

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

1 | 2017

Schwerpunkt

Philosophie und Politik –
Nachdenken über Staat
und Gesellschaft

Zeitung

Kommentar:
Das neue NPD-Urteil – ein (latentes) Plädoyer für
Politische Bildung

Fachbeiträge

Detlef Horster
Die Bedeutung der Philosophie im 20. Jahrhundert
für die Politische Bildung

Markus Gloe und Tonio Oeftering
Ein ungehobener Schatz!

Hakan Gürses
Philosophie als Magd der politischen Bildung?

Armin Scherb
Der Pragmatismus als Theorie der Politischen Bildung

Didaktische Werkstatt

Jens Korfkamp
Wozu philosophieren in der politischen Bildung?

DVPB aktuell

Impuls
27. Januar. Internationaler Tag des
Gedenkens an die Opfer des Holocaust

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Es ist schon verwunderlich: Die theoretische Auseinandersetzung mit der Politik begann mit einem Philosophen, mit Aristoteles. Aber diese Tradition scheint heute weitgehend vergessen zu sein, im Zeitalter der Vermessung von allem, der Standardisierung und der Kompetenzorientierung von Zielen auch der politischen Bildung.

Die Autoren dieses Heftes plädieren alleamt für ein Wiederaufleben dieser Tradition bzw. für die Notwendigkeit, politische Bildung und Politikdidaktik wieder theoretisch und philosophisch zu begründen.

Detlef Horster verweist auf relevante zeitgenössische Begriffe und gesellschaftstheoretische Strömungen, die, alle philosophisch fundiert, für politische Bildung bedeutsam sind.

Markus Gloe und *Tonio Oeftering* halten die Beschäftigung mit politischer Theorie, das ist ein Teil der Philosophie, für zwingend geboten und plädieren dafür, sie miteinander enger zu „verzahnen“.

Dagegen setzt sich *Hakan Gürses* kritisch mit der Inanspruchnahme der Philosophie als „Magd“ der politischen Bildung auseinander. Gleichwohl sieht er wichtige und perspektivreiche Beiträge der Philosophie für die politische Bildung.

Armin Scherb beschreibt die Philosophie des Pragmatismus. Die Bedeutung sieht er u.a. darin, die Praxis der Demokratiebildung normativ zu begründen.

In der Didaktischen Werkstatt fragt *Jens Korfkamp* nach der Bedeutung der Philosophie für die Herausbildung einer demokratischen Persönlichkeitsbildung und zeigt Wege und Methoden.

Zurzeit boomt der Markt der Philosophie. Es gibt eine Reihe von philosophischen Zeitschriften; sie werden vorgestellt von *Jens Korfkamp*.

„Alte“ Gedanken zur politischen Philosophie sind immer noch aktuell. Das zeigt eine Auswahl von Zitaten bekannter Philosophen.

Alle Beiträge liegen quer zur gegenwärtigen Outputorientierung des Lernens und der Bildung. Dazu eignet sich die Philosophie nicht – das Philosophieren stiftet aber dazu an, darüber kritisch nachzudenken.

Die POLIS-Redaktion freut sich, Dr. Gudrun Heinrich und Helmut A. Bieber als neue Redakteure begrüßen zu dürfen.

Klaus-Peter Hufer

POLIS

Philosophieren über Politik – Nachdenken über Staat und Gesellschaft

Zeitung

Kommentar: Das neue NPD-Urteil – ein (latentes) Plädoyer für Politische Bildung	4
---	---

Fachbeiträge

<i>Detlef Horster</i> Die Bedeutung der Philosophie im 20. Jahrhundert für die politische Bildung	7
<i>Markus Gloe und Tonio Oeftering</i> Ein ungehobener Schatz! Plädoyer für eine engere Verzahnung von Politischer Theorie und Politischer Bildung	10
<i>Hakan Gürses</i> Philosophie als Magd der politischen Bildung?	13
<i>Armin Scherb</i> Der Pragmatismus als Theorie der Politischen Bildung	16

Didaktische Werkstatt

<i>Jens Korfkamp</i> Wozu philosophieren in der politischen Bildung?	19
---	----

Zeitschriftenschau

zusammengestellt von <i>Jens Korfkamp</i>	22
---	----

Der Mensch und der Staat – Mit Platon zur Politik

Zitate, gesammelt von Klaus-Peter Hufer	24
---	----

DVPB aktuell

Impuls: Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust	25
Termine	26
Berichte	
Politische Bildung als Kritik. Bericht über die DVPB Herbsttagung	27
Thüringen: Landesverband kooperiert eng mit dem Landtag	28
–: Dr. Biskupek in den Ruhestand verabschiedet	28
Hessen: „Nebel im Herbst“ – Lesung mit Robert Domes	29
–: Modellprojekt Politische Partizipation	29
Rheinland-Pfalz: 17. Tage der Politischen Bildung	30
Schleswig-Holstein	30
Nordrhein-Westfalen: Landesforum 2016	31
–: Fortbildung zu Rechtsextremismus und Salafismus	31

LITERATUR

Rezensionen	31
Vorschau / Impressum	34



Das neue NPD-Urteil – ein (latentes) Plädoyer für Politische Bildung

Ein Kommentar

Mit dem semantischen Kunstgriff, der NPD zwar „verfassungsfeindliche“ Ziele zu attestieren, ihr aber nicht das Prädikat „verfassungswidrig“ zu verleihen, das die Rechtsfolge des Verbots evoziert hätte, hat das BVG zwei Big Points gemacht.

Erstens hat das Gericht den normativen Anspruch auf die Liberalität bundesrepublikanischer Demokratie unterstrichen. Ein freiheitlich-pluralistisches Staatswesen darf nicht schon dann die schwere Keule des Verbots hervorholen, wenn Parteien gemäß Artikel 21 Absatz 2 des Grundgesetzes lediglich „nach ihren Zielen (...) darauf ausgehen, die freiheitliche demokratische Grundordnung zu beeinträchtigen und zu beseitigen“. Das Gericht legt aktuell die Latte auch höher als dies schon im KPD-Urteil von 1956 geschehen ist. Dort war eine „kämpferisch-aggressive Haltung“ als Voraussetzung für ein Verbotsurteil verlangt worden. Mit der Proklamation „Kampf um die Köpfe“, „Kampf um die Parlamente“, „Kampf um die Straße“ scheint die NPD diese Voraussetzung erfüllt zu haben. Nun aber ist für das Gericht zusätzlich eine Gefährdungsanalyse notwendig. So wird deutlich, dass eine freiheitliche Demokratie mit einem bestimmten Maß an Extremismus leben können muss, weil Extremismen – und hierin liegt ein produktives Element – zumindest auf Defizite der Demokratie hinweisen können. Der Ministerpräsident von Mecklen-

burg-Vorpommern Erwin Sellering meinte allerdings hierzu treffend, dass es unerträglich sei, wenn man dem bekennenden Brandstifter auch noch die Zündhölzer reicht. In Übereinstimmung mit dieser Auffassung gibt das Bundesverfassungsgericht deshalb jetzt der Legislative den Hinweis darauf, dass das aktuelle Konzept der streitbaren Demokratie einer Renovierung bedarf. Der verfassungsändernde Gesetzgeber könne ja regeln, dass eine „verfassungsfeindliche“ Partei nicht auch noch staatlich alimentiert wird.

