

Noman bezieht hier eindeutig Stellung. Bestimmte Sachen wird er „nicht sagen“, und es geht hier nicht darum, etwas vermeintlich Falsches zu sagen. Er fühlt sich nicht sicher genug, um offen zu sprechen.

Aufschlussreich sind in diesem Kontext Nomans Aussagen zu Migration als Unterrichtsthema. Die unterschiedliche Herkunft der Jugendlichen sollte thematisiert werden, „[...] weil die anderen sollten ja auch wissen, was in meinem Land passiert oder so und dass da nicht alles schlecht ist, sondern Gutes dabei ist, alles, sollte man auch wissen.“ Noman nimmt Vorurteile vorweg. Geht er davon aus, dass die anderen „schlecht“ über sein Land denken? Noman sieht sich veranlasst, seine Aussagen immer wieder durch sprachlich indirekte Formen zu relativieren. Es bleibt unklar, ob er hier sozial erwünscht antwortet oder im Verlauf des Interviews tatsächlich mutiger wird, eine eigene Meinung zu äußern.

Insgesamt wird deutlich, dass Noman den Politikunterricht als eine Art Gesetzbuch betrachtet, das wie eine Lebens- und Verhaltensanleitung funktioniert, die sagt, was man darf und was nicht. Diese funktionalisierte Sicht entspricht seinem Selbstanspruch, sich unauffällig einzufügen. Er bemüht sich, im Politikunterricht antizipierte Erwartungen zu erfüllen, nämlich, zu zeigen, dass er gelernt hat, was die Lehrperson ihm vorgibt. Zwar lernt er formal, aber die Inhalte bleiben für ihn persönlich bedeutungslos. Damit bleibt ihm die Möglichkeit verschlossen, Politik als etwas Subjekthaftes zu begreifen. Mit der Vorstellung, durch den Politikunterricht für die Zukunft ausgebildet zu werden und die Welt erklärt zu bekommen, verbleibt Noman in einem passiven Lernmodus.

Zusammengefasst geht es im Politikunterricht als verschlossenem Raum um das beständige Bemühen, alles zu objektivieren bzw. zu neutralisieren: sich selbst, die Inhalte des Unterrichts und die Unterrichtssituation. Je stärker das Bemühen, vor allem den Stoff zu erfassen, desto weniger gelingt die soziale Integration ins Unterrichtsgeschehen und desto weniger kann man von Anderen als Individuum identifiziert werden. Die Teilhabe am Politikunterricht ist auf einer elementaren Ebene nicht möglich, weder über Unterrichtsthemen noch über die soziale Situation innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Voraussetzung, um den Politikunterrichtsraum überhaupt erst öffnen zu können, wäre also die grundlegende Erfahrung als Person wahrgenommen zu werden. Es ginge um Ermutigung, das Eigene mehr in den Mittelpunkt des Denkens und Handelns zu stellen. Bevor also die inhaltliche Ebene von Politikunterricht überhaupt in den Blick genommen werden kann, sind Beziehungsangebote mit Aufforderungscharakter wichtig, die die Person ansprechen. Es geht dabei darum, sich zugehörig und eingebunden zu fühlen. Im Politikunterricht muss dazu die Position des Einzelnen besonders hervorgehoben und gewürdigt werden. Besonders die Lehrperson spielt hier eine bedeutsame Rolle, da ihre Funktion über die des Lernbegleiters weit hinausgeht. Die Lehrperson wird vielmehr als menschliches Gegenüber gebraucht. Auf der Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung von Politikunterricht kann das durch Zugänge unterstützt werden, die jenseits von Wissensreproduktion und Funktionalität liegen und die den Politikunterricht von (politischer) Normativität befreien. Perspektivisch können hier Lernarrangements hilfreich sein, die Selbsterfahrung ermöglichen, z. B. durch offenere Lernformen wie projektorientiertes Arbeiten. Jedoch muss die Lehrperson die Ausgangslage desjenigen reflektieren, der auch in offenen und schülerzentrierten Lernformen Orientierung und persönliche Ansprache braucht.

Abschließende Bemerkungen und weiterführende Fragestellungen

An Canan und Noman wird deutlich, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen von einem diskursiven Politikunterrichtsstil profitieren können.

Schülerinnen und Schüler wie Canan können unmittelbar in einen diskursiven Politikunterricht — inhaltlich und sozial — einsteigen und den Unterricht als Sprechende und Handelnde (mit)strukturieren. Didaktisch wären hier Antworten darauf zu finden, wie der Politikunterricht solchen Schülerinnen und Schülern, über die Diskussion tagespolitischer Themen hinaus, Lern- und Bildungsräume eröffnen kann, die zu einem erweiterten theoretischen und philosophischen Verständnis von Politik führen. Es ginge um einen Politikunterricht jenseits der Reproduktion institutioneller Gegebenheiten und vordergründigen Meinungsbildung, nämlich um eine politische Bildung, die zu visionärem politischen Denken und Handeln im Sinne einer Verantwortung für die Welt befähigt.

