

## **Zehn Thesen zur kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung in Zeiten der Empörung**

1

Edwin Stiller<sup>2</sup>

*„Ich wünsche allen, jedem Einzelnen von euch einen Grund zur Empörung. Das ist kostbar. Wenn man sich über etwas empört, (...) wird man aktiv, stark und engagiert. ...“* (Stephane Hessel)<sup>3</sup>

### **Einleitung**

Politologen empören sich über postdemokratische Entwicklungen und fordern den Aufbruch in eine neue Demokratie, Soziologen empören sich über „deutsche Zustände“ und warnen vor den Folgen sozialer Spaltung, Ökonomen empören sich über die weltweite Finanzkrise und fordern eine Abkehr von neoliberalen Doktrinen. Bürger begehren auf, weltweit und in Deutschland, neue soziale Bewegungen entstehen. Was macht die Politische Bildung in dieser gesellschaftlichen Situation? Wie reagiert die Fachdidaktik Sozialwissenschaften? Der Beitrag soll schlaglichtartig vor dem Hintergrund aktueller Debatten in den Bezugsdisziplinen und einer kritischen Würdigung fachdidaktischer Positionen weiterführende Fragen an die Fachdidaktik formulieren.

### **Zeitdiagnostische sozialwissenschaftliche Perspektiven**

#### **1. Wir leben in Zeiten der Postdemokratie!**

Politologen benennen den zu verzeichnenden Glaubwürdigkeitsverlust unseres politischen Systems als Postdemokratie. *„Wenn Bürgerinnen und Bürger den Eindruck haben, dass sie bei den grundsätzlichen Entscheidungen über ihre gemeinsamen Angelegenheiten nicht mehr mitreden können, und dass sich nur noch Experten mit politischen Fragen beschäftigen, weil sie als komplexe technische Probleme angesehen werden, werden demokratische Institutionen ihrer Substanz entblößt und ihrer Legitimität beraubt. Wahlen werden darauf reduziert, der Absegnung von Maßnahmen unterschiedlicher Akteure zu dienen, deren Interessen nicht öffentlich verantwortet werden müssen. Damit verliert der demokratische Prozess seine Daseinsberechtigung.“*<sup>4</sup>

Diese Verlusttendenz spiegelt sich wider in den stetig sinkenden Beteiligungsquoten an Wahlen sowie Mitgliedschaften in politischen Parteien auf allen Ebenen sowie in einem drastisch gesunkenen Vertrauen in politische Institutionen, die Parteien und den politischen Prozess. Jugendliche weisen insgesamt ein geringeres Interesse als Erwachsene an Politik auf als Erwachsene, wobei dies umso geringer ausfällt, je jünger die Jugendlichen sind. Die Zunahme des Interesses mit fortschreitendem Alter lässt sich auf steigende Lebenserfahrung, aber auch auf Effekte von allgemeiner und politischer Bildung zurückführen. Die neue SINUS-Jugendstudie u18 kommt zu der Einschätzung, dass Jugendliche von Politik und Politiker weitgehend gelangweilt sind, sie aber durchaus eine politische Agenda haben und Ungerechtigkeiten thematisieren, Lebensräume gestalten wollen und ihre eigenen Interessen in ihrer Sprache artikulieren wollen.<sup>5</sup> Für Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen gilt, dass politische Beteiligung sozial höchst ungleich verteilt ist, d.h. je stärker die soziale Benachteiligung, desto politikferner die Betroffenen.

Zeitgleich mit diesen Verlusttendenzen wachsen die Beteiligungsraten an unkonventionellen und netzgestützten politischen Handlungsformen. Der Erfolg der Piratenpartei ist ein Indikator dafür, wie groß die Unzufriedenheit mit den traditionellen Politikangeboten ist.

Weitgehend ohne ausgearbeitete Programmatik wirkt allein das Versprechen auf Freiheit im Netz, mehr Transparenz und Partizipation.

Gibt es eine kritische Grenze für den Akzeptanzverlust unseres demokratischen Systems? Ist diese nicht längst erreicht? Benötigen wir nicht eine Offensive in der Politischen Bildung? Ist es nicht an der Zeit, hier einen entschiedenen Wandel des Bürgerleitbildes in der politischen Bildung zu initiieren – wie kommen wir vom Leitbild des Zuschauers zum aktiven, mündigen Bürger als gewünschtem Regelfall unseres Systems, der selbstverständlich nicht permanent aktiv ist, dessen politisches Selbstbild aber doch von einer grundsätzlichen Beteiligungsbereitschaft und einer politischen Achtsamkeit geprägt ist?

## **2. Die „Deutschen Zustände“ – das Hinnehmen menschenfeindlicher Tendenzen in der Mitte der Gesellschaft - sind empörend!**

Seit 10 Jahren untersucht eine Forschungsgruppe an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer Einstellungsmuster rund um das Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit<sup>6</sup>. Sein Fazit ist, dass seit 2008 Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und die Abwertung von Langzeitarbeitslosen wieder deutlich zugenommen haben. Soziale Ausgrenzungstendenzen erfassen immer mehr Menschen. Abwertungstendenzen spiegeln auch die Jugendstudien der letzten Jahre wider. Auch Antisemitismus findet wieder starke Verbreitung. Der Rechtsterrorismus findet seinen ideologischen Nährboden in der Mitte der Gesellschaft. Neben diesen klimatischen Begünstigungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit liegt hierin aber auch eine Gefahr für das politische System.

