

Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden

Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik

Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13

2., erweiterte und aktualisierte Auflage



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Uwe Hericks

Meinert A. Meyer

Matthias Trautmann

Band 13

Andreas Petrik

Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden

Konzept und Praxis einer
genetischen Politikdidaktik

2., erweiterte und aktualisierte Auflage

Verlag Barbara Budrich,
Opladen, Berlin & Toronto 2013

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

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-376-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0350-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner – Textakzente, Grünau

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorwort zur ersten Auflage: Lesepfade und Danksagungen | 9 |
| Vorwort zur zweiten Auflage: Was ist neu? | 10 |
| Einleitung: Soziales Experiment, politisches Selbst und die Genese der Demokratie | 11 |
| Teil I: Einführung in politikdidaktisches Denken | 18 |
| 1. Lehrende, Lernende, Politik: Vom konflikthaften Dreiecksverhältnis zum Beutelsbacher Konsens | 18 |
| 2. Das Gegenstandsproblem: Der unscharfe Kern des Politischen | 23 |
| 2.1 Institutionelle Politik ohne Alltagspolitik? Das Zusammenspiel dreier Handlungskontexte und Wissensformen | 23 |
| 2.2 Wirtschaft outsourcen? Zur sozialwissenschaftlichen Basis politischer Bildung..... | 33 |
| 2.3 Vergänglichkeit oder Kanon? Acht komplementäre fachdidak- tische Prinzipien als exemplarische Zugänge zum Politikzyklus | 38 |
| 2.4 Unpolitischer Politikunterricht? Lehrerprofessionalisierung mittels "teacher beliefs" und ihren Fluchtstrategien | 46 |
| 3. Das Brückenproblem: Barrieren zwischen Alltagserfahrung und politischer Kompetenzbildung | 53 |
| 3.1 Lerntheorien: Lernen als Konstruktionsprozess und Konzeptwechsel in produktiven Krisen | 53 |
| 3.2 Der politikdidaktische Methodenfundus: Methoden als Herstellungswege politischer Erkenntnisse | 60 |
| 3.3 Das Risiko kategorialer Brückenbildung: Verständnislose Begriffsakrobatik | 67 |
| 3.4 Das Risiko handlungsorientierter Brückenbildung: Unpolitischer Idealismus | 76 |
| 4. Das Aushandlungsproblem: Vom Verschwinden des Politischen im monologisch und medial verkürzten Unterrichtsdiskurs | 83 |
| 4.1 SchülerInnen zwischen Öffentlichkeitsverweigerung und authentischem Protest | 83 |
| 4.2 Die LehrerIn als Medien- und GedankenwörterIn mit Deutungsmonopol | 85 |

| | |
|---|------------|
| Teil II: Grundlegung einer genetischen Politikdidaktik | 91 |
| 5. Bildungsgang- und Lehrkustdidaktik als Antworten auf das Gegenstands-, Brücken- und Aushandlungsproblem | 91 |
| 5.1 Die Bildungsgangdidaktik: Subjektive Aneignungsprozesse | 92 |
| 5.2 Die Lehrkustdidaktik: Exemplarisch-genetisch-dramaturgische Unterrichtsmodelle | 98 |
| 5.3 Synthese: Eine bildungsgangorientierte Lehrstück-Didaktik | 106 |
| 6. Politische Elementarphänomene als Brücken zwischen Mikro- und Makrowelt | 110 |
| 6.1 Die Rückkehr zu einer erfahrungsbasierten Kategorialbildung mittels Elementarphänomenen..... | 110 |
| 6.2 Didaktische und lerntheoretische Begründung situativ-elementarer Ansätze..... | 122 |
| 6.3 Schlüssel- bzw. Basiskonzepte als Ausgangspunkte und Endprodukte von Lernprozessen | 135 |
| 7. Basiskonzept "Demokratisierung": Die politische Evolution demokratischer Verfahren | 139 |
| 7.1 Politik als Prozess der Machtbildung und Rechtssetzung | 140 |
| 7.2 Sechs Stufen der Institutionalisierung und Demokratisierung | 142 |
| 7.3 Die deliberative Demokratie als Verfahrenskonsens und Ideenstreit | 150 |
| 8. Basiskonzept "Politische Grundorientierungen": Die Herausbildung historisch-sozialer Bewusstseinstypen | 156 |
| 8.1 Politische Grundfragen als elementare Wertekonflikte | 156 |
| 8.2 Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus und Anarchismus als Triebkräfte und Ideenhorizont der politischen Evolution | 160 |
| 8.3 Kein "Ende der Geschichte": Die vier Grundorientierungen als "politischer Kompass" | 187 |
| 8.4 Politische Orientierungen und Soziale Milieus | 208 |
| 9. Gesellschaftsbilder als Basis der politischen Urteils- und Identitätsbildung | 218 |
| 9.1 Die deskriptive Dimension: Zur Entwicklung des Demokratieverständnisses mithilfe von Fehlkonzeptionen | 220 |
| 9.2 Die normative Dimension: Jugendkulturen und (latente) politische Orientierungen..... | 233 |

| | |
|---|------------|
| 10. Genetisch-dramaturgische Methodik: Politische Ursprungssituationen inszenieren | 243 |
| 10.1 Genesen: Selbsterfahrungs-, Gründungs- und Erfindungssituationen als politisierende Exempel..... | 243 |
| 10.2 Dramaturgien: Das Lehrstück als sokratisch gesteuerter Gestaltungs-, Konfliktlösungs- und Entdeckungsprozess | 256 |
| 10.3 Ideengenetische Exempel: Anlässe für soziale Erfindungen und die Entwicklung von Gesellschaftstheorien..... | 263 |
| 10.4 Institutionengenetische Exempel: Anlässe für politische Umbrüche und Neugründungen..... | 272 |
| 10.5 Individualgenetische Exempel I: Biografische und alltagspolitische Politisierungsanlässe | 278 |
| 10.6 Individualgenetische Exempel II: Modellhafte und experimentelle Politisierungsanlässe | 284 |
| | |
| Teil III: Unterrichtspraxis und Bildungsganganalysen | 296 |
| 11. Das Lehrstück "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft" | 296 |
| 11.1 Das Dorfszenario als Entdeckungsreise zum eigenen politischen Selbst | 296 |
| 11.2 Akt I: Entdecken – Eigene und fremde Gesellschaftsbilder | 300 |
| 11.3 Akt II: Systematisieren – Vorbilder für politische Grundorientierungen | 305 |
| 11.4 Akt III: Anwenden – Grundorientierungen als Urteilsmaßstäbe für aktuelle politische Fälle | 311 |
| | |
| 12. Methodik politischer Bildungsgangstudien per Argumentationsanalyse | 315 |
| 12.1 Forschungsstand: Über die Notwendigkeit qualitativer Bildungsgangstudien zur Vertiefung quantitativer Befunde | 315 |
| 12.2 Forschungsziel: Explorative Fallstudie zu Politisierungstypen auf Basis der Dokumentarischen Methode | 322 |
| 12.3 Kompetenzmodelle im Vergleich: Plädoyer für fünf politische Kompetenzen auf vier entwicklungslogischen Niveaus | 326 |
| 12.4 Argumentationsanalyse: Strukturen und Entwicklungsprozesse der politischen Urteils- und Konfliktlösungskompetenz | 350 |
| 12.5 Datenerhebung: Lehrstückentwicklung, Videografie und Nachträgliches Lautes Denken | 370 |
| 12.6 Fallauswahl, Schlüsselstellen und Interpretationsschritte | 376 |

| | |
|---|------------|
| 13. Politische Bildungsgänge: Drei Fallstudien | 380 |
| 13.1 Martin: "Ich find' das total albern mit dem Eigentum!" Der libertär-sozialistische Querulant und sein Weg aus der "Illusion der Homogenität" | 380 |
| 13.2 Melanie: "Dann haben wir 'ne Arbeitskraft weniger, die den ganzen Tag Gitarre spielt!" Die sozialistisch Fühlende, die sich zur überzeugten Liberalen wandelt..... | 423 |
| 13.3 Franka: "Du kannst doch nicht zwei Wochen lang diskutieren!" Die enttäuschte Konservative zwischen Gemeinschaftsappellen und Politik-Skepsis | 442 |
| 14. Bilanz: Die Dorfgründung als krisenhafter Politisierungs- und Demokratisierungsprozess | 479 |
| 14.1 Authentische Interessen-Konfrontation im unregelten Mikrokosmos | 480 |
| 14.2 Demokratisierung durch die Entdeckung von Regelungs- und Rechtfertigungsbedarf..... | 482 |
| 14.3 Demokratische Wertebildung durch die Klärung politischer Elementarfragen | 486 |
| 14.4 Politische Identitätsentwicklung durch Prämissenprüfung: Sieben Politisierungstypen..... | 489 |
| 14.5 Transfer: Realitätsbewusstsein und vorübergehender Autonomieverlust | 497 |
| 14.6 Dramaturgische Lernumgebung: Ungewohnte Selbstständigkeit und notwendige Strukturierungshilfen | 500 |
| 15. Ausblick: Lerntheorie und Forschungsprogramm einer genetischen Politikdidaktik | 505 |
| 15.1 Genetisches Lehren und Lernen: Mit sozialen Experimenten von der Urteilskompetenz zur Analysefähigkeit | 505 |
| 15.2 Genetisches Forschen: Erprobte Unterrichtsmodelle als Basis fachdidaktischer Theorie- und Lehrerbildung | 510 |
| Literaturverzeichnis | 517 |
| Abbildungsverzeichnis | 542 |

Vorwort zur ersten Auflage: Lesefade und Danksagungen

Nun sind es über 500 Seiten geworden. Das liegt an meinem Vorhaben, einen umstrittenen didaktischen Ansatz ausgraben, begründen, modernisieren *und* erproben zu wollen. Lassen Sie sich vom Umfang nicht abschrecken. Ich habe mich bemüht, verständlich zu schreiben und komplexe Denkfiguren an konkreten Beispielen zu entwickeln.

Sie können das Buch "induktiv" lesen, indem Sie zunächst das Lehrstück Dorfgründung (Kap. 11) studieren und mit ein, zwei Fallstudien (Kap. 13) ein Bild von dessen Umsetzung gewinnen. Daran können Sie meine didaktische Bilanz und Zukunftsvision anschließen (Kap. 14 u. 15). Skizzen weiterer Unterrichtsmodelle vertiefen die genetische Methodik (Kap. 10.3–10.6). Wollen Sie Basis-Werkzeuge der Politikdidaktik prüfen, so können Sie zwischen Problemdiagnosen (Kap. 1–4) und Lösungsvorschlägen (Kap. 5, 6, 10.1 u. 10.2) wählen. Gesellschafts- und demokratietheoretische Grundlagen finden Sie in Kapitel 7, 8 und 9, wo dann Gesellschaftsbilder von Jugendlichen ins Spiel kommen. Sollte Sie Lernprozessforschung (Kompetenz- und Argumentationstheorie) interessieren, dann widmen Sie sich Kapitel 12.

Ich möchte an dieser Stelle einigen Menschen danken, die mein Dissertationsprojekt direkt oder indirekt positiv beeinflusst haben. Inge Petrik für die frühe Anregung, Gefühlen einen zentralen gesellschaftlichen Platz einzuräumen. Manfred Petrik für die frühe Anregung, mit Argumenten auf die Gesellschaft zuzugehen. Brigitte Biermann für die Schülerzeitungszeit als erste Öffentlichkeitserfahrung. Ulrich v. Papen und Corinna Fischer für produktive Störungen meines Gesellschaftsbildes. Marcus v. Schmude und Pierre Dumas für ihre soziale Experimentierlust. Marc Aisenbrey für die künstlerische und körperliche Seite der Bildung. Martin d'Idler für seine Utopie-Kurse an "Wagenscheins" Odenwaldschule. Hans Christoph Berg für seine Anregung, mit Wagenschein Theorie aus Praxis zu gewinnen. Tilman Grammes für meinen Konzeptwechsel vom pädagogisch-allgemeindidaktischen zum fachdidaktischen Denken. Christian Welniak für den psychologischen Blick auf politisches Lernen. Den MitdoktorandInnen und ProfessorInnen des Hamburger Graduiertenkollegs Bildungsgangforschung für den menschlichen Umgang und für interdisziplinäre Horizonterweiterungen. Dem Corvey-Gymnasium Hamburg, meinem derzeitigen Arbeitsplatz, für wissenschaftliche Experimentierlust und großzügige Freistellungen. Edith Kosmehl für die emotionale Lernumgebung sowie ihre kulturell und fachlich "fremde" Perspektive. Marcus v. Schmude nochmals für seinen unerbittlichen journalistischen Korrekturblick.

Andreas Petrik
Hamburg-St. Pauli, Dezember 2006

Vorwort zur zweiten Auflage: Was ist neu?

In den letzten sechs Jahren hat die genetische Politikdidaktik zahlreiche Praxistests durch Konferenzen, Veröffentlichungen und Einsätze in Schule und Lehrerbildung durchlebt. Ihre Stärken wurden dabei ebenso sichtbar wie missverständliche und klärungsbedürftige Anteile.

Was ist also neu? Ich habe den ersten Teil (Kap. 1–4) zu einer *Einführung* in politikdidaktische Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Lehrerkompetenzen und Unterrichtsprobleme ausgebaut. Das genetische Prinzip führe ich nun als *einen Ansatz von acht zentralen Konzeptionen* ein. Ich zeige, welche Lücken es schließt und welche Rolle die anderen Prinzipien spielen (Kap. 2.3). Unseren *Methodenfundus* klassifiziere ich nach verschiedenen Inhaltsstrukturen und Handlungstypen (Kap. 3.2). Weiterhin integriere ich Debatten um *Basiskonzepte* (Kap. 2.1 u. 6.3) und den *empirischen Forschungsstand* der Politikdidaktik, mit Fokus auf das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Studien (Kap. 12.1). Zudem ergänze ich neuere Befunde aus der *Wertewandel-, Milieu-, Parteien-, politischen Sozialisations-, Rechtsextremismus- und misperception-Forschung* (v.a. Kap. 8 u. 9). Die *genetische Methodik* schärfe ich begrifflich, indem ich den "modellgenetischen" Ansatz (Kap. 10.6) als *experimentelle* Variante eines individualgenetischen Vorgehens kennzeichne, *fünf Phasen* genetischer Lehrstücke herauspräpariere (Kap. 10.2) und die (erweiterten) genetischen Unterrichtsbeispiele deutlicher von schüler- und handlungsorientierten Modellen abgrenze (Kap. 10.3–10.6). Die Methode der *Argumentationsanalyse* (Kap. 12.4) erschließt sich nun leichter: durch praktische Anwendungsbeispiele zu den *vier entwicklungslogischen Niveaus* und eine genauere Unterscheidung der Urteils- und der Konfliktlösungskompetenz – wie auch schon im überarbeiteten *Kompetenzmodell* ersichtlich (Kap. 12.3). Ein nachträgliches Interview mit dem (Ex-) Schüler Martin führt das *vierte Niveau* empirisch vor (Kap. 13.1), zusätzliche Bildungsganganalysen seines gesamten GMK-Kurses ergeben eine erste Heuristik von nunmehr *sieben Politisierungstypen* (Kap. 14.4). Alle übrigen Kapitel habe ich entrümpelt und aktualisiert, die meisten Grafiken erneuert.

Danken möchte ich: Meiner Vorgängerin Sibylle Reinhardt für erkenntnisreiche fachdidaktische Debatten anlässlich gemeinsamer Examensprüfungen und für die Aufnahme des genetischen Prinzips in ihre Didaktik. Reinhold Hedtke und Tim Engartner für wirtschaftsdidaktische, Tilman Grammes, Johannes Meyer-Hamme und Andreas Bonnet für forschungsmethodische Impulse. Vielen StudentInnen, ReferendarInnen und LehrerInnen für kritische Rückmeldungen. Und Edith Kosmehl-Petrik für beaucoup de passion.

Andreas Petrik
Hamburg/Halle, im Dezember 2012

Einleitung: Soziales Experiment, politisches Selbst und die Genese der Demokratie

"Der eigentlich freie demokratische Geist hat in Deutschland noch keine tief wurzelnde Tradition. Im Gegenteil: Die Demokratie ist jedesmal gekommen, wenn ein großer Krieg verloren war. Es fehlt völlig der Hintergrund einer triumphalen Unabhängigkeitserklärung. Ja, man darf noch mehr behaupten: Die Dynamik der Willensbildung in einem echt demokratischen Staate ist so umständlich, dass Menschen, die zur 'Dezision' und zur Tat drängen, ihr kaum ohne weiteres Sympathie zuwenden werden. (...) Der Nachweis, dass trotzdem die abendländische Kultur in keiner anderen Verfassung fortleben und ihr Heil finden kann, ist so ungeheuer schwer, dass man dem Anfänger damit nicht kommen kann. (...)

Ich wage nicht zu behaupten, dass die Gespräche, die ich vorgeschlagen habe, schon diese zündende Kraft besitzen werden. (...) Der Bruch zwischen ethischer Erkenntnis und dem Handeln danach liegt in der Schwäche der menschlichen Natur. Ihr kann durch kein Schnellverfahren abgeholfen werden. Meine Vorschläge beziehen sich nur auf eine erste 'Propädeutik'. (...) Wenn diese Vorschulung von vornherein in der Form der Diskussion verläuft, so entspricht dies dem Prinzip der Demokratie, durch friedliche Gedankenkämpfe die Gewaltübung im Inneren des Staates nach Möglichkeit auszuschließen. Arbeitet man von früh an daraufhin, die Menschen zu selbstständigem politischem Denken aufzurütteln, so verhütet man die schwerste Gefahr unserer Kulturepoche: das Emporwuchern einer blind gefolgschaftsbereiten Masse. (...) Stirbt der selbst prüfende und sich verantwortlich entscheidende Menschentypus aus, so ist es mit der Demokratie zu Ende, noch ehe sie recht angefangen hat." (Spranger 1963: 52f.)

Mit diesen Worten verteidigt Eduard Spranger (1882–1963) im Jahr 1959 seine Vorstellung eines Politikunterrichts, der sich primär der Entwicklung der politischen und demokratischen Persönlichkeit widmet. Er schlägt vor, Demokratie *zunächst* "im Kleinen", durch konfliktreiche "Gedankenkämpfe" entdecken zu lassen, um ihr labiles geistiges Fundament zu stärken. Spranger weiß, wovon er spricht: Schließlich sympathisierte er in jungen Jahren mit dem demokratieskeptischen bis demokratiefeindlichen Weimarer Konservatismus, hat also selbst einen Demokratisierungsprozess durchlebt.

In Sprangers propädeutischem Unterricht untersuchen Jugendliche soziale Institutionen wie Familie, Freundeskreis, Schule und Betrieb auf Prozesse der Machtbildung und Norm- bzw. Rechtssetzung. 1963, in der vierten Auflage seiner vielbeachteten "Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung", korrigiert er sich jedoch: Nachhaltiger als nähräumliche Fallanalysen politisiere das soziale Experiment einer *fiktiven Insel-Neubesiedelung*, das Jugendliche den "Prozess der Staatswerdung" im Zeitraffer *nachkonstruieren* ließe.

Diese Idee einer elementaren "Vorschulung" ist bis heute umstritten, weil sie zunächst makropolitische Fälle außen vor lässt. Was will Spranger damit erreichen? SchülerInnen¹ sollen die "umständliche Dynamik der Willensbil-

¹ Ich verwende durchgehend das Binnen-I (auch "Schweizer I"). Es wurde 1983 als mutierter Schrägstrich von der *Zürcher Wochenzeitung* eingeführt, um die weibliche Hälfte der

dung" in eigenen Auseinandersetzungen entdecken. Sie ergründen über-schaubare Alltags-Fälle und Gesellschaftsgründungs-Modelle, um erfah-rungsgesättigte Zugänge zur "staatlichen Sphäre" zu gewinnen. Die Notwen-digkeit eines solchen Ansatzes sieht Spranger in der doppelten Komplexität des Politischen begründet: Zweifellos sei die institutionelle Politik derart unübersichtlich, dass deren Erarbeitung nicht ohne einen analytisch ausgeleg-ten Politikunterricht auskomme. Doch wer schon die ebenso verwickelten alltäglichen bzw. alltagspolitischen Zusammenhänge nicht verstehe, werde auch mit der Funktionslogik des Systems wenig anfangen können.

