Reihe Politik und Bildung – Band 50

Wolfgang Sander

Politik entdecken – Freiheit leben

Didaktische Grundlagen politischer Bildung

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Für Christiane, Ina und Kirsten

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts., 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. 2007

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-89974386-9

Selbstpräsentation von Lehrerinnen und Lehrern einer kulturellen Erneuerung bedarf.[46] Ziehe hat hierfür die Leitbegriffe einer „gekonnten Stilistik" und einer „charmanten Autorität" ins Gespräch gebracht.[47]

Dies berührt das auch berufliche Umfeld von Lehrenden, denn Fragen der Berufsrolle sind nie alleine Fragen des individuellen Verhaltens, sondern des beruflichen Habitus, der von den Beschäftigten einer Institution repräsentiert wird. Einer der problematischen Aspekte des beruflichen Habitus insbesondere von Lehrern an Schulen ist das noch immer verbreitete und habituell tief verankerte Selbstverständnis als pädagogischer Einzelkämpfer. Für die Pädagoginnen und Pädagogen in der politischen Bildung ist aber nicht nur der Blick auf das eigene Lernangebot wichtig, ebenso bedeutsam ist die Fähigkeit, das eigene fachliche Anliegen in das Profil der Bildungsinstitution einbringen zu können. Organisationsbewusstsein ist hier gefordert, Teamfähigkeit und die Bereitschaft, die politische Bildung mit den sonstigen Angeboten der Institution zu vernetzen. In der außerschulischen Bildung ist diese Notwendigkeit schon heute deutlich offensichtlicher erkennbar als noch in den Schulen. Angesichts der starken Tendenz zu einer stärker marktförmigen Organisation der Erwachsenenbildung wird die Fähigkeit wichtig, einen Beitrag zu einem konsistenten und marktfähigen Profil der Institution zu leisten: „Ökonomische, vor allem betriebswirtschaftliche, Orientierungen und Qualifikationen sowie ein quasi-unternehmerischer Habitus des Sich-verantwortlich-fühlens-für-den-ganzen-Betrieb werden für hauptberufliche Pädagogen und Pädagoginnen in der politischen Erwachsenenbildung künftig unverzichtbar sein."[48] Aber auch im Bereich der Schulen wächst mit der Tendenz zu mehr Autonomie, Dezentralisierung und Wettbewerb die Notwendigkeit für die einzelne Schule, ihre Corporate Identity und ihr pädagogisches Profil zu definieren. Lehrerinnen und Lehrer können sich dann nicht mehr nur als Fachlehrer

46 Es muss hier offen bleiben, bis zu welchem Grade die hier erörterten Probleme in allen modernen Gesellschaften auftreten und bis zu welchem Grade sie in besonderer Weise ein deutsches Problem darstellen. Eigene, wenn auch unsystematische Beobachtungen in Schulen in anderen Staaten (wie auch nicht selten erstaunte Reaktionen ausländischer Besucher an deutschen Schulen) geben jedenfalls Hinweise darauf, dass dieser „70er-Jahre-Stil" im deutschen Bildungssystem vergleichsweise intensiv wirksam geworden ist. Wenn dies der Fall sein sollte, können über Ursachen hierfür vorerst nur Hypothesen formuliert werden; eine solcher Grund könnte sein, dass in Deutschland in den 1970er-Jahren ungewöhnliche viele neue Lehrer eingestellt wurden und dann über lange Zeit ungewöhnlich wenige, so dass problematische institutionelle Kulturen sich besonders intensiv verfestigen konnten.

47 Ziehe: Öffnung der Eigenwelten, a.a.O., S. 17

48 Klaus-Peter Hufer/Klaus Körber: Die Pädagoginnen und Pädagogen. In: Beer/Cremer/Massing (Hrsg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 317

für den Politikunterricht, sondern müssen sich darüber hinaus als Experten für politische Bildung in ganz unterschiedlichen Organisationsformen schulischen Lernens verstehen, als Experten für die politische Dimension der „Lernumgebung Schule", zu deren Profilierung sie – bezogen auf ihre je konkrete Schule – ihren originären Beitrag leisten können (➛Kapitel IV.2).

3. Die Repräsentation von Politik in Lerngegenständen

Was kann man in der politischen Bildung über Politik lernen? Versteht man die folgende Antwort im Sinne eines Möglichkeitsraums, eines Horizonts für Lerngelegenheiten, so ließe sich durchaus sagen: im Prinzip alles, was es über Politik zu wissen und zu verstehen gibt. Tatsächlich muss politische Bildung zunächst für die unterschiedlichsten Fragen und Interessen von Menschen offen sein, die etwas über Politik lernen wollen. Aber „alles" ist kein in Lernsituationen bewältigbarer Lerngegenstand – für Lernangebote müssen jeweils geeignete Ausschnitte aus dem Bereich des Politischen gewählt und als Lerngegenstände rekonstruiert werden.

Allerdings ist damit noch nicht allzu viel darüber gesagt, um welche Lerngegenstände es konkret in der politischen Bildung sinnvollerweise gehen kann, ob und in welchem Sinn es „geeignete" thematische Schwerpunkte gibt und „ungeeignete". Diese Frage beschäftigt die Didaktik – nicht nur die der politischen Bildung – spätestens seit den 1950er-Jahren intensiv als ein theoretisches Problem: Welche Kriterien lassen sich für eine – wissenschaftlich begründbare – Auswahl von Lerngegenständen entwickeln, wenn diese Frage in der modernen Gesellschaft nicht mit einer Liste (einem „Kanon") von scheinbar selbstverständlichen „Bildungsgütern" beantwortet werden kann, in denen sich ein fraglos akzeptiertes kulturelles Erbe der Gesellschaft materialisiert (➛ Kapitel I.2)? Für die politische Bildung stellt sich diese Frage in einer im Vergleich zu vielen anderen Fachgebieten noch verschärften Form. Schon in einem fachlich relativ homogenen Wissensgebiet wie zum Beispiel der Mathematik lässt sich trefflich darüber streiten, welches mathematische Wissen und Können mit welchen Gründen etwa alle Schülerinnen und Schüler angesichts der höchst unterschiedlichen beruflichen und sonstigen Lebensperspektiven und angesichts von Taschenrechnern und Computern heute erwerben sollten.[49] Erst recht gilt dies für den Bereich der Politik, zu dessen Konstanten seine Wandelbarkeit gehört (➛ Kapitel II.2). Zudem ergibt sich für die