Ein zweiter Big Point ist dem Richterspruch zu entnehmen: Das neuerliche Urteil spielt den Ball in das Feld der politischen Auseinandersetzung zurück. In erster Linie sind das Volk, die Bürger, die Wähler bei der Verteilung der Demokratieschutzaufgaben gefragt. Es scheint naheliegend, dass das Gericht dabei den demokratiekompetenten

„Die Antragsgegnerin (= die NPD, Polis) strebt nach ihren Zielen und dem Verhalten ihrer Anhänger die Beseitigung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung an. Sie zielt auf eine Ersetzung der bestehenden Verfassungsordnung durch einen an der ethnischen „Volksgemeinschaft“ ausgerichteten autoritären „Nationalstaat“. Dieses politische Konzept missachtet die Menschenwürde aller, die der ethnischen Volksgemeinschaft nicht angehören, und ist mit dem grundgesetzlichen Demokratieprinzip unvereinbar.“

Entscheidung des Bundesverfassungsgericht 2 Bv1/13 v. 17.01.2017

Bürger im Blick hatte, der immun ist gegen platten Populismus, der mit seinen einfachen Antworten nicht sehr schnell in die extremistische Sphäre diffundiert. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – und keineswegs nur sie – hätte es gerne gesehen, wenn der Präsident des Bundesverfassungsgerichts Vosskuhle in seinem Verkündungsspruch das zwischen den Zeilen Lesbare explizit gemacht hätte, nämlich dass der Schutz der Demokratie professioneller politischer Bildung bedarf. Denn: Menschen werden nicht als Demokraten geboren. Demokratiekompetenz ist das Resultat eines lebenslangen Bildungsprozesses und sie gründet auf der Rationalität politischer Urteilsbildung.

Armin Scherb (Erlangen Nürnberg)

Von der Hetzschrift lernen?

München. Sollen bayerische Schüler im Unterricht mit der kritisch kommentierten Ausgabe von Adolf Hitlers „Mein Kampf“ arbeiten? Der Landtag hat dazu eine ziemlich einhellige Meinung.

Die komplette kommentierte Ausgabe von Adolf Hitlers Hetzschrift ‚Mein Kampf‘ soll nach Ansicht von Bayerns Kultusminister Ludwig Spaenle (CSU) nicht im Schulunterricht verwendet werden. Die über 1.900 großformatige Seiten umfassende Edition war im Januar 2016 vom Institut für Zeitgeschichte (IfZ) in München herausgegeben worden und ist inzwischen in 90.000 Exemplaren verkauft worden (Christian Hartmann u.a. (Hrsg.): Hitler, Mein Kampf. Kritische Edition. München 2016). „Das im Unterricht als unmittelbares Lehrmittel einzusetzen, halte ich für schwer praktikabel.“ Spaenle sprach sich am 2. Februar im Bildungsausschuss des Landtags dafür aus, nur Auszüge aus der kommentierten Fassung von Hitlers Hetzschrift als Quellen im Geschichtsunterricht zu nutzen.

Spaenle stellte dazu ein 64seitiges Themenheft der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung in der Reihe „Einsichten und Perspektiven“ vor. Der Titel: „Ulrich Baumgärtner: ‚Mein Kampf‘ in der historisch-politischen Bildung“ (seit Januar kostenlos als Download verfügbar unter: <http://www.blz.bayern.de>).

Bereits in den fünfziger Jahren hatte Theodor Heuss angeregt, ‚Mein Kampf‘, mit Kommentaren versehen, neu aufzulegen, um das Volk von neonazistischen Umtrieben zu bewahren. Wer die Hohlheit und den falschen Schein dieses Stils entlarve, leiste zugleich ein Stück politischer Bildung: wie Sprache als Herrschaftsinstrument missbraucht wird, wie Sprache als Propagandamittel manipuliert werden kann (vgl. DIE ZEIT v. 18.07.1975).



Foto: <http://www.blz.bayern.de/>

„Es ist ohne Zweifel so, dass für das perverse und krude Weltbild des Nationalsozialismus ‚Mein Kampf‘ eine wichtige Quelle ist“, sagte Spaenle. Er betonte aber, dass die Nutzung dieser Quelle eingebettet sein müsse in eine umfassende Beschäftigung mit dem Holocaust. „Wir werden den zeitgeschichtlichen Unterricht nicht völlig auf den Kopf stellen.“

Kritische Stimmen warnen vor zu starker „Hitler-Zentrierung“

Der Landtag hatte bereits im vergangenen Jahr entschieden, dass die kritische Ausgabe des IfZ künftig an bayerischen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen genutzt werden soll – und auch in der Ausschuss-Diskussion zeigte sich darüber fraktionsübergreifend weitgehende Einigkeit.

„Ich will dieses Thema eingebettet wissen in die gesamte politische Bildungsarbeit“, sagte der Ausschussvorsitzende und SPD-Abgeordnete Martin Güll. „Gerade in der Nach-Zeitzeugen-Ära müssen wir uns diesem Thema noch viel stärker widmen. Das setzt aber voraus, dass wir in der Schule dafür auch genügend Zeit haben.“

Der Einsatz von ‚Mein Kampf‘ als Original-Quelle im Geschichtsunterricht ist dennoch nicht unumstritten. Die Präsidentin der Israelitischen Kultusgemeinde München und Oberbayern, Charlotte Knobloch, ist entschieden dagegen. Auch IfZ-Direktor Prof. Andreas Wirsching reagierte auf die Idee, Auszüge aus der Hetzschrift als Quelle im Unterricht zu verwenden, eher verhalten: „Ich warne vor einer zu starken Hitler-Zentrierung in der öffentlichen Diskussion und vor allem im Geschichtsunterricht.“

dpa/vO

Schleswig-Holstein: Einrichtung eines Landesbeauftragten für politische Bildung beim Landesparlament hat sich bewährt!