Auch hier ist die Frage, wann wird die politische Bildung, unabhängig von „Feuerwehreinsätzen“, gestärkt, um der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit durch Bildung entgegen zu wirken? Wenn der Schauplatz von rechtsextremen Aktivitäten die eigene Schule ist, gilt es dann als Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Überwältigungsverbot, wenn Lerngruppen kollektiv ihre Empörung äußern?

## **3. Der wirtschaftswissenschaftliche Mainstream hat bezogen auf seine Erklärungs- und Steuerungskraft versagt.**

Alle Phänomene der internationalen Finanzkrise sind durch bewusste Entscheidungen von Politikern, den Banken und der Wirtschaft ausgelöst worden. Der Verlust des Primates der Politik ist auf neoliberal motivierte Steuerungsentscheidungen (Privatisierung, Liberalisierung, Deregulierung) zurückzuführen. Nun ringt die „marktkonforme Demokratie“ um das Vertrauen der Märkte, statt die zerstörerischen Kräfte unregulierter Finanzmärkte politisch zu begrenzen. Eine Gruppe kritischer Ökonomen aus Frankreich formulierte, inspiriert durch die Schriften von Stephane Hessel, ein Manifest empörter (im Original bestürzter) Ökonomen.<sup>7</sup> Das Manifest soll wirtschaftspolitische Alternativen gegenüber der „Unterwerfung der Politik unter die Anforderungen der Finanzmärkte“ aufzeigen. Die zentralen Thesen dieser Gruppe richten sich gegen „Fehlbehauptungen“ der Mainstream-Ökonomie und kritisieren Deregulierung, Entstaatlichung und soziale Umverteilung. Dabei werden alternative Maßnahmen skizziert, die eine Reformulierung europäischer Wirtschaftspolitik ermöglichen sollen. Insgesamt werden die Zusammenhänge zwischen neoliberaler Wirtschaftssteuerung, sozialen Spaltungstendenzen und dem Vertrauensverlust traditioneller Politik hergestellt. Aber auch etablierte Fachvertreter fordern ein „Ende des ökonomischen Imperialismus“ (Straubhaar)<sup>8</sup> und die Wiederherstellung eines wissenschaftlichen Pluralismus, um den Anspruch „...als eine reife, undogmatische Sozialwissenschaft...“ wieder herzustellen.

Colin Crouch<sup>9</sup> sieht in den Möglichkeiten zivilgesellschaftlichen Widerstands gegen eine fortdauernd neoliberale Steuerung die einzige Möglichkeit, diesen Zustand zu überwinden.

Dafür ist es aber unerlässlich, dass Bürger auf die zivilgesellschaftliche Einflussnahme durch sozialwissenschaftliche Bildung vorbereitet werden. Die Finanzkrise zeigt auch, dass es nicht sinnvoll ist die ökonomische Bildung den Ökonomen in einem eigenen Fach zu überlassen. Auch hier gilt der Primat des Politischen – in diesem Fall der sozialwissenschaftlich-integrativen Bildung.

## **Kritik am fachdidaktischen Mainstream**

*„Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren, deshalb ist die politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft. (...) Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter.“ (Oskar Negt)<sup>10</sup>*

### **4. Der fachdidaktische Mainstream<sup>11</sup> der Politikdidaktik fördert einen reduzierten Kognitivismus.**

In der Nach-PISA-Zeit hat die deutsche Bildungspolitik eine radikale Kehrtwende zur „Outputsteuerung“ vollzogen und die Bildungsfrage weitgehend auf die Optimierung und die Messbarkeit von Fachleistungen reduziert. Diese Wende hat der Mainstream der Politikdidaktik nachvollzogen und Kompetenzmodelle und fachdidaktischen Konzepte daran ausgerichtet. Es entstand „...eine sehr weitgehende Hinwendung zu einem Fachverständnis, welches politische Bildung als Schulfach gleichsam normalisieren, den anderen Fächern in den didaktischen Strukturen möglichst weitgehend angleichen möchte.“<sup>12</sup> Politikdidaktiker wie Gerd Steffens sehen hierin eine „Blickverengung“, die das Besondere der Politischen Bildung, Lernende auf die Rolle als Volkssouverän vorzubereiten, negiert und normierte Fachkonzepte entwickelt, die in der „Unterrichtsrealität als Gebrauchsanweisung zur Erzeugung von Langeweile“(ebd.) fungieren. Wenn „außer lesen, nichts gewesen“ ist, kann Politische Bildung auch zum Deutsch-Unterricht mit anderen Inhalten mutieren. Die Fixierung auf Empirie stärkt die Messbarkeits-Orientierung auch im Bereich der fachdidaktischen Forschung. So wird die Illusion erzeugt, man könne Unterricht evidenzbasiert steuern: „Empirische Untersuchungen – auch deren Bestandsaufnahme – können kaum direktes Steuerungswissen oder Handlungswissen für die Praxis bieten. Die Vorstellung, wir kämen bei ausreichender Forschung zu einer ‚evidenzbasierten Praxis‘ und analog zu einer ‚evidenzbasierten Politik‘ ist angesichts der Komplexität von Forschungsgegenstand und Forschungswissen nicht nur eindimensional, sondern unterliegt einer technokratischen Vorstellung von Theorie und Praxis und der ‚Herstellbarkeit‘ von Bildungsergebnissen.“<sup>13</sup> (Becker 2011, S. 16f.)

