

Gernod Röken

Zwanzig Thesen zur Revitalisierung eines politischen Politikunterrichts*

Das Politische besteht darin, Grundlagen politischer Systeme grundsätzlich anzufragen und außer Kraft zu setzen angesichts der offenen Sinnfrage, durch die Menschen sich selbst als nicht festgelegte Wesen ausgesetzt sind. Insbesondere die "Wahrheit der Demokratie" liegt darin, alle verfügbenden Figurationen humanen Lebens zu durchbrechen auf die "Öffnung" hin, die Leerstelle, den unbesetzten Raum, der jedem Einzelnen und der Gemeinschaft je neue und je eigene Wege zu gehen erlaubt.

Frost, U., 2012, 20

Einleitung

Das Fortbildungsangebot "Politische Bildung" der Bezirksregierung Münster

Diese Thesen sind im Rahmen der von einem Moderatoren-team¹ durchgeführten Fortbildungen der Bezirksregierung Münster für die Schulformen Gesamtschule und Gymnasium entstanden, die sich seit mehreren Jahren gezielt mit Fragen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung, mit Aspekten des Demokratie-Lernens und Anliegen der Politikdidaktik mit der Zielperspektive systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung beschäftigt haben, wozu dann auch jeweils Fortbildungsreader² erstellt wurden. Die hier vorgestellten zwanzig Thesen sind ein Element des Themas für das Fortbildungsangebot 2013/14 > "Politischer Politikunterricht" — (k)ein Problem? Auseinandersetzung mit der Entpolitisierungsfalle des Politikunterrichts und deren Vermeidung". Sie dienen dem Zwecke der Unterstützung eines Eingangsvortrages und der diskursiven Aussprache darüber. Sie verstehen sich als Extrakt aus einem bisher noch unveröffentlichten Aufsatz mit dem Titel "Merkmale und Elemente politischen und gelingenden Politikunterrichtes und deren Grundlegung und Verortung" (Arbeitstitel).

Stärkung politischer Bildung und Weiterentwicklung von Professionalität

Dass es in grundsätzlicher Weise um eine Stärkung politischer Bildung in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis und demokratischer Erziehung im Schulleben und im Fachunterricht mit dafür ausgebildeten Lehrpersonen geht, kann als das hier vertretene Selbstverständnis unterstellt werden. Anlass und Motivation für eine solche Darlegung ist die

1 Dazu gehören: Tim Kersting, Thorsten Maß, Udo Nesselbosch, Carsten Rothaus, Judith Rücker, Christel Schrieverhoff, Kirstin Schlütz und der Autor selbst.

2 Bei Interesse können einzelne Reader unter der folgenden Adresse angefordert werden: Tim.Kersting.@brms.nrw.de

in der politikdidaktischen Literatur auf das Fach Politik bezogene und dort anzutreffende Feststellung, "dass auf der unterrichtspraktische(n) Ebene noch erhebliche Professionalisierungsdefizite bestehen" (Mambour, 2007, 15).

Gegen Kopflastigkeit im Politikunterricht

Darüber hinaus ist aber auch einer "Kopflastigkeit" der politischen Bildung und damit einem elitären Fachverständnis entgegenzutreten, das sich nur auf Sozialwissenschaften konzentrierte und für Schüler, die nicht das Abitur erwerben wollen, nicht zugänglich ist. Durch die schon vorhandene fahrlässige Benachteiligung politischer Bildung im Rahmen ihrer grundlegenden bildungspolitischen Marginalisierung — vor allem in Schulformen jenseits des Gymnasiums und einer dort in besonderer Weise anzutreffenden Unterreguliertheit — bei ihrer gleichzeitig enorm gewachsenen gesellschaftlichen und politischen Relevanz wird hier überwiegend auf die Sekundarstufe I abgehoben, weil die hier in konzentrierter Weise unterbreiteten Bestimmungsmomente für alle Schulformen in grundsätzlicher Weise Gültigkeit beanspruchen wollen, da es um ein universelles Demokratie-Lernen (als Einheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung) (vgl. Röken, 2011, 8f.) und um eine altersgemäße sozialwissenschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I und II geht.

* Der Unterricht im Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in NRW ist damit stets mit gemeint, stellt aber insgesamt umfassendere und vor allem im Lernniveau, in der Inhaltsdimension und in der Lernprogression höhere Ansprüche, bleibt aber häufiger und keinesfalls zwangsläufig in seiner fachdidaktisch-methodischen Bewältigung hinter den Erfordernissen des Politikunterrichts in diesem Bereich leider etwas zurück. Wenn es um besondere Elemente der Sekundarstufe II und damit um das Fach Sozialwissenschaften geht, wird dies aus den Formulierungen deutlich und ist in der Regel selbsterklärend.