Kiel. Der Landesbeauftragte für politische Bildung, Christian Meyer-Heidemann, hat am 9. Februar seinen Bericht zur politischen Bildung in der 18. Wahlperiode an Landtagspräsident Klaus Schlie übergeben. Darin bilanziert der Landesbeauftragte seine Arbeit seit dem Amtsantritt im Januar 2016.

„Wir brauchen insgesamt eine Stärkung der politischen Bildung an den Schulen in

Schleswig-Holstein. An den Gemeinschaftsschulen sollte die politische Bildung in der Sekundarstufe I klar in einem Schulfach verankert werden“, forderte der Beauftragte. Die bislang praktizierte Parallelstruktur mit den Fächern Weltkunde und Wirtschaft/Politik sichere nicht den notwendigen Stellenwert der politischen Bildung in der Gemeinschaftsschule. Insgesamt sprach sich Meyer-Heidemann für ein verbindliches Minimum der politischen Bildung in den Kontingenzstundentafeln an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen aus. „Alle jungen Menschen werden Bürgerinnen und Bürger, unabhängig von ihrer späteren Berufswahl. Sie benötigen politische Urteilskraft. Das dürfen wir insbesondere angesichts der aktuellen Herausforderungen des Populismus nicht vergessen.“

Insgesamt habe sich die Ansiedelung der politischen Bildung beim Landtag und die Einrichtung des Amtes eines unabhängigen Beauftragten bewährt. „Das Parlament ist der Ort der politischen Kontroversen und es ist unser Anspruch und unsere Verpflichtung zugleich, diese Kontroversen angemessen in überparteilichen Bildungsangeboten deutlich werden zu lassen.“

Hintergrund: Seit Anfang 2016 ist Dr. Christian Meyer-Heidemann der erste direkt vom Schleswig-Holsteinischen Landtag gewählte Landesbeauftragte für politische Bildung. Er berät den Landtag und die Landesregierung in Grundsatzfragen der politischen Bildung und macht überparteiliche Bildungsangebote für alle Bürgerinnen und Bürger.

Lauenburger Online-Zeitung

Geschichtslehrerverband geht auf Abstand zu Björn Höcke

Berlin. Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) hat sich in einer Erklärung vom 19. Januar 2017 von den Äußerungen des AfD-Politikers Björn Höcke zum Holocaust-Gedenken distanziert. «Das sind absurde Unterstellungen eines Außenseiters, der damit seinen politischen Extremismus begründen möchte», sagte der VGD-Vorsitzende Ulrich Bongertmann der Deutschen-Presse-Agentur. „Damit zieht man natürlich bestimmte Leute an, aber das hat mit dem Unterricht in Deutschland wenig zu tun.“



Bundestagspräsident
Prof. Dr. Norbert Lammert bei
seiner Rede vor der Wahl von
Frank Walter Steinmeier zum
Bundespräsidenten.

**Auszug aus der Rede von
Bundestagspräsident
Prof. Dr. Norbert Lammert zur
Eröffnung der
16. Bundesversammlung am
12. Februar 2017 in
Reichstagsgebäude in Berlin**

„Wer Abschottung anstelle von Welttoffenheit fordert, wer sich sprichwörtlich einmauert, wer statt auf Freihandel auf Protektionismus setzt und gegenüber der Zusammenarbeit der Staaten Isolationismus predigt, wer zum Programm erklärt „Wir zuerst!“, darf sich nicht wundern, wenn es ihm andere gleich tun - mit allen fatalen Nebenwirkungen für die internationalen Beziehungen, die uns aus dem 20. Jahrhundert hinreichend bekannt sein sollten.

Noch schöner wäre, wenn wir dieser Botschaft selber auch gerecht würden. [...]

Und tatsächlich hat das erstaunliche Ansehen, das Deutschland heute in der Welt genießt, wesentlich mit unserem verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Gewaltgeschichte zu tun. Wer daran aus welchen Motiven auch immer rüttelt, muss wissen: Er gefährdet die internationale Reputation unseres Landes und hat die überwältigende Mehrheit der Deutschen gegen sich.“

<https://www.bundestag.de>

Höcke ist Geschichtslehrer in Hessen und derzeit beurlaubt. Er hatte am 17. Januar in einer Rede in Dresden unter anderem gesagt, dass die deutsche Geschichte im Schulunterricht „mies und lächerlich“ gemacht werde. Für politische Empörung sorgt aber vor allem Höckes Kritik am Holocaust-Gedenken und der Vergangenheits-Aufarbeitung der Deutschen. Bongertmann hielt es für fraglich, ob Höcke noch einmal als Geschichtslehrer arbeiten könne. „Er bewegt sich da ja auf verfassungsfeindlichem Boden und dann wird man ja möglicherweise suspendiert.“

VGD

Die Jungen Europäischen Föderalisten (JEF) fordern eine Europäische Zentrale für politische Bildung

Bayreuth. Wie dem Euroskeptizismus begegnen? Mehr „Bildung“ ist ein Schlagwort, welches häufig Erwähnung findet. Eine konkretere Idee dazu stammt von dem Mitglied der „Young European Federalists“ Felix Alt. Er fordert auf der Internetseite seiner Organisation (<http://www.treffpunkteuropa.de>) den Aufbau einer Europa-Zentrale für politische Bildung – nach dem Vorbild der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Eine Ursache für die geringe Zustimmung zur europäischen Idee und zu den europäischen Institutionen bestehe darin, dass die EU-Zuständigkeiten für Bildungspolitik insgesamt noch immer recht schwach ausfallen. Alt: „Was meiner Meinung nach viel zu wenig im Mittelpunkt unseres Bildungssystems steht, ist dabei die politische Bildung – nicht nur während der Schulzeit, sondern vor allem auch im späteren politisch aktiven Leben. Dieser Mangel ist es, der wirklich die Demokratie und das kulturelle Europäische Erbe gefährdet. Unwissenheit und fehlende politische Bildung derer, die doch die „Herren“ des Systems sind: der Bürgerinnen und Bürger Europas. Winston Churchill soll gesagt haben: „The best argument against Democracy is a five-minute conversation with the average voter“, und das ist das Argument, das wir entkräften müssen!“

Er verweist darauf, dass bei weitem nicht in allen EU-Ländern die politische Bildung institutionell so verankert ist wie sie es bei uns mit der bpb sei. Frankreich beispielsweise, die zweitstärkste Wirtschaftsmacht in der EU und

eines ihrer Gründungsmitglieder, gleichzeitig ein Geburtsland der modernen Demokratie, besitze keine solche Institution, geschweige denn eine verpflichtende politische Bildung im Schulsystem.