### **5. Der fachdidaktische Mainstream der Politikdidaktik fördert die Entsubjektivierung der politischen Bildung.**

Im Kontext dieser Output-Steuerung hat sich eine Perspektivverschiebung weg vom lernenden Subjekt hin zu den zentral vorgegebenen, zu erzielenden Ergebnissen und den entsprechenden zentralen Inhaltsvorgaben und Messverfahren ergeben. Die fachdidaktische Orientierung an den Lernenden, ihre Mitwirkung an Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen tritt in der „Teaching-to-the-test-Kultur“ völlig in den Hintergrund. Auch die emotionale und die soziale Seite des sozialwissenschaftlichen Bildungsprozesses spielen nur noch eine marginale Rolle. „Politik als Anstoss und Ärgernis“ gerät aus dem

Blick, als emotionales Movens für eine „...Einführung in das Politische und Praxis eines dezidiert demokratischen Lebens:“ (Oser/Reichenbach 2000)<sup>14</sup>

## **6. Der fachdidaktische Mainstream der Politikdidaktik fördert die Handlungsarmut der politischen Bildung.**

Politologen (z.B. Leggewie, Roth), Sozialisationsforscher (z.B. Hurrelmann, Reinders), aber auch Fachdidaktiker (z.B. Nonnenmacher, Steffens, Widmaier) kritisieren die durch Kognitivierung und Entsubjektivierung, aber auch durch das „Überwältigungsverbot“ des „Beutelsbacher Konsenses“ hervorgerufene Handlungsabstinenz der Politischen Bildung. *„Die Aktivierung der Schüler gerät selten auch nur in die Nähe einer Intervention in politische Realien, etwa im Umfeld der Schulen, in dem sie doch verwurzelt sein sollten und ‚soziale Brennpunkte‘ aufgreifen könnten. ...So gleicht der Unterricht einem Kurs in Trockenschwimmen, und niemand lernt, was man unter womöglich radikal veränderten Umständen 2030 oder 2050 wissen und können müsste“* (Leggewie 2011)<sup>15</sup> Im „Zeitalter der Empörung“ werden so Chancen verpasst, gegen die „Diktatur des Sitzfleisches“ Zeichen zu setzen und einen Beitrag zur Entwicklung einer aktiven Bürgerschaft zu leisten. Zuviel „Realismus“ in der skeptisch-ablehnenden Haltung gegenüber dem Handeln in der politischen Bildung führt als „self-fulfilling-prophecy“ zur überwiegenden Abstinenz auch von Politik-Lehrkräften.

*„Mir macht allerdings auch die Distanz vieler Bürgerinnen und Bürger zu den demokratischen Institutionen Angst, die geringe Wahlbeteiligung, auch die Geringschätzung oder gar Verachtung von politischem Engagement, von Politik und Politikern. (...) Meine Bitte an beide, an Regierende wie Regierte, ist: Findet euch nicht ab mit dieser zunehmenden Distanz. (...) Ihr seid Bürger, das heißt Gestalter, Mitgestalter. Wem Teilhabe möglich ist und wer ohne Not auf sie verzichtet, der vergibt eine der schönsten und größten Möglichkeiten des menschlichen Daseins - Verantwortung zu leben.“* (Joachim Gauck)<sup>16</sup>

Die u.a. vom Bundespräsidenten angemahnte aktive Bürgerschaft und damit einer Überwindung der verbreiteten zunehmenden Politikdistanz erfordert ein Überdenken der bildungspolitischen Steuerung und der fachdidaktischen Konzepte. Es ist an der Zeit, den „Beutelsbacher Konsens“ zu überdenken und weiter zu entwickeln.<sup>17</sup> Es wurden in den letzten Jahren bereits etliche Vorschläge zur Modifizierung und Erweiterung unterbreitet<sup>18</sup>, etwa das Spektrum der Kontroversität abzustecken. Aus der Perspektive des Jahres 2012 wäre es angemessen, Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer stärker zu motivieren, Politik als „Einmischen in die eigenen Angelegenheiten“ (Max Frisch) zu verstehen und durch die sozialwissenschaftliche bzw. politische Bildung dazu das notwendige Handwerkszeug zu erwerben.

Staatliche Vorgaben wie Kernlehrpläne sollten wirkliche Kerne ausweisen und den Freiraum für eine subjektorientierte Lernsteuerung erhöhen. Zentrale Prüfverfahren sollten im wirklichen Sinne kompetenzorientiert gestaltet werden und nicht durch detaillierte Inhaltssteuerung überlagert werden. Dann können Standards auch subjektorientiert als „Ich-kann-Standards“ formuliert werden, die dem einzelnen Lerner und der einzelnen Lernerin Orientierung und Selbststeuerung ermöglichen. Wir stehen im Bereich der Unterrichtsentwicklung erst ganz am Anfang einer Individualisierung des Lernens. Für die Lehrkräfte würden diese vergrößerten Freiräume in ihrer Selbstwahrnehmung ein professionelleres Agieren ermöglichen.<sup>19</sup>

## **Didaktisch-methodische Ansatzpunkte für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung**

*„Deshalb sollten die Didaktiker mehr Fantasie darauf verwenden, eine Schule der Freiheit ohne Selektion und soziale Kopplung zu skizzieren, die die vor 200 Jahren entwickelte abstrakte Idee der Mündigkeit des Subjekts in viele kleine Schritte schüler- und damit zugleich kompetenzorientierten Unterrichts übersetzt. (...) Bewahren Sie sich Ihren Traum eines schülerorientierten Unterrichts! Nichts kann schöner sein, als Schülerinnen und Schüler zu beobachten, die sich Schritt für Schritt ihre Selbstständigkeit erobern.“ (Hilbert Meyer)<sup>20</sup>*

Die Allgemeine Didaktik, die in der Nach-PISA-Zeit weitgehend marginalisiert wurde, hat nur wenige neue Ansätze hervorgebracht. Zu den weiterführenden Konzepten gehört der Lernbericht der UNESCO<sup>21</sup> für das 21. Jahrhundert, der vier gleichberechtigte Säulen der Bildung ausweist:

**„Learning to be  
Learning to live together  
Learning to handle  
Learning to know.“**

Diese vier Säulen der Bildung waren Orientierungspunkt für die Formulierung der folgenden fachdidaktischen Ansatzpunkte.