49 Vgl. hierzu etwa Hans Werner Heymann: Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim 1996

politische Bildung unter dem Aspekt der notwendigen Anschlussfähigkeit von Lernangeboten an die Wissensnetze der Adressaten das zusätzliche Problem, dass sich in vielen Fällen Lerninteressen zunächst gerade auf solche Fragen, Probleme und Kontroversen richten können, die in der Tagespolitik eine große Rolle spielen, die aber möglicherweise in wenigen Monaten oder Jahren bereits vergessen oder in jenen Bestand an kollektiver Erinnerung übergegangen sind, den wir „Geschichte" nennen.

Eine wissenschaftlich hinreichend abgesicherte Liste von unverzichtbaren Lerngegenständen, die dauerhaft den fachlichen Kern der politischen Bildung repräsentieren, gibt es nicht. Bisher konnte nicht überzeugend – weder theoretisch noch empirisch – gezeigt werden, dass es für die politische Mündigkeit von Menschen, für ihre politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, zwingend erforderlich ist, eine präzise bestimmbare Liste von Lerngegenständen in der politischen Bildung durchzuarbeiten. Zwar lassen sich wünschenswerte Resultate politischer Bildung auch auf einer inhaltlichen Ebene in einer allgemeinen Form mit guten Gründen benennen. So ließe sich leicht begründen, dass ein gut begründetes konzeptuelles Verständnis der tragenden Prinzipien und Funktionsweisen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung der Bundesrepublik und ihrer transnationalen Verflechtungen in sehr vielen politischen Situationen erforderlich ist, wenn man sich als Bürgerin oder Bürger auf angemessene Weise urteilend und/oder handelnd zu ihnen verhalten will. Aber es führt sehr rasch zu einem Lehr-Lern-Kurzschluss, wenn aus dieser allgemeinen Perspektive konkrete Lerngegenstände deduziert werden sollen. Ob beispielsweise ein solches Grundverständnis der demokratischen Ordnung in der Analyse eines besonders prägnanten kontroversen Falles aus der aktuellen Politik, in einer historischen Studie zur Entstehung des Grundgesetzes, im historischen Vergleich zur DDR, in der Analyse des Berufsalltags eines Bundestagsabgeordneten, in einem Lernvorhaben über Menschenrechte, bei der Lektüre von Biografien und Memoiren von Politikern oder im Zusammenhang mit der Produktion eines Videoporträts der Bundesrepublik für eine Veranstaltung im Rahmen einer Städtepartnerschaft oder eines E-Mail-Projekts mit einer Partnerlerngruppe in einem anderen Land erworben und vertieft werden kann – dies lässt sich keineswegs ein für alle Male und für alle Adressaten politischer Bildung gleichermaßen sagen.

Kurt Gerhard Fischers provokantes, der auf „Stoffe" fixierten Lernkultur der Schule radikal widersprechendes Diktum: „Die Lehrgüter des Politischen Unterrichts sind austauschbar"[50] ist bis heute nicht widerlegt. Allerdings ist es ein

50 Fischer, Einführung in die Politische Bildung, a.a.O., S. 111

Missverständnis – das in der Rezeption dieses Satzes in der Politikdidaktik sehr häufig vorkam –, die *Austauschbarkeit* der Lerngegenstände (bei Fischer noch „Lehrgüter") mit deren *Beliebigkeit* gleichzusetzen. So definiert sich das fachliche Profil der politischen Bildung zwar über ihren Gegenstandsbereich „Politik" und nicht über einen Kanon von Lerngegenständen, von „durchzunehmenden" Themen des Unterrichts. Aber daraus folgt nicht, dass es gleichgültig wäre, wie Lerngegenstände beschaffen sind.

Die gemeinsame Arbeit an Lerngegenständen in der politischen Bildung muss es den Teilnehmenden in konkreten Adressaten- und Lerngruppen ermöglichen, ihre politische Urteils- und Handlungsfähigkeit im Sinne der oben (➛ Kapitel II.3) beschriebenen Kompetenzen zu verbessern. Hierfür müssen Lerngegenstände zunächst an Vorkonzepte und Lerninteressen der Adressaten anschlussfähig sein. Aber von dort aus, von dem also, was die Lernenden mitbringen, müssen sie für die Beurteilung von Politik neue Perspektiven im Sinne von Komplexitätszuwachs in horizontaler und vertikaler Richtung eröffnen, sie müssen also die Chance bieten, ein „breiteres" und „tieferes" Verständnis von Politik zu gewinnen und dafür notwendiges neues Wissen zu erwerben. Ferner müssen sie von der konkreten Adressatengruppe in Grundsituationen des Lernens (➛ Abschnitt 4.2) so bewältigbar sein, dass handlungsbezogene und methodische Fähigkeiten im Umgang mit Politik trainiert werden können.