Sprangers Vorschulung zielt darauf ab, persönliche Anschlussstellen an den politischen Prozess sichtbar zu machen. Die Brücke, die er bauen will, ist keine rein methodische: Sie rührt am Kern dessen, was wir unter Politik verstehen. Findet Politik vor allem in Institutionen und Organisationen statt? Ist im Gegenteil alles Soziale auch zugleich politisch? Oder sind beide Sphären neben markanten Unterschieden durch spezifische Gemeinsamkeiten verbunden, die den Übergang von der einen zur anderen Sphäre erleichtern? Spranger plädiert für die letztgenannte Variante. In seinen Schriften entwirft er eine Politikdidaktik, die auf Wagenscheins exemplarisch-genetisch-sokratischem Verfahren aufbaut. So wie sein Tübinger Freund Wagenschein "Naturphänomene sehen und verstehen" lehren will, möchte Spranger erleb-bare Zugänge zu "politischen Elementarphänomenen" schaffen. So wie Wagenschein aufzeigen will, "wie Physik entsteht", strebt Spranger einen Unterricht an, der die Entstehung des Politischen *in der Gesellschaft* mit der Entstehung des Politischen *im Bewusstsein von Lernenden* verbindet. Indem er Politik als sozialen und individuellen Konstruktionsprozess kennzeichnet, verweist er indirekt auf die Verwandtschaft zwischen dem genetischen Lehrverfahren und der genetischen Lerntheorie Jean Piagets.

Bei den politikdidaktischen Klassikern Theodor Wilhelm, Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke finden sich deutliche Spuren genetischen Denkens. Sie prägten jedoch jeweils ein anderes fachdi-daktisches Prinzip stärker, nämlich die Handlungs-, Fall-, Problem- und Konfliktorientierung. Zwischen diesen Prinzipien bewegte sich die Politikdi-daktik zwischen den 1960ern und 1990ern, bis das genetische Prinzip über

Menschheit in Erinnerung zu rufen. Der gut gemeinte Zusatz vieler Publikationen "weibliche Sprachformen behindern die Lesbarkeit, Frauen und Mädchen sind jedoch selbstverständlich immer mitgemeint" widerspricht linguistischen Befunden: "Das generische Maskulin wird nicht als neutral verstanden, sondern ruft in der Mehrzahl Bilder von männlichen Personen hervor (...)" (Der Deutschunterricht 1/1996: 56; vgl. auch Luise F. Pusch: Das Deutsche als Männersprache, Frankfurt/M. 1984). Zugunsten der Lesbarkeit folge ich der Konvention, nur weibliche Artikel zu verwenden ("die SchülerIn" statt "der/die" oder gar "einE SchülerIn"). Man lese entweder nur die weibliche Form oder – wenn man sich dann als Mann nicht mit-gemeint fühlen sollte – die männliche und weibliche nacheinander. Großbuchstaben inner-halb eines Wortes mögen einigen LeserInnen gewöhnungsbedürftig erscheinen, sind m.E. jedoch eleganter und praktischer als Schräg- und Bindestriche ("Schüler/-innen").

den Umweg der Lehrkustdidaktik (vgl. Berg/Schulze 1995) wieder Einzug hielt: Tilman Grammes (1998) hat die Renaissance des genetischen Ansatzes in seiner *Kommunikativen Fachdidaktik* eingeleitet. Anders als noch beim Erscheinen der ersten Auflage des vorliegenden Buches (Petrik 2007) wird das genetische Prinzip mittlerweile als Beitrag wahrgenommen, der nicht bei sozialem Lernen stehen bleibt, sondern ernsthafte Lösungswege für das Brückenproblem zwischen Alltagsbewusstsein und politischer Kompetenzbildung anzubieten hat. Eduard Spranger wurde zum politikdidaktischen Klassiker gekürt (May/Schattschneider 2011) und Sibylle Reinhardt (2012) hat ihre Didaktik um das genetische Prinzip erweitert.

Was aber ist das Alleinstellungsmerkmal dieses politikdidaktischen Prinzips, zumal angesichts eines Überangebots an Ansätzen der politischen Bildung (vgl. Deichmann/Tischner 2013)? Der genetische Ansatz vollzieht einen radikalen Perspektivwechsel zur *Genese des politischen Selbst* mittels *experimenteller Ursprungssituationen*. Eine subjektorientierte Politisierung hat zwar auch Rolf Schmiederer (1971/1977) konzeptionell überzeugend gefordert, jedoch weder didaktisch noch methodisch konkret ausgestaltet. *Schülerorientierung* geht zudem – legitimerweise – primär von der lebensweltlichen *Betroffenheit* der SchülerInnen aus und weniger stark von *bedeutsamen* gesellschaftlichen Umbrüchen, die dramaturgisch in den subjektiven Horizont zu bringen seien. Vom (der Schülerorientierung verwandten) Prinzip der *Handlungsorientierung* unterscheidet sich das genetische Vorgehen wiederum durch sein simulativ-laborhaftes und selbstreflexives Vorgehen, das in der Regel nicht mit konkreten politischen Aktionen verbunden ist.

Das genetische Prinzip verbindet eine gelingende politische Identitätsbildung zwingend mit der Möglichkeit, in interaktiven und kontroversen Settings *existenziell* herausgefordert zu werden, um sich selbst und andere als politisch denkende und fühlende Wesen zu erfahren und zu reflektieren. Weder die vorherrschenden kategorialen oder erfahrungsorientierten Konzeptionen noch der alltägliche Politikunterricht gewährleisten eine derartig intensive Selbstreflexivität. Im Gegenteil beobachte ich eine theoretisch wie praktisch weit verbreitete Scheu, sich – über unverbindlich bleibende Pro-Kontra-Streitgespräche hinaus – dem potenziell frustrierenden und explosiven Aufeinandertreffen tief empfundener Werthaltungen didaktisch zu stellen. Bleiben unsere Werthaltungen jedoch unwidersprochen und damit unreflektiert, dann blockieren sie nachweislich unsere politische Analysefähigkeit und schlimmstenfalls die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung. Diese Werteabstinenz ist in osteuropäischen Ländern besonders groß, die unter diktatorischen Regimen leiden mussten, in denen offene Konfliktaustragung lebensgefährlich oder zumindest freiheits- oder berufsbedrohend war. Aber selbst in der alten BRD und den USA wird die subjektive politische Haltung häufig als Privatsache tabuisiert – auch als Gegenreaktion auf die den Alltag "durchpolitisierenden" Studentenbewegungen der 1960er.

Nun bestreite ich nicht etwa das Recht auf politische Privatheit, das sich in geheimen Wahlen und dem Recht auf Enthaltung, Nicht-Wahl usw. ausdrückt. Ich kritisiere jedoch einen Politikunterricht, der im geschützten Raum der Schule von den je subjektiven politischen Grundgefühlen abstrahiert und damit kaum eine handlungswirksame Anbindung an das Politische zulässt.

Politikunterricht wird trotz anderslautender Sonntagsreden überwiegend noch ähnlich konzipiert und praktiziert wie Mathematikunterricht, als ginge es um einen externen, uns äußerlichen Gegenstand, den man sich rein analytisch zu Prüfungszwecken aneignen könnte. Dabei wird neben der *persönlichen* auch die *prozessuale* Dimension des Politischen ausgeblendet. Jugendliche sollen das Handeln professioneller politischer AkteurInnen, Analysen dieses Handelns sowie theoretische Gegenentwürfe beurteilen können, *bevor* sie alltägliche Prozesse der Machtbildung und Normsetzung verstanden sowie ihr eigenes Gesellschaftsbild ausreichend entwickeln und reflektieren konnten. Auf diese Weise kann weder Motivation erzeugt noch ein Verständnis geweckt werden, das über "Scheinwissen" (Wagenschein) hinausgeht. "Lust auf Politik" setzt voraus, in ihr etwas Eigenes, Sinnstiftendes und alltäglich Brauchbares zu entdecken. Eine politisch-institutionelle Perspektive auf Gesellschaft wiederum erfordert, von diesem "Eigenen" zu abstrahieren, um verallgemeinerungsfähige Urteilkriterien zu akzeptieren und anzuwenden. Eine genetische Didaktik geht davon aus, dass man diesen zweiten Schritt nicht sinnvoll vor dem ersten unternehmen kann. Sie konzipiert und evaluiert Bildungsgänge, die eine existenzielle Dialektik aus der *Anbindung* an eigene Bedürfnisse, Werte und Interessen und der *Loslösung* von ihnen ermöglicht – Piaget würde von Assimilation und Akkommodation sprechen.

Politische Kompetenzbildung ist ohne Abstraktion unmöglich. Abstraktion bezeichnet die geistige Operation, sich von etwas zu lösen, das man zuvor konkret erfasst hat. Politik verkörpert zuallererst ein Handlungsfeld, einen machtgeleiteten, regelgebundenen Aushandlungsmodus von kontroversen Bedürfnissen, Lebensgefühlen, Werten und Interessen mit dem Ziel, zu verbindlichen Rechtssetzungen zu gelangen. Diesen Aushandlungsprozess zu verstehen, setzt eine Reihe von Reflexionsstufen voraus, zumal er durch eine Reihe von Reflexionsstufen gefiltert an die Öffentlichkeit getragen wird: Politische AkteurInnen beschäftigen sich mit unübersichtlichen, zurückliegenden, entfernten, zukünftigen, theoretischen, vagen, möglichen, verborgenen Zusammenhängen. Selbst wenn sie diese Zusammenhänge einvernehmlich beschreiben könnten, würden sie sie kontrovers bewerten. Um diese komplexe Fakten- und Interessenlage einigermaßen bewältigen zu können, müssen Wahrnehmungskonzepte und Wertemaßstäbe – selbst diejenigen der professionellen politischen AkteurInnen – bereits in überschaubareren Zusammenhängen geschult und gefestigt worden sein.

Von den komplexen institutionellen Machtbildungsprozessen erhalten Jugendliche in der Schule überwiegend nur abstrakte Kondensate. Selbst die

unabdingbaren Konfliktanalysen kratzen häufig nur an der Oberfläche des Politischen. Sie liefern zwar politische Kategorien zur Beschreibung des Aushandlungsprozesses, jedoch ohne dessen Dynamik und dessen institutionellen Rahmen ausreichend ins Blickfeld zu bringen. Um die Handlungsdynamik zu verstehen, müssen Jugendliche eigene Verhandlungserfahrungen machen und kategorial analysieren: Was ist eigentlich Macht und wie entsteht sie? Was ist Verbindlichkeit und wie wird sie gesetzt? Wie können Konflikte machtvoll und strategisch, wie können sie friedlich und argumentativ gelöst werden? Um den Sinn und die Funktion demokratischer Prinzipien und Verfahren zu begreifen, müssen Jugendliche deren Herkunft aus undemokratischen Zuständen erschließen: Warum wird zumeist per Mehrheitsprinzip abgestimmt, was wären Vor- und Nachteile konsensueller oder expertengesteuerter Entscheidungsmodi? Wieso gibt es ein Parlament, wieso einen Bundesrat? Wieso darf die Opposition im Parlament mitreden, obwohl sie doch die Wahlen verloren hat? Um schließlich eine Bewertung politischen Handelns abgeben zu können, müssen Jugendliche ihre eigenen Werte, Bedürfnisse und Interessen als Grundlage des eigenen Gesellschaftsbildes ausreichend analysiert und mit gegenläufigen Gesellschaftsbildern verglichen haben: Was will ich eigentlich von dieser Gesellschaft? Was darf die Gesellschaft von mir wollen? Welche Grundregeln des Zusammenlebens sind mir wichtig? Wo kollidieren meine Werte und Interessen mit denjenigen anderer? Wie sähe meine Traumgesellschaft aus? Welchen Beitrag zu ihrer Verwirklichung kann und will ich leisten?

Ähnlich unzugänglich bleibt im traditionellen Politikunterricht das theoretische Urteilswissen: Jede sozialwissenschaftliche Theorie bezieht sich auf gesellschaftliche Praxis, sei es empirisch-analytisch oder mit einem normativen (Gegen-)Entwurf. Doch die Entstehungsanlässe von Theorien sind häufig verschüttet. Würden sie freigelegt, könnten Jugendliche ihren Gebrauchswert ermitteln: Erstens könnten sie erfahren, dass Theorien sich (indirekt) auf konkrete Fälle, Situationen oder Phänomene beziehen, die nicht bloß illustrierende Beispiele sind, sondern genuine Auslöser der Theoriebildung. Zweitens können Jugendliche Theorien als Urteile auf höherer Reflexionsstufen begreifen lernen, die letztlich ähnlichen Denkopoperationen zu verdanken sind, wie ihre eigenen individuellen Gesellschaftsbilder und Alltagstheorien.

Jugendliche auf genetische Weise mit Politik *in Berührung* zu bringen heißt also, sie in krisenhafte, reale oder realistisch simulierte Ursprungssituationen zu verwickeln. Das können *soziale Experimente* sein, in denen sich gesellschaftliche Phänomene wie soziale Ungleichheit oder Rassismus erfahren lassen oder die *Nachinszenierung* von *Erfindungs-* oder *Umbruchs-situationen*, die Demokratisierungsprozesse ausgelöst haben. In solchen Ursprungssituationen zeigt sich das Politische in seiner rudimentär-menschlichen Form als kontroverse Reaktion auf ein soziales Phänomen, ein Problem, eine Ungerechtigkeit. Es wird als Aufforderung zum Handeln

spürbar. Verborgene elementare Wertekonflikte werden freigelegt und beleben als selbstverständlich, festgefahren oder harmonisch empfundene politische Konstellationen. Jugendliche erfahren Parteinahme und Widerstand als etwas, das eigene Werte berührt, Bedeutung gewinnt. Diese Störung des Gefühls, die Welt sei in Ordnung und alle seien sich im Grunde einig, treibt sie an, eine verallgemeinernde Sichtweise auszubilden und zu verteidigen. *Dies ist die Geburtsstunde des politischen Denkens*. Historisch- und individualgenetisch kann das zunächst "Krieg" bedeuten. Aus "absolutistischen" Überwältigungs- und Überredungsversuchen erwächst jedoch unter bestimmten Bedingungen das Bedürfnis nach friedlicher Einigung. Dann beginnen die KontrahentInnen, ihre umstrittenen Aussagen plausibel mit kollektiv geteilten Aussagen zu verbinden. *Dies ist die Geburtsstunde des demokratischen Denkens*. Denn haben sich Jugendliche einmal darauf eingelassen, überzeugen zu wollen, dann öffnen sie sich dafür, überzeugt werden zu können. Das eigene Gesellschaftsbild wird einem Wechselbad von argumentativen Stärkungen und Schwächungen unterzogen, die es letztlich auf höherem Niveau stabilisieren.

Die politischen Bedingungen für eine historische, aktuelle und zukünftige Demokratisierung aufzudecken ist das primäre Ziel einer genetischen Politikdidaktik: Die Genese der Demokratie aus politischen Machtkämpfen heraus soll nachvollziehbar werden. Gelingt diese emotionale Anbindung an die fundamentale Basis von Politik, dann vergrößert sich die Chance, dass Jugendliche die persönliche Motivation, das Prozesswissen und das Erkenntnisinteresse erlangen, um sich komplexer makropolitischen Konflikte anzunehmen. SchülerInnen, die mehrmals durch diesen schwierigen Koordinationsprozess hindurchgegangen sind und ihn kategorial zu erfassen gelernt haben, werden leichter aus abstrakten Darstellungen politische Dynamiken und persönliche Wertungen herauslesen können.

Wer diese Dynamik nicht einmal im Kleinen erleben konnte, für den dürfte das Politische ähnlich fremd bleiben wie eine abstrakte physikalische Formel, die man nie als Lösungsergebnis für ein Problem kennen gelernt hat: Man kann die Formel auswendig lernen und ihre Logik beschreiben, aber sie berührt und bewegt einen nicht – und man vergisst sie bald. Im Kontrast dazu schreibt der Schüler Martin, der im Verlauf einer Dorfgründungssimulation einen enormen Wandel durchmacht, in seiner Abschlussreflexion:

"So einen Prozess wie in diesem Dorfprojekt, in dem sich unsere Diskussionsfähigkeit deutlich gesteigert hat, habe ich noch nie so bewusst selbst miterlebt. [...] Mir wurde also durch dieses Projekt erstmalig bewusst, wie schwer es ist, Politik zu machen."

Zum Aufbau des Buches

Der *erste Teil* (Kap. 1–4) führt in Grundlagen der Politikdidaktik ein, indem er folgende Fragen beantwortet: Welche Ziele verfolgt Politikdidaktik als

Wissenschaft (Kap. 1)? Was ist Politik (nicht) und wie lässt sich die Unübersichtlichkeit sozialen Handelns sinnvoll ordnen? Welche politikdidaktischen Vorstellungen finden wir bei TheoretikerInnen und PraktikerInnen und welche Konsequenzen habe diese jeweils (Kap. 2)? Wie lassen sich die verschiedenen politikdidaktischen Konzeptionen methodisch umsetzen? Welche Kompetenzen werden durch welche Methode besonders gefördert, welche Lernprobleme sind typisch für welchen Ansatz (Kap. 3)? Welche Grundprobleme zeigen sich im alltäglichen Politikunterricht (Kap. 4)?

Der *zweite Teil* (Kap. 5–10) entwickelt die Konzeption einer genetischen Politikdidaktik. Zunächst geben zwei Allgemeindidaktiken neue Impulse: Die Bildungsgangdidaktik zur Integration und Evaluierung subjektiver Perspektiven, die Lehrkunstdidaktik zur genetischen Gestaltung von Unterrichtsmodellen (Kap. 5). Eduard Sprangers politische Elementarlehre macht die erfahrungsbasierte Erschließung politischer Kategorien und Basiskonzepte plausibel (Kap. 6). Zwei Basiskonzepte werde ich konkret ausgestalten, weil sie subjektiven Politisierungsprozessen zuarbeiten: Erstens *Politische Evolution* als Institutionalisierungsprozesses von *sporadischer Macht* zu *demokratischer Herrschaft* (Kap. 7). Zweitens das *Zusammenspiel liberaler, konservativer, sozialistischer* und *anarchistischer* bzw. *grün-libertär-postmaterialistischer Grundorientierungen*. Diese zeichne ich als Entwicklungsweg von werthaltigen Elementarkonflikten zu gesellschaftlichen Konfliktlinien, die Individuen, soziale Milieus, politische Gruppierungen und Parteien gleichermaßen prägen (Kap. 8). Daraufhin untersuche ich Spuren beider Basiskonzepte in Gesellschaftsbildern von Jugendlichen (Kap. 9). Es folgt die methodische Grundlegung des genetisch-elementaren und sokratisch-dramaturgischen Vorgehens. An Unterrichtsbeispielen führe ich in ideengenetische Erfindungsprozesse, institutionengenetische Umbrüche und individualgenetische Vorbilder und (Gründungs-)Experimente ein (Kap. 10).

Im *dritten Teil* (Kap. 11–15) stellt sich das genetische Prinzip der Unterrichtswirklichkeit. Zunächst lege ich die individualgenetische Dorfgründungssimulation dar. Sie unterstützt Jugendliche darin, ihre latenten politischen Positionen argumentativ auszubauen oder zu verändern und demokratische Verfahren zu ihrer friedlichen Koordination zu entwickeln (Kap. 11). Ich schließe Überlegungen zur quantitativen und qualitativen Erforschung komplexer Unterrichtsmodelle und individueller politischer Lernprozesse an und operationalisiere sie mit einem bildungsgangorientierten Kompetenzmodell sowie der Methode der Argumentationsanalyse (Kap. 12). Fallstudien rekonstruieren dann die maximal-kontrastiven Bildungsgänge dreier SchülerInnen durch das Lehrstück (Kap. 13). Eine Gesamtbilanz klärt und verallgemeinert potenzielle Wirkungsweisen des genetischen Prinzips und arbeitet sieben Politisierungstypen als erste Heuristik heraus (Kap. 14). Den Abschluss bilden Ansätze einer politischen Lehr-Lerntheorie sowie Ausblicke auf das Forschungsprogramm einer genetischen Politikdidaktik (Kap. 15).

Teil I: Einführung in politikdidaktisches Denken

1. Lehrende, Lernende, Politik: Vom konflikthaften Dreiecksverhältnis zum Beutelsbacher Konsens

"Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnissen oder Interessen umgesetzt zu haben."

Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes, 1900

"Niemand weiß, ob wir in fünfzig oder hundert Jahren in unseren Breiten überhaupt noch kopfschütteln oder lächeln werden. Wenn ja, dann gewiss auch über eine Schule, die glaube, durch Anhäufung halbverstandener und verabsolutierter Wissensergebnisse irgend etwas retten zu können."