Zur entwicklungspsychologischen Relevanz des Politikunterrichtes

Die Einräumung einer erhöhten Aufmerksamkeit auf den Politikunterricht im Zusammenhang mit einer schulisch ausgeprägten Lernkultur des Demokratie-Lernens in organisationspädagogischer Verankerung ist auch durch die entwicklungspsychologische Relevanz im Hinblick auf die Ausbildung politischer Einstellungen und Wertvorstellungen gegeben: „Politikunterricht agiert ... inmitten einer lebenszyklisch höchst sensiblen Phase der Verfestigung oder Ablösung von elterlichen Wertvorstellungen, in Auseinandersetzung mit Peers und Ausbildungsoptionen“ (Petrik, 2013, 173), sodass sich die politische Bildung in besonderer Weise den politischen Wirklichkeitskonstruktionen in der frühen Jugendphase widmen sollte (vgl. Hermann, 2013, 28f.).

Eine kritische, reflexive und bildungstheoretische Perspektive für einen politisch bildenden Unterricht

Die Thesen sind in der Fortbildung als allgemeine Einführung gedacht. Daran schließen sich dann unterrichtliche Beispiele (konkrete Unterrichtsvorhaben) zu unterschiedlichen thematischen und methodischen Aspekten an, die in einzelnen Workshops bearbeitet werden, ohne dass alle in den Thesen vorgetragenen Aspekte sich dort in einer Entsprechung niederschlagen. Die Thesen haben das Ziel, eine Reflexion über den genuinen Auftrag eines politisch bildenden Unterrichts, die ja in den 90er Jahren begann (Massing/Weißeno 1995), erneut aufzunehmen, ohne dabei in eine fachstrukturelle Abbilddidaktik abzugleiten. Sie tun dies mit der Absicht, einer heute immer noch festzustellenden Entgrenzung, Entproblematierung und Entpolitisierung des Faches Politik bzw. Sozialwissenschaften entgegenzutreten und um eine Fokussierung im Sinne einer klaren „Philosophie des Schulfaches“ (Henkenborg, 2013, 35) zu erreichen und dafür Kriterien und Indikatoren zu finden. Dass sie dabei auch kontrastive Perspektiven gegen eine Funktionalisierung und damit gegen eine ökonomische Verwertbarkeit von Bildung und gegen den „Abbau einer in Wissen und Urteilskraft grundgelegten Politischen Bildung“ (Frost, 2013a, 8) und gegen eine Gefahr der Depotenzierung der Politischen Bildung als eine kritische Wissenschaft setzen wollen, ist nicht zufällig, sondern beabsichtigt. Insofern sind die Thesen, ohne dies vertiefend in ihnen (dafür aber im oben genannten Aufsatz) verdeutlichen zu können, insgesamt anschlussfähig an Beiträge, die sich trotz ihrer Unterschiedlichkeit mit dem Titel „Kritische Politische Bildung“ bezeichnen lassen (vgl. z. B. Lösch, 2013), oder im Besonderen an Edwin Stillers „Zehn Thesen zur kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung in Zeiten der Empörung“ (Stiller, 2012), und zwar deshalb, weil die Thesen beanspruchen, eine kritische, reflexive und vor allem eine bildungstheoretische Perspektive einzunehmen, die politische Bildung nicht nur verengt unter dem Aspekt der reinen stoffmaterialen Wissensvermittlung versteht. Die Thesen sind dabei keineswegs neu oder gar originell und beanspruchen dies auch nicht. Ihr Ziel ist es, in sehr bescheidener Weise, ein paar Impulse zu geben, wie solche Ansprüche unterrichtlich

und schulisch erreicht werden können, wie der Diskurs um das, was politische Bildung in der Schule ausmachen soll, wieder verstärkt aufgenommen werden kann, um aber auch ein paar „Antitoxine“ gegen eine dominant auf Effizienz und Perfektionierung ausgerichtete bildungspolitische Steuerung und damit gegen eine „marktgerechte Modularisierung der Subjekte“ (Scherr, 2011, 310) zu setzen — nicht mehr und nicht weniger. Inwieweit damit schon zu hohe Erwartungen geweckt werden, muss die Zukunft zeigen.