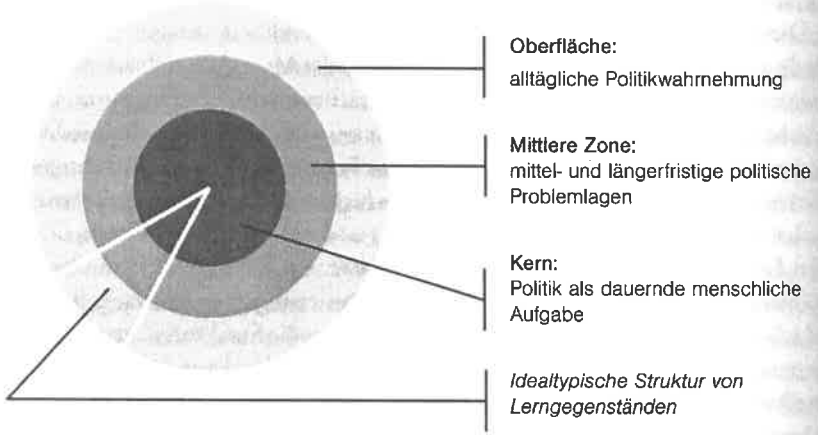
Dieser Prozess des Lernens ist immer ein individueller Prozess (➛ Abschnitt 1). Da davon auszugehen ist, dass das Wissensnetz jedes Menschen sich von denen aller anderen unterscheidet, sind bei genauer Betrachtung die Lerninteressen und die Anschlussfähigkeit für neues Lernen ebenfalls bei allen Menschen verschieden. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch vielfache Formen von Überschneidungen von Wissensnetzen und Anschlussmöglichkeiten für neues Lernen zwischen Menschen, weil es vielfache Bereiche geteilter Erfahrung und geteilter Konstruktion der Welt gibt. Erst solche Überschneidungsbereiche lassen Lernen in Gruppen überhaupt zu (womit allerdings das Ausmaß an Homogenisierung und des Mangels an individuellen Entfaltungsmöglichkeiten, das besonders die Strukturen des schulischen Lernens weithin prägt, keinesfalls gerechtfertigt werden kann). Solche Bereiche geteilter Erfahrung, gemeinsamer Interessen und auch gemeinsam definierter und zu bewältigender Probleme können völlig unterschiedlich zugeschnitten sein und sich zugleich in der individuellen Konstruktion der Welt überschneiden. Um nur die wichtigsten zu nennen: Sie können lebensphasenbezogen, generationenspezifisch, geschlechtsspezifisch, schichten- und milieutypisch sein, von gemeinsamen Neigungen und Interessen (musikalisch, religiös, sportlich, politisch...) oder vom engeren oder weiteren sozial-kulturellen Umfeld geprägt (vom Dorf oder Stadtteil

über Regionen und Nationen bis zu großen Zivilisationsformen) sein. Manche dieser Gemeinsamkeiten sind in ihrer Verbreitung und/oder Dauer sehr begrenzt, andere betreffen große Gruppen und/oder längere Zeiträume (von Jahren bis Jahrhunderten), manche betreffen auch die Welt aller Menschen.

Alles dies lässt sich auch für politische Phänomene sagen. Es gibt politische Situationen und Probleme von äußerst kurzer Dauer (von denen sich u.U. dennoch viele Menschen betroffen fühlen und an denen sie lebhaftes Interesse haben können), es lassen sich Problemlagen und Konstellationen beschreiben, die Politik erkennbar über längere Zeiträume hinweg prägen, und es gibt das grundsätzliche, alle Menschen über die gesamte bekannte Kulturgeschichte hinweg betreffende Problem von Politik, das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften regeln zu müssen (➛ Kapitel II.2).

Politik lässt sich somit in verschiedenen Tiefenschichten beschreiben. Soll Komplexitätszuwachs als Lernperspektive politischer Bildung möglich sein, müssen sich diese *Tiefenschichten* in den Lerngegenstände ausdrücken. Idealtypisch sollen hierbei drei Zonen des Politischen unterschieden werden:

Zonen des Politischen



Es versteht sich, dass diese Unterscheidung nur eine sehr grobe Differenzierung von Tiefenschichten des Politischen anbieten kann. Auch sind die Kreise nicht als voneinander abgeschlossen zu denken; die Übergänge sind fließend, und im Grunde müssten die Zonen dynamisch, in ständiger Bewegung dargestellt

werden, denn Elemente aus den beiden inneren Zonen können von Fall zu Fall unterschiedlich nahe an die Oberfläche rücken, sie können auch unmittelbar zum Thema alltäglicher Politik werden. Es gibt Entscheidungssituationen, in denen langfristig wirksame politische Weichenstellungen vorgenommen werden, und es kommt durchaus vor, dass z.B. im Deutschen Bundestag über eine Frage aus dem Kernbereich des Politischen, also über eine grundsätzliche Frage zur Aufgabe und zu Möglichkeiten der Politik debattiert wird. Die Regel ist das aber nicht, das politische Alltagsgeschäft befasst sich – notwendigerweise – meist mit Problemen von weitaus kürzerer Reichweite und geringerer Tiefe. Aber es ist davon auszugehen, dass die Art und Weise, wie politische Akteure ihr grundsätzliches Verständnis von Politik als einer menschlichen Aufgabe und ihre Sicht von dem, was mittel- und längerfristig politisch bedeutsam ist, definieren, ihre Perspektiven auf die tagesaktuelle politische Arbeit in nicht unerheblichem Ausmaß beeinflusst.

„Oberfläche": alltägliche Politikwahrnehmung

In dieser Zone findet Politik alltäglich statt. Es ist der Bereich der Routinen wie der Sensationen des politischen Alltagsgeschäfts, der Schlagzeilen und öffentlichen Kontroversen, des überwiegenden Teils der Gesetzgebung und des Lobbyismus, der Bürgerinitiativen und der Parteiversammlung, der Entscheidung über Straßenbau oder Kindergartenbau, über Lehrereinstellung oder Ausbau der Polizei. In dieser Zone des Politischen formulieren und formieren sich die Mehrzahl der konkreten politischen Ziele und Interessen, hier werden Wahlkämpfe und die meisten öffentlichen Konflikte ausgetragen, hier werden Bündnisse geschlossen und Mehrheiten gesucht. Dies ist auch die Zone des Politischen, die die Repräsentanz und die Konstruktion von Politik in den Medien prägt – wer sich ein Bild von Politik in dieser Zone machen will, muss den Fernseher einschalten und Zeitung lesen. Zugleich ist dies damit die Zone, auf die sich die politischen Meinungen und Urteile von Bürgerinnen und Bürgern zunächst einmal beziehen und auch beziehen müssen – denn in diesem Bereich alltäglicher Politik fallen die konkreten Entscheidungen, zu denen man sich urteilend und ggf. handelnd verhalten kann und, spätestens in der Situation des Wählers, auch muss. Dabei ist der Begriff des „Alltäglichen" nicht allzu wörtlich zu nehmen – zwar gibt es die im Wortsinn nur tagesaktuelle Thematik und es gibt das „Sommertheater", aber es gibt es auch Gegenstände und Ereignisse der Politik, die über Wochen und Monate die öffentliche Diskussion beherrschen und die von erheblicher Bedeutung für die politische Urteilsbildung der Bürgerinnen und Bürger sein können, bei denen aber die Angelegenheit, um die es dabei geht, und das öffentliche Interesse an ihr nach einem begrenzten, überschaubaren Zeitraum auch als abgeschlossen gelten