Martin Wagenschein: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, 1956

Didaktik (griech. didaskein) ist die Lehre von der Lehrkunst und den Lernprozessen. Didaktisches Handeln zielt darauf ab, lustvolle, fruchtbare und kritische Begegnungen² zwischen Heranwachsenden und gezielt gewählten Ausschnitten der Kultur zu gestalten (vgl. Kron 2000: 48ff.). Schule ist dadurch legitimiert, dass sie den Rahmen für solche kompetenzfördernden Begegnungen schafft, insbesondere für solche, die ohne sie nur oberflächlich oder gar nicht zustande kämen. Politische Bildung³ stellt an Lernende die Anforderung, gesellschaftlich relevante Probleme und politische Konflikte *perspektivisch wahrnehmen* (1), *analysieren* (2), *diskutieren* (3) und *bewerten* (4) zu lernen, um als mündige BürgerIn den demokratischen Prozess *mitge-*

² Der reformpädagogische Begriff "Begegnung" wurde berühmt durch Roths "originale Begegnung". Ähnlich sprach Reichwein von "Kontakt", "Lebensberührung" und "Auseinandersetzung" zwischen Mensch und Kulturgut. Hausmann, neben Wagenschein ein Haupttheoretiker der genetischen Lehrkunstdidaktik, plädiert dagegen für Litts Begriff des "Umgangs", weil er sowohl vorwissenschaftlich, zwischenmenschlich als auch "außermenschlich" für Beziehungen zur Kunst, Natur, Sprache etc. gebraucht werde, während Begegnung nur metaphorisch für Außermenschliches stehen könne (vgl. Hausmann 1959: 58f.). Gerade jedoch im Hinblick auf das von Hausmann unterstützte Vorhaben, "tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln" (Roth), scheinen mir "Begegnung" und "Kontakt" treffender als "Umgang", weil dieser Begriff eher ein einseitiges Verhältnis vom Lernenden zum Gegenstand und weniger eine Interaktion ausdrückt.

³ Mit der Bezeichnung "Politische Bildung" sind alle Varianten des Politikunterrichts in allen Schultypen gemeint, sowie auch vergleichbare außerschulische Bildungsaktivitäten.

stalten (5) zu können (vgl. das Kompetenzmodell auf S. 345 u. 348). Eine gelungene Kontaktaufnahme mit dem Politischen dient nicht nur der kulturellen Bestandssicherung und der Weiterentwicklung der Demokratie, sie erleichtert es Jugendlichen, sich in einer Welt zurechtfinden, "die nicht heil genug ist, als dass man sich ihr einfach anvertrauen könnte" (Aebli 1994: 12).

Doch statt die "Menschen zu stärken" und die "Sache zu klären" (Hartmut v. Hentig) erzeugt schulische Bildung – entgegen der Absichten von LehrerInnen und DidaktikerInnen – immer noch eine gehörige Portion Verunsicherung und "verdunkeltes Wissen" (Wagenschein). Klagen über eine unglückliche und unfruchtbare Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand sind so alt wie die neuzeitliche Schule selber. Schon der Aufklärungspädagoge Johann Amos Comenius (1961: 150f.) moniert im Jahre 1657, "die meisten Lehrer mühen sich ab, statt des Samens Kräuter zu sähen und statt der Setzlinge Bäume zu pflanzen". Die schwedische Reformpädagogin Ellen Key (1978: 95) bescheinigt der Schule um 1900, "den Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe" von Kindern zu "vernichten", weil sie mit "Mixturen" arbeite, die "aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut" seien. Der Physik- und Mathematikdidaktiker Martin Wagenschein (1991: 52) engagiert sich in der Umbruchszeit nach dem Zweiten Weltkrieg vehement gegen eine "Anhäufung halbverstandener und verabsolutierter Wissensergebnisse". Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 sieht das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen – neben dem dreigliedrigen Schulsystem – vor allem in der "erkennbaren Neigung zum fragend-entwickelnden und fachsystematisch orientierten Unterricht" begründet (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 244f.). Unterstützt wird diese fundamentale Kritik mittlerweile auch von neurobiologischer Seite: Anstatt jugendlichen Entdeckergeist herauszufordern und damit emotionale Gehirnregionen zu aktivieren würde Schule tendenziell unterfordern oder frustrieren und damit Gehirnpotenzial verschenken (vgl. Hüther 2011: 161ff.).

Über die Jahrhunderte hinweg lautet der Befund: Die übliche Zubereitung und Darbietung des Lehrstoffes bietet kaum Anschlussstellen für Jugendliche. Präsentiert werden bestenfalls *Ergebnisse* von Wissenschaft. Deren *Ursprünge* in menschlichen Bedürfnissen, Problemen und Auseinandersetzungen bleiben jedoch im Verborgenen. Die Folgen für das System Schule und seine AkteurInnen sind vielfältig. Im harmlosen Fall entsteht ein höfliches, routiniertes und gelangweiltes Abspulen von Lehr- und Lernritualen. Schlimmstenfalls resultiert daraus ein subtiler bis offener Kampf, der LehrerInnen Burn-Out und SchülerInnen Schulangst beschert. Mit dem Verschwinden der fruchtbareren Sache verschwindet auch die Legitimation von Schule und Didaktik.

Nicht einzelne LehrerInnen, sondern eine veraltete Unterrichtsorganisation und Lehrerbildung tragen die Hauptverantwortung für die Bildungsmisere. Schule bringt immer noch "Kurzstunden in wirrem Wechsel" hervor (Wagen-

schein 1991: 82) und teilt Menschen mit Ziffern in abstrakte Leistungshierarchien ein. Die kleinschrittig getaktete Grundstruktur ihrer Arbeitsweise erinnert trotz aller Modernisierungen nach wie vor an den Fordismus der 1920er Jahre.⁴ Doch das deutsche Schulsystem wird vermutlich noch viele Jahrzehnte fortbestehen. Nicht nur für eine radikale Schulreform nach dem Vorbild von Reform- und Alternativschulen, auch für eine ernsthafte Orientierung am schwedischen, norwegischen, schweizerischen oder niederländischen Schulsystem fehlt fast allen Bundestagsparteien das Wissen, die Phantasie oder der Mut. Die Bildungsfronten in Deutschland sind traditionell derart festgefahren, dass eine allen offen stehende, Begabte und Bildungsferne gleichermaßen fördernde, projektorientierte, notenfreie, individuell profilierte, teilautonome, aber gleichwohl materiell versorgte Schule auf absehbare Zeit unerreichbar scheint. Bestenfalls ist eine Zweigliedrigkeit nach Hamburger Vorbild abzusehen: Stadtteilschulen, die Gesamt-, Sekundar-, Haupt-, Real- und teils Sonderschulen integrieren und in 13 Jahren zum Abitur führen versus Gymnasien mit 12-jährigem Turbo-Abi.

Dieses Buch widmet sich den *didaktischen* Ursachen und Lösungen des Bildungsproblems. Das etablierte Schulsystem bietet trotz seiner Mängel zahlreiche Freiräume für didaktische Innovation (vgl. Kap. 15.2). Kriterien zur Betrachtung des didaktischen Handelns liefern die *lehr-lern-theoretische* (Heimann/Otto/Schulz 1966) und die *bildungstheoretische* Allgemeindidaktik (Klafki 1975). Mit ihnen lassen sich sechs interdependente *didaktische Strukturmomente* als Grundfragen an jeden Bildungsprozess aufstellen:

1. *Ziele: Warum und wozu?* Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Kompetenz- und Gesellschaftsentwicklung, didaktische Perspektive
2. *Inhalte: Was?* Sachanalyse: Exemplarischer Bildungsgehalt, thematische Struktur
3. *Lernbedingungen: Wer? Wo?* Alltagstheorien, Gesellschaftsbilder: Lerner- und Lehrerperspektiven auf den Inhalt im lebensweltlichen und schulischen Kontext
4. *Methoden: Wie?* Prozess-Struktur: Lernwege, Lernphasen und zugehörige Lehrerrolle
5. *Medien: Womit?* Materielle Inhaltsträger, Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten
6. *Folgen: Was wird ausgelöst?* Evaluation: Lernprozesse der SchülerInnen und der LehrerInnen, Lernergebnisse und Bewertung

Um das Zusammenspiel dieser Strukturmomente zu verdeutlichen, greift Didaktik das linguistische Kommunikationsdreieck aus SenderIn (LehrerIn), Nachricht (Gegenstand) und EmpfängerIn (SchülerInnen) auf (Abb. 1). SenderIn und EmpfängerIn können wechselseitig ihre Rollen *tauschen*. Bildungsprozesse bergen damit ein dreifaches Potenzial an Kommunikations-

⁴ Ich blicke selbst auf sechs Jahre Lehredasein an drei Schulen zurück und habe die Zeit mit meinen SchülerInnen und KollegInnen sehr genossen. Zugleich erschien mir unsere heutige Schule *strukturell* noch weit von den *bereits existierenden* Möglichkeiten entfernt, den ganzen Menschen zu bilden: Meine persönlichen Eindrücke von mehreren deutschen Reform- und Alternativschulen haben diese Haltung geprägt, darunter meine Referendarszeit an der projekt- und profilorientierten Hamburger Max-Brauer-Gesamtschule.

störungen: Zwischen Gegenstand und LehrerIn (Sachanalyse und didaktische Perspektivenbildung), zwischen Gegenstand und Schülervorstellungen (Bedingungsanalyse, Methodenwahl und Lernmotivation), zwischen Schülerhandeln und Lehrerhandeln (Lehr-Lernprozess, politische und politikdidaktische Kompetenzentwicklung). Ich nenne diese Störungspotenziale das *Gegenstands-*, das *Brücken-* und das *Aushandlungsproblem*. Weil diese Problemstellen unhintergehbare Anforderungen an das Lehrerhandeln stellen, lassen sich aus ihnen Lehrerkompetenzen ableiten (vgl. auch Kap. 2.4):

1. Das *Gegenstandsproblem* umfasst die doppelte Schwierigkeit von LehrerInnen, einen exemplarisch-bildungswirksamen politischen Inhalt *auszuwählen* und seinen kontroversen Gehalt *herauszuarbeiten* und zu *bewerten* (*Zielstellung* und *Inhaltsstrukturierung: Perspektivierungskompetenz*).
2. Das *Brückenproblem* kennzeichnet die *methodischen* Schwierigkeiten, eine Begegnung zwischen Lernenden und Politik anzubahnen, die an subjektive Interessen und Gesellschaftsbilder anknüpft und die Anbahnung und Entfaltung politischer Kompetenzen ermöglicht (*Bedingungsanalyse* und *Methodenwahl: Inszenierungskompetenz*).
3. Das *Aushandlungsproblem* bezeichnet die Kontaktschwierigkeiten zum politischen Gegenstand, die in der direkten und medial vermittelten Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie der SchülerInnen untereinander erzeugt werden (*Lehrfähigkeit* und (*Selbst-*)*Evaluation: Aushandlungs- und Diagnosekompetenz*).

In politischen Bildungsprozessen sind diese drei Kommunikationsprobleme eng an die Einhaltung oder Missachtung des sogenannten "Beutelsbacher Konsens" gebunden (vgl. Grammes 1996; Reinhardt 2012: 29f.). Dieser Konsens beendete 1976 den politischen Streit der damals führenden PolitikdidaktikerInnen zugunsten eines "didaktischen Grundgesetzes" mit den drei Grundprinzipien *Kontroversitätsgebot* (Gegenstandsproblem), *Interessenorientierung* (Brückenproblem) und *Überwältigungsverbot* (Aushandlungsproblem). Die Sache muss demnach erstens möglichst so kontrovers dargestellt werden wie in Politik *und* Wissenschaft, wobei alters- und situationsbedingt auch vorübergehend politisch einseitige Phasen möglich und notwendig sind – im Sinne einer sokratischen *Advocatus-Diaboli*-Funktion der LehrerIn (vgl. Kap. 10.2). Die Sache soll zweitens Anschlussstellen an die Interessen der Kinder und Jugendlichen bieten. Drittens darf die PolitiklehrerIn ihre SchülerInnen nicht mit ihrem Wissen, ihren Ansichten und ihren Interpretationen überwältigen, um ihnen Raum zur eigenständigen Urteilsbildung zu geben:

- "1. *Überwältigungsverbot*: Es ist nicht erlaubt, den Schüler (...) im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. *Kontroversgebot*: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. (...) Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Kor-

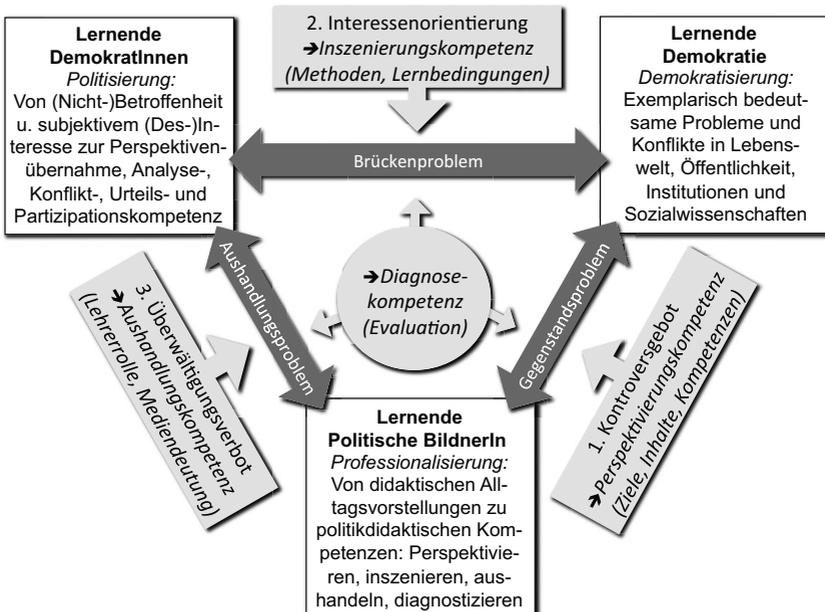
rekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (...) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. (...)

3. *Interessenorientierung*: Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. (...)"

Um der Gefahr vorzubeugen, Interessenorientierung rein subjektivistisch und egozentrisch auszulegen, schlägt Herbert Schneider später folgende Ergänzung vor: Lernende sollten sich auch in fremde Interessenlagen hineinversetzen, um eine "Problemlösung unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze" anzustreben (Schneider 1996: 201).

Politikdidaktik koordiniert damit drei Lernprozesse: Sie vermittelt zwischen exemplarisch bedeutsamen Demokratisierungsprozessen in der Gesellschaft, latenten bis manifesten Politisierungsprozessen von Jugendlichen und den Professionalisierungsprozessen von politischen BildnerInnen:

Abb. 1: Politikdidaktik als Koordinatorin eines dreifachen Lernprozesses



In den folgenden Kapiteln (2-4) werde ich entlang der drei Problemstellen in zentrale Theorien und Befunde der Politikdidaktik einführen und sie aus der Perspektive der Kommunikativen Fachdidaktik (Grammes 1998; Petrik 2007a) und des genetischen Ansatzes interpretieren und weiterentwickeln.

2. Das Gegenstandsproblem: Der unscharfe Kern des Politischen

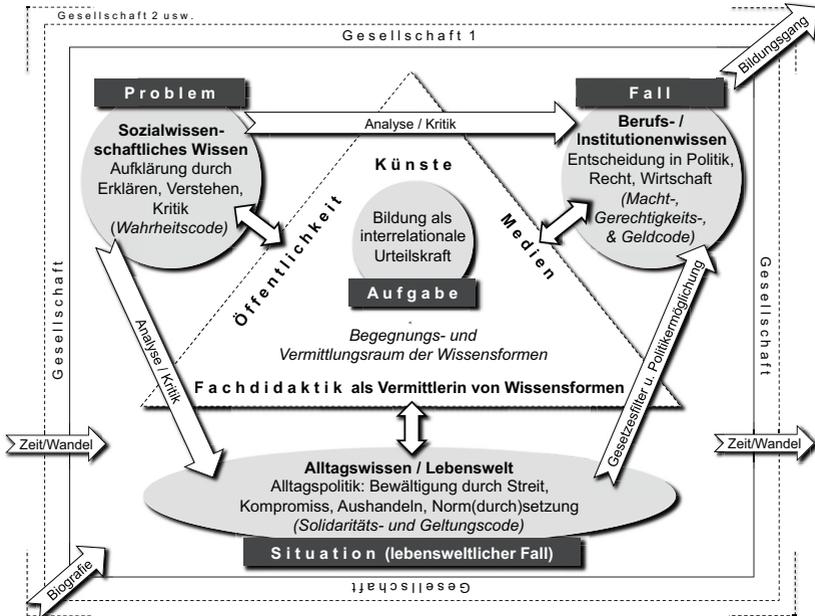
Das Grundproblem Politischer Bildung liegt im "unscharfen Ort der Politik" (Beck/Hajer/Kesselring 1999). *Wo* werden *von wem* und mit *welchem Erfolg* Entscheidungen getroffen, die das gesellschaftliche Zusammenleben verbindlich strukturieren und verändern? Gesellschaftliche Probleme und Konflikte, die unmittelbarer Ausdruck oder Anlässe und Folgen politischen Handelns sind, zeigen sich derart vielgestaltig, unzugänglich, unsichtbar oder zeitverzögert, dass schwer zu ermitteln und demnach politisch umstritten ist, welche Handlungen welche Effekte nach sich ziehen. Diese – im Vergleich zu anderen Fächern – beispiellose Unübersichtlichkeit kann Lernende, Lehrende und PolitikdidaktikerInnen zur Verzweiflung bringen. Aus ihr resultiert das *Gegenstandsproblem* der Politikdidaktik: Die doppelte Schwierigkeit politischer BildnerInnen, einen adäquaten Gegenstand *auszuwählen*, um dann seinen politischen Gehalt *herauszuarbeiten* und zu *bewerten*. Es geht dabei um die politikdidaktische Kompetenz, durch eine adäquate *Sachanalyse* zu einer *didaktischen Perspektive* zu gelangen. Dazu werde ich nun klären, was Politik im Kern ausmacht (Kap. 2.1), welche Bezugswissenschaften für politische Bildung zentral sind (Kap. 2.2), welche Inhaltsstrukturen politikdidaktische Konzeptionen aufspannen (Kap. 2.3) und wie sich typische Lehrervorstellungen guten Politikunterrichts dazu verhalten (Kap. 2.4).

2.1 *Institutionelle Politik ohne Alltagspolitik? Das Zusammenspiel dreier Handlungskontexte und Wissensformen*

Politikdidaktik reproduziert die Unschärfe des Politischen, weil sie bisher keinen gemeinsamen "Kern des Politischen" formuliert hat. Didaktische Politikdefinitionen pendeln zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen, ohne deren Verhältnis ausreichend zu klären: Findet Politik vor allem in Institutionen statt? Handeln gesellschaftliche Bewegungen nur dann politisch, wenn sie sich mit Forderungen an Institutionen wenden? Ist lebensweltliches Handeln primär unpolitisch und nur als Anlass oder Folge des institutionellen Handelns mit ihm vernetzt? Oder ist das Private auch eigenständig politisch? Wenn ja, lässt es sich vom sozialen Handeln abgrenzen – oder geht es darin auf? Das Umstrittensein des Politikbegriffs verweist auf den unumstrittenen Grundcharakter des Politischen. Politik *im weiten Sinn* beschäftigt sich mit sozialem Handeln, mit der Lösung von *Konflikten*, die im gesellschaftlichen Zusammenleben auftreten (vgl. z.B. GPJE 2004: 10ff., Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004: 350ff.). Die Hauptaufgabe der Politikdidaktik besteht darin, diese Konflikte zu ordnen und bildungsrelevante Streitfragen auszu-

wählen. Das "Modell der Wissensformen" der Kommunikativen Fachdidaktik (vgl. Grammes 1998: 70 u. 2000: 17) liefert ein primäres Werkzeug dazu, weil es verschiedene Arten gesellschaftlicher Konflikte nach Kontexten und dazugehörigen Handlungslogiken zu unterscheiden hilft. Es modelliert Eigenarten und Zusammenspiel der drei basalen "Inhaltsstrukturen" *Situation*, *Problem* und *Fall* (vgl. Gagel 1991 u. 2000: 47ff., 79ff.):

Abb. 2: Modell der Handlungskontexte und Wissensformen



(nach Grammes 2000: 17; v.a. Codes, Künste u. Pfeile zwischen Wissensformen ergänzt)

Nehmen wir als paradigmatischen Konflikt "Abtreibung – ja oder nein?"⁵ Er kann erstens als *lebensweltliche Situation* behandelt werden, die alltagspolitisch *bewältigt* werden muss: Ein 16-jähriges schwangeres Mädchen fühlt sich zu jung für ein Kind. Setzt sie ihr Recht auf Abtreibung durch oder die Familie ihre konträre moralische Norm? Er kann zweitens als *politischer Fall* betrachtet werden, der mithilfe institutioneller Verfahren *allgemeinverbindlich entschieden* werden muss: Soll die Fristenlösung gelten, die Indikations-

⁵ Ich wähle dieses Beispiel aus zwei Gründen: Erstens lässt sich am Thema Abtreibung der Zusammenhang zwischen persönlichen Wertungen, gesellschaftlichen Normen, politischen Entscheidungen und privaten Konsequenzen besonders gut aufzeigen. Zweitens werde ich später das Brückenproblem an einer Unterrichtsstunde zum § 218 entwickeln (Kap. 3.3).

regelung oder ein weitgehendes Abtreibungsverbot? Er kann drittens als *sozialwissenschaftliches Problem analysiert* werden: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen nationalen Abtreibungsgesetzgebungen und Aufklärungspraktiken und Abbruchshäufigkeiten? Welche politischen Forderungen sind aus diesen wissenschaftlichen Befunden ableitbar?