Bei Noman sind die Ausgangsbedingungen anders. Hier zeigt sich, dass gerade ein Politikunterricht, der vor allem tagespolitische Themen aufgreift, verunsichert und ausschließt. Politikunterricht müsste hier hingegen helfen, sich gesellschaft-

lichen und politischen Phänomenen annähern zu können, etwa indem er sich zunächst auf konkrete soziale Situationen (z. B. in Klassenraum und der Schule) konzentriert. Das scheint Voraussetzung dafür zu sein, dass Schüler und Schülerinnen wie Noman überhaupt den Mut haben, eigene Gedanken zu entwickeln, zu formulieren und in der (Klassen-) Öffentlichkeit vorzutragen. Gerade die soziale Dimension von Politikunterricht fungiert hier als Katalysator, um solche Prozesse und Entwicklungsschritte des Einzelnen zu befördern. Das soziale Zusammensein in der Gruppe (Schülerinnen und Schüler; Lehrerinnen und Lehrer) hat also direkte Auswirkungen auf das Lernen selbst. Am Beispiel von Noman zeigt sich zudem, wie wichtig die normative Instanz der Lehrperson als Strukturgeber und Bezugsperson ist.

Das Beispiel Noman lenkt den Blick auf weiterführende Fragen. Das Interview mit ihm hat auch einen besonderen sprachlichen Förderbedarf offengelegt. Die Frage ist aber, wie kann ein daraus möglicherweise folgender Diskursausschluss für diesen Schüler verhindert werden. Sprachsensibilität auf der Seite der Lehrkräfte ist ein Weg, der dies ausschließen kann.

Es zeigt sich, dass sich insbesondere Seiteneinsteiger oder Lerner mit Migrationshintergrund zwar in der Alltagssprache verständlich machen können, jedoch im Fachunterricht vor den Herausforderungen des Erwerbs einer Bildungssprache stehen, die nahezu wie eine weitere Fremdsprache zu erlernen ist (was ebenfalls muttersprachig deutsche Lerner betrifft). Sprechsituationen mit erhöhter fachlicher Komplexität oder Sprachstrukturen, die in der Alltagssprache selten vorkommen, können diese Lerner kaum bewältigen. Besonders zeigen sich die Sprachprobleme des Fachunterrichts beim Verbalisieren typischer fachlicher Sachverhalte sowie in der Schriftlichkeit; außerdem dann, wenn Lerner gleichzeitig angestrengt nachdenken und sprechen sollen. Hier können Ansätze sprachsensiblen Unterrichts hilfreich sein, indem sie den Lerner in vielfacher Weise unterstützen, z. B. durch sog. sprachliche Leitern. So sollten Lehrkräfte den Lernern Zeit geben, damit diese zuerst denken und dann sprechen können, sprachliche Fehler akzeptieren, ohne sie sofort zu verbessern, Hilfen durch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten anbieten, z. B. durch Zeigen oder Vormachen, den Lerner Wertschätzung spüren lassen und ermutigen, sich frei zu äußern. Ein sprachsensibler Unterricht ist ressourcenorientiert angelegt.³⁸

Insgesamt wird deutlich, dass bei allen konzeptuellen didaktisch-methodischen Überlegungen zur politischen Bildung die Jugendlichen selbst zum Ausgangspunkt genommen werden müssen, um politische Lern- und Bildungsangebote entsprechend ihrer Bedürfnislagen je spezifisch zu variieren.

Literatur

- Arendt, Hannah (2015): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass (Hg. von Ursula Ludz). 5. Aufl., München / Berlin: Piper Verlag
- Arendt, Hannah (2016): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 17. Aufl., München / Berlin: Piper Verlag

³⁸ vgl. Leisen, S. 23ff.

- Gebhardt, Mareike (2014): Politisches Handeln in der post-modernen Konstellation. Kritische Demokratietheorie nach Hannah Arendt und Jürgen Habermas. Regensburg: Nomos Verlagsgesellschaft
- Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Gessner, Susann (2013): Kritische politische Bildung oder: Was brauchen Schüler und ihre Lehrer? Ein Essay, in: Widmaier, Benedikt und Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 86-90
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil. Stuttgart: Klett Verlag, S. 23ff
- Lösch, Bettina (2005): Deliberative Politik. Moderne Konzeptionen von Öffentlichkeit, Demokratie und politischer Partizipation. 1. Aufl., Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot
- Oefftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Oefftering, Tonio (2016): Politische Bildung auf Augenhöhe. Ein Interview mit Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute. Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hg.), unter: www.erziehungskunst.de/artikel/erziehungskuenstler/politische-bildung-auf-augenhoehe/. (abgerufen am 30.12.2016)
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken — Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Ueberhorst, Reinhard (2011): Politischer Streit als kooperative Findkunst. Wie die ‚wachstumspolitische Kontroverse‘ befördert werden sollte, in: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte Nr. 3, S. 24-28

Abbildungen

- „Kooperative Kontroverse“ von Klüsserath ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
- „Raum des Öffentlichen“ von Klüsserath ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Ingo Klüsserath ist Lehrer für die Fächer Sozialwissenschaften und Philosophie am Clara-Schumann-Gymnasium in Viersen-Dülken und Fachleiter im Fach Sozialwissenschaften am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Krefeld. Zudem ist er in der Lehrerfortbildung am Ludwig-Windhorst-Haus in Lingen tätig.

Dr. Susann Gessner ist Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie Lehrerin für die Fächer Politik/Wirtschaft und Deutsch. Zurzeit vertritt sie die Professur für Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in der schulischen politischen Bildung.