Daneben orientiere ich mich allgemeindidaktisch am Ansatz von Erhard Meueler, der Bildung als Subjektentwicklung begreift und der über Lehr-Lern-Verträge dem Subjektstatus von Lehrenden und Lernenden gerecht werden will, ohne Differenzen und strukturelle Eingebundenheiten zu negieren. Meueler hat seinen allgemeindidaktischen Ansatz für die Erwachsenenbildung entwickelt, insofern sind institutionelle Unterschiede gegenüber schulischem Lernen zu berücksichtigen – grundsätzlich geht es aber um institutionelle Bildungsprozesse. Daher gilt auch für schulisches Lernen das Leitmotiv von Meueler: *„Jeder von uns kann über seine Lebensumstände, wenn überhaupt, nur in ganz kleinem Umfang verfügen, aber wir sind frei, diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern. Wir können dazu ein Vermögen nutzen, das nur unserer Gattung eigen ist: Wir können uns zu uns selbst verhalten. Wir können uns mit uns selbst und all unseren Lebensumständen auseinandersetzen und über notwendige Veränderungen nachsinnen. Damit dieses kritische Nachdenken zustande kommt, ist Bildung als unablässige Neugier auf Nichtgewusstes, Nichtgekonntes, als Wissen und kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden vonnöten. (...) Sie (die Subjektorientierung, E.S.) ist anderen Zielen verpflichtet als der rigiden Selbstdurchsetzung im alltäglichen Konkurrenzkampf. Sie bedarf, um zustande zu kommen, der solidarischen Wertschätzung durch andere ebenso wie der eigenen Offenheit für fremdes Leid.“<sup>22</sup>*

Aus der Bildungsgangforschung können wichtige Anregungen bezogen auf das Verhältnis von Erfahrung und Lernen sowie auf die Rolle der individuellen Sinnstiftung für das schulische Lernen entnommen werden.<sup>23</sup>

### **7. Sozialwissenschaftliche Bildung sollte das Lernsubjekt wieder in den Mittelpunkt rücken**

Ausgehend von einem sozialisationstheoretischen Subjektbegriff, der die Dialektik von gesellschaftlicher Struktur und aktivem, realitätsverarbeitendem Subjekt voraussetzt und dem Subjekt die Möglichkeit einer subjektiv-reflexiven Erfahrungsbiographie einräumt,<sup>24</sup> geht es auf der fachdidaktischen Zielebene um die Entwicklung von Biographiekompetenz.<sup>25</sup> Negt

nennt die Identitätskompetenz als erste von sechs Kompetenzen, die alle darauf gerichtet sind, Orientierung und Zusammenhang herzustellen. Identitätskompetenz ist für ihn die „...entscheidende realitätsprüfende Instanz des Subjekts...“<sup>26</sup>, die ihn aufgeklärt, mündig und politisch handlungsfähig macht und zum Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität befähigt. Es geht um die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mündiger Bürger, es geht um die individuelle und dialogische Sinnstiftung des Lernens sowie um die dialogische Beteiligung an Planungsentscheidungen. Weiterhin geht es um die Entwicklung individueller Urteilskompetenz und sozialwissenschaftlicher Positionsbildung.

Auch fachdidaktisch kann der Subjektbegriff Schlüsselfunktion für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung haben. Scherr<sup>27</sup> geht wie Meueler von einer sozial eingebetteten Subjektivität aus, die sozialen, politischen und ökonomischen Zwängen unterliegt, die hinterfragbar, analysierbar und begrenzt auch gestaltbar ist, vor allem aber zu den unhintergehbaren Grundbedingungen von Bildung gehört. „Politische Bildung als Subjektbildung, d.h. als Unterstützung von Prozessen, in denen Individuen und soziale Gruppen lernen können, sich als Subjekte politischen Denkens und Handelns zu begreifen, steht folglich vor der Aufgabe, sich mit sozial verankerten, klassen-, schichten- und milieubezogenen Kompetenz- und Inkompetenzzuschreibungen auseinanderzusetzen.“<sup>28</sup> Die in diesen Kontexten von Subjekten (im doppelten Sinne) gebildeten Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils- und Handlungsmuster sind „nicht beliebig verfügbare und veränderbare Elemente der eigenen Subjektivität und als solche ein unhintergehbare Bezugspunkt von Bildungsprozessen.“<sup>29</sup> Auch in der politischen Bildung ist die individuelle Person Ausgangs- und Endpunkt von Bildungsprozessen.

Sozialwissenschaftliche Bildung muss Lernenden ein didaktisch-methodisches Arrangement bieten, in dem sie ihre politische Identität zwischen reflexiver Distanz und biographischer Eingebundenheit entwickeln können, dabei müssen die Bedingungen des Lernorts Schule genau wie die spezifische Formierung Unterricht beachtet werden.

Auf der Inhaltsebene geht es darum, möglichst solche exemplarischen Themen auszuwählen, die individuelle Zugänge und Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten bieten.