Systemtheoretisch betrachtet handelt es sich also um die maximal kontrastiven Akteursperspektiven auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse: Von Individuen und sozialen Gruppen, von Funktionären in Parteien, Bewegungen und Nichtregierungsorganisationen sowie von SozialwissenschaftlerInnen. Als zentrales Lernziel setzt die Kommunikative Fachdidaktik die Fähigkeit, diese Handlungszusammenhänge und Erkenntnisformen auseinanderhalten, anerkennen, begründen und – trotz kognitiver Konflikte – koordinieren zu können. Diese "situationskluge" oder "interrelationale" Urteilskraft (Grammes) stellt das höchste Niveau der Demokratiekompetenz dar (vgl. Kap. 12.3). Politikdidaktische Prinzipien, Methoden, "teacher beliefs" und Fehlkonzeptionen lassen sich tendenziell den drei Wissensformen zuordnen (vgl. Kap. 2.2 bis 2.4 u. 9.1) – ebenso wie konkurrierende Politikbegriffe.

PolitikwissenschaftlerInnen und PolitikdidaktikerInnen nennen zwei Bedingungen, unter denen ein soziales Problem *im engeren Sinn* als politisch eingestuft werden kann (vgl. z. B. Meyer 2003: 41ff., Sutor 1984: I/61ff., Grammes 1998: 260f., Massing 1999: 10, GPJE 2004: 10ff.): Erstens muss das Problem zum *öffentlichen* Konflikt werden (vgl. das Dreieck im Modell der Wissensformen). Dazu ist nötig, dass Interessengruppen die Aufmerksamkeit der Medien auf sich ziehen. Auch die Künste leisten hier ihren vermittelnden Beitrag zur sozialen Innovation und demokratischen Weiterentwicklung, indem sie zuvor Unvorstellbares metaphorisch, bildlich, dramaturgisch, musikalisch usw. wahrnehmbar machen (vgl. Jungk 1973).

Unser Beispielthema Abtreibung ist ein Jahrtausende altes privates Problem, doch öffentlich wahrnehmbar diskutiert wird es in der BRD erst seit der Frauenbewegung der späten sechziger und siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. In anderen Gesellschaften (vgl. "Gesellschaft 2" usw. im Modell) bleibt sie weiterhin tabuisiert, verteufelt oder ganz außerhalb der öffentlichen Diskurse. Hier zeigt sich – wie auch bei den Themen Prügelstrafe, Umweltzerstörung, Atomkraft, Homosexualität usw. – dass soziale Zustände erst durch ihre *kollektive Bewertung* zum Problem oder Konflikt werden. Daher bildet die Reflexion subjektiver Werte und politischer Grundorientierungen *die* zentrale Basis der politischen Bildung (vgl. Kap. 8.)

Zweitens muss das soziale Problem auf die Agenda politischer EntscheidungsträgerInnen gelangen. Dies ist trotz seiner öffentlichen Präsenz nicht selbstverständlich, da PolitikerInnen die Dringlichkeit von Problemen – im Gegensatz zu WissenschaftlerInnen – nach parteipolitischen Interessen und Haushaltslage gewichten müssen. Einmal auf der Agenda angekommen durchläuft der Konflikt einen institutionellen Willensbildungs-, Verhand-

lungs-, Entscheidungs- und Umsetzungsprozess, an dessen Ende eine verbindliche Regelung steht. Die Abtreibungs-Problematik wurde zumeist in gesellschaftlichen Umbruchsituationen zum Konflikt: nach den Regierungswechseln 1969 und 1982 und zuletzt nach der deutschen Wiedervereinigung 1990, als zwei unterschiedliche Verfahren, die östliche Fristenlösung und die westliche Indikationsregelung, angeglichen werden mussten.

Damit bestünde die Kunst der Politik darin,

- partikulare Interessen und Werthaltungen (Policies = Inhalte, Programme)
- unter Machtgebrauch (Politics = Prozess und AkteurInnen)
- mit politisch generierten Verfahren auf Basis garantierter Grundrechte (Polity)
- in allgemeine, inhaltliche wie prozessuale Verbindlichkeiten (Policy/Polity)

zu verwandeln (vgl. Alemann 1999: 82; Böhret/Jann/Kronenwetter 1988: 7; Meyer 2003: 83ff.). Etwas kürzer formuliert ist Politik "die Verwirklichung von Politik – *Policy* – mit Hilfe von Politik – *Politics* – auf der Grundlage von Politik – *Polity*" (Rohe 1994: 68). Auf die knappste Formel gebracht ist sie die "Transformation" von Konflikten in "Konsens" (vgl. Barber 1994: 120ff.). Konsens steht hier nicht für demokratiefeindliche Konfliktverschleierung, sondern für einen werthaltigen Verfahrenskonsens (Polity) als mühsam erarbeitetes Aushandlungsergebnis, beispielsweise die allgemeine Akzeptanz einer Mehrheitsentscheidung auch durch die unterlegene Minderheit, obwohl die beschlossene Maßnahme (Policy) weiterhin umstritten bleibt. Die drei Dimensionen des Politischen bilden einen heimlichen politikdidaktischen Grundkonsens über politische *Basiskonzepte*, wenn sie auch unterschiedlich weit ausgelegt werden (vgl. Kap. 6.3).

Nach der engeren politikdidaktischen Lesart ist ein sozialer Konflikt erst dann politisch, wenn er zum Gegenstand parlamentarischer Politik wird (vgl. Massing 1999: 10). Nach einer erweiterten Lesart zählt bereits außerparlamentarisches Handeln dazu, insofern es sich auf gesamtgesellschaftlich bedeutsame Probleme und deren parlamentarische Regelung beobachtend, diskutierend, beeinflussend bezieht (vgl. Sutor 1984: I/61ff. und 2002: 44ff.). Die Frage, ob feministische Gruppen, die für Abtreibungsfreiheit demonstrieren, "schon" politisch oder "nur" politikbegleitend handeln, bleibt jedoch akademisch, solange das Hauptkriterium beider für die Inhaltsauswahl bleibt: Es findet (oder fand) zum Thema x eine Auseinandersetzung in den staatlichen politischen Institutionen statt. Damit wäre die Fülle der sozialen Konfliktfelder *politikwissenschaftlich* reduzierbar.

Doch so einfach macht es uns das Phänomen des Politischen nicht. Auch den BefürworterInnen eines institutionellen Politikbegriffs ist die Gefahr bewusst, damit dringliche Probleme auszuklammern, die es aus bestimmten Gründen nicht auf die Agenda geschafft haben (vgl. Massing 1995: 90). Erst wenn man diese Gründe einbezieht, versteht man die soziale Genese des Politischen, den Einfluss der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auf den institutionellen Entscheidungsprozess: Warum greifen EntscheidungsträgerInnen

ein öffentlich diskutiertes Problem nicht auf? Ab wann können sie sich dem Problem nicht mehr entziehen? Damit wäre "öffentlicher Diskurs bzw. Konflikt" ein gleichberechtigtes Kriterium neben "parteipolitische Agenda".

Was aber, wenn sich keine ausreichend starke gesellschaftliche Lobby oder Bewegung findet, die einem wissenschaftlich oder in privaten Lebenskontexten als dringlich erachteten Problem eine Stimme verleiht? Welche Prozesse bestimmen, ob ein lebensweltlich oder wissenschaftlich greifbares Problem zu öffentlichen Handlungen führt? Ein extremes Beispiel hierfür ist der geringe Widerstand der "willigen Vollstrecker" (Goldhagen) im Nationalsozialismus, dessen Charakter aus Sicht der Opfer und von außen betrachtet offenkundig ein dringliches Problem darstellte. Wir benötigen einen Politikbegriff, der das Politische nicht nur in Institutionen lokalisiert:

"Politik ist also kein bestimmter Raum in der Gesellschaft, sondern Politik ist ein dreifaches Prinzip, das institutionell, inhaltlich und prozessual bestimmt wird. Es ist nicht alles politisch in der Gesellschaft, aber fast alles kann politisch relevant werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann." (Alemann 1999: 80)

Unumstritten scheint zu sein, die drei Dimensionen des Politischen auch als didaktische "Strukturierungshilfe" für "gemeinsame Angelegenheiten" der Privatsphäre zu nutzen: Als Regelwerk (Polity), in dessen Rahmen der jeweilige Konflikt (Policy) unter Einsatz von Machtmitteln (Politics) gelöst wird, dient dabei die "immer schon existierende konkrete gesellschaftliche Ordnung" (vgl. Massing 1995: 78f., ähnlich Kuhn 1999: 54). Als Konsens darf auch betrachtet werden, dass konfliktthaltige lebensweltliche Situationen sowohl Basis und "Zulieferer" als auch wiederum Folge institutionellen politischen Handelns sind. Ein *weiter* Politikbegriff, der privatem Handeln eine *eigenständige* politische Dimension zubilligen würde, wird jedoch von vielen PolitikdidaktikerInnen abgelehnt. Ein solcher Politikbegriff übersehe, dass durch lebensweltliches Handeln keine *allgemeingültige* Ordnung geschaffen werde (vgl. Massing 1999: 10; Kuhn 2002: 54, Reinhardt/Tillmann 2001: 5). Konsens ist nichtsdestotrotz, eine pauschale Gleichsetzung des Privaten mit dem Politischen als "Fehlkonzeption" anzusehen, als nachvollziehbare, aber unrealistische Alltagsvorstellung (vgl. Kap. 9.1).

Mittlerweile ist dieser politikdidaktische Gegenstands-Konflikt durch zwei Monografien gut dokumentiert und nachvollziehbar: Der Band "Konzepte der Politik" (vgl. Weißeno u.a. 2010) führt in ein engeres, politikwissenschaftlich-institutionelles Politikverständnis ein; der als Replik verfasste Band "Konzepte der politischen Bildung" (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) erweitert diesen Fokus um alltagspolitische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf das Phänomen des Politischen.

Ich plädiere für den erweiterten Zugriff. Denn ebenso, wie die Analyse lebensweltlicher Prozesse das Politische nicht vollständig erschließen kann, stellen demokratische Institutionen nicht die einzige politisch relevante Instanz dar. Der Staat besitzt kein Herstellungsmonopol auf allgemein ver-

bindliche Regeln. Dies ist nicht erst eine Folge der "postdemokratischen" und "neoliberalen" Macht-Verlagerung von RepräsentantInnen auf ExpertInnen, Kommissionen und v.a. Wirtschaftsunternehmen (Crouch 2008; 2011). Die Lebenswelt selbst ist immer schon ein *eigenständig produktiver Ort des Politischen*, an dem allgemeine Verbindlichkeiten nicht nur empfangen und beurteilt, sondern ebenfalls festgeschrieben werden – per "Alltagspolitik" (vgl. Beck/Hajer/Kesselring 1999: 11; Kropp 1999; Greven 2002: 41ff.; Lange 2003: 56ff. u. 2004). Das Politische kennzeichnet damit einen "speziellen Handlungstyp, der auch an seinen Zwecken und Wirkungen und nicht allein an den Formen seiner Organisation und Institutionalisierung zu bemessen ist" (Meyer 2003: 49). Verbindlichkeiten, Ordnungen und Institutionen entstehen stets im Zusammenwirken intentionaler, steuernder *Gestaltung* und einer spontanen, aggregativen *Dynamik* (vgl. Czada/Schimank 2000).

Das Konzept der Alltagspolitik fokussiert solche *dynamischen* Zusammenhänge von Lebenswelt und Politik jenseits der Frage ihres institutionellen Handlungs-Rahmens. Das Politikfeld *Gesellschaftspolitik* regelt die Reichweite der Makropolitik in den Alltag hinein und entscheidet, ob und auf welche Weise bestimmte Formen des Zusammenlebens, des Glaubens, der Kindererziehung staatlich eingeschränkt oder gestützt werden sollen – wie 2012 am Thema Beschneidung diskutiert. *Alltagspolitisches Handeln* dagegen bezeichnet die Selbstregulierungsprozesse innerhalb des lebensweltlichen Systems (z.B. einer Glaubensgemeinschaft) inklusive ihrer Auswirkungen auf das politische Makrosystem. In gesellschaftlichen Mikrokosmen sind ähnliche *Verteilungskämpfe* und *Prozesse der Machtbildung und Normsetzung* zu beobachten wie in Makrokosmen. "Mikropolitizieren" bedeutet, das Handeln von Kollektiven außerhalb von Institutionen zwar von externen Strukturen bestimmt zu sehen, die jedoch durch das eigene Handeln in veränderter Form rekonstruiert werden. Geschlechterrollen, Erziehungsvorstellungen oder Höflichkeitsregeln zum Beispiel werden nicht staatlich verordnet, sondern in alltäglichen Aushandlungsprozessen generiert. Sie führen ein Eigenleben gegenüber politischen Eingriffen. Mikropolitik umfasst die Chance und Notwendigkeit von Individuen, den makropolitischen Handlungsrahmen eigenständig zu interpretieren und zu gestalten, ohne von ihm determiniert zu sein (vgl. Küpper/Ortmann 1988: 7ff.).

Um die normalerweise subtil und unreflektiert ablaufenden Prozesse der mikropolitischen Machtbildung und Normsetzung idealtypisch zu erläutern, wählt Heinrich Popitz in seiner klassischen Analyse außergewöhnliche und zugespitzte, aber realistische Exempel, die mit dem sozialwissenschaftlichen Modell der Inselgeschichten verwandt sind (vgl. Kap. 7.1 u. 10.6). Es handelt sich um Gründungssituationen in begrenzten Räumen, welche die Handelnden jeweils mit leeren Händen und ähnlichen Voraussetzungen betreten: Ein Schiff, ein Kriegsgefangenlager und eine Erziehungsanstalt für Jungen (vgl. Popitz 1992: 185ff.). Weil sich die Betroffenen auf elementare Bedürfnisse

und knappe Güter konzentrieren müssen, werfen sich in jedem dieser Kontexte zwingend die politischen Grundfragen nach Güterverteilung, Entscheidungsverfahren und Machtverteilung auf. Im Verlauf des Auseinandersetzungsprozesses werden sie faktisch oder – seltener – reflektiert beantwortet.

Die Verteilungs- und Entscheidungsfragen stellen elementare, kontextübergreifende Grundprobleme oder Axiome des Politischen dar, auf deren kontroverser Beantwortung verschiedene Gesellschaftsmodelle beruhen (vgl. Kap. 8). Diese verfremdeten Beispiele verdeutlichen lebensweltliche Strukturen als alltagspolitische Setzungen, die von den sozialen AkteurInnen häufig nicht als Handlungen, sondern als ontologische Zustände wahrgenommen werden: "Das ist halt so", "das war immer schon so" und "da kann man eh nichts gegen tun". In der Lebenswelt werden jedoch, wie auch in der institutionellen Politik, Vorstellungen einer besseren Gesellschaft ausgehandelt und umgesetzt. Über Normsetzungen, Verhaltenskodizes und Rollenzuschreibungen, die als "allgemeiner Consensus" (Popitz 1992: 186) jedem Lebensstil immanent sind, werden soziokulturelle Orientierungsrahmen, Milieus und Gewohnheitsmuster festgelegt, innerhalb derer Menschen individuelle Gesellschaftsbilder ausbilden und eigene und fremde Problemlagen wahrnehmen, bewerten und zu lösen versuchen (vgl. Kap. 9). Zugleich zwingen interne Konfliktlagen diese Mikrogesellschaften zu permanenter, quasi-politischer Neuorientierung.

Anders als die institutionelle Politik kennt die Alltagspolitik jedoch keine zentrale Entscheidungs-Instanz. Sie funktioniert durch die dezentrale Koordination einzelner Machtausübungen und Konsensbildungen, indem einzelne soziale Gruppen in ähnlicher Weise wie andere soziale Gruppen kulturelle Muster verbindlich übernehmen, variieren oder neu gestalten. Der Erfolg nicht-intentionaler Normsetzungen hängt entscheidend davon ab, inwiefern Menschen innerhalb bestimmter Handlungskontexte – zu Recht oder zu Unrecht – davon ausgehen, *die große Mehrheit* der dort Involvierten *erwarte* die Einhaltung bestimmter Normen. Dieses Phänomen nenne ich die alltagspolitische Dimension der "Macht des Faktischen" oder auch "latentes alltagspolitisches Handeln". Die milieuabhängigen *und* -übergreifenden Ähnlichkeiten und Verbindlichkeiten sozialer Normen (vgl. Kap. 8.4) werden durch positive Bestätigung, Zugehörigkeit und Anerkennung positiv und durch Sanktionsmöglichkeiten wie Liebesentzug, Mobbing, sozialer Ausschluss negativ gewährleistet. Diese Einflüsse dürften unmittelbar handlungsprägender sein als unpersönliche staatliche Sanktionen. Selbst scheinbar oberflächliche Auseinandersetzungen über Vorstellungen vom "guten Leben" sind bereits Zeichen der gesellschaftlichen Positionierung. Sie enthalten ein politisierendes Potenzial insofern, als individueller Wunsch und politische Wirklichkeit sich aneinander reiben können: "Geschmacksfragen sind gleichsam Auseinandersetzungen mit Gesellschaft, mit sozialer Ungleichheit und Differenz" (Schelle 2003: 195f., 200). *Manifest* politisch wird der Alltag

allerdings erst dann, wenn er nicht mehr reibungslos funktioniert, wenn der allgemeine soziale Konsens in einer bestimmten Situation nicht zur Konfliktlösung beiträgt, unbekannt ist oder in Frage gestellt wird:

"Regelung des Zusammenlebens wird umso politischer, je weniger sie erfolgt aufgrund von anerkannten Sachgesetzmäßigkeiten und schon vorhandenen gemeinsamen Interessen und Überzeugungen, anders ausgedrückt, je mehr die Gemeinsamkeit der in eine Situation verwickelten Menschen sich reduziert auf das Faktum der personalen Betroffenheit als beteiligte Person." (Sutor 1984: I/62)

Diese alltagspolitische Normsetzungspraxis wirkt über "gesamtgesellschaftliche Trends" auf die politische Struktur zurück (vgl. Streit 1994: 352). Zum einen entscheidet sich in der Privatsphäre, welche Probleme überhaupt öffentlich wahrgenommen werden und damit politisch-institutionell relevant. Der jahrhundertalte alltägliche private Kampf von Mädchen und Frauen um ihre Anteile an der häuslichen und gesellschaftlichen Macht musste zunächst *entindividualisiert*, als *allgemeines Strukturproblem* identifiziert werden. Die ihm innewohnende *politische* Norm-Struktur zu erkennen ermutigte schließlich das gemeinsame, öffentliche Handeln der Betroffenen. Die zunehmende wissenschaftliche oder mediale Auseinandersetzung mit dem Thema und politische Veränderungen wie das Frauenwahlrecht spielten dabei eine verstärkende Rolle. Ich nenne dies *alltagspolitische Politikermöglichung*.

Zum anderen bestimmt die etablierte Alltagsmoral, welche rechtlichen Verbindlichkeiten auch tatsächlich zu verinnerlichten, handlungsrelevanten Normen werden. Die Eigenständigkeit und Eigenlogik eines tradierten kulturellen Wertesystems prägt den Umgang mit Institutionen (vgl. Meyer 2003: 193ff.). So erklären sich – neben anderen Gründen – die immensen Probleme während der Weimarer Republik oder aktuell (2012) in Irak, Afghanistan, Libyen, Ägypten und Tunesien, neue demokratische Prinzipien gesellschaftlich zu verankern. Auch das staatlich garantierte Recht auf Abtreibung muss noch lange nicht korrespondieren mit dem moralischen Recht, das ein familiäres Umfeld einem Mädchen zugesteht. Die Frage, ob sie ihr Recht durchsetzen kann, ob sie sich überhaupt traut, institutionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen, ist also zuallererst eine alltagspolitische, dann erst eine juristische. Ich nenne dies den *alltagspolitischen Gesetzesfilter*.

Diesen elementaren Zusammenhang von Mikro- und Makroebene verdeutlicht Colemans einflussreiche soziologische Handlungstheorie. Demnach lassen sich nachhaltige Veränderungen eines sozialen Makro-Systems nur *herbeiführen* oder *erklären*, wenn man von der Makroebene (Staats-, Wirtschafts- oder kollektives Wertesystem usw.) "hinabsteigt" auf die individuelle Handlungsebene und die dortige "interaktive Emergenz" makrosozial relevanter Phänomene einbezieht (vgl. Coleman 1991: 2ff.).