Im Leitantrag zu Ihrem 63. Bundeskongress im Oktober 2016 in Würzburg hatten die JEF-Deutschland formuliert, dass „die Arbeit der politischen Bildung stärker unterstützt und ausgebaut werden“ muss. Die Jungen Europäischen Föderalisten (französisch: *Jeunes Européens Fédéralistes*, englisch: *Young European Federalists*) sind ein supranationaler Jugendverband mit über 25.000 Mitgliedern in über 30 Ländern in Europa und die Jugendorganisation der Union Europäischer Föderalisten (UEF).

vO

Expertengremium soll der politischen Bildung an Sachsens Schulen neue Richtung geben

Dresden. Im Herbst 2016 attestierten Meinungsforscher einem relativ hohen Anteil der jungen Erwachsenen von 18 bis 29 Jahren in Sachsen, mehr oder weniger radikal rechte oder sogar neofaschistische Positionen zu vertreten.

Das Kultusministerium kündigte daraufhin eine „Qualitätsoffensive“ zur politischen Bildung an. Ab dem nächsten Schuljahr, so Ministerin Brunhild Kurth (CDU), sollen die demokratische Bildung und die Vermittlung „eines Kanons gemeinsamer Werte“ aufgewertet werden. Näheres soll ein zwölfköpfiges Expertengremium bis zum Sommer klären. Ein für Februar angekündigtes neues Referat für politische und digitale Bildung im Ministerium soll die Empfehlungen aufgreifen.

Wohin die Entwicklung geht, ist unklar. So plädiert Kurth für eine breite Streuung der politischen Bildung auf möglichst viele Schulfächer; aktuelle Diskussionen gehörten selbst in den Mathe-Unterricht: „Eine gute, demokratische Schulkultur ist Aufgabe für alle“. Anja Besand, Mitglied im Expertengremium und Professorin an der TU Dresden für die Didaktik der politischen Bildung, sieht das skeptisch: „Politische Bildung zur Sache aller Fächer zu machen, hat den Nachteil, dass keiner so richtig dafür zuständig ist“. In Sachsen gebe es dafür die Gemeinschaftskunde „mit viel zu wenig Stunden“.

vO



Fachbeiträge

Detlef Horster

Die Bedeutung der Philosophie im 20. Jahrhundert für die politische Bildung

Entwicklung der Philosophie im 20. Jahrhundert

Es geht in diesem Beitrag um die Bedeutung der Philosophie des 20. Jahrhunderts für die politische Bildung. Die hier dargestellten philosophischen Richtungen enthalten allesamt fundierende Überlegungen für politisches, gesellschaftsveränderndes Handeln.

Die Zeit zwischen dem Ende des 19. und dem Ende des 20. Jahrhunderts ist zum einen gekennzeichnet durch die Annäherung von Philosophie und Sozialwissenschaften bzw. Soziologie, die bis dahin strikt getrennte Gebiete waren; die Philosophie gibt es seit der Antike und die Soziologie ist eine neue Disziplin, als deren Begründer der 1798 geborene Auguste Comte gilt, der erstmals den Begriff „Soziologie“ verwendete. Ende des 19. Jahrhunderts entstand ein neuer Zweig, in dem beide vereinigt sind, das ist die Sozialphilosophie. Zum anderen sind rein innerphilosophisch neue Zweige entstanden, beispielsweise Phänomenologie, Existenzialismus, analytische Philosophie, Pragmatismus, Naturalismus, Kommunitarismus, Poststrukturalismus oder Postmoderne und die Angewandte Ethik.

Der Individualisierungsprozess

Die Sozialphilosophie, aber auch der Pragmatismus und der Kommunitarismus, die ich vorstellen werde, sind nicht gut zu verstehen, ohne zuvor auf den Individualisierungspro-

zess einzugehen. Die Diagnose des französischen Soziologen Émile Durkheim lautete, dass die Gegenwartsgesellschaft das Individuum zum Kult erhoben habe.

Für den Trierer Soziologen Alois Hahn setzt der Individualisierungsprozess mit der Einführung der Ohrenbeichte durch das vierte Laterankonzil von 1215 ein. Die Ohrenbeichte ist das individuelle Schuldbekenntnis vor Gott. Vor diesem Datum waren Versuche früherer Konzile, die Ohrenbeichte einzuführen, daran gescheitert, dass die Zeit dafür noch nicht reif war. Bis dahin bekannte die Gemeinde als ganze ihre Schuld vor Gott. Wenn die Menschen als Individuen definiert werden, lösen sie sich von den Handlungsregeln und -orientierungen, die ihre Gemeinschaftszugehörigkeit ihnen bis dahin vorgegeben hatte. In den Ständen, in den Clans, in den Familien und in den religiösen Gemeinschaften, so wie sie in der Antike und noch im Mittelalter Bestand hatten, konnten die Menschen sich an die inneren Regeln der jeweiligen Gemeinschaft oder des Standes, dem sie angehörten, halten, zum Beispiel an die Regeln des Adels: Im 11. Gesang der *Ilias*, Vers 401ff., scheint Odysseus aus unserer heutigen Sicht vor die Wahl gestellt zu sein, im Kampf standzuhalten oder zu fliehen. Doch als Angehöriger des adligen Standes hatte er keine Wahl, er konnte nur standhalten. In Homers Epos gibt es kein Wort für Entscheidung. Eine vergleichbare Bindung an die Gemeinschaft bestand

noch in den mittelalterlichen christlichen Gemeinden und in den Familien. Sobald die Menschen begannen, sich davon zu lösen und sich zu Individuen entwickelten und freie Entscheidungen zu treffen, wurde die Frage

Dr. phil. habil. Detlef Horster lehrte mit Unterbrechungen durch Gastprofessuren, u. a. in der Schweiz und in Südafrika, von 1984 bis 2007 als Professor für Sozialphilosophie an der Leibniz Universität Hannover. Er hat zahlreiche Publikationen zur Sozialphilosophie und Ethik veröffentlicht.



nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft virulent.

Sozialphilosophie

Diese Frage wurde für die Sozialphilosophen zentral. Im Vordergrund sozialphilosophischer Betrachtungen stehen laut Axel Honneth die Pathologien, die aus dem spezifischen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im Individualismus erwachsen sind: Entzweiung, Verdinglichung, Entfremdung, Nihilismus, Gemeinschaftsverlust, Entzauberung, Entpersönlichung, Vermarktung oder kollektive Neurose. Gemeinschaftsverlust, Entfremdung und Vermarktung sind für die Sozialphilosophen der sogenannten Kriti-

schen Theorie der Frankfurter Schule zentrale Ausgangspunkte ihrer Überlegungen; also etwa für Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas und eben Axel Honneth.