Thesen

1. Politischer Politikunterricht bemüht sich darum, eine Entpolitisierung des Politikunterrichtes zu vermeiden, indem er die politische Dimension des Unterrichts unter Beachtung ihrer interdisziplinärer Verschränkung akzentuiert und konturiert. Politischer Politikunterricht ist daran wahrnehmbar, dass erkennbare Rückbezüge zu Politikbegriffen verschiedener Verständnisse ermöglicht, z. B. durch ein polyzentristisches Politikverständnis als eine mögliche Option. Unter einer solchen Prämisse ist der Politikunterricht immer dann politisch, wenn in Unterrichtsvorhaben deutlich wird, dass es auf der Ebene des Gegenstandes und seiner Behandlung darum geht, dass „Probleme und Konflikte im Zusammenleben von Menschen durch die Herstellung und Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeit geregelt werden müssen“ (Henkenborg, 2012, 37). Da „Politik ... von dem Zusammen- und Miteinandersein der Verschiedenen [handelt, G. R.]“ (Arendt, 1993, 9), sollte es im Politikunterricht immer darum gehen, wie Schüler lernen können, solche Konflikte und Probleme als politische zu identifizieren (Regelungsnotwendigkeit allgemeiner Verbindlichkeit und damit einen Gültigkeitsanspruch für alle erlangen), sie zu analysieren, sie politisch zu beurteilen und ggf. zu ihrer Lösung Handlungsoptionen zu entwerfen oder u. U. auch daran mitzuwirken.
2. Politischer Politikunterricht eröffnet Ausdifferenzierungen³ durch verschiedene Dimensionen und notwendige Vertiefungen (kategoriale Bezüge) des Politischen. Soll der Politikunterricht das Qualitätsmerkmal des Politischen im umfassenden interdisziplinären bzw. integrativen Sinne realisieren, ohne dabei der Entgrenzung zu verfallen und damit sein Anliegen bzw. sein Selbstverständnis zu ver-

3 Die Möglichkeit, den Begriff des Politischen noch weiter ausdifferenzieren und Politik vom Politischen zu unterscheiden, wie es Carsten Bünger (Bünger, 2012, 81) vorschlägt, ist unter dem Aspekt einer präzisen Klärung durchaus wünschenswert, wenn Carsten Bünger, der Politik als Sammelbegriff von polity, politics und policy den Begriff des Politischen gegenüberstellt und im Politischen „die Frage nach der Konstitution eines gesellschaftlichen Zusammenhangs [sieht, G. R.]: was eine Ordnung ermöglicht und hervorbringt und von welcher Beschaffenheit eine etablierte Ordnung ist.“ Erweiternd kann dazu auch der Aufsatz von Thomas Bedarf (Bedarf, 2010) herangezogen werden. Allerdings erscheint es nicht einfach, dies auch unterrichtlich adäquat umzusetzen.

lieren, ist er darauf angewiesen, dass abstrahierende und elementarisierende Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden. Insofern ist “die Begegnung mit Kategorien des Politischen” (Henkenborg, 2012, 40) unverzichtbar. “Politische Bildung kann zur Entwicklung politischer Mündigkeit beitragen, wenn sie eine ‘kategoriale Ordnung der eigenen Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit der Welt’ (Sutor, zit. n. Henkenborg) ermöglicht. Das Politische wird nur erfasst durch die “Erkenntnis eines Zusammenhangs adäquater Kategorien des Politischen” (ebd.) (Henkenborg, 2012, 40 f.).