Der um Alltagspolitik erweiterte Politikbegriff betont damit die Wechselwirkung gesellschaftlicher Teilsysteme für den sozialen Wandel. Jedes Subsystem bildet eine dominante Wahrnehmungs- und Handlungslogik aus,

die – basierend auf Talcott Parsons "gesellschaftlichen Grundfunktionen" – "Code" genannt wird (vgl. Wimmer 1996: 405; Meyer 2003: 44ff.): Institutionelle Politik folgt dem *Machtcode*, Ökonomie dem *Geldcode*, Wissenschaft dem *Wahrheitscode* und Recht dem *Gerechtigkeitscode*. Die kulturelle oder lebensweltliche Sphäre verkörpert ein eigenes, machtvollens Subsystem: Sie wird durch den *Solidaritätscode* sozialer Gruppen zusammengehalten, die, sobald sie um Deutungsansprüche konkurrieren, in den *Geltungscode* eintreten. Damit stellt die kulturelle Sphäre den entscheidenden Ort zur "Politisierung irgendwelcher Zustände der Gesellschaft" (Wimmer 1996: 497) dar. Habermas (1985: 159) spricht von der "Arena (...) schwer greifbarer Kommunikationsströme" die mittels "Realitätsdefinitionen" um kulturelle Hegemonie "wetteifern" und so die "Trendwenden des Zeitgeistes" vollziehen.

Die internationale Wertewandelforschung diagnostiziert als Ursache dieser Wirkmächtigkeit handlungsrelevante "deep-rooted values", die die Herausbildung, Weiterentwicklung, Stagnation oder den Abbau von Demokratien fördern (vgl. Welzel/Inglehart 2009 u. Kap. 8). Die kaum institutionell strukturierte Arena der Solidarität muss sich vor allem gegen die politische und die ökonomische Arena behaupten, um die "erschöpften utopischen Energien" (Habermas: ebenda) aufzuladen. Der Alltagspolitik kommt dabei in der "zweiten" oder "reflexiven Moderne" (Ulrich Beck) eine wachsende Rolle zu, da sich traditionelle Gewissheiten auflösen, neue soziale und ökologische Zwänge entstehen und sich im Zuge der Politikverdrossenheit viele Menschen von Institutionen abwenden. Wenn es den traditionellen politisierenden Akteuren wie Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Schülervertretungen und studentischen Fachschaften immer weniger gelingt, Jugendliche und junge Erwachsene an sich zu binden, dann bildet sich das Neue zunehmend innerhalb lebensweltlicher Zusammenhänge. Diese "(experimentellen) Grundlagenveränderungen des sozialen Lebens, die in öffentliche Auseinandersetzungen um soziale Selbstbeschreibungen einmünden" bergen die Chance einer "kulturellen Demokratisierung" als "Erprobungsfeld verinnerlichter Freiheitsrechte" (vgl. Beck/Hajer/Kesselring 1999: 15ff.). Dies wäre dann eine dritte Demokratisierungsstufe nach der *politischen* durch die Französische Revolution und der *sozialen* durch den Sozialstaat.

Das Kriterium "institutionelle Relevanz" muss also durch das umfassendere Kriterium "Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten" ersetzt werden:

"Jedes soziale Handeln [soll] politisches Handeln heißen (...), das seinem Entwurf nach darauf gerichtet ist, mit Zustimmung einer relevanten Öffentlichkeit die eigenen Situationsdefinitionen und die daraus ableitbaren Handlungsnormen und sozialen Praktiken gegenüber konkurrierenden Deutungen in einem zumindest potenziell verfügbaren Entscheidungsraum durchzusetzen." (Kropp 1999: 71)

Die Zuspitzung des Alltagspolitischen auf Normsetzungsprozesse vermeidet einen "omnipotenten" oder auch *expansiven* Politikbegriff, der das Politische "im Sozialen auflöst" (Lange 2004: 39), indem er unsinnigerweise *jedes*

soziale Handeln als politisch kennzeichnet. Das genuin *Private* lässt sich im Gegensatz dazu als "politikfreier Raum" definieren. Der Geltungscode kennzeichnet latente oder direkte, jedoch immer *kollektive* Normdurchsetzungsversuche, die einen größtmöglichen Anteil der "Allgemeinheit" erreichen wollen. Der Solidaritätscode steht für zwischenmenschliche Verbindungen, die primär auf *individuellen Gefühlen* beruhen. Das Recht auf solche privaten, nicht-rationalen Räume ist ebenso elementar wie das Recht auf demokratische Auseinandersetzung – sofern in diesen politikfreien Räumen nicht die Menschenrechte verletzt werden (vgl. auch Kap. 12.4).

Unter politikfreien Räumen verstehe ich solche privaten Lebensbereiche und Situationen, in denen Machtausübungen und Verallgemeinerungsbestrebungen dem eigentlichen Handlungszweck *widersprechen*. Liebe und Freundschaft zum Beispiel entstehen und gedeihen nicht durch Machtanwendung und Machtkämpfe. Sie ergeben sich auch nicht aus der argumentativen Auseinandersetzung über die Frage, wer denn nun wie stark berechtigt sei, sich dem anderen verbunden zu fühlen und anzunähern oder sich einer Annäherung zu verweigern. Ebenso wenig kommt es Liebenden oder FreundInnen von sich aus in den Sinn, ihre Verbindung nach außen hin zu rechtfertigen oder sie zur Grundlage des Verhaltens Dritter zu erheben. Liebe und Freundschaft bezeichnen regulative Prinzipien, die per Definition dem Macht- und damit dem Politikprinzip entgegengesetzt sind.

Das heißt nicht, dass in diesen privaten Räumen per se keine Macht ausgeübt und keine Geltungsansprüche ausgehandelt würden. Gefühls-Probleme oder Meinungsverschiedenheiten in Freund- und Liebschaften können mit Verhandlungstechniken zu lösen versucht werden, die Parallelen zu mikropolitischen Aushandlungsverfahren sozialer Gruppen aufweisen. Dennoch haben wir es in solchen Fällen nicht mit einem genuin *alltagspolitischen* Phänomen zu tun. Dazu müssten *kollektive Geltungsansprüche* aufeinanderprallen, nicht primär *individuelle Bedürfnisse*. Der politikfreie Raum "Liebe" kann jedoch unter bestimmten Umständen zum (Alltags-)Politikum werden. Die Verbindlichkeit, die durch gemeinsame Gefühle, Praxen und Wahrnehmungen hergestellt wird, ist derart "irrational", dass sie dazu tendiert, sich über herrschende Normen hinwegzusetzen. Schillers "Kabale und Liebe" schildert ein klassisches Beispiel hierfür: Durch die Reaktion des sozialen Umfelds, das in der Liebesverbindung einen eklatanten Normen-Verstoß sieht, wird das Liebespaar zur alltagspolitischen Reaktion gezwungen.

Wann privates Verhalten alltagspolitisiert wird oder werden sollte – und wann nicht – ist die analoge mikropolitische Frage zur makropolitischen Frage, unter welchen Umständen soziale Probleme auf die institutionelle Agenda gesetzt werden (sollten). Es hängt letztlich in beiden Fällen von einem ausreichenden Maß an Unzufriedenheit der Betroffenen ab, die daraufhin beginnen, nach Veränderung zu streben. Unpolitisches Verhalten im negativen Sinne wäre dann ein solches, das egozentrisch bleibt, obwohl der

Kontext eine Interessenkoordination verlangt. Eine endgültige Abgrenzung zwischen politikfreien Räumen, unpolitischem Verhalten und politischem Handeln ist jedoch nicht möglich, weil sie selbst ein Politikum darstellt. Was privat ist und was nicht, unterliegt der permanenten politischen Überprüfung.

Somit stellt das Modell der Wissensformen (vgl. S. 24) zwei sich gegenseitig bedingende politische Handlungskontexte dar, die jeweils sozialwissenschaftlich reflektiert werden können. Dieses *polyzentrische* Politikverständnis ist mit dem kulturalistischen Politikbild des Feminismus und dem horizontalen Machtbegriff Foucaults verwandt (vgl. Lange 2003: 56ff.). Damit wird soziologisches Denken zur unabdingbaren und gleichberechtigten Basis der *politischen* Bildung.

Was ist mit diesem weiten, aber politisch bleibenden Begriff gewonnen? Die Zielstellung "Machtbildungs- und Rechts- bzw. Normsetzungsprozesse" erleichtert es, den politischen Gehalt eines Falles zu heben und von seinen sozialen Anteilen abzugrenzen. An unserem Abtreibungsbeispiel gezeigt: Die persönliche Seite der Abtreibungsfrage würde nicht mehr nur unter dem Aspekt der Lebenshilfe betrachtet. Sie würde als Aushandlungsprozess gesellschaftlicher Normen dargestellt, als eine lebensweltliche Schnittstelle, an der sich Gesellschaft reproduziert oder wandelt. Das zutreffende Verdikt des "unpolitischen Politikunterrichts" als "Vernachlässigung der Institutionen" (vgl. Massing/Weißeno 1995) muss um die "Vernachlässigung des politischen Subjekts" (vgl. Kap. 8) ergänzt werden, um Wirkung zu entfalten.

2.2 *Wirtschaft outsourcen? Zur sozialwissenschaftlichen Basis politischer Bildung*

Wie soll Politikdidaktik sich zu den gegenläufigen Forderungen und Trends verhalten, Wirtschaft entweder als eigenständiges Schulfach zu etablieren oder gleichberechtigt in ein neues Integrationsfach "Gesellschaft", "Sozialwissenschaft" oder "Politik – Gesellschaft – Wirtschaft" aufzunehmen? Für die Auswahl adäquater Inhalte und die Verteilung knapper Stundenkontingente hat diese Frage große Bedeutung. Was also ist das Proprium politischer Bildung, welche Bezugswissenschaften erschließen es und welche Vernetzungen zur ökonomischen Bildung erscheinen möglich und nötig?

Die "Fachgruppe Sozialwissenschaften", die für die Kultusministerkonferenz das Kerncurriculum für das Fach Politik konzipiert hat, geht von einem "doppelt integrativen Schulfach" mit "doppelt interdisziplinärer Struktur der Bezugswissenschaften" aus (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 322ff.; ähnlich Autorengruppe Fachdidaktik 2011): Zum einen sei politisches Handeln immer in räumliche und zeitliche Strukturen eingebunden, so dass eine enge Zusammenarbeit mit den Fächern Geographie und Geschichte sinnvoll und notwendig erscheint – wie im Gesamtschulfach

"Gesellschaft" oder "Politik" verwirklicht und in der ursprünglichen Konzeption des Fachs "Gemeinschaftskunde" vorgesehen. Doch hier lautet die entlastend-pragmatische Entscheidung der Fachgruppe, zumindest für die Oberstufe weiterhin von drei Nachbarfächern auszugehen.

Die Geographie weist eine Reihe von naturwissenschaftlichen Herangehensweisen auf. Geschichte behandelt die rekonstruktive Sicht auf vergangene Konstellationen, um Sinnbildungsbögen zur heutigen Zeit aufzuspannen. Politische Bildung dagegen unternimmt Stippvisiten in die Vergangenheit, insofern diese das Verständnis und die Lösung heutiger Konflikte erleichtern. Sie geht von aktueller Politik und aktuellen Normsetzungsprozessen aus. Daher gelten Politologie und Soziologie als primäre Bezugswissenschaften.

Es bleiben zwei weitere Nachbarn: Die Fachgruppe Sozialwissenschaften fasst "soziales Handeln" als Basis des Politischen (ebenda: 365). Diese sieht sie derart von "Verrechtlichungen" und wirtschaftlichen Bezügen durchflochten, dass sie juristische und ökonomische Wissensbestände zum *Proprium* des Fachs zählt. In ihrem eigenen Entwurf für Bildungsstandards teilt die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) im allgemeinen diesen sozialwissenschaftlichen Politikbegriff (GPJE 2004: 10ff.). Ihre didaktische Trennung würde selbst das Verständnis der jeweiligen Eigenlogiken oder Denkweisen ("Codes") erschweren (vgl. Hedtke 2002; Engartner 2010: 15ff.). Das lebensweltliche Abtreibungsbeispiel aus Kapitel 2.1 kann nur sinnvoll analysiert werden, wenn auch die derzeitige und zukünftige ökonomische Situation des Mädchens mit bedacht wird und wenn ihre rechtlichen Handlungsspielräume – auch gegen die eigenen Eltern – ausgelotet werden. Auf institutioneller Ebene erscheint eine Analyse der Interdependenz politischer und ökonomischer Prozesse wichtiger denn je: Vor allem durch die globalisierungsbedingte "postdemokratische" Macht-Verlagerung auf Wirtschaftsunternehmen (Crouch 2008) und den "marktfundamentalistischen" Regulierungsmangel, der sich in der Wirtschaftskrise von 2008 offenbarte (Stiglitz 2009).

Bedeutet diese Verflechtung nun aber, dass wir alle Sozialwissenschaften zur *gleichberechtigten* Grundlage eines Schulfachs "Politische Bildung" oder "Sozialwissenschaften" und seiner Lehrerbildung machen sollten? Schon die Vernetzungsoptionen mit Philosophie, Psychologie, Religionswissenschaft und Ethnologie zeigen die Schwierigkeit eines solchen Unterfangens. Man könnte argumentieren, dass diese Sozialwissenschaften nicht unmittelbar institutionell mit der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten verwoben sind. Ähnlich wie die Soziologie tragen sie jedoch zur Erforschung von alltagspolitischen Normsetzungen und der kulturellen Genese von Institutionen bei. Daher können wir sie pragmatisch (wie auch Geschichte und Geographie) als *rahmengebende* Wissenschaften bezeichnen.

Die Denkweisen sozialwissenschaftlicher Disziplinen begründen nicht automatisch eigenständige Unterrichtsfächer, sondern zunächst nur spezifi-

sche Perspektiven auf soziales Handeln in Alltag und Institutionen. Schulfächer dagegen müssen fachdidaktisch, d.h. auch lerntheoretisch, begründet werden. SchülerInnen denken nicht disziplinar, sondern stellen übergreifende soziopolitische Grundfragen an gesellschaftliche Problemlagen, wie z.B. diejenigen nach Machtentstehung und Güterverteilung (vgl. Kap. 8.1). Sozialwissenschaftliche Ansätze erlangen damit eine je zielabhängig dienende Funktion zur Analyse ganzheitlicher sozialer Vorgänge.

Weder die "Fachgruppe Sozialwissenschaften" noch die GPJE möchte die Zielstellung "Politik als Kern" aufgeben. Unter "politische Urteilsbildung" wird dabei auch die rechtliche und wirtschaftliche Dimensionen subsumiert. Einerseits sei die politikwissenschaftliche Policy-Forschung immer schon interdisziplinär, könne gar nicht von rechtlichen, ökonomischen und weiteren Implikationen und Befunden abstrahieren. Andererseits könnten und sollten PolitiklehrerInnen nicht gleichermaßen als professionelle JuristInnen, SoziologInnen, PsychologInnen und ÖkonomInnen ausgebildet sein (Bundeszentrale 1994: 42f.; Massing 1995: 91).

Die Fachgruppe Sozialwissenschaften präzisiert den Gegenstandsbereich politischer Bildung durch das sogenannte "i-Punkt-Prinzip". Soziales Handeln in *allen* gesellschaftlichen Teilsystemen bildet den Grundstrich. Perspektive, also der i-Punkt, ist Politik als Frage der allgemeinverbindlichen Entscheidungsfindung. Gleichberechtigt stehen also *alltägliches* wirtschaftliches, rechtliches und soziales Handeln neben den *professionellen* Handlungsdomänen Wirtschafts-, Rechts-, Sozial- und Gesellschaftspolitik (vgl. Grammes 1999: 22; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 365f.) – ähnlich wie am *polyzentrischen Politikbegriff* entwickelt (Kap. 2.1).

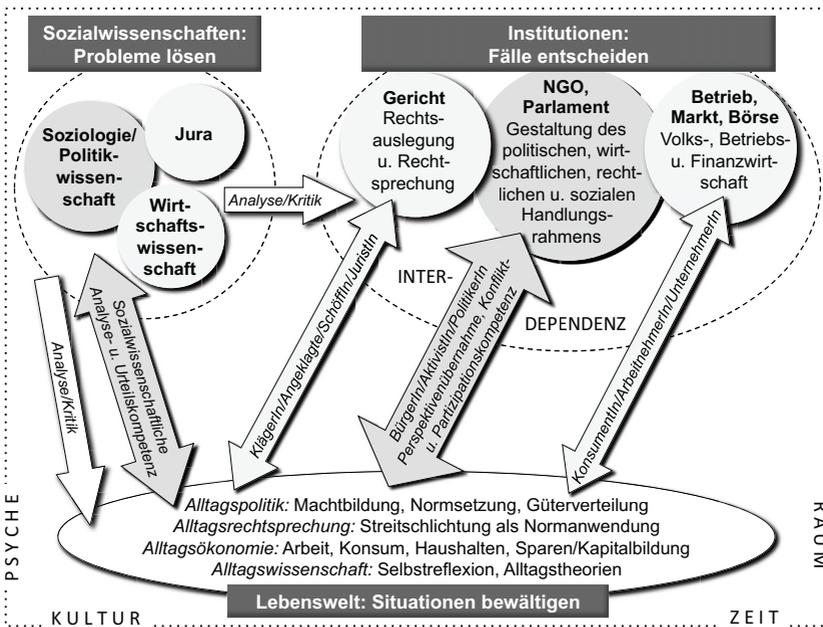
Ein Abgrenzungskriterium zu Recht und Wirtschaft lässt sich damit über die *Akteursperspektive* angeben: Politische Bildung zielt *primär* auf die demokratische Informations-, Interventions- oder Aktiv-BürgerIn, die per Leserbrief, Abstimmung, Wahl, gesellschaftlichem oder politischem Engagement die *politischen Rahmensetzungen* für alle gesellschaftlichen Teilsysteme kontrolliert oder mitgestaltet (Perspektivenübernahme, Konflikt- und Partizipationskompetenz; vgl. Kap. 12.3). Zugleich soll die BürgerIn in die Lage versetzt werden, eigenes und fremdes soziales und institutionelles Handeln sozialwissenschaftlich zu reflektieren (Analyse- und Urteilskompetenz; vgl. Kap. 12.3). Darunter fällt auch die Analyse lebensweltlicher Aushandlungsprozesse über Entscheidungsbefugnisse, Verhaltensregeln und familiäre oder freundschaftliche Güterverteilung, mitsamt deren immer schon stattfindender alltagstheoretischer (Selbst-) Reflexion.

Davon abgrenzbar sind die Kompetenzen einer KonsumentIn, ArbeitnehmerIn, (Kapital-, Aktien- usw.) BesitzerIn oder UnternehmerIn, wie auch einer KlägerIn, Angeklagten, SchöffIn oder professionellen JuristIn. Diese Rollen-Unterscheidungen sind didaktische Hilfsmittel zur Bewältigung des Brückenproblems: Institutionelle Handlungskontexte wie Parlament, Betrieb

und Gericht, in denen Menschen Funktionen und Positionen bekleiden, sollen Jugendlichen dadurch zugänglicher werden, dass sie bereits im Alltagshandeln verwandte Denkweisen – und deren Interdependenz – aufspüren.

Auf der sozialwissenschaftlich-metareflexiven Ebene zeigt sich die sozialwissenschaftliche Interdependenz noch deutlicher: So wie Politikwissenschaft auch soziale Lebenswelt untersucht – wie in der Wahlforschung – und Soziologie auch politische Institutionen – wie in der Wertewandelforschung –, so wird politisch-institutionelles Handeln nicht nur juristisch kontrolliert, sondern auch wirtschaftswissenschaftlich betrachtet – wie in der Ökonomischen Theorie der Politik (vgl. Hedtke in Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Wir müssen also den *Unterrichtsgegenstand* (hier politisches Handeln) von seinen vielfältigen sozialwissenschaftlichen *Betrachtungsperspektiven* unterscheiden. Damit erscheint ein *multidisziplinärer* analytischer Zugang zu *politischen* oder *politisch relevanten* Aushandlungsprozessen in Lebenswelt, Organisationen und Institutionen angemessen. Dieser komplexe Zusammenhang stellt sich im Modell der Wissensformen folgendermaßen dar:

Abb. 3: Politische Bildung im sozialwissenschaftlichen Verbund



Inwiefern aber kann und muss der multidisziplinäre Zugriff auf das Politische mit einer curricularen Gegenstandserweiterung einhergehen? In vielen Lehrplänen rangiert Wirtschaft mittlerweile als gleichberechtigtes Teilfach,

Recht wird als Inhaltsfeld integriert. So z.B. in Hamburg als Politik – Gesellschaft – Wirtschaft (PGW) oder in Niedersachsen als Politik – Wirtschaft. Diese Entscheidung lässt sich für die Mittelstufe damit begründen, dass lebensweltliches Handeln nicht institutionell ausdifferenziert ist. Entsprechend sind ökonomische und juristische Fähigkeiten wie Haushalten, sparen, kritisch konsumieren, sich auf dem Arbeitsmarkt verkaufen sowie eigene Rechte einklagen und fremde Rechte anerkennen auch notwendige Grundlagen einer politischen Partizipationskompetenz. Diese Fähigkeiten können häufig an ein und demselben Fall herausgearbeitet werden, zum Beispiel an unserem Familienstreit über die Abtreibungsfrage. Insbesondere die Methoden Fallanalyse und Fallstudie (vgl. Kap. 3.2) leisten diese Brückenbildung zwischen sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Aspekten. Somit erscheint für Mittelstufe keine immense Ausweitung des Fallkontingents, wohl aber der Unterrichtszeit nötig.