Methodisch bieten sich vielfältige Möglichkeiten des biographischen Lernens. Eine konsequente Personenorientierung geht allerdings deutlich über die analytische Arbeit mit Fremdbiographien hinaus und knüpft an den biographisch entwickelten Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils- und Handlungsmuster der Lernenden an und macht diese auf einer Metaebene betrachtbar, bei konsequenter Einhaltung von methodischen Schutzregeln, um hier keine Übergriffe oder Manipulationen der Intimsphäre von Lernenden zuzulassen.<sup>30</sup> Weiterhin können Verfahren der politischen Urteilsbildung systematisch in die Vorhabenplanung einbezogen und mit biographischen Verfahren verknüpft werden.

Biographische Verfahren und systematische Methoden der Urteilsbildung bieten auch Gelegenheit für pädagogisch-fachliche Diagnostik von Lernständen und Deutungsmustern.

Subjektorientiert gewendet könnte der „Beutelsbacher Konsens“ so gefasst werden:

Ich habe als Schüler/in das Recht und bin als Bürger/in auch dazu aufgerufen

- mir eine eigene sozialwissenschaftliche Position und politische Meinung zu erarbeiten, ohne mich von anderen manipulieren oder bevormunden zu lassen;
- dabei das plurale und kontroverse Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erklärungs- und Gestaltungsansätze zu analysieren;

- und schließlich meine Bürgerrolle innerhalb und außerhalb der Schule aktiv wahrzunehmen und mich in meine eigenen Angelegenheiten einzumischen!

## **8. Sozialwissenschaftliche Bildung sollte den emotionalen und sozialen Dimensionen des fachlichen Lernens wieder mehr Aufmerksamkeit widmen.**

Die weltweit intensive Rezeption der Schriften von Stephane Hessel verdeutlicht die Bedeutung der Emotion für Politik und politische Bildung. Anstoß nehmen am Zustand der Welt, empört sein über gesellschaftliche Auswüchse in den eingangs beschriebenen multiplen Krisen, Hoffnung bewahren in Zeiten der Verzweiflung sind Grundvoraussetzungen für politische Veränderung. Ohne persönliches Involviert-Sein, ohne emotionale Betroffenheit gibt es keine Handlungsmotivation. Dabei muss die Perspektive der Selbstüberprüfung immer mitgedacht sein, ohne die man leicht in eine Sündenbock-Konstruktion gerät.

Sozialwissenschaftliche Bildung sollte sich daher um die „*Schulung der Gefühle*“ (Dustdar) bemühen, um eine „*wohldosierte Kultivierung der Empörungskapazität*“ (Reichenbach). Farah Dustdar verdeutlicht, dass die Macht der Gefühle in der Politik groß ist und auch bei allem Bemühen um die politische Rationalität von Entscheidungen nie ausgeblendet, nur verdrängt werden kann. Dabei ist historisch und aktuell belegt, dass Personalisierung, Emotionalisierung, Dramatisierung und Skandalisierung zu den grundlegenden Stilmitteln der Politik und der medialen Aufbereitung von Politik gehören und demagogisch nutzbare Gefahrenpotenziale beinhalten.<sup>31</sup>

Emotionale und volitionale Kompetenzen und Einstellungen wie Mut, Selbstvertrauen, Hilfsbereitschaft, Solidarität, Einfühlungsvermögen, Fairness, Bereitschaft zu teilen und Verschiedenheit zu akzeptieren sind für politische Prozesse der Partizipation grundlegend. Sie entstehen aber nicht naturwüchsig sondern sind Voraussetzung und Produkt von Sozialisationsprozessen. Auch der Umgang mit demokratiefeindlichen Gefühlen wie Hass, Neid, Angst muss gelernt und nicht verdrängt werden.

Fachmethodisch muss zunächst betont werden, dass Lerngruppen immer Erfahrungsfeld für elementare soziale und emotionale Prozesse sind. Sozialwissenschaftliche Bildung kann diese unmittelbar mit Verfahren der Gruppendynamik und Gruppenpädagogik aufdecken, thematisieren und bearbeiten. Kooperative Lernformate bieten die Chance, diese kritisch-reflexiv zu nutzen, um auch Phänomenen des Gruppendrucks, des „group-thinks“ bearbeitbar zu machen. Daher bietet die sozialwissenschaftliche Bildung den didaktischen Sonderfall, dass der Gegenstand des intellektuellen Lernens auf der Erfahrungsebene unmittelbar vorhanden ist und nicht künstlich hergestellt werden muss.

Lerngruppen sind darüber hinaus immer Spiegel gesellschaftlicher Vielfalt. Ethnische, kulturelle, religiöse und soziale Diversität können genutzt werden, um das gesellschaftliche „Schubladendenken“ zu überwinden und die Multiperspektivität von Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils- und Handlungsmuster bewusst zu machen und als Ausgangspunkt für sozialwissenschaftliche Reflexionsprozesse zu nutzen.

Dialog und Diskurs in der Lerngruppe und in der Schüler-Lehrer-Interaktion können als Trainingsbühne für eine zuschreibungs-bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt erschlossen werden.