3. Politischer Politikunterricht versteht sich als politische Lerntheorie im Sinne von Dirk Lange (vgl. Lange, 2005), indem er die alltagsweltlichen politischen Vorstellungen der Lernenden rekonstruiert („Didaktische Rekonstruktion“), um diese dann so aufzugreifen, dass sinnerschließende und -aufschließende Konstruktionen für die Lernenden in reflexiven Dialogen mit sich selbst (politische Selbstfindung) möglich werden (Politikunterricht “lernseits” gestalten — der Kernlehrplan Sozialwissenschaften NRW, 12, spricht von einem Ausgehen “von Grundvorstellungen“), um diese dann notwendigerweise zu erweitern und zu transzendieren zu kategorialen Einsichten und Erkenntnissen (Zusammenhang von Wesen und Erscheinung) und um anschließend den Lernenden diese unterschiedlichen Wissensformen bewusst zu machen (“lebensweltlich” — szientifisch etc.).
4. Politischer Politikunterricht ermöglicht deliberative und partizipative Aushandlungsprozesse als konstitutive Elemente des Politischen und vermeidet Diskursausschlüsse. Er gibt Raum und Zeit für die verschiedenen Formen “demokratischen Sprechens” (z. B. Deliberationsforum) und für “wertbezogenes Argumentieren” (Henkenborg, 2012, 45), das dann auch erkennbar zu einer eigenständigen begründeten Haltung entwickelt wird. Insofern hat ein solcher Politikunterricht in seiner Gestaltung eine Streit- und Diskussionskultur zu pflegen und zu kultivieren, um in sich politisch zu sein und um in ihm das Politische problemorientiert und strittig zu verhandeln. Damit leistet ein solcher Politikunterricht auf der unterrichtsmethodischen Ebene bzw. in der Prozessdimension einen zentralen Beitrag zum Demokratie-Lernen unter dem Aspekt der demokratischen Erziehung. Der Kernlehrplan Sozialwissenschaften NRW von 2013 (S. 11) spricht von “aktivem Demokratie-Lernen“, das zugleich Fach- und Unterrichtsprinzip sei. Dabei muss aber — dies sei ergänzend hinzugefügt — zwischen demokratischer Erziehung (in direkter und indirekter Weise) und politischer Bildung, die beide konstitutiv für das Demokratie-Lernen sind (vgl. Röken, 2011, 190 – 201 u. Reichenbach, 2013, 98 – 100) unterschieden werden, um den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden zu können.
5. Politischer Politikunterricht ermöglicht demokratische Erziehung in der inhaltlichen Dimension bzw. auf der gegenstandsbezogenen Ebene im Verständnis von demo-

kratischer Bildung mittels Einführung in die demokratische Lebensform und deren Ethos und in eine kritische Demokratiebildung im Sinne von Peter Henkenborg (Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie: Widersprüche problematisieren, Gefährliches herausarbeiten und Offenheit praktizieren (vgl. Henkenborg, 2009, 287 u. Henkenborg, 2013, 116) und unter Zugrundelegung eines sozialen bzw. materialen Demokratieverständnisses, in Anlehnung an Vorstellungen von Bernhard Claußen (vgl. Claußen, 1995, 24), das sich an den Kategorien der Ebenbürtigkeit, der unbedingten Gleichheit der Teilnahme und der sozialen Kooperation orientiert, sodass soziale Ausschlussmechanismen der Demokratie und deren Fehlformen (“defekte Demokratien”, W. Merkel, 2003) nicht vernachlässigt werden, sondern das Nichteinhalten des demokratischen Versprechens der sozialen Inklusion in zentraler Weise aufgegriffen wird (vgl. Jörke, 2011, 16). In diesem Sinne ist politische Bildung aus der Perspektive der Individuen immer “eine Übung, um sich der kritischen Distanz gegenüber dem Gemeinwesen zu öffnen, ohne sich seiner Mitgliedschaft zu entledigen” (Bredow/Noetzel, 2009, 78).

6. Politischer Politikunterricht versteht sich bildungstheoretisch, indem er sich nicht nur als bloße Vermittlungsinstanz für Wissen über Politik, politische Kompetenzen oder Demokratiefähigkeit versteht, sondern indem er ermöglicht, dass der Schüler zu sich selbst, zu seinem Handeln, zu anderen Menschen, zu den ihn umgebenden und ihn einbindenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Strukturen in ein reflexives, kritisches und eventuell auch kontrafaktisches Verhältnis kommen kann. Die bildungstheoretische Verortung des Politikunterrichts bedeutet aber auch stets, dass er die Reflexionen über das “Privatterrain” hinaus ausdehnt auf die “Öffentlichkeit der Gesellschaft zu einer gemeinsamen freien Welt der Menschen. Denn nur durch Bildung können gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen unterbrochen und menschliche Angelegenheiten zu einem Weltraum des Denkens, Handelns und Verhandeln geöffnet werden” (Frost, 2012, 14f.). Damit ist immer auch die Notwendigkeit der kritischen Reflexion der eigenen politischen Sozialisation, der eigenen Erfahrungen und deren Begrenztheit unter den jeweils spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen mitgemeint.
7. Politischer Politikunterricht ist ausgerichtet auf die Intentionalität von Mündigkeit. Damit ist die Präsupposition der Ermöglichung von Mündigkeit jenseits einer “Hypersubjektperspektive” (Reichenbach, 2001, 468) und jenseits eines Mythos bei gleichzeitiger Aufforderung und Anstrengung, politische Mündigkeit gesellschaftlich konkret und historisch spezifisch zu bestimmen und umfassend (also nicht nur individualistisch oder partikularistisch verkürzt) zu denken, gemeint, wozu stets auch die Frage nach den Mündigkeit verhindernden und einschränkenden Strukturen und nach gesellschaftlich vereinnahmenden Bedingungen, nach gesellschaftli-