In der Oberstufe werden Wirtschaft und Recht v.a. über die Themenfelder Wettbewerbs- und Eigentumsordnung, Sozialordnung, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Wachstums- und Strukturpolitik, Sozialpolitik und Geldpolitik, Parteienfinanzierung und Lobbyismus sowie Menschenrechtspolitik und internationale Konfliktlösung behandelt. Juristische und ökonomische Kenntnisse dienen hier also primär dem Verständnis politischer Fälle und sozialer Problemlagen.

Je umfassender man darüber hinaus Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft oder Finanzmärkte als eigenständige Inhalte auf die Agenda setzt, je intensiver man sich mit der Formulierung und Auslegung von Gesetzen, mit dem Ablauf von Gerichtsverhandlungen und den Instanzen der Rechtsprechung beschäftigt, desto weiter entfernt man sich von der politischen zugunsten der marktwirtschaftlichen und juristischen Eigenlogik (vgl. Grammes 1998: 544ff.; 448ff.). Nicht nur der Beitrag dieser Bereiche zur Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten würde dann untersucht, sondern das Handeln von UnternehmerInnen, AktionärInnen, RechtsanwältInnen und RichterInnen als Selbstzweck. Mit diesen zwei weiteren "i-Punkten" würde sich das Inhaltskontingent eines Fachs *Gesellschaft* oder *Sozialwissenschaft* trotz aller Synergieeffekte stark ausweiten – und damit seine Unübersichtlichkeit für SchülerInnen und LehrerInnen. Eine zukünftige Ausbildung von "SozialwissenschaftslehrerInnen" müsste entsprechend fallorientiert organisiert und ausgeweitet werden. Die üblichen, unverbunden bleibenden juristischen und wirtschaftlichen Kenntnisse aus einem primär politikwissenschaftlichen und soziologischen Studium griffen dann zu kurz.

Diese *logische* Trennung sozialwissenschaftlicher Paradigmen ist *kein* Plädoyer für getrennte Schulfächer. Die in Alltag und Institutionen vorfindliche Interdependenz des ökonomischen, juristischen und politischen Handelns spricht für ein gemeinsames Fach. Insbesondere ein eigenständiges Fach Wirtschaft läuft Gefahr, die wirtschaftswissenschaftlich dominante marktli-

berale Lehre absolut zu setzen und dabei regulative, dezentrale, ökologische u.a. Wirtschaftskonzeptionen sowie die politische Dimension ökonomischer Fälle zu vernachlässigen (vgl. Hedtke 2002; Scherb 2005b u. Kap. 8.3).

Doch bereits die didaktische Aufgabe, Herstellungsprozesse politischer Verbindlichkeiten mitsamt ihrer soziologischen, ökonomischen und juristischen Bedingtheit zugänglich zu machen ist derart anspruchsvoll, dass sie ausreichend Unterrichtszeit und fachdidaktisches Forschungsvolumen benötigt. Ein um Jura und Ökonomik erweitertes Fach ist ohne einen entsprechend erweiterten Stundenanteil und ohne ein exemplarisches, fallzentriertes Kerncurriculum schlicht unmöglich (vgl. Kap. 10). Sonst würde lediglich die Überforderung von Lernenden und Lehrenden zunehmen und das Politische als Koordinationsinstanz des Sozialen an Kontur verlieren. Die Folge einer misslungenen Integration wäre "Universaldilettantismus" (Grammes 1998: 257). Man stelle sich nur die Aufruhr vor, wenn NaturwissenschaftlerInnen plötzlich mit dem Kontingent des Fachs Physik auch noch Chemie, Biologie und Mathematik lehren müssten.

Ein sinnvoll ausgestattetes Integrationsfach würde von *gemeinsamen* übergreifenden oder *sich abwechselnden* lebensweltlichen, politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Situationen, Problemen und Fällen ausgehen und die benachbarten Funktionslogiken, Theorien und empirischen Befunde je altersgemäß mitbedenken. So könnten ganzheitlich sozialwissenschaftlich gebildete Persönlichkeiten entstehen, die verschiedene Denkweisen koordinieren lernen. Auf der methodischen Ebene sind die Synergieeffekte bereits offenkundig, da die zentralen politikdidaktischen Methoden Debatte, Planspiel, Fallstudie, Projekt, Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt auch Kern der ökonomischen Bildung sind (vgl. Engartner 2010: 131ff. u. Kap. 3.2).

Dieses Buch beschränkt sich pragmatisch auf den Gegenstandsbereich der *Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten*, als integrative Soziologie- und Politikdidaktik mit ökonomischen Bezügen und Andockstellen.

2.3 *Vergänglichkeit oder Kanon? Acht komplementäre fachdidaktische Prinzipien als exemplarische Zugänge zum Politikzyklus*

Auf didaktisch-konzeptioneller Ebene ist das Gegenstandsproblem insofern bereits gelöst, als wir mit acht fachdidaktischen Prinzipien einen arbeitsteiligen Zugang zum Politischen vorfinden, deren Zusammenspiel verschiedene Politikbegriffe vereint. Ein fachdidaktisches Prinzip bezeichnet das Axiom und damit Alleinstellungsmerkmal einer politikdidaktischen Konzeption. Politikdidaktische Konzeptionen bilden die primäre Grundlage zur didaktischen Perspektivierung, weil sie einen gesellschaftstheoretischen und lernpsychologischen Ausgangspunkt mit didaktischen Zielen, bildungsrelevanten Inhalten, angemessenen Lernwegen und Medien verknüpfen.

Walter Gagel (1991) eröffnet die Kanonisierung bzw. Systematisierung mit den drei Konzeptionen Schmiederers, Gieseckes und Hilligens. Nicht zufällig stecken diese den politikdidaktischen Horizont maximal kontrastiv ab, denn Gagel hatte sie nach dem Mauerfall für seine politikdidaktischen Schulungen von Ex-DDR-LehrerInnen in Sachsen-Anhalt zusammengestellt. Gagels basale drei Inhaltsstrukturen *Situation*, *Konflikt (Fall)* und *Problem* repräsentieren die drei Handlungs- und Wissenskontexte, die Tilman Grammes später zum Modell der Wissensformen ausbaut (vgl. S. 24 u. Grammes 1998: 70; Gagel 2000: 47ff., 79ff.). Alle drei Zugänge nutzen selbstverständlich alle drei Wissensformen, durchschreiten sie jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen:

1. Die "sozialwissenschaftliche" *Problemorientierung* Wolfgang Hilligens geht von "Bedeutsamkeit", also gesellschaftlichen und globalen Problemstellungen wie Umweltbelastung ("Müllproblem") aus. Dringlichkeit, Ursache-Wirkungsbezüge und *sozialwissenschaftliche*, also "politikberatende" Lösungsvorschläge ("Wahrheitscode") bilden den Kern, interessengeleitete *politisch-institutionelle* Lösungen ("Machtcode") werden zunächst zurückgestellt. Hieraus sind eine Reihe von policy-Didaktiken erwachsen, die sich jeweils auf ein "Problemfeld" konzentrieren (vgl. Lange/Reinhardt 2007, Bd. 3): Umweltdidaktik, Zukunftsdidaktik, Globales Lernen, Gender-Didaktik, Mediendidaktik, Interkulturelle Didaktik, Menschenrechtsbildung, Ideengeschichte u.a. Diese Zugänge fördern Demokratie als Enkulturationsinstanz mit dem Auftrag der Verantwortungsweitergabe, als eine Form der wehrhaften Demokratie, die *aufklärend* gegen ihre soziale, ökologische, antidemokratische usw. Aushöhlung vorgeht.
2. Die "institutionelle" *Konfliktorientierung* Hermann Gieseckes setzt (am Beispiel der Spiegelaffäre 1962) dort an, wo sich gesellschaftliche Probleme (hier: Pressefreiheit versus staatliche Sicherheit) zu manifesten politischen Konflikten mit identifizierbaren gesellschaftlichen und institutionellen Konfliktparteien ausweiten. Interessen, Ideologien, Machtzugänge, rechtliche Rahmenbedingungen, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse bilden den Kern – und damit die Basis späterer kategorialer, institutionen- und fallbezogener Ansätze. Hier stehen pluralismus- und konkurrenzorientierte Demokratietheorien Pate, die auf möglichst interventionsfähige BürgerInnen abzielen.
3. Die "lebensweltliche" *Schülerorientierung* Rolf Schmiederers nimmt "Betroffenheit", also individuelle Bedürfnisse, Rechte und politische Identitätsbildung zum Ausgangspunkt. Sie fokussiert Sinndeutungen sozialer AkteurInnen in konkreten Situationen. Ziel ist die Politisierung des sozialen Nahraumes durch Emanzipation von Entfremdung und unreflektiert übernommenen Werten, Normen und Vorurteilen. Demokratiepädagogische, genetische, handlungs-, werte- und subjektorientierte Ansätze arbeiten auf ähnliche Weise an einer Stärkung der Demokratie "von unten". Sie vereint ein partizipatorisch-direkt-demokratisches, teils konsensorientiertes Demokratieverständnis.

Sibylle Reinhardt (2012) erweitert diesen minimalen Kanon 2005 auf (mittlerweile) acht Prinzipien, führt in deren sozialwissenschaftliche Grundlagen ein und verbindet sie konsequent mit adäquaten Methoden sowie praxiserprobten Unterrichtsbeispielen. Ein genuines fachdidaktisches Prinzip ist demnach dadurch definiert, dass es einen anerkannten und eigenständigen theoretischen Zugriff mit gegenstandsadäquaten Lernwegen verknüpft.

Konstruktivistische Ansätze beispielsweise befördern zwar die Lernprozess-Orientierung, bilden jedoch weder ein neues noch ein eigenständiges politikdidaktisches Prinzip aus, da sowohl ihre demokratietheoretischen Implikationen als auch ihre methodischen Schlussfolgerungen schon in der Schüler-, Handlungs- und genetischen Orientierung domänenspezifisch ausgestaltet wurden (vgl. auch Terhart 1999 u. Kap. 3.1). Im Folgenden ergänze und variiere ich Sibylle Reinhardts Methodenzuordnung leicht (vgl. Kap. 3.2):

1. *Konfliktorientierung* (Konfliktanalyse, Planspiel, Konferenzsimulation)
2. *Problemorientierung* inkl. Wissenschaftspropädeutik (Problemstudie, Politikwerkstatt, Erhebung)
3. *Handlungsorientierung* (Projekt, Bürgeraktion, Service Learning)
4. *Schülerorientierung* (Rollenspiel, Forumtheater, lebensweltliche Fallanalyse)
5. *Fallprinzip* (institutionelle Fallstudie, Gerichtssimulation)
6. *Zukunftsorientierung* (Zukunftswerkstatt, Szenariotechnik)
7. *Werteorientierung* bzw. *Politisch-moralische Urteilsbildung* (Dilemma-Methode)
8. *Genetische Orientierung* (Lehrstücke, Gründungssimulationen, soziale Erfindungen u. Experimente)

Die basalen Inhaltsstrukturen Situation, Konflikt (Fall) und Problem werden also ergänzt um *Aktion*, *Szenario/Utopie*, *Dilemma* und *Gründung/Soziale Erfindung/Soziales Experiment*. Abweichend von Sibylle Reinhardt verknüpfe ich *Problemorientierung* mit *Wissenschaftspropädeutik* (als Problemorientierung auf Oberstufenniveau) und schlage darüber hinaus eine Trennung von *Schüler-* und *Handlungsorientierung* vor, da erstere inhaltlich und methodisch auf die sozialwissenschaftliche *Selbstreflexion von Situationen* (per Fallanalyse, Rollenspiel u.ä.), letztere auf *wirklichkeitsverändernde Aktionen* (Projekte, Service Learning u.ä.) konzentriert ist. *Handlungsorientierung* wird bisweilen (so auch von mir selbst, vgl. Petrik 2009) nicht trennscharf als inhalts- und methodenprägendes Prinzip definiert, sondern als Überbegriff für jegliches reales, simulatives oder reflexives *Schülerhandeln* in Abgrenzung zu einem lehrerzentrierten Vorgehen. Im Sinne Deweys ist damit jedoch primär reales Handeln gemeint, während die Schüler-, Konflikt- und genetische Orientierung häufig simulativ arbeiten (müssen). *Planspiele* ordne ich nicht der Zukunftsorientierung zu, weil sie normalerweise nicht mit Zukunfts-Szenarien oder Utopien arbeiten, sondern aktuelle *Konflikte* simulieren. *Szenarien* sind ganzheitlich konzipierte Projektionen verschiedener empirischer Trends in die Zukunft (*wahrscheinliche Zukünfte*), *Utopien* noch nicht oder nicht mehr verwirklichte normative Menschheitsträume von einer besseren Gesellschaft (*mögliche Zukünfte*). Im Gegensatz zu eher langwierigen Konflikten mit komplexer Beteiligungsstruktur ("Nahost", "EU-Erweiterung") fokussieren *Fälle* zeitlich und personell begrenzte Vorfälle mit ihren rechtlichen Implikationen. *Dilemmata* sind individuelle Entscheidungssituationen mit gesellschaftlich relevanten Wertekonflikten. *Gründungen* sind politisch-institutionelle Umbruchsituationen (1789, 1989 usw.), *soziale Erfindungen* demokratiefördernde Ideen und Verfahren (z.B. die Zukunfts-

werkstatt), *soziale Experimente* Modellsituationen, die soziale Phänomene (wie Autoritarismus im Milgram-Experiment) am eigenen Leib und oft krisenhaft nachentdecken lassen (vgl. Kap. 10.3–10.6).

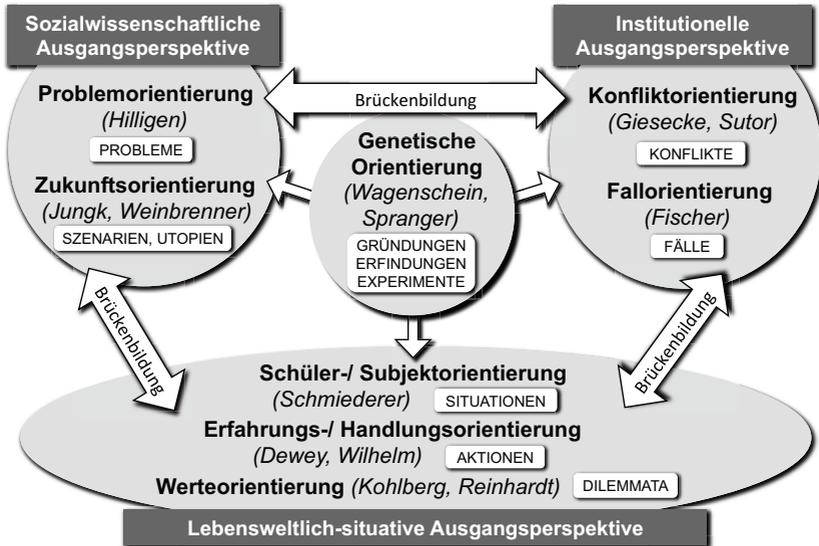
Diese acht Prinzipien finden wir in den "Konzepten" des ersten Bands "Basiswissens politische Bildung" (Lange/Reinhardt 2007) wieder – teilweise mit anderen Bezeichnungen und zusätzlichen Schwerpunkten: "Emanzipation" als Leitbegriff für Schüler- bzw. Teilnehmer-Orientierung; "Rationalität" als Zugang zu Bernhard Sutors Grundgesetz-orientiertem, kategorialem Ansatz; "Einsichten" als Ziel von Kurt Gerhard Fischers Fallorientierung; "Demokratie-Lernen" und "Normative Politikdidaktik" als Varianten von John Deweys pragmatistischer Handlungsorientierung; "Politikbewusstsein" als schülerorientierter Ansatz sowie "Kommunikative Fachdidaktik" und "Konstruktivismus" als Verwandte des genetischen Prinzips, das wiederum als "genetisches Lernen" expliziert wird (systematisch unpassend als "Problemfeld" in Band 3).

Als "Klassiker der Politikdidaktik" (May/Schattschneider 2011) werden schließlich sechs Männer geadelt, die jeweils maßgeblich eines der acht Prinzipien konzeptionell ausgestaltet haben: Eduard Spranger (genetisches Prinzip), Friedrich Oetinger alias Theodor Wilhelm (Erfahrungs- bzw. Handlungsorientierung), Kurt Gerhard Fischer (Fallorientierung), Hermann Giesecke (Konfliktorientierung, Tendenz politics), Wolfgang Hilligen (Problemorientierung), Bernhard Sutor (Konfliktorientierung, Tendenz polity), Rolf Schmiederer (Schülerorientierung). Das Novum dieser Zusammenstellung sind Originalquellen und ihre Interpretation vor dem Hintergrund zeitgenössischer Kompetenzorientierung. Analog zur Literaturwissenschaft werden Klassiker also zugleich als elementar-überzeitliche und modernisierungsfähig-variable Zugänge verstanden. Für spätere Auflagen schlage ich Robert Jungk (1973) und Peter Weinbrenner (1992) vor, die Zukunftsforschung für politische Bildung erschlossen haben sowie Sibylle Reinhardt (1999) als Urheberin einer Wertbildungsdidaktik nach Lawrence Kohlberg (zu Kohlberg vgl. Kap. 12.3).

Die neueste Sammlung von "Ansätzen" der politischen Bildung (Deichmann/Tischner 2013) ergänzt die acht Kernprinzipien um weitere Variationen und Unterrichtsmaterialien: Darunter der "biografische", "kulturwissenschaftliche", "narrative" und "soziologische" Ansatz als Spielarten einer Schüler-, Handlungs- und genetischen Orientierung, letztere darüber hinaus verwandt mit dem "historischen" und dem "ideengeschichtlichen" Ansatz; zusätzlich "Systemvergleich", "Institutionenkunde" und "Europaorientierung" als Ausprägungen der Konfliktorientierung. Darüber hinaus kommen mediale Erscheinungsformen des Politischen ins Spiel, die sich unterrichtspraktisch mit allen acht Prinzipien verknüpfen lassen: v.a. der ikonografische, symbolzentrierte, literarische und mediale Ansatz.

Unseren inhaltlichen Kanon können wir damit auf acht interdependente politikdidaktische Prinzipien mit je *eigenständiger Inhaltsstruktur* und unterschiedlichen *didaktischen UrheberInnen* zuspitzen:

Abb. 4: Der "Kanon": Acht politikdidaktische Prinzipien



Genetische Exempel (Kap. 10.3–10.6) können von lebensweltlichen Entdeckungs-, institutionellen Gründungs- und sozialwissenschaftlichen Erfindungssituationen ausgehen. Diese durchgehend *situative* Perspektive auch auf Fälle und Probleme rückt das genetische Prinzip *methodisch* in die Nähe der Schüler-, Handlungs- und Werteorientierung.

Das Politische wird mithilfe *jeder* dieser Konzeptionen – nicht nur der Fallorientierung – *in exemplarischer Form* in den Klassenraum transportiert (zur Methodik vgl. Kap. 3.2). Das unvermeidliche exemplarische Vorgehen entwuchs den pädagogischen Diskussionen der 1950er Jahre, an denen Wagenschein maßgeblich beteiligt war (vgl. Kap. 5.2). Schon damals ging es darum, die Wissensexplosion zu bewältigen (vgl. Grammes 2005).

Mit dem exemplarischen Vorgehen ist das Gegenstandsproblem jedoch nur halb gelöst. Eine Schwierigkeit, die in kaum einem anderen Fach anzutreffen ist, liegt in der Zeitbezogenheit des Politischen: Vergänglichkeit paart sich mit Zukunftsoffenheit. Anders als Geschichte oder Physik, scheint es, kann sich das politische Curriculum auf keinen etablierten Inhaltskanon verlassen, denn es widmet sich den sich wandelnden Inhalten und Prozessen der Zukunftsgestaltung. Ist es der historischen Bildung möglich (wenn dies auch unter GeschichtsdidaktikerInnen umstritten ist), die Themen Ägypten,

Stadt im Mittelalter oder Französische Revolution heute wie vor 50 Jahren im Lehrplan vorzusehen und je nach Forschungsstand inhaltlich zu modernisieren und methodisch zu optimieren, so sind "die Lehrgüter der politischen Bildung (...) – relativ – austauschbar" (Fischer 1970: 100; Fischer 1993: 19).