## **9. Sozialwissenschaftlicher Bildung sollte neue Handlungsformate entwickeln und in das Zentrum des Lernens rücken**

*„Was den Menschen zu einem politischen Wesen macht, ist seine Fähigkeit zu handeln; sie befähigt ihn, sich mit seinesgleichen zusammenzutun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen, sich Ziele zu setzen und Unternehmungen zuzuwenden, die ihm nie in den Sinn hätten*

*kommen können, wäre ihm nicht die Gabe zuteil geworden: etwas Neues zu beginnen. “(Hannah Arendt)<sup>32</sup>*

Handeln als Kern von Politik kann nur durch die Analyse, die Simulation und das Einüben in das reale politische Handeln wirksam vermittelt werden. Verfahren der deliberativen Demokratie in Präsenzbeteiligungen sowie in internetgestützten Beteiligungsverfahren<sup>33</sup>, Mitwirkung in plebiszitären Verfahren, das Handwerk des Politischen in traditionellen Verfahren der institutionellen Politik lernen, demokratiepädagogische Verfahren (Schule als polis) nutzen, Service-learning praktizieren – all dies Möglichkeiten reales politisches Handeln zu fördern. Der Konflikt um Stuttgart 21 hat gezeigt, dass Gegner und Befürworter dieses Projektes alle diese Elemente in einer exemplarischen Lehrstunde der Demokratie genutzt haben.<sup>34</sup> Der Konflikt hat auch gezeigt, dass der Zeitpunkt der Bürgerbeteiligung zu spät gesetzt wurde, auch die Volksabstimmung zu diesem zu späten Zeitpunkt war zum Scheitern verurteilt. Die überaus große Mobilisierungswirkung macht aber deutlich, welches Beteiligungspotenzial grundsätzlich vorhanden ist, um einen neuen Politikstil zu begründen.

*„Politische Bildung als Schulfach (...) kann wie kein anderes eine Öffnung von Schule zur Gesellschaft leisten, die Verbindung von Lernen und demokratische Öffentlichkeit herstellen. Dabei werden heute neben den traditionellen auch ganz andere Aktionsformen zum Tragen kommen, weil zur wirksamen Ergreifung des öffentlichen Wortes heute schon kommunikationstechnologisch ganz andere und neue Möglichkeiten zur Verfügung stehen.“<sup>35</sup>*

Politisches Handeln umfasst heute ein breites Spektrum, das Lerngruppen sich über Analyse, Simulation und Aktion erschließen können:

- traditionelle Formen der politischen Beteiligung (Wahlen, Abstimmungen, Arbeit in Parteien usw.)
- unkonventionelle Formen (Bürgerinitiativen, zivilgesellschaftliche Gruppen und soziale Bewegungen)
- deliberative Formen (Runde Tische, World Cafe, Bürgerparlamente)
- kollaborative Verfahren (Planungszellen, Town Meeting, Bürgerhaushalt usw.)<sup>36</sup>
- Service-Learning (Freiwilligen-Dienste und Projekte innerhalb und außerhalb von Schule zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements)
- Demokratiepädagogische Verfahren (Demokratische Schulentwicklung: Unterricht, Projekte und „Schulaußenpolitik“<sup>37</sup>)
- netzgestützte Formen (recherchieren, kooperieren, sich positionieren, sich einbringen, andere aktivieren in sozialen Netzwerken, Austauschforen, Voting-Verfahren)<sup>38</sup>

Damit dies nicht zum Aktionismus gerät, ist es wichtig, Handlung in ein fachdidaktisches Gesamtarrangement einzubetten, das lebensweltlich-biographische Einbettung, sozialwissenschaftliche Analyse, politische Urteilsbildung einschließt und in der Anwendungsphase, aber auch in der handlungsbezogenen Analysephase politisches Handeln analysiert, simuliert und schließlich als Option für den Einzelnen echte Handlungselemente ermöglicht. Erfahrungs- und wissensbasiertes sozialwissenschaftliches Lernen sollten als zwei Seiten einer Medaille gedacht werden.<sup>39</sup> Eingebunden kann dies darüber hinaus in ein systematisches sozialwissenschaftliches Methoden-Curriculum,<sup>40</sup> das erfahrungsbezogene und wissensbasierte Elemente verknüpft (Wissenschaftspropädeutik als handelnd praktische Einübung in wissenschaftliche Verfahren).

Damit es nicht zu Überwältigungsverstößen kommt, muss Handeln -wie Lernen grundsätzlich – als individuelle Aktion oder als Teilgruppen-Option gedacht werden und nicht als Handeln im Gleichschritt einer Lerngruppe. Dies ist auch deshalb naheliegend, weil Handeln genau wie die vorausgehende Positionsbildung immer ein Akt in eigener Verantwortung ist.

Die Institution Schule und das kommunale Umfeld bieten viele Möglichkeiten als Handlungs- und Engagementfeld, die noch längst nicht ausgeschöpft sind. Wichtig ist es, die Fächer des sozialwissenschaftlichen Aufgabenfeldes systematisch auf schulkulturelle Aktivitäten zu beziehen.

Sozialpsychologen wie Harald Welzer vollziehen sogar eine Perspektivumkehr: „*Ich halte die Vorstellung, dass es Wege vom Wissen zum Handeln gibt, für falsch. (...) Man muss anders ansetzen. Ich halte eine Verbindung zwischen beiden nur für gegeben, wenn man die Perspektive umkehrt und davon ausgeht, dass es Wege vom Handeln zum Wissen gibt.*“<sup>41</sup> Er selbst zieht die Konsequenz und gründet die Stiftung FUTURZWEI, die positive Handlungsansätze für eine nachhaltige Lebensweise als positive Modelle unterstützt, an denen sich gesellschaftliche und individuelle Lernprozesse anschließen können. Auch wenn dies den institutionalisierten Vorratslernprozessen der Schule widerspricht, kann der Perspektivwechsel von Welzer anregen, die Anzahl der authentischen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Hier-und-Jetzt der Schülerinnen und Schüler zu vergrößern.