können. Beispiele hierfür aus der deutschen Politik wären aus den Monaten, in denen im Jahr 2000 die erste Auflage dieses Buch entstanden ist, eine Parteispendenaffäre der CDU, eine Steuerreform, die „Greencard" für IT-Spezialisten oder die Versteigerung der UMTS-Mobilfunklizenzen – und aus den Monaten der Arbeit an der zweiten Auflage die Erhöhung der Mehrwertsteuer von 16 auf 19 Prozent oder die im April 2007 in Kraft getretene „Gesundheitsreform".

In dieser Zone des Politischen bilden sich häufig, zumeist eben vermittelt über die mediale Repräsentanz von Politik, politische Lerninteressen: Etwas genauer verstehen zu wollen, was man über die Medien aus der aktuellen Politik erfahren hat, oder mit anderen darüber sprechen (oder streiten) wollen oder nützliches Wissen und Fähigkeiten für konkrete Verwendungssituationen erwerben zu wollen – dies sind Anschlussmöglichkeiten für Lernprozesse, die politische Bildung keinesfalls übersehen darf.

Zugleich gehört es zu den Merkmalen des Politischen in dieser Zone, dass seine Gegenstände ständig und schnell wechseln. Dies begründet auch die These von der Austauschbarkeit der Lerngegenstände politischer Bildung: Worauf sich das politische Urteilen und Handeln der Lernenden konkret beziehen kann, unterliegt eben diesem ständigen Wechsel und ist nicht auf einen längeren Zeitraum hin prognostizierbar. Zugleich aber werden in den meisten Fällen Lerngegenstände für die Adressaten nicht anschlussfähig sein, wenn sie ohne jeden Bezug zur alltäglichen Politikwahrnehmung bleiben. Manche aktuellen Ereignisse sind dabei so intensiv im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit, dass die politische Bildung nicht umhin kommt, sie rasch zum Thema von Lernangeboten zu machen, wenn sie die Interessen ihrer Adressaten nicht völlig verfehlen will. Ein Beispiel hierfür sind die Terroranschläge vom 11. September 2001, wobei in diesem Beispiel auch die Verbindung zu den tieferen Schichten des Politischen gegeben ist. Gleichwohl waren diese konkreten Anschläge nicht vorhersehbar, sie hätten vorab in keinem schulischen Lehrplan und in keinem Angebotskatalog außerschulischer politischer Bildung berücksichtigt werden können. Womit sich politische Bildung also konkret in Lernangeboten befassen sollte, wie diese Lernangebote im Sinne eines „Themas" zu formulieren und wie sie sachlich zu strukturieren sind, lässt sich nicht kanonisieren.

„Mittlere Zone": mittel- und längerfristige politische Problemlagen und Aufgabenfelder

So notwendig für politische Bildung in aller Regel der Anschluss an alltägliche Politik und alltägliche Politikwahrnehmung ist, so wenig lässt sich Politik allein auf dieser Ebene verstehen. Es gibt Konstellationen, die als politische Probleme und

damit auch als politische Aufgaben erkennbar für einen mittel und längerfristigen Zeitraum die Definition und die Strukturierung gemeinsamer Angelegenheit menschlicher Gesellschaften prägen. Häufig – wenn auch nicht in jedem Fall – stehen Phänomene der „Oberfläche" in einer Wechselbeziehung zu solchen mittel- und längerfristigen Problemlagen, sie werden durch diese hervorgebracht, sind ohne diese tiefere Schicht im Grunde nicht zu verstehen und wirken umgekehrt auf die Struktur und die Bewältigungschancen einer oder mehrerer dieser Problemlagen zurück. So lassen sich von den genannten Beispielen aus dem Jahr 2000 die Greencard-Debatte und die bei der Versteigerung der UMTS-Lizenzen erzielten Summen überhaupt nicht verstehen, wenn man diese zunächst eher kurzfristig bedeutsamen politischen Ereignisse nicht vor dem Hintergrund des epochalen, sich über Jahrzehnte hinziehenden ökonomischen Umbruchs am Ende des Industriezeitalters und im Kontext von Globalisierungsprozessen analysiert. Politische Bildung hat die Aufgabe, den Lernenden durch die Erschließung von Zusammenhängen, Wirkungen und Nebenwirkungen zwischen alltäglicher Politik und mittel- und längerfristigen politischen Problemlagen einen Komplexitätszuwachs im Verstehen von Politik zu ermöglichen.

In der Politikdidaktik spielt eine solche Perspektive auf die Konstruktion von Lerngegenständen seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle.[51] Zuerst hat Wolfgang Hilligen eine didaktische Konzeption vorgelegt, die solche mittel- und längerfristigen Problemlagen ins inhaltliche Zentrum politischer Bildung rückt;[52] Hilligen sprach von „fundamentalen Problemen", die er in einem existenziellen Sinne als diejenigen politischen Probleme verstand, von deren Bewältigung menschenwürdiges Überleben in der Gegenwart abhängt. Weite Verbreitung über die politische Bildung hinaus hat dann in den 1980er- und 1990er-Jahren Wolfgang Klafkis Konzept einer neuen Allgemeinbildung gefunden, bei dem eines der zentralen Bestimmungsmerkmale des Allgemeinbildungsbegriffs die „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme" ist.[53] Nach Klafki bedeutet „Allgemeinbildung

51 Vgl. auch die Übersicht bei Gotthard Breit: Problemorientierung. In: Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, a.a.O., S.116 ff.