- chen Zwängen und deren Überwindung, aber auch die Frage nach Umdeutungen von Mündigkeit zur “fremdbestimmten Selbststeuerung” (Eis, 2013, 74) gehört. Die jeweiligen Bedingtheiten von Mündigkeit und die Gründe ihrer Verhinderung sind zu bestimmen. Es ist daher nicht ausreichend, Mündigkeit als abstrakte Formel dem Unterricht vorzuschicken und so zu tun, als ereigne sie sich ohne entsprechende Anbahnung, indem sie als “universell gültig schon gesetzt” wird (Bremer/Trumann, 2013, 46). Vielmehr ist bei aller Offenheit, Unbestimmbarkeit und Nicht-Planbarkeit eines Prozesses, der die Subjekte in geeigneter Weise dazu auffordert, an der eigenen Mündigkeit möglichst selbstbestimmt zu arbeiten, Mündigkeit auf ihre sozialen Voraussetzungen hin zu befragen (“Wem ist es warum möglich / nicht möglich bestimmten Vorstellungen von ‘Mündigkeit’ zu entsprechen?”), Bremer/Trumann, 2013, 46).
8. Politischer Politikunterricht weiß um die strukturellen Zusammenhänge zwischen Politik, Ökonomie und Gesellschaft und ist in seinem Ziel auf das “Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit” ausgerichtet, weil nur so zunehmend unüberschaubare, ausdifferenzierte und globalisierte sozio-ökonomische Prozesse, Verflechtungen, Beziehungen, Strukturen und Zusammenhänge und die darauf bezogenen Möglichkeiten politischen Handelns verständlich werden und nur so Chancen bestehen, eine annähernde Erfassung gesellschaftlicher Totalität zu erreichen. In der Sprache des neuen Kernlehrplans Sozialwissenschaften kann unter dem Aspekt einer kritischen Reflexion des Kompetenzbegriffes (vgl. z. B. Sander, 2013) auch von “sozialwissenschaftlicher Kompetenz” (KLP SW, 10) gesprochen werden.
 9. Politischer Politikunterricht ist durch die Prinzipien Problem- und Konfliktorientierung gekennzeichnet, die es dem Lernenden ermöglichen, zu eigenständigen und vertieften Denkprozessen zu kommen. Ein solcher Politikunterricht aktiviert die Problemlösefähigkeit der Lernenden und verdeutlicht seine Angewiesenheit auf den politischen Konflikt als Kern und dessen Überführung in einen kollektiven Rahmen. Die politische Dimension des Konflikts in gesellschaftsanalytischer Betrachtung mit jeweils zentralen und oftmals unter der Oberfläche des äußeren Scheins verborgenen Konfliktlinien gehört daher in den Mittelpunkt der Betrachtung, ohne dabei die sozialen und politischen Erfahrungen der Lernenden zu vernachlässigen.
 10. Politischer Politikunterricht ist exemplarisch orientiert und verläuft vom Konkreten zum Abstrakten. Durch das Prinzip der Exemplarität gelingt es in besonderer Weise, überzeugende Antworten auf die Gefahr der “Wissensfalle” und der Unbegrenzbarkeit des Wissens zu geben. Es ist aber auch in grundsätzlicher Weise geeignet, aus Fällen grundsätzlich und elementar etwas über Politik zu lernen.
 11. Politischer Politikunterricht bewältigt das sog. “Brückenproblem” bzw. die “Parallelisierungsfalle”. Ihm gelingt dadurch das sinnvolle Zusammenbringen von Adressatenorientierung, von politischen Alltagslogiken mit den sozialwissenschaftlichen Sachlogiken und sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten (Zusammenführung von Lebenswelt und Politik — z. B. durch das genetische Prinzip; Bezug zur Sinnorientierung: Lernen vollzieht sich über Parallelisierungen, Kurzschlüsse, Fehldeutungen und deren Auflösung mittels Perturbation als Kompetenzentwicklung durch Konzeptwechsel; vgl. Petrik, 2007, 347).
 12. Politischer Politikunterricht ist sich des Implikationszusammenhanges von Inhalt und Methode und Ziel bewusst. Unterrichtsmethoden haben keinen Selbstzweck.
 13. Politischer Politikunterricht verankert in systematischer Weise eine politische Urteilsbildung als Kernanliegen des Faches. Er leistet dies, indem er eine systematische, regelgeleitete und ergebnisoffene politische Urteilsfähigkeit lehr- und lernbar macht. So versetzt er Schülerinnen und Schüler des Faches in die Lage, auf der Grundlage von Kriterien (z. B. einer “Grammatik der Urteilsbildung” nach W. Sander/MS, 1984) oder Kategorien, unter Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Theoreme, unter Berücksichtigung der Perspektiven (z. B. von Betroffenen und im Diskurs mit anderen) und von politischen Urteilen von anderen, eine eigenständige politische Haltung einzunehmen und eine reflektierte Entscheidung zu fällen, wozu auch immer die Reflexion des eigenen Urteils bezüglich der Fähigkeit zur Verallgemeinerung gehört. Im Politikunterricht ist daher ein solches intersubjektives / transpersonales auf Verständigung ausgerichtetes politisches Urteilen, das erkennen lässt, dass die eigene Perspektive verlassen wird und nach allgemeiner Geltung gefragt wird, zu ermöglichen und in intelligenter Weise zu üben.
 14. Politischer Politikunterricht ermöglicht eine Alternativ- und Zukunftsorientierung, regt Dekonstruktion und Neukonstruktion gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse an, in denen die Autonomie des Einzelnen nur zusammen mit der Autonomie aller gedacht werden” (Steffens, 2011, 33) kann, stellt Fragen nach dem ganz Anderen und realisiert so Multiperspektivität jenseits einseitiger Selbstbezüglichkeit und selbstbestätigender Begrenztheit. Die Anforderung nach einem theoretischen Pluralismus (Kontroversitätsgebot) und nach Multiperspektivität ist so einzulösen, dass *echte* Kontroversität und Meinungsvielfalt realisiert werden. Insofern sind auch Positionen jenseits medial bestimmter Meinungskartelle, abweichende politische Auffassungen und gesellschaftstheoretische Konzepte zuzulassen und nicht einem Filterungsprozess auszusetzen. Für politische Bildung sollte es stets darum gehen, zentrale gesellschaftliche Konfliktlinien aufzuzeigen, sie in ihrer Gewordenheit und Veränderbarkeit zu verstehen und die Suche nach Möglichkeiten alternativer Konfliktlösungen zu unterstützen. Gerade in Zeiten eines “hegemonialen Alter-