#### **10. Sozialwissenschaftlicher Bildung sollte problemzentrierte, mehrperspektivische und gestaltungsorientierte<sup>42</sup> sozialwissenschaftliche Planungsansätze entwickeln.**

Die PISA-Zentrierung der deutschen Bildungspolitik hat leider dazu geführt, dass allgemeindidaktische Fragen von zeitgemäßer Bildung und des Verhältnisses von Kompetenzorientierung und inhaltlicher Kanonbildung nicht thematisiert wurden und weiter ungelöst sind und die Debatten darüber nicht weiter gekommen sind.<sup>43</sup> Nicht zuletzt die Finanzkrise hat verdeutlicht, dass eine isoliert disziplinorientierte Analyse nicht mehr hilfreich ist, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Ökonomie, Politik und Gesellschaft zu erfassen. Hedtke plädiert in seinem Beitrag zur Kanonfrage für einen integrativen und pluralistisch-multiperspektivischen Ansatz.<sup>44</sup> Neue Modelle der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsplanung sollten von sozialwissenschaftlichen Problemzyklen zur Analyse exemplarischer politischer, wirtschaftlicher und sozialer Schlüsselprobleme und authentischen Anforderungssituationen<sup>45</sup> ausgehen, die Perspektivergänzung und Perspektivdifferenz ermöglichen und neben wissenschaftsbasierten Auswahlkriterien wieder Lebenswelt-, Zukunfts- und vor allem Subjektorientierung zu didaktischen Entscheidungskriterien machen. Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz kann unter einer gestaltungsorientierten Perspektive konkurrierende Problemlöse- und Zukunftsszenarien für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar machen und damit zur Urteilsbildung und Handlungsmotivierung beitragen.

#### **Freiräume schaffen und Freiräume nutzen**

Diese vier fachdidaktischen Ansatzpunkte (Thesen 7-10) müssen sorgfältig ausbalanciert werden, da sie sich gegenseitig ergänzen und beschränken. Schließlich geht es um sozialwissenschaftliche Analysekompetenz, nicht um Indoktrinierung, um Subjekt- und Standardorientierung.<sup>46</sup> Es geht um Erweiterung des Erfahrungsbezugs, aber nicht um Betroffenheitspädagogik. Politisierung ist anstrebenswert, keine Missionierung – Wertevermittlung ist geboten, keine Moralisierung – Demokratisches Handeln und kein blinder Aktionismus.

Daher verstehe ich diese Thesen als Einladung zum Diskurs und zur Beteiligung an der Weiterentwicklung. In Zusammenarbeit mit einem großen, traditionsreichen Schulbuchverlag sollen die hier formulierten Eckpunkte zu einem Ansatz einer anwendungsorientierten Fachdidaktik weiter entwickelt werden. Weiterhin soll dieser pragmatische Fachdidaktikansatz in Unterrichtshilfen konkretisiert werden.

Diese Unterrichtshilfen sollen auf aktuelle Themen (z.B. Rechtsextremismus) und Desiderate (z.B. Sprachensible politische Bildung) fokussiert werden.

Weiterhin soll ein Bezug zu allen Phasen der Lehrerbildung hergestellt werden und die Unterrichtshilfen auch in der universitären und schulpraktischen Lehrerbildung<sup>47</sup> sowie in der Lehrerfortbildung eingesetzt werden können. Studierende, Referendare und Lehrkräfte sollen in ihrer Arbeit am professionellen Selbst unterstützt werden, damit auch sie selbst als Modelle für eine aktive Bürgerrolle – gegen Kultur des Heraushaltens arbeiten können. Das Projekt ist als Langzeitprojekt ausgelegt. Das didaktische Konzept und die Unterrichtshilfen sollen in Teamarbeit entwickelt werden. Interessenten sind aufgerufen, mit dem Autor über die Projektwebsite Kontakt aufzunehmen: [www.einfachsowi.de](http://www.einfachsowi.de)

### **Zum Autor**

Edwin Stiller, Herausgeber und Ko-Autor von Dialog SoWi (Buchner/Schöningh)

[www.dialog-sowi.de](http://www.dialog-sowi.de), [www.dialogische-fachdidaktik.de](http://www.dialogische-fachdidaktik.de)

<sup>1</sup> Angeregt durch Lösch, B./Thimmel, A. (2010) (Hg.): Kritische politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau sowie durch die Debatten der Diskurstagung „Was heißt heute Kritische Politische Bildung? am 5./6.03.12 in Heppenheim

<sup>2</sup> Als Autor von fachdidaktischen Beiträgen und als Herausgeber und Autor von Schulbüchern verfolge ich die fachdidaktische Debatte seit Ende der 70er Jahre. Für ein neues Projekt angewandter Fachdidaktik und praktischer Unterrichtshilfen mit einem renommierten Verlag suche ich Antworten auf diese weiterführenden Fragen sowie Mitstreiter, daher liegt das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags ganz im Bereich innovativer, schulnaher Unterrichtsentwicklung in der sozialwissenschaftlichen Bildung.

<sup>3</sup> Hessel, Stephane (2011): Empört Euch! Berlin: Ullstein

<sup>4</sup> vgl. Mouffe, Chantal (2011): „Postdemokratie“ und die zunehmende Entpolitisierung, in Aus Politik und Zeitgeschichte 1-2, S.3

<sup>5</sup> Vgl. Calmbach, Marc u.a. (2012): Wie ticken Jugendliche. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Berlin: Haus Altenberg

<sup>6</sup> vgl. Heitmeyer, Wilhelm (2011): Deutsche Zustände, Frankfurt: Suhrkamp

<sup>7</sup> Askenazy, Philippe u.a. (2011): Empörte Ökonomen. Manifeste d'économistes atterés. Deutsche Übersetzung von Gerhard Rinnberger, Bergkamen: pad