Der Sache nach gab es die Sozialphilosophie bereits bevor der Begriff verwendet wurde. Thomas Hobbes, John Locke und Jean-Jacques Rousseau widmeten sich bereits dem neu zu bestimmenden Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Ungeachtet einiger früherer Formen der Sozialphilosophie wird man deren Entstehung aber im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ansiedeln müssen. Ab 1894 wird der Begriff von Georg Simmel und Rudolf Stammler diskutiert, ausgefüllt und in Umlauf gebracht. Beide bestimmen den Charakter der Sozialphilosophie als normativ und deskriptiv zugleich. Es soll an gesellschaftlichen Gegebenheiten angeknüpft werden, und zwar so, dass sie den normativen Zielen entsprechend verändert werden könnten. Seither findet der Begriff „Sozialphilosophie“ breitere Verwendung.

Auf dem ersten Deutschen Soziologentag 1910, im Jahr der Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“, hielt Ferdinand Tönnies die Eröffnungsrede. Er definierte die Sozialphilosophie noch als rein deskriptive Wissenschaft. Soziologie und Sozialphilosophie sollten wertfrei forschen und sich nur dem widmen, was ist, und nicht dem, was sein soll. Nach Adorno hingegen sollte die Sozialphilosophie mit der Problembeschreibung zugleich zur Problembekämpfung beitragen. So kam ein normativer Aspekt in die Sozialphilosophie hinein. Seither wurde der Begriff „Sozialphilosophie“ mit unterschiedlichen Konnotationen in Soziologie und Philosophie gebraucht, bis Horkheimer ihn als erster Vertreter der Kritischen Theorie 1931 näher bestimmte. Der Titel seiner Antrittsvorlesung am Lehrstuhl für Sozialphilosophie lautete *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben des Instituts für Sozialforschung*. Horkheimer macht darauf aufmerksam, dass die Sozialphilosophie zu dieser Zeit im Mittelpunkt eines allgemeinen philosophischen Interesses stehe, und er erklärt das folgendermaßen: Als das letzte Ziel der Sozialphilosophie gelte „die philosophische Deutung des Schicksals der Menschen, insofern sie nicht bloß Individuen, sondern Glieder einer Gemeinschaft sind.“ Zunächst sollten sozi-

ale Probleme analysiert und sichtbar gemacht werden. Diese waren der Ausgangspunkt für Überlegungen zur gesellschaftlichen Veränderung. Dadurch unterscheidet sich die Kritische Theorie von soziologischen Theorien, die rein deskriptiv vorgehen.

Vertreter der Kritischen Theorie sahen eine Störung der gesamtgesellschaftlichen Ordnung durch die genannten Pathologien, insbesondere durch das Missverhältnis von Arm und Reich sowie durch Unterdrückung und Ausbeutung. Letztere würden für die Mitglieder der Arbeiterklasse spürbar, die deshalb eine herrschaftsfreie Gesellschaft anstreben. Das Erkenntnisinteresse für die Forschungen der Kritischen Theorie ist die Realisierung einer solchen herrschaftsfreien Gesellschaft. In der traditionellen Kritischen Theorie Horkheimers und Adornos bildete das Proletariat, das seinen Protest gegen Unterdrückung und Ausbeutung artikulierte, den Ausgangspunkt.

Jürgen Habermas, Nachfolger Horkheimers auf dem Lehrstuhl für Sozialphilosophie, wechselte vom marxistischen Produktionsparadigma zum Paradigma kommunikativen Handelns, mit dem er deutlich machen wollte, dass in der Interaktion die Bedingungen gesellschaftlichen Fortschritts angelegt sind. Das Kommunikationsparadigma ist nach Habermas' Auffassung zum einen konstitutiv, ermöglicht die real bestehende Interaktion, weil alle von der Gleichheit der Kommunikationspartner ausgehen. Zum anderen ist das Kommunikationsparadigma ein regulativ-emanzipatorisches Prinzip, denn in ihm steckt der Vorschein auf eine zukünftige herrschaftsfreie Gesellschaft, in der jede und jeder das gleiche Recht hat, zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Rechenschaft abzulegen und zu verlangen usw. Das wäre eine Gesellschaft, in der die Chancenverteilungen in jeder Hinsicht gleich sind.

Für den nächsten Inhaber des Lehrstuhls für Sozialphilosophie in Frankfurt am Main, Axel Honneth, liegt ein Nachteil dieses Paradigmas darin, dass für die in der Kommunikation ungleich Behandelten deren Ungleichbehandlung nicht unbedingt erfahrbar werde. Nach Honneths Ansicht ist es die lang anhaltende Massenarbeitslosigkeit in Verbindung mit dem Dauerleiden der Betroffenen, die den Gedanken an ein neues Paradigma auf-

kommen ließ. Arbeitslose leiden unter Missachtung oder zumindest unter einem Mangel an Anerkennung. Daraus zieht Honneth den Schluss, dass die wechselseitige soziale Anerkennung die dem sozialen Interaktionsprozess zugrundeliegende normative Erwartung ist. Bleibt die als verdient angenommene Anerkennung aus, erfahren die vergesellschafteten Subjekte das als Missachtung, als Verletzung. Die Menschen entwickeln in solchen Fällen Wut und Empörung. Hiermit hat Honneth nach seiner Ansicht einen evidenten Ausgangspunkt für die gegenwärtige Weiterentwicklung der Kritischen Theorie gefunden. Der Protest habe einen zukunftsweisenden Gehalt, nämlich die Perspektive auf eine Gesellschaft, die unter allen Menschen eine gleiche und wechselseitige Achtung garantiert.

Honneth, der normativ vorgeht, ist wie Habermas der Auffassung, dass eine Gesellschaftsanalyse nur erfolgen kann, wenn man *erstens* das Ideal einer gerechten Gesellschaft als normativen Maßstab der Analyse vor Augen hat und *zweitens* angibt, welche Mechanismen in der unzulänglichen Gesellschaft die Weiterentwicklung verhindern. *Drittens* muss man das Entwicklungspotenzial aufzeigen, das man zu entfalten hat.

Pragmatismus

Von den oben erwähnten, neu entstandenen innerphilosophischen Strömungen seien hier nur noch die erwähnt, die für den Prozess der Gesellschaftsveränderung und damit für die politische Bildung relevant sind.