Lehrpläne und Schulbücher kennen zwar etablierte Themenbereiche wie Familie, Arbeitswelt, Arbeitslosigkeit, Kommunalpolitik, Klimawandel, Demokratie, Wirtschaft, Europa, Internationale Beziehungen usw. Doch selbst Dauer-Themen wie Arbeitslosigkeit sind von Vergänglichkeit betroffen, weil sich dort auch innerhalb einer Legislaturperiode verschiedene Lösungsansätze ablösen und Fakten ändern können. Zukunftsprobleme wie Ozonloch, Treibhauseffekt, Bevölkerungsexplosion, endliche Rohstoffe und Verkehrsinfarkt bergen zwar langfristig gültige Grundzusammenhänge. Doch vor 20 Jahren verhandelten PolitikerInnen sie anders, diskutierten BürgerInnen und bearbeiteten gesellschaftliche Gruppen sie anders, reflektierten selbst WissenschaftlerInnen sie anders als heute.

Insbesondere faktenreiche internationale Konflikte können PolitiklehreInnen verzweifeln lassen. Kaum hatte man sich 1998/1999 den Kosovo-Krieg erschlossen, schon war er veraltet, weil der Ost-Timor-Konflikt gerade eskalierte, dann die Anschläge des 11.9.2001 und Folgekonflikte in Irak, Afghanistan und Sudan dominierten, bis sich schließlich 2011 der arabische Frühling in den Vordergrund drängte. Widmet man sich heute weiter dem Kosovo-Konflikt, betreibt man streng genommen Geschichtsunterricht, weil man seinen SchülerInnen nicht zum Verständnis dessen verhilft, was täglich in den Nachrichten zu lesen und zu sehen ist. Es sei denn, ein bestimmter Konflikt wäre derart idealtypisch verlaufen, dass er als *genetisches Exempel*, als Musterfall in die Lösungsprobleme internationaler Konflikte einführen könnte: So verdeutlicht z.B. der Fall Pinochet (1998-2000) die Notwendigkeit eines internationalen Strafgerichtshofs vor seiner "Gründung" 2002 (vgl. Kuhn 2003 u. Kap. 10.1 u. 10.4).

Was bedeutet das für didaktische Perspektivierung? Die konkreten *Situationen, Fälle, Konflikte* und *Aktionen*, in denen sich gesellschaftliche Auseinandersetzungen manifestieren, besitzen eine geringe didaktische Halbwertszeit, v.a. in ihrer politics-Dimension. Zugrundeliegende soziale und institutionelle *Strukturen* (polity), *Probleme* und *Grundorientierungen* (policy) sowie auf sie beziehbare *Szenarien, Utopien, Gründungen, soziale Erfindungen* und *Dilemmata* sind weniger der Vergänglichkeit ausgesetzt, weil sie der Analyse aktueller Vorgänge *grundsätzlich* oder *modellhaft* zuarbeiten.

Einerseits gibt es also "keine Wiederholung des Identischen", andererseits sind "die dem Handeln zugrunde liegenden Prinzipien (...) relativ stabil" (Fischer 1972: 60). Fischer spricht hier von *inhaltlich-gegenstandsbezogenen* (und nicht von didaktisch-planungsbezogenen) Prinzipien und meint damit "überzeitliche" sozialwissenschaftliche Kategorien zur Analyse "vergänglicher" gesellschaftlicher Vorgänge. Doch wie gehen wir mit Befund um, es

gebe "keine allgemein im Fach akzeptierte Systematik von Kategorien" (Sander 2008: 82)? Die Politikdidaktik leidet am inflationären Gebrauch von unvereinbar wirkenden Kategoriensystemen, die von den Klassikern wie Fischer und Giesecke bis zu gegenwärtigen PolitikdidaktikerInnen auch noch komplexer werden: 9 Einsichten bei Fischer, 11 Kategorien bei Giesecke, 46 Kategorien bei Henkenborg (vgl. Henkenborg 1997). Hier scheint sich das Gegenstandsproblem auszuweiten. Doch bei genauerem Hinsehen entpuppt sich dieser Widerspruch als ebenso scheinbar wie die angeblich didaktische Kontroverse in den Zeiten vor dem Beutelsbacher Konsens, die in Wirklichkeit auf politischen Differenzen beruhte (vgl. Grammes 1986 u. Kap. 1). Hilligen, Fischer, Sutor, Giesecke, Schmiederer, Henkenborg, Kuhn, Massing, Hedtke u.a. verwenden politologische, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche *Varianten* oder *Vertiefungen* der Kategorien Konflikt, Betroffenheit, Partizipation, Macht, Recht, Wert, Bedürfnis, Interesse, Ideologie, Legitimität, Effizienz, Verhandlung, Verfassung, Institution, Entscheidung, (Neben-) Folgen, Urteil, Alternativen (vgl. auch Weißeno u.a. 2010: 12 u. Arbeitsgruppe Fachdidaktik 2011: 170).

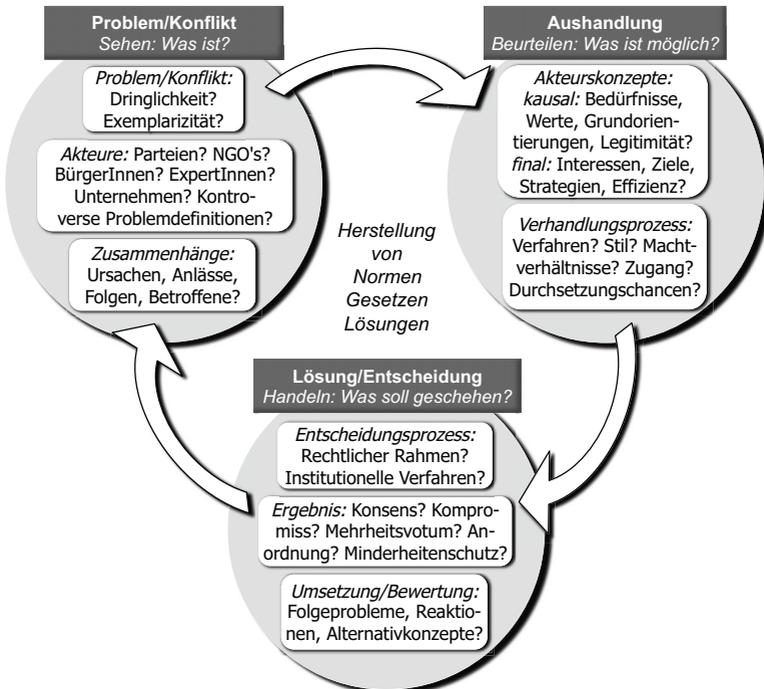
Einen überzeitlichen Kern des Politischen – dem sich diese Kategorien zuordnen lassen – bildet seine *Handlungslogik* als *geplanter* Herstellungsprozess von Verbindlichkeit – mit stets *unplanbaren* Einflüssen und *nicht-intendierten* Handlungsfolgen. Klassisch ist die Einteilung in sechs Phasen: 1. Agenda Setting, 2. Decision Making, 3. Implementation, 4. Execution, 5. Evaluation, 6. Re-Definition (vgl. Senesh 1966). Diese Phasen bilden einen Politikzyklus ("Policy-Cycle"), weil die abschließende Evaluation der Entscheidung und die Neudefinition durch ungelöste Problemlagen wiederum neue Kontroversen aufwirft. Dieses Modell legt allerdings den Schwerpunkt auf institutionelle Konfliktbearbeitung und kürzt, ähnlich wie der Ansatz "Konzepte der Politik" (Weißeno u.a. 2010), alltagspolitische Grundlagen heraus. Dringlich-bedeutsame soziale Normsetzungs- und Aushandlungsprozesse bilden jedoch die Grundlage des Agenda-Settings (vgl. Kap. 2.1).

Diese Dramaturgie des Politischen wird auch als "politische Logik" gekennzeichnet (vgl. Meyer 2003: 83ff.). In der Politikdidaktik hat sich eine Version etabliert, die die vor- und nach-institutionellen Phasen des Entscheidungsprozesses etwas deutlicher herausstellt (vgl. Kuhn/Massing 1999: 32ff.). Ein *privates* oder *öffentliches Problem* (Policy) löst eine kontroverse, von verschiedenen *Werten, Interessen, Ideologien, Programmen* (Policy) und finanziellen, medialen, sozialen und rhetorischen, fairen und unfairen *Strategien* bzw. *Macht-Möglichkeiten* (Politics) geleitete politisch-argumentative *Auseinandersetzung* (Politics) um die *effizienteren* und *legitimeren Lösungsmöglichkeiten* (Policy) aus, bis nach bestimmten *Regeln* (Polity) eine verbindliche *Entscheidung* (Policy) im Rahmen *rechtlicher Möglichkeiten* (Polity) getroffen wird, die jedoch (*Teil-*)*Probleme* (Policy) ungelöst bzw. neu entstehen lässt und *kritische Reaktionen* (Policy) nach sich zieht.

Viele Konflikte durchlaufen den Politikzyklus mehrfach, wie am Beispiel "Stuttgart 21" sichtbar: Das Baden-Württembergische Landesparlament beschloss 2006 nach über 10-jähriger Planungsphase mit den Stimmen von CDU, SPD und FDP den unterirdischen Bahnhofsneubau. Nach massiven öffentlichen Protesten seit Baubeginn 2010 und einem Schlichtungsverfahren folgte 2011 ein Regierungswechsel von Schwarz-Gelb zu Grün-Rot und eine erneute Entscheidung per Volksabstimmung. Die BefürworterInnen gewannen, die Proteste der GegnerInnen gehen dennoch weiter (2012).

Bei Hilligen (1985: 203ff.) finden wir diese Dramaturgie als lernpsychologischen Dreischritt "Sehen – Beurteilen – Handeln" wieder; Sutor (1984: II/72) hat ihn politikwissenschaftlich als "Situationsanalyse: Was ist? – Möglichkeitserörterung: Was ist möglich? – Entscheidung: Was soll geschehen?" konzipiert. Der didaktisch transformierte Politikzyklus zeigt die prägenden Rolle zentraler politischer Kategorien im Politikprozess. Letztlich fließen alle Kategorien in unterschiedlicher Intensität in alle drei Hauptphasen ein. Der Politikzyklus klärt darüber hinaus, welche der fünf Kompetenzen in welcher Phase eigenen oder fremden politischen Handelns oder dessen analytischer Betrachtung vordringlich benötigt werden (vgl. Abb. 52, S. 345).

Abb. 5: Der Problemlöse- und Politikzyklus als minimaler Kategorienkern



Dieses idealtypische Modell zeigt die Minimalausstattung für ein kategoriales Vorgehen auf Basis des Kognitivismus und des Konstruktivismus (vgl. Kap. 3.1). Anhand modellhafter Unterrichtsskizzen zur Spiegel-Affäre von 1962 haben Engelhardt (1964) und Giesecke (1964) vorgeführt, wie sich Kategorien aus Fällen gewinnen lassen (vgl. Kap. 3.3). Der Politikzyklus eignet sich jedoch nicht nur zur Analyse institutioneller Entscheidungsprozesse. Mit Dewey und Spranger lässt er sich zum wissenschaftlichen und lebensweltlichen *Problemlösezyklus* ausbauen (vgl. Abb. 15, S. 114 u. Dewey 1993: 202f.; May 2007: 148 u. 214; Spranger 1963). Alltagssituationen lassen sich mit ihm auf Werte- und Rollenkonflikte sowie Normsetzungen untersuchen, wobei politikspezifische Kategorien (Parteien, Verfahren, Abstimmung usw.) durch soziologische Pendanten ersetzt werden (soziale Milieus, Regeln, nicht-argumentative Setzungen usw.). Die Entscheidungs-Kategorie "Anordnung" ist allerdings übergreifend gemeint: So können institutionelle Debatten z.B. per Richtlinienkompetenz von KanzlerInnen und PräsidentInnen oder lebensweltliche Streits z.B. durch die Autorität eines Elternteils oder Cliquenbosses beendet werden. Auch der sozialwissenschaftliche Forschungsprozess lässt sich als Dreischritt aus Problemdefinition, verfahrensorientierter Möglichkeitserörterung und stets vorläufiger Lösung kennzeichnen.

Je nach gewählter didaktischer Perspektive muss der minimale Kategorienkern also erweitert werden: Ein Zukunftsproblem wie der Klimawandel erfordert zusätzliche Kategorien wie "Risikozunahme, Beschleunigung/Exponentialität, Zeitversetztheit/Irreversibilität, Globalität, Nichtwissen/Unsicherheit, Wissensabhängigkeit" (Weinbrenner 1992: 230ff.); Fallorientierung ist auf weitere soziologische, juristische oder ökonomische Kategorien angewiesen usw. Bei einem genetischen und handlungsorientierten Vorgehen sowie bei simulativen Methoden (Rollen- und Planspiele) werden Kategorien bewusst erst in späteren Unterrichtsphasen eingesetzt oder gemeinsam mit den SchülerInnen entwickelt (vgl. Kap. 3.2 u. 3.4).

2.4 *Unpolitischer Politikunterricht? Lehrerprofessionalisierung mittels "teacher beliefs" und ihren Fluchtstrategien*

Die Konzentration auf Prinzipien dient auch als "hochschuldidaktische Reduktion" im Sinne einer Orientierungshilfe für zukünftige LehrerInnen. Eine Orientierung an politikdidaktischen Prinzipien, an exemplarischen Gegenständen und ihrer kategorialen Bearbeitung findet jedoch in der Schulpraxis noch viel zu wenig statt. Die unklare Unterscheidung des Politischen vom Unpolitischen, die geringe Halbwertszeit politischer Fälle und die Unübersichtlichkeit politischer Kategoriensysteme münden häufig in einen Politikunterricht, der als "unpolitisch" bezeichnet werden muss, weil er den prozessualen Kern des Politischen nicht heraus Schälen kann (vgl. Mas-

sing/Weißeno 1995). Es handelt sich dabei überwiegend um nicht-intendierte Handlungsfolgen. Die Ursachen liegen in einer Lehrerausbildung, die noch zu wenig kompetenzorientiert aufgebaut ist (vgl. auch Kap. 15.2).

Politikdidaktische Kompetenzen (vgl. ausführlich Petrik 2009, 2012) definieren den professionellen Umgang mit den unhintergehbaren Anforderungen des Gegenstands-, Brücken- und Aushandlungsproblems (vgl. Kap. 1, 3 u. 4). Analog zu den Vorschlägen der Gesellschaft für Fachdidaktik (vgl. GFD 2005) sollten dabei 1. didaktisch-konzeptionelle, 2. methodisch-operationalisierende, 3. unterrichtspraktische und 4. evaluative Fähigkeiten fachlich spezifiziert werden – die GFD-Bezeichnungen finden sich in Klammern:

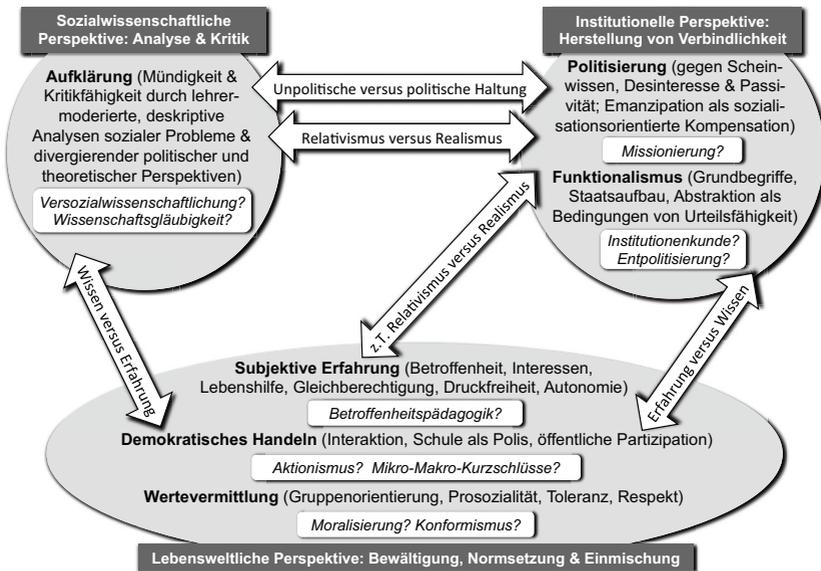
1. *Perspektivierungskompetenz (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)*: Fähigkeit, politikdidaktische Konzeptionen (Prinzipien) und ihre sozial- und bildungswissenschaftlichen Grundlagen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis eine exemplarische didaktische Perspektive auf politische Gegenstände zu bilden.
2. *Inszenierungskompetenz (fachbezogenes Planen)*: Fähigkeit, politikdidaktische Methoden, ihre sozialwissenschaftlichen und lernpsychologischen Grundlagen, Phasen, Lernbedingungen und Kompetenzwirkungen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis politische Inhalte angemessen methodisch zu inszenieren sowie fertige Inszenierungen auf ihre Stimmigkeit zu prüfen.
3. *Aushandlungskompetenz (fachbezogenes Kommunizieren & Lehren)*: Fähigkeit, Lehrer- und Schülerperspektiven sowie -interessen kommunikativ und konstruktiv zu moderieren und auszuhandeln, ohne die didaktische Zielstellung sowie die politischen Vorstellungen der Lernenden zu vernachlässigen.
4. *Diagnosekompetenz (fachbezogenes Beurteilen, Evaluieren & Entwickeln)*: Fähigkeit, Schüleräußerungen und -leistungen, fachbezogene Alltagstheorien und Aushandlungsprozesse in Schule und Lebenswelt sowie das eigene Lehrerhandeln und ferner die Politikdidaktik als Wissenschaft kriteriengeleitet zu analysieren und zu bewerten.

Die Entwicklung der Aushandlungskompetenz ist vor allem der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorbehalten, kann zuvor in Schulpraktika und Lehrsimulationen bestenfalls angebahnt werden. Perspektivierungs- und Planungskompetenz bilden den traditionellen Kern der Lehrerausbildung. Zweitere nenne ich Inszenierungskompetenz, um das Zusammenspiel von Inhalt und Methode als dramaturgischen Prozess zu verdeutlichen (vgl. Hausmann 1959 u. Kap. 10.2): Ähnlich wie Theater-DramaturgInnen verwandeln UnterrichtsplanerInnen einen Stoff in effektvolle Handlungsphasen (Szenen) innerhalb eines großen Spannungsbogens – mit dem Unterschied, dass deren Wirkung auf die SpielerInnen selbst abzielt. Diagnosekompetenz setzt empirisches Fallmaterial voraus, das seit der empirischen Wende der Politikdidaktik zunehmend verfügbar ist (vgl. Kap. 12.1 u. 13).

Auch Lehrerbildung sollte an Alltagsvorstellungen anknüpfen. Aus einigen westlichen Demokratien liegen uns mittlerweile typisierte Lehr-Lern-Vorstellungen von PolitiklehrerInnen vor (vgl. Anderson/Avery/Pederson/

Smith/Sullivan 1997; Henkenborg 2006; Leenders/Veugelers/De Kat 2008; Klee 2010; Schraw/Olafson/Veldt/Ponder 2010; Allenspach 2012): Im Vergleich dieser Studien aus den USA, Niederlanden, Deutschland und der Schweiz (vgl. ausführlich Petrik 2012a) kristallisieren sich sechs Unterrichtsleitbilder heraus, die sich wiederum mithilfe der drei Wissensformen (vgl. Kap. 2.1, S. 24) gruppieren lassen und verwandten politikdidaktischen Prinzipien zuordnen. Zugleich bringt jeder dieser Ansätze, wenn er verabsolutiert oder verkürzt wird, bestimmte "Fluchtstrategien", "Lehrer-Fehlkonzeptionen"⁶ oder auch "Fallen" (vgl. Sander 2008: 68ff.) mit sich, die dem Charakter des Politischen nicht gerecht werden. Auch typische Konfliktlinien zwischen bestimmten Ansätzen werden deutlich:

Abb. 6: "Teacher beliefs": Leitbilder, Fehlkonzeptionen und Konfliktlinien



1. *Subjektive Erfahrung*: Ein Unterrichtsleitbild, das von persönlicher Betroffenheit und individuellen Interessen ausgeht. Es zielt primär auf Autonomie und Lebenshilfe zur Bewältigung gesellschaftlichen Drucks und sozialer Ungleichheit. Verabsolutiert kann es zu einer ego-zentrierten *Betroffenheitspädagogik* mutieren. Um am Ball der für SchülerInnen spannendsten Probleme und Konflikte zu bleiben huscht dieser Gelegenheitsunterricht von Fall zu Fall, ohne ihn strukturell zu beleuchten. Diskussionen über aufwühlende Themen wie Abtreibung oder Kriegseinsätze der Bundeswehr bleiben ober-

⁶ Zum produktiven und lerngerechten Umgang mit Fehlkonzeptionen vgl. Kap. 9.1.

flächlich moralisierend und werden nicht auf gesellschaftliche Bedingungen sowie institutionelle Möglichkeiten und Grenzen untersucht. Das Politische erscheint so "irgendwie überall und nirgends", jeder und jede kann "irgendwie" seine oder ihre Meinung dazu abgeben, ohne dass es Urteilkriterien gäbe und man etwas dazulernen könnte. Die SchülerInnen bleiben passive KonsumentInnen von Politik, verurteilt zu "Universaldilettantismus" (Grammes 1998: 257). Das politikdidaktische Prinzip der *Schülerorientierung* nach Schmiederer leitet dagegen konsequent von Betroffenheit zu sozialwissenschaftlich-distanzierter (Selbst-)Reflexion über.