52 Vgl. Wolfgang Hilligen: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4. Aufl., Bonn 1985 (1. Aufl. Opladen 1975); ders.: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1991

53 Vgl. Wolfgang Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a.a.O. Zum Zusammenhang dieses Allgemeinbildungskonzepts mit der politischen Bildung vgl. auch Wolfgang Klafki: Politische Bildung: Allgemeinbildung und Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen". In: kursiv – Journal für politische Bildung 4/1997

... in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken."[54] Für die politische Bildung war dieser Ansatz deshalb von großem Interesse, weil die Schlüsselprobleme, um die es Klafki ging, im Kern *politische* Probleme sind; Klafki nennt u.a. die ökologische Krise, die Friedensfrage, soziale Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien. Einerseits rückte damit politische Bildung ins Zentrum von allgemeiner Bildung, andererseits bietet eine curriculare Orientierung an Schlüsselproblemen erhebliche Chancen für eine fächerübergreifende Vernetzung des fachbezogenen Lernens in der politischen Bildung mit den Perspektiven anderer Fachgebiete auf solche Schlüsselprobleme. Eine Orientierung an Schlüsselproblemen (oder in anderer Formulierung, z.B. Grundproblemen, Kernproblemen) hat auf die Entwicklung von Lehrplänen für den schulischen Politikunterricht in den 1990er-Jahren erheblichen Einfluss gewonnen, so z.B. auf Lehrpläne in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen sowie auf die „Rahmenvorgabe Politische Bildung" in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2001.

Eine Schwierigkeit dieses Konzepts hat Klafki deutlich gesehen, weshalb er auch seine – in mehreren Varianten vorgelegte – Auflistung von Schlüsselproblemen nicht als abgeschlossen betrachtet sehen wollte: „Ein hinreichend vollständiger Aufriß solcher Schlüsselprobleme würde so etwas wie eine Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken im Hinblick auf die Zukunft erfordern."[55] Klafki war durchaus bewusst, dass es eine solche Theorie nicht gibt – genauer wäre zu sagen: dass es keine einheitliche, allgemein als gültig anerkannte solche Theorie gibt, sondern eine Vielzahl miteinander im Wettbewerb stehender Theorien des gegenwärtigen Zeitalters.[56] Solche Zeitdiagnosen aus den Sozialwissenschaften sind allerdings ein möglicher – kontrovers zu thematisierender – Gegenstand politischer Bildung. Mit Recht forderte Gagel deshalb eine „Entkoppelung von Zeitdiagnose und Schlüsselproblemen"[57], damit nicht der Eindruck entstehen kann, politische Bildung verfüge über eine gültige Theorie der Gegenwart jenseits

54 Klafki, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, a.a.O., S. 56

55 Ebd., S. 56

56 Dies gilt schon für Gesellschaftstheorie im engeren Sinne; eine auch für die Praxis der politischen Bildung brauchbare Übersicht zu aktuellen Gesellschaftstheorien gibt Armin Pongs: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. 2 Bde., München 1999/2000

57 Walter Gagel: Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs „Schlüsselprobleme". In: Politische Bildung 2/1994, S. 52

des wissenschaftlichen und politischen Pluralismus. „Zeitdiagnosen sind Deutungs*angebote* und keine verbindliche Weltsicht."[58] Es kann daher nicht die Aufgabe einer didaktischen Orientierung an Schlüsselproblemen sein, die Kontroversität von Deutungen der gegenwärtigen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse abzuschneiden und Lernende auf eine bestimmte, vorgegebene Sichtweise festzulegen. Der Sinn einer solchen didaktischen Orientierung ist es, in der politischen Bildung ein besonderes Augenmerk auf jene Problemlagen zu legen, von denen mit guten Gründen erwartet werden kann, dass sie über den Tag hinaus auf mittlere oder längere Sicht politisch bedeutsam bleiben werden. Damit wird eine fachspezifische Konkretisierung der traditionellen allgemeindidaktischen Frage nach der *Zukunftsbedeutung* eines Themas vorgenommen. Dabei ist davon auszugehen, dass die möglichen Bewältigungsstrategien für diese Probleme ebenso wie häufig auch schon die Erklärung ihrer Ursachen Gegenstand politischer und wissenschaftlicher Kontroversen ist, die die politische Bildung nicht zu entscheiden, sondern den Lernenden in angemessener didaktischer Reduktion in Lernsituationen zur eigenen Urteilsbildung zugänglich zu machen hat.

Ferner wäre es ein Missverständnis, wollte man solche Schlüsselprobleme in erster Linie unter dem Blickwinkel von *Bedrohungsszenarien* sehen. Sie sind vielmehr gleichzeitig als politische *Aufgabenfelder* und somit als politische Gestaltungsräume zu verstehen. Freilich gibt es in der Politik insofern einen untrennbaren Zusammenhang zwischen „Problem" und „Aufgabe" bzw. „Gestaltung", als soziale Phänomene ja gerade dadurch als „politische" konstituiert werden, dass sie als problematisch und politisch regelungsbedürftig empfunden werden (➛ Kapitel II.2). Gleichwohl geht es beim didaktischen Bezug auf Schlüsselprobleme in der politischen Bildung keinesfalls um eine „Katastrophendidaktik", vor deren „Untiefen" Gagel mit Recht gewarnt hat.