nativlosigkeitspostulats” (Salomon, 2012, 94) erscheint es mehr denn je nötig, kontrafaktische Ermöglichungshorizonte im Politikunterricht zu eröffnen und diese in die Vorstellungswelt der Lernenden hereinzuholen.

15. Politischer Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe, also im Fach Sozialwissenschaften, ist wissenschaftspropädeutisch durch Einführung in wissenschaftliche Verfahren, Instrumente und Denkweisen und durch eine wissenschaftsgeleitete Auseinandersetzung mit Theorien, um Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in ihren Strukturbedingungen, Widersprüchen, Entwicklungsmöglichkeiten und in ihrer Geschichtlichkeit zu erschließen und in systematischer Weise begreifbar zu machen, und zwar jenseits von Abbilddidaktik.
16. Politischer Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe, also im Fach Sozialwissenschaften, ermöglicht eine ideologiekritische Orientierung als wesentliches Element sozialwissenschaftlicher Bildung, weil ein solcher Unterricht die Adressaten befähigen will, politische und sozio-ökonomische Probleme zu beurteilen und ihre eigenen Interessen dabei zu erkennen. Das kann nur gelingen, wenn die Entstehung und Funktion von Ideologien mittels Ideologiekritik aufgedeckt werden. Ideologiekritik als immanente Kritik ist dabei mehr als nur eine Methode, sondern greift auf unterschiedliche Ideologietheorien zurück, um die Entstehung und Funktion von Ideologien und ihre Wirkungsweise aufzudecken.
17. Politischer Politikunterricht stellt sich dem Anspruch der soziologischen Selbstreflexion der Ermöglichung politischer Bildung, indem er den Ausschluss von politischer Bildung und von Bildungsbenachteiligung thematisiert und nach der angemessenen Teilhabe und Teilnahme aller Bürger fragt.
18. Politischer Politikunterricht akzentuiert die besondere Rolle der Lehrenden im Fach Politik als demokratische Erzieher und politische Bildner bzw. als Anreger für politische Bildung. Politiklehrer/innen sind im Interesse eines politischen Politikunterrichts aufgerufen, auch den dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses nicht unbeachtet zu lassen, indem sie sich in besonderer Weise für die Weckung des politischen Interesses ihrer Schüler/innen einsetzen und Fragen nach politischer Selbstbestimmung und Emanzipation (Lange, 2009, 281) thematisieren, dabei aber immer pädagogische Professionalität jenseits von Mission und Überwältigung (Henkenborg) erlebbar machen, wozu auch immer gehört, dass Schülerinnen und Schüler Gegenpositionen erleben und dass diese durchgehalten werden (vgl. Henkenborg, 2012, 46).
19. Politischer Politikunterricht ermöglicht eine angemessene Handlungsorientierung, die aber die Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Enthaltungsrechten als Option im Rahmen einer solchen performativen Dimension einschließt.
20. Politikunterricht unter den hier genannten Qualitätsmerk-