2. *Wertevermittlung*: Eine Gruppenorientierung, die über soziales Lernen vor allem prosoziale Werte wie Toleranz, Respekt und Solidarität, teils auch Disziplin und Pflichterfüllung verstärken möchte. Sie läuft Gefahr, institutionelle Rahmenbedingungen und politische Kontroversen außen vor zu lassen, indem Missstände *moralisierend* und mit *konformistischem* Wahrheitsanspruch behandelt werden. Dabei wird nicht unterschieden zwischen unabdingbaren *demokratischen* Grundwerten wie Toleranz ("Verfahrenskonsens") und *politisch kontroversen* Werten wie Disziplin ("Ideenstreit" – vgl. dazu Kap. 7.3). Die konservative "Mut zur Erziehung"-Bewegung um 1979 beispielsweise forderte eine Abkehr von antiautoritären Werten der 1968er-Bewegung zugunsten traditioneller Pflicht- und Akzeptanzwerte. Einem daran orientierten Unterricht fehlt ein Bewusstsein für den unumgänglichen Aushandlungsbedarf von Werten und Normen. Hier setzt das politikdidaktische Prinzip der *Werteorientierung* nach Kohlberg und S. Reinhardt an, das hilft, autoritätsfixiert oder konventionell übernommene Werte auf ihre postkonventionelle Verallgemeinerbarkeit zu prüfen (vgl. Kap. 12.3).

3. *Demokratisches Handeln*: Ein Leitbild, das Interaktion und Deliberation betont, Schule als Polis, als Mikro-Demokratie betrachtet und über schulische und kommunalpolitische Projekte sowie simulatives Handeln demokratische Prinzipien entdecken und einüben lassen will. Dieses Leitbild kann zu unreflektiertem *Aktionismus* und *Kurzschlüssen* zwischen politischen *Mikro- und Makrophänomenen* führen (vgl. Kap. 6). Wenn die Rettung der alten Kastanie neben der Schule (vgl. Petrik 2010) oder des kommunalen Schwimmbads (vgl. Petrik 2006) vor Investoren missglückt und dieses Scheitern nicht auf ökonomische und politisch-institutionelle Interessen und Rahmenbedingungen untersucht wird, dann wächst Politikverdrossenheit. Ebenso, wenn schnelle (reale oder simulierte) mikropolitische Erfolge eins zu eins auf die komplexere und "trägere" Landes-, Bundes- oder gar Weltpolitik übertragen werden. Die *Handlungsorientierung* nach Dewey und Wilhelm sowie die *genetische Orientierung* nach Wagenschein und Spranger (vgl. Kap. 10) zeigen, wie sich Erkenntnisse aus elementaren Erfahrungssituationen angemessen auf makropolitische Konstellationen anwenden lassen.

4. *Funktionalismus*: Eine Haltung, die das Wissen um die Funktionsweise des demokratischen Systems hervorhebt. Wissensbasierte Abstraktion von

alltagspolitischem Denken und von persönlicher Betroffenheit gilt als zentrale Voraussetzung für Urteilsfähigkeit. Diese Haltung kann in schülerferne *Institutionenkunde* oder eine entpolitisierende *Assimilationserwartung* an den institutionellen Status Quo münden. Um die Austauschbarkeit politischer Fälle zu umgehen, wird die institutionelle Verfasstheit als handlungsfernes Skelett unterrichtet. So ergibt sich ein Fundus auswendiglernbarer Inhalte, der Politikunterricht zu einer Art – schlechtem – Rechenunterricht verkümmern lässt. Ein Politik-Bild ohne reale Probleme (policy) und handelnde Menschen (politics) kann jedoch weder Betroffenheit noch Handlungslust erzeugen. Dieser "Modellplatonismus" (Grammes 1998: 259) erinnert an einen Musikunterricht, der nur das Notensystem und den Quintenzirkel behandelt. SchülerInnen würden weder Musikstücke hören – also Fälle analysieren –, noch selber musizieren, geschweige denn Eigenkompositionen wagen – also debattieren, politische Vorgänge simulieren oder gar selbst aktiv werden. Insbesondere die *Fallorientierung* nach K.G. Fischer bringt Institutionen als konkrete Handlungsorte und Recht als *politisch generierten* gesellschaftlichen Handlungsrahmen in den Horizont von Lernenden.

5. *Politisierung*: Eine Vorstellung, die sozialisationsbedingtes Unpolitischsein (Vorurteile, Politikverdrossenheit, Passivität, Privatismus, Duckmäusertum) durch die Analyse politischer Auseinandersetzungen über soziale Missstände in eine emanzipatorisch-gesellschaftskritische und interventionsbereite Haltung verwandeln möchte. Sie kann in politische *Missionierung* abgleiten. Zusammen mit der Wertevermittlung wird diese Lehrhaltung gern manipulativ zur Einsozialisierung in totalitäre oder autokratische Systeme eingesetzt – wobei Gesellschaftskritik sich hier stets auf externe, "feindliche" Systeme bezieht. Doch auch innerdemokratische Politisierungsambitionen, z.B. in libertärer 1968er- oder konservativer "Mut zur Erziehung"-Tradition, können – wider bessere Absicht – Kontroversen durch Medienauswahl, "Appell, Vereinnahmen, Verbünden und Überhören von Einwänden" in die Richtung eigener politischer Vorstellungen glattbügeln (vgl. Grammes 1996: 148ff.; 1998: 102 u. Kap. 4). Die *Konfliktorientierung* nach Giesecke und Sutor verbindet Gesellschaftskritik (Giesecke) mit einer Stärkung des demokratischen Systems (Sutor), indem die Positionen inner- und außerparlamentarischer Konfliktparteien gleichermaßen kritisch untersucht werden.

6. *Aufklärung*: Eine sozialwissenschaftlich-neutrale, pluralistische Moderations-Haltung, die Mündigkeit und Kritikfähigkeit durch die deskriptive Analyse sozialer Probleme und politischer Urteilssysteme erreichen möchte. Ein gesellschaftsverändernder Anspruch ist damit in der Regel nicht verbunden. Diese Haltung riskiert – im Habermas'schen Sinne – durch "Versozialwissenschaftlichung" eine "Kolonialisierung der Lebenswelt" (vgl. Grammes 1998: 231ff.), die mit positivistischer *Wissenschaftsgläubigkeit* einhergehen kann. Die Austauschbarkeit politischer Fälle wird hier umgangen, indem das Bleibende in Meta-Betrachtungen des Politischen gesucht wird. Insbesondere

in der Oberstufe wird dann politische Realität über komplexe Theorientexte vermittelt, auf die bestenfalls im Nachhinein aktuelle Fragen illustrativ projiziert werden. Demokratie-, Wirtschafts- oder Friedentheorien werden gelehrt, ohne dass die SchülerInnen jemals auch nur einen einzigen politischen Konflikt analysiert hätten, der sie zu ähnlichen oder anderen sozialwissenschaftlichen Schlüssen leiten könnte. Der Widerspruch wird besonders deutlich, wo Analysen über Politikverdrossenheit besprochen werden, ohne das Verhältnis der eigenen Lerngruppe zur Politik zu thematisieren. Die Logik des Politikprozesses wird umgekehrt, wenn die kommentierende oder theoretische *Bewertung* einer Entscheidung der *Problemanalyse*, dem *Verhandlungsprozess* und den sich (nicht) durchsetzenden *Lösungen* vorangestellt wird. Oder die politische Logik wird verkürzt, indem man Sachdetails zum Hauptthema macht (vgl. Sander 2008: 69f.), wenn z.B. Studien über Rauschwirkung, Abhängigkeitspotenzial und Gesundheitsgefährdung diverser Drogen gelesen oder Strategien klugen Aktienerwerbs erprobt werden, ohne zu den jeweiligen politischen Handlungsoptionen und Rahmensetzungen zu gelangen. So entsteht die Vorstellung einer selbstgenügsamen sozialwissenschaftlichen Elfenbein-Theorie, die weder an die professionelle Aushandlungspraxis noch an alltagstheoretische Erklärungsversuche anknüpft. *Problem-* und *Zukunftsorientierung* dagegen verdeutlichen den Gebrauchswert sozialwissenschaftlichen Wissens, indem SchülerInnen es selbst herstellen und dessen Konsequenzen für Lebenswelt und Makropolitik ergründen.

Zwischen diesen sechs Unterrichtleitbildern lassen sich drei typische Konfliktlinien ausmachen, die sich teilweise auch intrapersonell fortsetzen. "Wissen versus Erfahrung" als klassische politikdidaktische Konfliktlinie bestimmte auch einen Teil des Konflikts zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik (vgl. Kap. 3.3 u. 3.4). Primär erfahrungsorientiert zeigen sich alle drei lebensweltlichen Perspektiven. "Vorstellungsparadoxien" (Klee 2010: 303) treten auf, wenn LehrerInnen einerseits die Notwendigkeit von Erfahrung als Lernausgangspunkt, andererseits die "Vorabvermittlung" von Wissen und die "Verdrängung" von Alltagsvorstellungen betonen. "Realismus versus Relativismus" (Schraw u.a. 2010) prägt auch politikdidaktische Debatten um den Nutzen des Konstruktivismus (vgl. Kap. 3.1). "Politisierung", "Funktionalismus" und "Wertevermittlung" gehen von tendenziell festgelegten (gesellschaftskritischen oder systemimmanenten) Inhalten aus, während "Subjektive Erfahrung", "Demokratisches Handeln" und "Aufklärung" tendenziell die interaktive und methodisch bestimmte Gegenstands-Konstruktion hervorheben. Die dritte Konfliktlinie betrifft die Frage, wie politisch eine PolitiklehrerIn sein darf. Während die "Aufklärungs"-Haltung sich als unpolitisch oder neutral versteht, setzt sich "Politisierung" (innerhalb von Demokratien) für einen gesellschaftlichen Wandel ein und "Funktionalismus" (direkt oder indirekt) für den Erhalt des systemischen Status Quo. Parteipolitik im engeren Sinne ist hiermit zumeist nicht verbunden. Die drei

lebensweltlichen Zugänge sind weniger leicht zuzuordnen, weil ihre Brückenbildung zur Makropolitik unterschiedlich deutlich ausfallen kann: "Subjektive Erfahrung" kann mit einem emanzipatorischen Anspruch einhergehen oder sich auf systemimmanente Lebenshilfe beschränken. "Demokratisch Handeln" kann in den demokratisch-institutionellen Status Quo einführen, ihn aber auch zusätzlich verändern wollen. Eine politische Ausrichtung der "Wertevermittlung" hängt von den gewählten Werten ab und von ihrer tendenziell post-konventionellen Reflexion. Dass PolitiklehrerInnen klare politische Einstellungen haben, die sie zu authentischen politischen BildnerInnen machen, sollte so selbstverständlich sein wie die Sportlichkeit einer Sportlehrerin. Der Umgang mit Einstellungen wiederum sollte von didaktischen Prinzipien im Horizont des Beutelsbacher Konsens geleitet sein.

Lehrerprofessionalisierung bedeutet primär, die subjektiv präferierten Zugänge nicht zu verabsolutieren. Stattdessen sollten sie erstens mithilfe verwandter politikdidaktischer Prinzipien um angemessene Gegenstandsanalysen, Lernwege und Brückenbildungen ergänzt werden. Zweitens sollte die Erkenntnis der perspektivischen Grenzen des eigenen Leitbildes dazu verleiten, alle anderen Ansätze gleichberechtigt zu verfolgen. Lehramts-StudentInnen erliegen der ("unpolitischen") Verabsolutierung eines Ansatzes einerseits stärker als ausgebildete LehrerInnen, weil ihnen noch die Erfahrung praktischer Lernkonsequenzen fehlt. Eigene Schulerfahrungen bilden zudem eine "lange trainierte" und entsprechend veränderungsresistente Perspektive (Besand 2009). Das "Klappt-nicht"-Phänomen (Petrik 2009) ist eine assimilative Abwehrstrategie gegen unbekannte Prinzipien und Methoden, deren Berücksichtigung die eigene zukünftige Berufstätigkeit aufwändiger werden ließe. Andererseits zeigen die obigen Studien ähnliche Verkürzungen und Verabsolutierungen auch (noch oder wieder) bei erfahrenen LehrerInnen. Die Universität bietet immerhin einen kognitiven Schutz- und Möglichkeitsraum, der Lehramts-StudentInnen eine theoretische Offenheit jenseits von eingefahrenen Handlungsrouninen ermöglicht. Diese innovative Haltung – zugunsten einer Vielzahl *fach*didaktischer Strategien – verschwindet häufig mit dem Berufseinstieg – zumindest vorübergehend ("Konstanzer Wanne") (vgl. Blömeke 2004; Adler 2008): Lernprobleme der SchülerInnen werden dann wieder auf externe Faktoren wie Elternhaus und Begabung geschoben, anstatt den eigenen fachdidaktischen Stil zu hinterfragen. Schulstrukturen, Handlungsrouninen und praktische Unsicherheiten können ein Handeln gegen in der Ausbildung erlangte Überzeugungen notwendig erscheinen lassen. Tatsächlich aber lohnt es sich, fachdidaktisches Wissen in den Schulalltag zu integrieren, da es wesentlich über Belastung, Berufserfolg, Zufriedenheit und Schülerleistungen mitentscheidet (Blömeke 2004, Klusmann/Trautwein/Lüdtke/Kunter/Baumert 2009). Dazu gehört, nach einer Sachanalyse und didaktischen Perspektivierung mittels fachdidaktischer Prinzipien, letztere mit passenden Methoden verbinden zu können (vgl. Kap. 3.2).

3. Das Brückenproblem: Barrieren zwischen Alltagserfahrung und politischer Kompetenzbildung

Das *Brückenproblem* kennzeichnet die *methodischen* Schwierigkeiten, in Bildungssituationen eine Begegnung zwischen Lernenden und Politik anzubahnen, die zugleich an subjektive Gesellschaftsbilder (Kap. 9) anknüpft und die Anregung und Entfaltung politischer Kompetenzen (Kap. 12.3) ermöglicht. Es geht dabei um politikdidaktische *Inszenierungskompetenz*: Werden Mikro- und Makrowelt so erschlossen, dass Anlässe und Verlaufsformen der Herstellung von Verbindlichkeit nachvollzogen, kategorial reflektiert und sinnbildend zur politischen Identitätsentwicklung genutzt werden können? Oder bleibt der Unterricht "unpolitisch", also in sozialen, moralischen, institutionenkundlichen, politisch manipulierenden oder metatheoretischen Betrachtungen stecken (vgl. Kap. 2.4)? Dazu werde ich zunächst lernpsychologische Grundlagen klären (Kap. 3.1) und das politikdidaktische Methodenangebot systematisieren (Kap. 3.2). Daraufhin werde ich zwei Gegenpole – den kategorial-konfliktorientierten (Kap. 3.3) und den demokratiepädagogisch-handlungsorientierten Ansatz (Kap. 3.4) – exemplarisch auf spezifische Stärken und Schwächen prüfen.

3.1 *Lerntheorien: Lernen als Konstruktionsprozess und Konzeptwechsel in produktiven Krisen*

Lernprozesse lassen sich mit dem Behaviorismus, dem Kognitivismus und dem Konstruktivismus je unterschiedlich beschreiben und fördern.

Der *Behaviorismus* (vgl. Skinner 1978) – der sich z.T. auch als Gegenbewegung zur Psychoanalyse verstand – konzipiert seit den 1910er Jahren Lernen als *Verhaltensmodifikation*, gesteuert durch biologische und "konditionierte" (bewusst eingesetzte) Stimuli (*klassische Konditionierung*) sowie durch die Anpassung an Konsequenzen (z.B. Sanktionen) des eigenen Verhaltens (*operante Konditionierung*). Die individuellen kognitiven Prozesse werden dabei als "black box" ausgeblendet; es zählt die Wechselwirkung von Input, Reiz, Stimulus und Output, Reaktion, Response. Die Hauptstärke des Behaviorismus liegt in der Erklärung und Förderung automatisierter Verhaltensweisen, ausgelöst durch Bilder, Symbole, Geräusche, Melodien, Gerüche u.ä. (Verhalten im Straßenverkehr, Zahlen- und Vokabellernen, bestimmte Angstreaktionen, Verhaltenstrainings usw.). Als "Psychologie ohne Bewusstsein" (Bruder 1982) kann dieser Ansatz jedoch keine komplexen Lernprozesse klären. Dennoch stärkt er – hier im Einklang mit der Psychoanalyse – die Rolle der Umwelteinflüsse gegen eine rein biologistische Vererbungslehre und verbindet dies mit der Hoffnung, jeder und jede könne alles lernen.

Der *Kognitivismus* begründet v.a. seit den 1960er Jahren die sogenannte "Kognitive Wende" der Lernpsychologie (vgl. Bruner 1974): Lernen wird nun als aktive *Informationsverarbeitung* und *Problemlösung* aufgefasst, als subjektive Interpretation einer objektiv gegebenen Wirklichkeit. Die individuelle kognitive Struktur, auch kognitive Landkarte genannt, ist demnach die primäre Instanz, die unser Verhalten beeinflusst – in Wechselwirkung mit Umwelteinflüssen. Wahrnehmung und Lernen werden damit zu aktiv gesteuerten Prozessen; primäre Lernauslöser sind sogenannte "kognitive Konflikte". Der kategoriale Ansatz, den Wolfgang Klafki in die allgemeindidaktische und Wolfgang Hilligen als *Pulsschlagtheorem* in die politikdidaktische Diskussion einbrachten, nutzt die Befunde der Kognitionspsychologie über den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Erkenntnis: Lernen bedeutet hiernach, in einem *Besonderen*, also einem politischem Fall, Problem oder Konflikt, ein *Allgemeines* zu entdecken, das als Schlüsselbegriff, Prinzip, Regel oder Grundproblem an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann. Dieses Wechselspiel von Konkretion und Abstraktion ermöglicht den Aufbau von kognitiven Netzwerken, die das Politische im Bewusstsein repräsentieren (vgl. Hilligen 1978: 104ff.). Damit erweisen sich problem-, konflikt- und fallorientierte Ansätze sowie kategoriale Modelle wie der Politikzyklus (Abb. 5, S. 45) als lernpsychologisch sinnvoll.

Die Politikdidaktik nutzt kognitionspsychologische Erkenntnisse seit ihrer "empirischen Wende" der 1990er Jahre für Lernprozessanalysen. Der kognitivistischen Tradition lassen sich Studien zur Begriffsverwendung und kognitiven Netzwerkbildung zuordnen: "mentale Modelle", "Concept maps", "Basiskonzepte" (z.B. Kuhn/Massing 1999; Manzel 2007; Richter 2009; Goll/Richter/Weißeno/Eck 2010; Weißeno u.a. 2010; Detjen u.a. 2012).

Der kognitivistisch-kategoriale Lehr-Ansatz ist in die Kritik geraten, weil er zwar zu Recht die Notwendigkeit von Begriffs- und Netzwerkbildung herausarbeitet, SchülerInnen jedoch zugleich vor erhebliche Lernprobleme stellt (vgl. ausführlich Kap. 3.3). Eine erfolgreiche Arbeit mit abstrakten Kategorien setzt eine bereits bestehende sinnhafte Verbindung der Subjekte zum Gegenstand voraus. Lernprozesse werden hier primär aus der Perspektive des zu erreichenden kognitiven Ziels beschrieben, wobei unklar bleibt, wie die latenten und sensiblen ersten Annäherungen an den Gegenstand ablaufen und welche Sinnbezüge dabei aus welchen Gründen (nicht) entstehen. Hier gerät der klassische Kognitivismus offenbar an seine Grenzen.

An der subjektiven *Herstellung von Bedeutung* setzt der *didaktische Konstruktivismus* an. Zur *Problemlösung* gesellt sich *Problemgenerierung* in Entdeckungssituationen. Der Konstruktivismus geht im Kern auf Jean Piaget zurück, der bisweilen zugleich mit dem Kognitivismus verbunden wird. Ähnlich hatte der Kognitivist Bruner neben dem problemlösenden bereits entdeckendes Lernen befürwortet, das typisch für konstruktivistische Ansätze ist. Die u.a. auf Piaget aufbauende Konzeptwechsel- oder auch Conceptual-