Der Pragmatismus (pragma, griechisch: Handlung) ist ein Import aus den USA und wurde ab den 1960er-Jahren in Europa rezipiert, in Deutschland namentlich von Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas. Bekannte amerikanische Vertreter sind George H. Mead, Charles W. Morris, Clarence I. Lewis, Willard Van Orman Quine und Richard Rorty. Als Begründer dieser philosophischen Richtung gelten William James, Charles S. Peirce und John Dewey. Nach Ansicht eines der besten Kenner des Pragmatismus, Helmut Pape, sind Pragmatisten der Auffassung, „dass die Praxis, insbesondere gemeinsames Handeln und Sprachgebrauch, den nicht aufhebbaren Ausgangspunkt für alles menschliche Denken bildet.“ William James sagte in seiner Vorlesung mit dem Titel *Der Pragmatismus*:

„In welcher Beziehung wäre die Welt anders, wenn diese oder jene Alternative wahr wäre? Wenn ich nichts finden kann, das anders würde, dann hat die Alternative keinen Sinn. [...] Es ist erstaunlich zu sehen, wie viele philosophische Kontroversen in dem Augenblick zur Bedeutungslosigkeit herabsinken, wo Sie dieselben dieser einfachen Probe unterwerfen, indem Sie nach den konkreten Konsequenzen fragen.“ Entsprechend schreibt Peirce: „Die Elemente eines jeden Begriffs treten durch die Pforte der Wahrnehmung in das logische Denken ein und verlassen es durch die Pforte des zweckbestimmten Handelns, und was seinen Paß an diesen beiden Pforten nicht vorweisen kann, wird von der Vernunft als unberechtigt festgenommen.“ An einem weiteren Zitat kann man unschwer erkennen, dass nicht allein der Praxisbezug der Philosophie angesprochen ist, sondern zugleich die Verbesserung des Denkens. Dazu wieder Helmut Pape: „Der Begriff des Gegenstandes soll durch den Begriff seiner praktischen Wirkungen konkretisiert und geklärt werden. [...] Die Erfahrung der praktischen Wirkungen eines Gegenstandes klärt die Bedeutung einer Aussage, weil sie die Bezugnahme auf einen Gegenstand mit den erfahrbaren Handlungen verknüpft, die ihn einschließen.“

Kommunitarismus

Namhafte Vertreter des Kommunitarismus sind u.a. Benjamin Barber, Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor und Michael Walzer. Der „Kommunitarismus“ (communitas, lateinisch: Gemeinschaft) verdankt seinen Namen der Tatsache, dass seine Vertreter der Auffassung sind, dass gesellschaftspolitische Betrachtungen immer soziale Probleme als Ausgangspunkt zu nehmen haben. Kommunitarier beklagen die Instabilität moderner Gesellschaften, die durch die zunehmende Individualisierung entstanden ist. Die gegenwärtigen Gesellschaften seien dadurch instabil, dass die einzelnen Menschen sich nicht mit ihr identifizierten. Diese Uninteressiertheit an Gesellschaft berge die Gefahr in sich, dass Despoten die Macht übernehmen könnten. Der Auftrieb der AfD ist gegenwärtig ein Beispiel dafür. Die Stabilität der Gesellschaft wird nach Auffassung der Kommunitarier dadurch erlangt, dass die Menschen sich mit ihren Gemeinschaften (communitates) identifizierten und damit der aufgewiesenen

Gefahr entgegenwirkten. Je stärker sich die Menschen mit ihren Gemeinschaften identifizierten, desto mehr wachse in der Folge das Interesse an gesellschaftlichen Belangen. Auf diesem Wege erreiche die Gesellschaft höhere Stabilität. Der schon erwähnte Ferdinand Tönnies erklärte in seinem Buch *Gemeinschaft und Gesellschaft*, dass sich in der Gemeinschaft, in der man sich mit den Seinen befinde und in der man Wohl und Wehe teile, das vertraute Zusammenleben abspiele. Meist lebe man in dieser vertrauten Gemeinschaft von Geburt an. Gesellschaft hingegen ist für Tönnies die Öffentlichkeit, die Welt, in die man gehe wie in die Fremde.

Den Gedanken, dass das Interesse an der Gesellschaft in dem Maße wächst, in dem Menschen die Möglichkeit bekommen, sich mit überschaubaren politischen Einheiten zu identifizieren, hat auch Hannah Arendt aufgegriffen: In kleinen, überschaubaren Gemeinschaften werde politischer Bürgersinn kultiviert. Arendt beruft sich auf den Staatstheoretiker Thomas Jefferson, der der dritte Präsident der USA war: „Jefferson war in der Tat der Meinung, daß ohne solche Unterteilung der Land- und Stadtkreise in kleine, übersehbare Bezirke die Existenz der Republik auf dem Spiel steht.“ Für Arendt muss die Gemeinschaft eine Gemeinschaft freier und verantwortungsbewusster Menschen sein. Damit sind Menschen gemeint, deren Individualität geschützt ist; doch um in den Genuss dieses Schutzes kommen zu können, müssen sie Verantwortung für das Ganze übernehmen.

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist für die politische Bildung ebenfalls von Bedeutung, weil man genauestens wissen muss, was gesellschaftlich falsch gelaufen ist, damit man solche Entwicklungen in der Gegenwart verhindern kann. Die wohl ernsthafteste Auseinandersetzung hat Hannah Arendt mit ihrem Bericht über den Eichmann-Prozess geleistet. Wenn Arendt darin von der „Banalität des Bösen“ spricht, so wollte sie die Gräueltaten der Nazis damit nicht verharmlosen, wie ihr vorgeworfen wurde, sondern sie meint damit, dass Eichmann kein Dämon war, sondern ein ganz normaler Mensch, der in der Lage war, sich

für das Gute oder das Böse zu entscheiden. Schon Kant war der Auffassung, dass nur Gott und die Heiligen keine Moral brauchten, weil sie nur das Gute tun. Die Menschen hingegen bräuchten die Moral als Orientierung, weil sie sowohl zum Guten wie zum Bösen fähig wären und sich für die eine oder andere Seite entscheiden könnten. Hitler wollte nach Ansicht von Arendt die Negation der Moral. Er wollte die Umkehrung der 10 Gebote und somit ein Recht auf Tötung und Folterung herstellen, wie Arendt in ihrem erst 2005 in deutscher Sprache erschienenen Buch *Über das Böse* schreibt. Das bedeutete für Hitler, dass die Schöpfer der Moral, in der Töten und Foltern verboten ist, mit dieser Moral untergehen müssten. Darum mussten Millionen Juden in Deutschland sterben. Ausschwitz war das Ergebnis der Handlungen tausender von Menschen als Rädchen im Räderwerk des Nationalsozialismus, so wie Eichmann nur ein Rädchen war. Er habe sich nach Arendts Ansicht in völliger Gedankenlosigkeit nie vorgestellt, was er da eigentlich angerichtet habe.