malen beschränkt sich nicht auf den Unterricht, sondern ist eingebunden in ein organisationspädagogisches Ensemble des Demokratie-Lernens und damit von demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf der Ebene der Einzelschule und deren systemischer Konfiguration. Die politisch bildende und demokratisch erziehende Perspektive ist auf die Schule zu erweitern und dort zu verankern, und zwar als genuine Aufgabe für Politiklehrer/innen (vgl. Röken, 2013, 574–580), worauf die Lehrerausbildung im Fach Sozialwissenschaften vorbereiten sollte (vgl. Röken, 2013a, 185–198). Dazu genügt es nicht, “die Sensibilität gegenüber der Schule als Raum für politische Bildung zu schärfen” (Nawrat, 2013, 10), sondern Demokratie-Lernen sollte in verbindlicher Weise entwickelt und verstetigt werden, sodass der “Zusammenhang von Schulkultur, Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach” (Henkenborg, 2012, 38) sich innerschulisch in institutionalisierter Form abbilden und in einem gemeinsam geteilten Verständnis zum Ausdruck kommen sollte, da eine Einengung und Verkürzung nur auf den Politikunterricht die schulischen Möglichkeiten unterböte, aber vor allem, weil ohne eine solche Ausweitung der umfassende Anspruch politischer Bildung und demokratischer Erziehung nicht eingelöst wird, weil “ohne Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme” ein solches Lernen “sozial und emotional leer” (Henkenborg, 2009, 289) bliebe und Chancen, einen belastbaren und alltagstauglichen demokratischen Habitus im kritisch-konstruktiven Sinne zu erwerben, verschenkt würden.

Literatur⁴

- Arendt, H., 1993: Was ist Politik. Fragmente aus dem Nachlass. München/Zürich
- Bedorf, T., 2010: Das Politische und die Politik — Konturen einer Differenz. In: Bedorf, T. / Röttgers, K. (Hg.): Das Politische und die Politik, Berlin, S. 13 — 37
- Bredow, W. / Noetzel, T., 2009: Politische Urteilskraft, Wiesbaden
- Bremer, H. / Trumann, J., 2013: Der “subversive” Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, B./Oberwien, B. (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts. 44 – 50
- Büniger, C., 2012: Postpolitisch — Postfundamental — Post-souverän. Aussetzer und Einsätze der Demokratie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Sonderheft „Demokratie setzt aus“. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform, Paderborn et al, S. 78 – 90
- Claußen, B., 1995: Politik-Bewältigungen im vereinigten Deutschland: Problemstellungen mit Relevanz für die Politische Bildung. In: Claußen, B./Wellie, B. (Hg.): Bewältigungen. Politik und Politische Bildung im vereinigten Deutschland, Hamburg, S. 15 – 185
- Eis, A., 2013: Mythos Mündigkeit — oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In: Widmaier, B./Oberwien, B. (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 69 – 77
- Frost, U., 2012: “Beraubung des Humanen” — Über allgemeine

4 Ein umfassendes Literaturverzeichnis ist dem oben genannten und bisher noch unveröffentlichten Aufsatz zu entnehmen. Insofern erfolgt hier eine Beschränkung auf die in den Thesen erwähnten Veröffentlichungen.