Schlüsselprobleme sind weder objektivierbar noch sind sie von Dauer. Sie unterliegen selbst den Wandlungen des Politischen, wenn auch sehr viel langsamer, gewissermaßen „träger" als Phänomene der Oberflächenzone. Was heute als „Schlüsselproblem" definierbar ist, wird sich zwar nicht morgen völlig anders darstellen, aber möglicherweise doch in einigen Jahrzehnten. Daher kann es auch keine dauerhaft „gültige", abgeschlossene Liste von Schlüsselproblemen geben. Die Kritik jedoch, es handele sich bei Schlüsselprobleme um dezisionistische, also letztlich willkürliche Setzungen,[59] schüttet das Kind mit dem Bade aus, denn dies

58 Ebd., S. 53

59 So Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2/2000, S. 29

hieße ja, dass die Sozialwissenschaften prinzipiell außerstande wären, gut begründete Aussagen darüber zu machen, wo sich hinter der Oberfläche alltäglicher Politik längerfristig wirkende Problemlagen identifizieren lassen. Richtig bleibt zwar, dass die Perspektiven der Sozialwissenschaften nur Beiträge zum öffentlichen Diskurs sein können, in dem letzten Endes praktisch entschieden wird, welche Themen auf die politische Agenda gelangen und welche nicht. Daraus folgt aber nicht, dass – um konkrete Beispiele zu nennen – die sozialstrukturellen Veränderungen am Ausgang des Industriezeitalters, die Risiken der Verbreitung von Atomwaffen, die ökonomischen Strukturveränderungen durch Globalisierungsprozesse oder die Bedrohung durch den islamischen Fundamentalismus dezisionistische Setzungen wären. Auf der anderen Seite darf der heuristische Charakter von Schlüsselproblemen nicht übersehen werden: Sie sind keine wissenschaftlich unumstrittenen Zustandsbeschreibungen der gegenwärtigen Weltlage, sondern Analyse- und Ordnungsversuche, die begründete Plausibilität beanspruchen; aber es kann durchaus auch eine interessante kontroverse Frage in der Praxis der politischen Bildung sein, wie eine bestimmte mittel- und längerfristige politische Problemlage genauer zu beschreiben wäre und ob sie sich möglicherweise aus verschiedenen Perspektiven von Akteuren und Betroffenen unterschiedlich definieren ließen.

Als ein Beispiel für eine mögliche Systematik von Schlüsselproblemen sei aus den Thüringer Lehrplänen für Sozialkunde von 1999 zitiert:

„Der Sozialkundeunterricht soll zur Erschließung der folgenden Schlüsselprobleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft einen fachspezifischen, auf die politische Dimension bezogenen Beitrag leisten:

- die Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie als dauernde politische Aufgabe (‚Demokratie')
- die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit angesichts funktionaler sozialer Differenzierung und struktureller sozialer Ungleichheiten (innergesellschaftlich und weltweit) (‚Ungleichheit')
- die Sicherung des Friedens angesichts der Möglichkeiten zur Massenvernichtung und neuer politischer Gefahren in der internationalen Politik (‚Frieden');
- die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen angesichts der globalen ökologischen Krise (‚Umwelt');
- Chancen und Gefahren neuer technologischer Entwicklungen, zum Beispiel im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik oder der Gentechnologie (‚Neue Technologien');
- Chancen und Gefahren der Entwicklung von transnationalen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Strukturen (‚Internationalisierung');
- die Entwicklung von Mündigkeit und Verantwortung in personalen sozialen Beziehungen angesichts wachsender alltagskultureller Differenzen in modernen Gesellschaften (‚Ich-Du-Beziehungen')."

Diese Liste geht im Wesentlichen auf einen Vorschlag des Verfassers aus dem Jahr 1992 zurück, der Klafkis Überlegungen für die politische Bildung weiterführen sollte.[60] Eine ganz ähnliche, inhaltlich weitgehend identische Liste von „Problemfeldern" formuliert auch die „Rahmenvorgabe Politische Bildung" in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2001, ergänzt um „Wirtschaft und Arbeit".[61] Es spricht für die Plausibilität der didaktischen Strukturierung des weiten Feldes der Politik mit Hilfe der Definition von Schlüsselproblemen, dass die genannten Problemfelder auch nach 15 Jahren nichts von ihrer heuristischen Kraft für die Analyse aktueller Politik verloren haben, wenngleich die konkreten Probleme und Konflikte, an denen sich diese Probleme in der alltäglichen Politik ausdrücken, sich in einigen Bereichen geändert haben, man denke etwa an die Bedrohungen des Friedens durch den globalen Terrorismus oder an das Stichwort „Generationengerechtigkeit" in der Sozialpolitik. Selbstverständlich ist es auch jederzeit möglich, dass neue Entwicklungen in Wirtschaft, Gesellschaft und internationaler Politik neue Definitionen von Schlüsselproblemen als sinnvoll erscheinen lassen.

„Kern": Politik als dauernde menschliche Aufgabe

Probleme und politische Aufgaben in der „mittleren Zone" lassen sich auch als historische Konstellationen des allgemeinen Problems von Politik verstehen, gemeinsame Angelegenheiten regeln und das allgemeine Miteinanderauskommen sichern zu müssen(➔ Kapitel II.2). Politische Bildung kann ihren Gegenstand, das Politische, letztlich nicht zureichend treffen, wenn sie nicht bis zu diesem allgemeinen Problem von Politik als einer dauernden menschlichen Aufgabe durchdringt. Politische Bildung ist bezogen auf diese Kernzone des Politischen ein Ort, an dem Menschen sich mit der Frage danach auseinandersetzen, was es für das menschliche Leben bedeuten kann, dass der Mensch ein „zoon politikon" (Aristoteles) ist – mit historisch-praktischen wie politiktheoretischen und sozialphilosophischen Antworten auf diese Frage, mit unterschiedlichen konzeptuellen Verständnissen dieses zoon politikon und ihren jeweiligen Implikationen und

60 Vgl. Wolfgang Sander: Vom Fach zum Bildungsbereich. Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung. In: ders. (Hrsg.), Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover 1992

61 Zit. nach der Entwurfsfassung vom 31.1.2001. Die Rahmenvorgabe soll einen verbindlichen Rahmen für die politische Bildung in allen Schulstufen und Schulformen in Nordrhein-Westfalen schaffen.

möglichen Konsequenzen, mit den Denkvoraussetzungen aktueller politischer Programme und Positionen, aber auch mit der Frage, was es für das eigene Leben und die persönliche Identität bedeuten kann, dass jeder Mensch auf die eine oder andere Weise unausweichlich ein politisches Lebewesen ist, welches persönliche Verhältnis also die oder der Einzelne zur Politik findet. In diesem Kernbereich berühren sich Fragen der politischen Philosophie mit denen der persönlichen Lebensführung und des eigenen Selbstkonzepts von Lernenden. Auf dieser Ebene ist politische Bildung der praktischen Philosophie verwandt.