Arendt, die Eichmann in Jerusalem selbst erlebte, stellt fest, dass er gänzlich in die Nazi-Ideologie verstrickt war. Eichmann sprach in einem Interview 15 Jahre nach dem Untergang des Dritten Reiches davon, dass er ein fanatischer Kämpfer für die Freiheit seines Blutes sei, dass für ihn heiliger Befehl sei, was seinem Volke nütze, dass er sich der Vorsehung unterzuordnen habe, dass ihn gar nichts reue, dass er nicht zu Kreuze kriechen wolle, dass er nicht vom Saulus zum Paulus werden wolle. Und dass er versagt habe, weil nur 6 Millionen Juden ermordet wurden und nicht die vorgesehenen 10,3 Millionen. Diese Ideologiegläubigkeit machte Eichmann nach Hannah Arendt völlig blind für die Realität.

Markus Gloe und Tonio Oeftering

Ein ungehobener Schatz! Plädoyer für eine engere Verzahnung von Politischer Theorie und Politischer Bildung

In seinem 1966 erstmals erschienenen Buch *Wohin treibt die Bundesrepublik?* schreibt Karl Jaspers: „Ohne Kenntnis und Übung im Studium der großen politischen Denker bleibt der eigene politische Horizont eng. Um die Weite in der gegenwärtigen Weltsituation zu erfassen als etwas in der Tat Neues, das unser

Dies ist zuallererst die Aufgabe der Politischen Theorie. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass diese Prozesse des Verstehens auch eine Bildungsaufgabe darstellen, dann erscheint eine Auseinandersetzung mit Politischer Theorie in der Politischen Bildung, egal ob im schulischen oder außerschulischen Bereich, zwingend geboten.

Kennzeichnung einer bestimmten Richtung innerhalb der Politischen Bildung als kritisch nicht zu einer unnötigen Lagerbildung innerhalb der Disziplin führt. Auch Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, die sich einer kritischen Politischen Bildung nicht zugehörig fühlen, können für sich in Anspruch nehmen, kritische Politische Bildung in dem Sinne zu vermitteln, dass Politische Bildung auf die Kritik und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zielt, jedoch ohne sich explizit auf das Verständnis kritischer Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule zu berufen (vgl. Oeftering 2013a). Darüber hinaus sind in den letzten Jahren einige Arbeiten entstanden, die einzelne Vertreterinnen und Vertreter der Politischen Theorie auf ihre Bedeutung für die Politische Bildung hin untersuchen, etwa die Arbeiten von Christian Meyer-Heidemann über Charles Taylor (Meyer-Heidemann 2015) oder von Tonio Oeftering und Evelyn Temme über Hannah Arendt (vgl. Oeftering 2013b; Temme 2014). Zu nennen ist hier auch Armin Scherb, der durch seine intensive Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus von Pierce und Dewey den pragmatistischen Ansatz in der Politischen Bildung befördert und etabliert hat (Scherb 2014). In besonderem Maße hat darüber hinaus in der letzten Zeit der politiktheoretische Ansatz Politischer Bildung von Karl-Heinz Breier und Christian Meyer-Heidemann die Auseinandersetzung mit politischen Grundfragen im Kontext von Politischer Bildung befruchtet (vgl. Breier/ Meyer 2013). Eine Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Politischen hilft, so die Autoren, Bürgerinnen und Bürger in einer Zeit des permanenten Wandels, ordnende Konstanten zu finden. Während aus der Perspektive der Politischen Theorie nach Stärken und Schwächen der jeweiligen Denker und ihrer Ansätze gefragt wird, will der politiktheoretische Ansatz bildungsfördernde Einsichten und Deutungsmuster in fachdidaktischer Absicht freilegen: „Mit den Denkern zu denken, heißt, in ihrem Licht die Welt zu sehen

Theoriedefizit

Bereits im Jahr 1997 forderte auch Micha Brumlik: „Wir sollten politische Bildung auf den Boden der politischen Philosophie zurückholen“ (Brumlik 1997: 12). Diese Forderung Brumliks ist bis heute in unseren Augen weitgehend unerfüllt geblieben. Im Großen und Ganzen muss der Politischen Bildung nach wie vor ein Theoriedefizit attestiert werden.

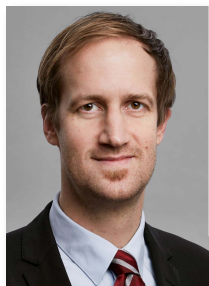
Kein Neuland

All dieses bedeutet jedoch nicht, dass sich nicht auch schon vor Brumliks Forderung Publikationen finden lassen, die eine Brücke zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung schlagen. So stellte Bernhard Sutor bereits 1971 fest: „Jeder, der die Diskussion um politische Bildung in den beiden letzten Jahrzehnten einigermaßen verfolgt hat, konnte die Erfahrung machen, dass Theorie und Philosophie der Politik die ‚Wetterecke‘ der politischen Bildung bezeichnen. Fast alle fachdidaktischen Kontroversen haben hier ihren Ursprung“ (Sutor 1971: 10) Im Jahr 1981 begründete Annette Kammertöns die Ziele der Politischen Bildung mit Hilfe der aristotelischen Politischen Theorie (vgl. Kammertöns 1981). Zu nennen ist hier auch die immer wieder aufkommende Diskussion um eine kritische politische Bildung, in der vor allem Bezug auf die kritische Theorie genommen wird (z.B. Claußen 1985, Lösch/Thimmel 2011) – auch wenn sich die Kritische Theorie vor allem als Gesellschaftstheorie versteht. Im Kern geht es in dieser Diskussion um die Frage, ob die

aller Schicksal wird, ist die Weite des überlieferten politischen Denkens, wie es in den wenigen politischen Denkern sich zeigt, unerlässlich“ (Jaspers 1988: 207). Und heute? Sind wir heute nicht noch viel mehr mit einer Weltsituation konfrontiert, deren Weite kaum noch zu erfassen ist? Die fortschreitende Globalisierung, die damit verbundenen kriegerischen Konflikte und Migrationsströme, die in immer höherem Maße den europäischen Kontinent erreichen, sowie das Erstarken populistischer Strömungen und die Rückkehr autoritärer Regierungen stellen ein Geflecht an Ereignissen dar, das sich tatsächlich nicht nur als etwas unser Schicksal bestimmendes Neues zeigt, sondern auch eine Herausforderung darstellt, diese Entwicklungen gedanklich zu durchdringen, um sie überhaupt verstehen zu können.



Dr. paed. Markus Gloe vertritt die Professur für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft, Ludwig-Maximilians-Universität München.



Dr. phil Tonio Oeftering ist Juniorprofessor für Politikdidaktik am Institut für Politikwissenschaft, Zentrum für Demokratieforschung, Leuphana-Universität Lüneburg.

und politischen Grundfragen nachzugehen, die sich Menschen, denen ihr politisches Leben am Herzen liegt, immer wieder neu stellen“ (ebd., 191).