- und politische Bildung. In: Forst, U. / Rieger-Ladich, M. (Hg.): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform, Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn et al, S. 13 – 24
- Frost, U., 2012a: Einführung in die Thematik. In: Forst, U. / Rieger-Ladich, M. (Hg.): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform, Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn et al, S. 7 – 12
- Henkenborg, P., 2013: Überlegungen zu einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Widmaier, B. / Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 109 – 118
- Henkenborg, P., 2012: Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In: Diendorfer, G. / Hellmuth, T. / Hladschik, P.: Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich, Schwalbach/Ts., S. 33 – 47
- Henkenborg, P., 2009: Demokratie-Lernen — eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 277 – 291
- Hermann, M.C., 2013: Verständnis und Missverständnis von Politik bei jungen Menschen. Ansätze für eine interdisziplinäre Betrachtung. In: Syring, M. / Flüge, E. (Hg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt. Immenhausen, S. 17 – 31
- Jörke, D., 2011 Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 1-2, S. 13 – 38
- Lange, D., 2009: Mündigkeit, Rationalität und Emanzipation. Grundorientierung (auch) einer kulturwissenschaftlich erweiterten Politischen Bildung. In: Erwägen — Wissen — Ethik, Heft 2/2011, S. 280 – 282
- Lange, D., 2005: Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer praktischen Lerntheorie. In: Himmelmann, G. / Lange, D.: Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft und politischer Bildung, Wiesbaden, S. 258 – 269
- Lösch, B., 2013: Ist politische Bildung per se kritisch? In: Widmaier, B. / Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts., S. 171 – 179
- Mambour, G., 2007: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts.
- Massing, P. / Weißeno, G. (Hg.), 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen
- Merkel, W. / Puhle, H.-J. / Croissant, A. / Eicher, C. / Thiery, P., 2003: Defekte Demokratien. Bd. 1: Theorien, Opladen
- Nawrat, S., 2013: Domänenspezifisches Diagnostizieren im Fach Sozialwissenschaften. In: Politisches Lernen, Heft 3-4/13, S. 9–21
- Petrik, A., 2013: Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: Bremer, H. / Kleemann-Göhring, M. / Teiwes-Kügler, C. / Trumann, J. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim/Basel, S. 159 – 183
- Petrik, A., 2007: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen/Farmington Hills
- Reichenbach, R., 2013: Für die Schule lernen. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution, Seelze
- Reichenbach, R., 2001: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster
- Röken, G., 2013a: Lehrkooperation und Demokratie-Lernen — vernachlässigte Elemente in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Jahrbuch Demokratie-Pädagogik 2013/14. Neue Lernkultur — Genderdemokratie, S. 185 – 198
- Röken, G., 2013: Gedanken über Demokratie-Lernen als gesamt-schulische Aufgabe für Politiklehrer. In: Gesellschaft — Wirtschaft — Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 4/2013, S. 575 – 580
- Röken, G., 2011: Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster
- Salomon, D., 2012: Kritische Politische Bildung. Ein Versuch. In: Tagungsreader zur Fachtagung “Was heißt heute Kritische Politische Bildung?”, Heppenheim 05./06. 2012, S. 94 – 96
- Sander, W., 2013: Die Kompetenzblase — Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 1/2013, S. 100 – 125
- Sander, W., (MS) 1984: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung, Opladen
- Scherr, A., 2011: Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, B. / Timmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 303 – 314
- Steffens, G., 2011: Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise. In: Lösch, B. / Thimmel, A.: Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 25–36
- Stiller, E., 2012: Zehn Thesen zur kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung in Zeiten der Empörung. In: Politisches Lernen, Heft 1-2/2012, S. 5 – 11

Dr. Gernod Röken ist Lehrbeauftragter am Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz-Universität Hannover und am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er arbeitet als Dezernent für Politische Bildung bei der Bezirksregierung Münster.

Dieter Schmidt-Sinns

Nochmals: Bildung für nachhaltige Entwicklung

Es ist knapp zehn Jahre her, dass die Fachzeitschrift Polis sich mit dem Begriff Nachhaltigkeit unter didaktischem Aspekt befasst hat: “Nachhaltige Entwicklung als Projekt Politischer Bildung” (Polis 1/2004). Der Verfasser dieser Zeilen hat jene Ausgabe damals zusammen mit Herbert Knepper konzipieren dürfen. Polis 4/2013 hat nun die Thematik wieder aufgegriffen; Vergleiche bieten sich an.

Noch immer scheint das Lernfeld einer besonderen Begründung zu bedürfen. Hatte Knepper in seinem Editorial noch befürchtet, Kritiker könnten das Thema als etwas Modisches abtun, so argumentiert auch Bernd Overwien einleitend zehn Jahre später defensiv: Es habe lange Vorbehalte, auch anfänglich Katastrophenszenarien im Unterricht gegeben. Immerhin, sowohl 2004 als auch 2013 galt und gilt Nachhaltigkeit als Unterrichtsgegenstand als unverzichtbar.