Es wäre ein grobes Missverständnis, diesen Kernbereich zeitlich und/oder curricular den anderen Zonen des Politischen nachzuordnen. Das Nachdenken über Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens kommt nicht zeitlich, nicht einmal logisch nach dem Wissen über konkrete Politik, in gewisser Weise geht es der Auseinandersetzung mit konkreter Politik sogar logisch (nicht notwendigerweise aber zeitlich) voraus, weil davon auszugehen ist, dass die Vorstellungen von Menschen zu *Basiskonzepten des Politischen* (➔ Kapitel II.3) die Wahrnehmungen und Interpretationen von Politik bis in die Rezeption von Fernsehnachrichten vorstrukturieren können. Welche Vorstellungen also jemand, um ein Beispiel zu nennen, davon hat, bis zu welchem Grad ökonomische Macht notwendige und zu akzeptierende Konsequenz aus der Handlungsfreiheit von Unternehmen in einer freien Marktwirtschaft ist und ab wann wirtschaftliche Macht durch politische Institutionen kontrolliert und reguliert werden muss, wird vermutlich die Art der Rezeption von aktuellen Meldungen zu Unternehmenszusammenschlüssen, Entlassungen oder Standortverlagerungen in starkem Maße präformieren.

In diesem Kernbereich thematisiert politische Bildung auch grundlegende politischen Erfindungen aus der Zivilisationsgeschichte, klärt ihre konzeptuellen Hintergründe und fragt – im Grenzbereich zur mittleren Zone des Politischen – nach ihrer heutigen und zukünftigen Bedeutung: Erfindungen wie Verträge, Staat, Grund- und Menschenrechte, Gewaltenteilung, Rechtsstaatsprinzip, repräsentative Demokratie, Sozialstaat, Gewerbefreiheit und Marktwirtschaft, um nur einige wesentliche zu nennen.

Politische Bildung ist so auch eine Einladung zur Teilnahme am unendlichen Gespräch über die Aufgabe und das Problem des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen. Am Ende bietet sie den Lernenden eine Eintrittskarte in jenen virtuellen Club der Nachdenkenden, die sich seit Beginn der Kulturgeschichte mit dieser Aufgabe beschäftigen. Wie eine höfliche Gastgeberin begleitet sie die Neulinge auf ihrem Weg in diesen Club, stellt vor, macht bekannt, vermittelt die ersten Gespräche mit denen, die seit kurzem oder längerem zu den Stammgästen gehören: mit Konfuzius, Plato oder Montesquieu vielleicht, mit Karl Marx oder

Carl Schmitt, mit Hannah Arendt oder Sigmund Freud, mit Niccolo Machiavelli oder Adam Smith, mit Max Weber oder Rosa Luxemburg, mit John Rawls oder Pierre Bourdieu. Die allermeisten der Teilnehmenden an Veranstaltungen politischer Bildung werden diesen Club alsbald wieder verlassen, sie haben in ihrem Alltag anderes zu tun (vielleicht kommen sie später einmal wieder?), aber wenn die politische Bildung ihre Rolle als Gastgeberin gut gespielt hat, werden sie den Club mit vielen neuen Eindrücken und mit einem veränderten Blick auf ihren Alltag verlassen.

Idealtypische Struktur von Lerngegenständen

Lerngegenstände politischer Bildung sind zum Zweck der Schaffung von Lerngelegenheiten rekonstruierte Ausschnitte aus der vielfältigen Wirklichkeit des Politischen. In didaktischer Hinsicht werden sie mit Hilfe von verschiedenen Tools (➔ Abschnitt 4) so entwickelt, dass sie von einer konkreten Adressatengruppe bearbeitet werden können.

In sachlicher Hinsicht sollten Lerngegenstände politischer Bildung idealtypisch so konstruiert werden, dass sie Aspekte aus allen drei Zonen in ihrer wechselseitigen Verflechtung repräsentieren: Ereignisse, Situationen, Probleme, Konflikte aus dem Bereich der alltäglichen Politikwahrnehmung („Oberfläche"), die in ihren Beziehungen zu mittel- und längerfristig bedeutsamen Problemlagen („mittlere Zone") und unter der Frage erschlossen werden, was sich an ihnen über die grundsätzliche Problematik des Politischen als einer menschlichen Aufgabe („Kern") lernen lässt.

Nicht immer wird dabei eine gleichmäßige Repräsentanz aller drei Zonen in allen Lerngegenständen gelingen. Die Schwerpunkte der Bearbeitung können durchaus wechseln, also von vorneherein näher an Alltagserfahrungen und Themen aus der alltäglichen Politik, an Schlüsselproblemen oder an Fragen des eher philosophischen Nachdenkens über Politik liegen. Auch gibt es keine feste Schrittfolge für die Erschließung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den drei Zonen. Zwar wird ein Lernvorhaben häufig seinen Ausgangspunkt an Fragen und Interessen nehmen, die sich im Bereich der alltäglichen Politikwahrnehmung festmachen, und von dort nach tiefer liegenden Problemen fragen. Aber das ist nicht zwingend und muss sich letztlich von der Anschlussfähigkeit an Vorkonzepte und Lerninteressen der Adressaten her entscheiden. Problematisch werden aber in der Regel Reduktionen auf nur eine Zone sein – beispielsweise eine Auseinandersetzung mit alltäglicher Politik, die auf der Oberfläche medialer Politikrepräsentation bleibt (und schnell zum bloßen Meinungsaustausch über die neueste Meldung aus den Fernsehnachrichten gerät) ebenso wie eine Beschäftigung mit Politik

als menschlicher Aufgabe, die ohne jeden Bezug zu möglichen Konsequenzen unterschiedlicher Sichtweisen für die praktische Politik erörtert wird (und damit leicht zum pseudophilosophischen Räsonieren werden kann).