<sup>8</sup> Thielemann, Ulrich u.a. (2012): Für eine Erneuerung der Ökonomie. Memorandum besorgter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Berlin 13.03.12, online unter: [www.mem-wirtschaftsethik.de](http://www.mem-wirtschaftsethik.de)

<sup>9</sup> Crouch, Colin (2011): Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus, Bonn: BpB

<sup>10</sup> Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch, Göttingen: Steidl, S.13

<sup>11</sup> Im Kern ist hier mit Mainstream die Autorengruppe „Konzepte der Politik“ Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter gemeint, die ihr Buch 2010 im Wochenschau-Verlag vorlegte. Dazu zählt auch Wolfgang Sander, der auf der Diskurstagung den Vertretern einer „Kritischen Politikdidaktik“ vorwarf, sie bildeten eine Gesinnungsgemeinschaft und würden mit dem Attribut „Kritisch“ einen Monopolisierungsversuch sowie eine unhistorische Mystifizierung und Trivialisierung der Kritischen Theorie vornehmen (vgl. unv. Thesenpapier von Sander zur Tagung)

<sup>12</sup> Steffens, Gerd (2010): Politische Bildung in einer Welt der Umbrüche und Krisen, in: Sander, W., Scheunpflug, A. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft, Bonn: BpB, S. 396

<sup>13</sup> Becker, Helle (2011); Mehr als Behauptungen. Empirische Erkenntnisse für die politische Bildung, in: Journal für Politische Bildung 2, S. 16f.

<sup>14</sup> Oser, F., Reichenbach, R. (2000): Politische Bildung in der Schweiz, Bern: EDK, S. 37

<sup>15</sup> Leggewie, Claus (2011): Mut statt Wut. Aufbruch in eine neue Demokratie, Hamburg: Körber Stiftung, S. 21

<sup>16</sup> Antrittsrede des Bundespräsidenten vom 22.03.2012

<sup>17</sup> Vgl. Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Widmaier, B. Nonnenmacher, F.: Partizipation als Bildungsziel, Wochenschau, S. 83-100

<sup>18</sup> Vgl. Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in Schiele, S., Schneider, H. (Hg): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Wochenschau

<sup>19</sup> Vgl. Terhart, Ewald (2012): Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? In: Pädagogik 1, S. 46f.

<sup>20</sup> Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Nachwort zur komplett überarbeiteten Neuauflage, Berlin: Skiptor, zit. In: polis 4/2008, S. 34

<sup>21</sup> Vgl. Delors, Jacques (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied: Luchterhand

<sup>22</sup> Meueler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Schneider, S. 2f.

<sup>23</sup> Vgl. Combe, A., Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule, Verlag B.Budrich

<sup>24</sup> Vgl. Bauer, Ullrich (2005): Keine Gesinnungsfrage: Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung, in: D. Geulen & H. Veith (Hg.), Sozialisationsforschung interdisziplinär (S. 61-91). Stuttgart: Lucius & Lucius

<sup>25</sup> Vgl. Fußnote 4

<sup>26</sup> Ebd. S. 223

<sup>27</sup> Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung, in: Lösch, B. & Thimmel, A., a.a.O.S. 303-314

<sup>28</sup> Ebd. S. 307

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Vgl. Stiller, Edwin (1997 und 1999): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, 2 Bände Paderborn: Schöningh

<sup>31</sup> Vgl. Dostar, Farah (2008): Demokratie und die Macht der Gefühle, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45, S. 32-38

<sup>32</sup> Arendt, Hannah (1970); Macht und Gewalt, München, S.81

<sup>33</sup> Vgl. Nanz, P., Fritsche, M. (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung, Bonn: BpB

<sup>34</sup> Vgl. Leggewie, a.a.O. S. 23ff.

<sup>35</sup> Nonnenmacher 2011, S. 97 (siehe Anmerkung 11)

<sup>36</sup> Vgl. Fußnote 33

<sup>37</sup> Vgl. Edelstein, W., Frank, S., Sliwka, A. (Hg.)(2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik, BpB

<sup>38</sup> Wagner, U., Gerlicher, P., Brüggem, N. (2011): Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung; Expertise für die BpB, München 2011: JFF

<sup>39</sup> vgl. Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratische-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster: MV Wissenschaft, S. 215ff.

<sup>40</sup> Vgl. Stiller, Edwin (2001/2): Zur systematischen Entwicklung von Methodenkompetenz in der Politischen Bildung, in: Politisches Lernen 4/01-1/02, S. 68 – 76

<sup>41</sup> Vgl. Welzer, Harald (2010): Wissen im kulturellen Gebrauchszusammenhang, in: neue deutsche schule 7/8, S. 18f.

<sup>42</sup> Vgl. Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung, Wiesbaden: VS

<sup>43</sup> Vgl. Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hg.)(2012): Bildungskanon heute, Friedrich Ebert Stiftung

<sup>44</sup> vgl. Hedtke, Reinhold (2012): Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte, in. ebd. S. 86-91

<sup>45</sup> Vgl. May, Michael (2011): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts, in: Gesellschaft Wirtschaft Politik Heft 1, S. 123-134

<sup>46</sup> Vgl. Stiller, Edwin (2004): Neue Wege der Qualität in der Politischen Bildung durch Standards und Kerncurricula?, in: Gesellschaft Wirtschaft Politik Heft 2, S. 179-192

<sup>47</sup> Vgl. Schrieverhoff, Christel (2010): Demokratiepädagogik – Qualitätsbaustein für Demokratiekompetenz. Chancen in der zweiten Lehrerausbildungsphase in NRW, in: Beutel, W., Meyer, H., Ridder, M. (Hg): Demokratiepädagogik, Münster: Dialogverlag, S. 54-66