Je näher nun in Lernsituationen die Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der politischen Realität an die Kernzone des Politischen heranrückt, desto abstrakter und komplexer, aber auch desto weniger austauschbar werden die Fragen und Probleme, um die es in der politischen Bildung inhaltlich geht. Schon die Probleme in der mittleren Zone – und erst recht die des Kernbereichs – werden, wenngleich sie die alltägliche Politik vielfach beeinflussen, nur selten *unmittelbar* zum Gegenstand von konkreter Politik. Die Frage etwa, wie soziale Gerechtigkeit in der Spannung zwischen Freiheit und struktureller Verfestigung von Ungleichheiten möglich sein kann, lässt sich nicht mit einem Parlamentsbeschluss definitiv entscheiden, sie steht aber im Hintergrund einer Vielzahl von konkreten politischen Kontroversen und Entscheidungen – beispielsweise zur Rentenpolitik, zur Ausbildungsförderung, zum Kindergeld, zur Steuerpolitik, zur Bildungspolitik, zur Finanzierung des Gesundheitswesens. Die letztgenannten Beispiele sind als Lerngegenstände austauschbar, es kann zwar von Fall zu Fall sinnvoll sein, sich mit ihnen zu beschäftigen, aber es ist nicht zwingend, genau diese Politikgegenstände in der politischen Bildung zu bearbeiten. Dagegen ist das Verständnis des Schlüsselproblems im Hintergrund dieser Gegenstände aus der praktischen Politik von erheblich größerer Bedeutung für eine reflektierte politische Urteilsbildung, weil sich ohne ein solches Problemverständnis weite Bereiche alltäglicher Politik nicht angemessen erschließen lassen. Gleichzeitig jedoch stellt jede Formulierung eines Schlüsselproblems eine Abstraktion dar, die sich dem Verständnis erst erschließt, wenn sie an konkreten Beispielen – etwa an einer konkreten politischen Auseinandersetzung zur Rentenpolitik – anschaulich werden kann.

Weiterhin spielen sowohl in konkrete alltägliche Politik als in die Wahrnehmung von Schlüsselproblemen Motive hinein, die ihre Wurzeln in grundlegenden, häufig kontroversen Bildern des Politischen haben. Damit sind konzeptuelle Vorstellungen darüber gemeint, was Politik leisten, womit und mit welchen allgemeinen Zielen sie sich überhaupt befassen soll und womit nicht und welche Prinzipien und grundlegenden Verfahren die Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten leiten sollen – Bilder davon, wie Menschen zusammen leben können. Das Konzept der „sozialen Gerechtigkeit", die Vorstellung also, dass strukturelle soziale Ungleichheiten ein politisch zu bewältigendes Problem – und nicht beispielsweise Ausdruck einer gottgewollten Ordnung – sind, ist ein Produkt des 19. Jahrhunderts, was jedoch nichts daran ändert, dass es aller Voraussicht nach auf absehbare Zeit weiterhin erheblichen Einfluss auf die Politik haben wird. Es ist für

das Verständnis sowohl des Schlüsselproblems als auch der konkreten politischen Auseinandersetzungen, in denen es sich in der alltäglichen Politik gewissermaßen materialisiert, bedeutsam, sich die grundlegenden Vorstellungen zu Basiskonzepten des Politischen zu erschließen, die im Hintergrund kontroverser politischer Positionen und Programme stehen.

4. Ein didaktischer Werkzeugkoffer: Tools für die Planung von Lernangeboten in der politischen Bildung

Welche Instrumente kann die Politikdidaktik Lehrenden für die Planung von Lernangeboten anbieten? Die folgenden Abschnitte stellen Tools vor, die Hilfen für die Konzeption und Begleitung von Lernangeboten im Sinne der bisher in diesem Buch ausgeführten Überlegungen bieten:

- begriffliche Tools für die Auswahl und didaktische Strukturierung von Lerngegenständen (didaktische Prinzipien);
- ablaufbezogene Tools für eine von Lernaufgaben her konzipierte Gliederung von fachlichen Lernvorhaben (Grundsituationen des Lernens);
- interaktionsbezogene Tools für die Gestaltung von Arbeitsstrukturen und zeitlichen Abläufen von Lernsituationen (Methoden);
- gegenständliche Tools, mit denen Lernende in Lernsituationen umgehen können (Medien).

Angesichts der Breite der politikdidaktischen Diskussion zu jedem dieser Bereiche von Tools sollen hier nur kurze Übersichten gegeben werden. Auf ausführliche Erläuterungen – insbesondere von Methoden und Medien – kann und soll hier verzichtet werden, da hierfür in der Literatur leicht zugängliche und bewährte Übersichten vorliegen, auf die an geeigneter Stelle verwiesen wird.

Bei der Planung von Lernangeboten ist die Wechselwirkung zwischen den Aspekten, auf die die Tools bezogen sind, von besonderer Bedeutung: Aus der Entscheidung für Lerngegenstände können sich spezifische Anforderungen an Methoden und Medien ergeben, umgekehrt können Methoden ihrerseits die Struktur von Lerngegenständen weitgehend determinieren (z.B. bei Projekten), sie können sogar im Zusammenhang mit dem Training von methodischen Fähigkeiten selbst zum Lerngegenstand werden. Die Situationen und Aufgaben, mit denen Adressaten konfrontiert werden, um sich mit dem jeweiligen Gegenstand auseinandersetzen zu können, wirken wiederum auf diesen Gegenstand selbst wie auf die Methoden zu seiner Bearbeitung zurück: Ob zur Auseinandersetzung mit einem bestimmten