Hieran anschließend sehen wird noch deutlich mehr Potential in einer engeren Verzahnung von Politischer Theorie und Politischer Bildung sowohl für die schulische als auch die außerschulische Politische Bildung nicht nur im Sinne eines Gegenstands Politischer Bildung, sondern auch als Reflexionsfolie und darüber hinaus im Sinne von Politischer Theorie als einer Form Politischer Bildung selbst (s.u.).

Kein Automatismus

Hat sich die Politikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg noch als „Demokratiewissenschaft“ verstanden, das heißt als eine politische Wissenschaft die (auch) einen politischen Bildungsanspruch hatte, hat die zunehmende Ausdifferenzierung der Disziplin in immer feinere Unterdisziplinen in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass der politische Bildungsanspruch immer weiter in den Hintergrund getreten ist und schließlich einer oftmals eher belächelten als geschätzten Politikdidaktik überlassen (oder auch aufgebürdet) wurde. Dies bedeutet, dass eine Verbindung von Politischer Theorie und Politische Bildung kaum mehr aus der Sache selbst heraus entsteht, sondern dass sie bewusst eingefordert und konstruiert werden muss.

Es gibt wenige Ausnahmen, wie etwa Ronald Dworkin, der als Vertreter der Politischen Theorie selbst direkt Konsequenzen aus seinen Arbeiten für die Politische Bildung gezogen hat (vgl. Dworkin 2006; Ders. 2012). Bei anderen Theoretikerinnen und Theoretikern liegt eine Auslegung auf politische Bildungsprozesse auf der Hand, auch wenn sie selbst sich nicht dazu explizit äußern, so etwa bei Jürgen Habermas' Programm einer Theorie des kommunikativen Handelns. Und schließlich gibt es noch Theoretikerinnen und Theoretiker, deren Interpretation auf Politische Bildung hin eher weniger naheliegend, aber vielleicht auch gerade deswegen besonders vielversprechend ist (z.B. Adam Smith, Carl Schmitt oder auch Pierre Rosanvallon).

Im dem Sammelband *Politische Theorie meets Politische Bildung* (vgl. Gloe/ Oeftering 2017) wurde allen drei Möglichkeiten nachgegangen. Für diese Publikation haben sowohl Ver-

treterinnen und Vertreter der Politischen Theorie als auch der Politischen Bildung einzelne politische Theoretikerinnen und Theoretiker, politische Theorien oder auch „Denkschulen“ bearbeitet, d.h. auf Politische Bildung hin ausgelegt und angewendet. Dabei hat sich gezeigt, dass die Forderung Brumliks nicht leicht einzulösen ist, manchmal erscheint der Graben zwischen den beiden Teilbereichen groß und die Versuche, von beiden Seiten Brücken zu schlagen nicht ganz einfach.

Dennoch zeigt sich, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Politischer Theorie für die Politische Bildung zum Beispiel eine Klarheit und Konkretisierung von Begriffen leisten kann, die in Zeiten der eingangs beschriebenen Entwicklungen notwendiger denn je erscheint. Denn Begriffe wie Demokratie wirken hohl und leer, wenn das mit Ihnen verbundene Versprechen auf ein gutes Leben nicht mehr in einem Zusammenhang mit den tatsäch-

schlag zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung ein großer Gewinn. Die Bildung eines politischen Urteils verlangt, wenn sie über die bloße Artikulation einer Meinung hinausgeht, erhebliche Denkanstrengungen. Dafür ist ein „Fundament eines reflektierten politischen Orientierungs- und Deutungswissens“ (Detjen 2005: 182) notwendig. Dies liefert die Politische Theorie. Zugleich muss man sich aber auch der eigenen politischen Grundeinstellungen und Wertmaßstäbe bewusst sein, die die eigenen Urteile beeinflussen. So können sich dem Ansatz des Genetischen Lernens folgend, z.B. mit Hilfe einer Dorfgründungssimulation nach Andreas Petrik Lernende eigener grundlegender politische Orientierungen bewusst werden und sie anhand eines „Politischen Kompasses“ (Sozialismus, Konservatismus, Liberalismus, Anarchismus) in das Vokabular der Politischen Theorie überführen (vgl. Petrik 2013).

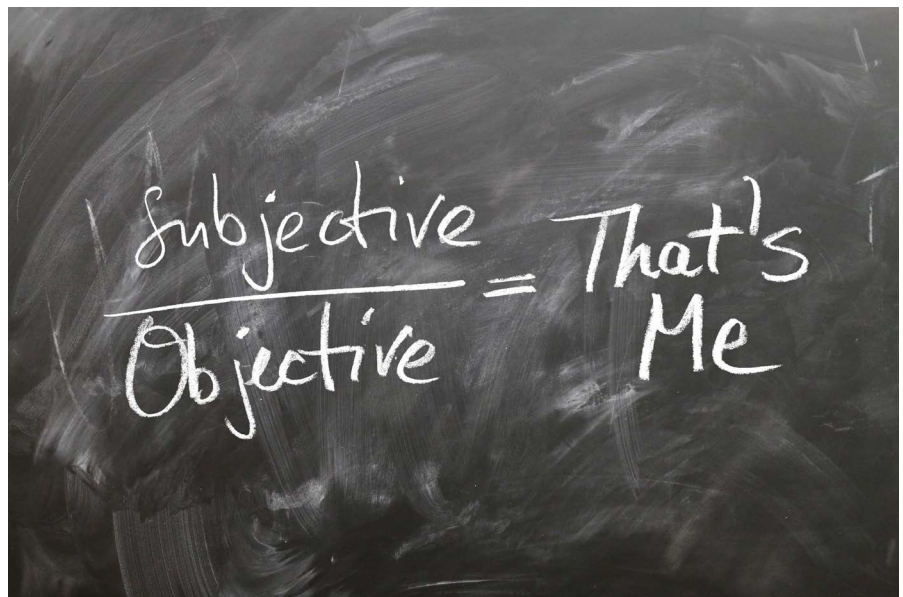


Foto: pixabay.com

lich vorfindbaren Wirklichkeiten zu stehen scheint. Wenn wir mit Oskar Negt davon ausgehen, dass Demokratie die einzige verfasste Staatsform ist, die gelernt werden muss (vgl. etwa Negt 2014), dann muss Politische Bildung ein vertieftes Verständnis davon haben, was Demokratie eigentlich bedeutet und hierfür ist eine politikdidaktische Beschäftigung mit Politischer Theorie unabdingbar.

Auch im Hinblick auf die Anbahnung und Förderung politischer Urteilsfähigkeit als Kernauftrag Politischer Bildung (vgl. Detjen 2005, 180; Juchler 2005) ist der Brücken-

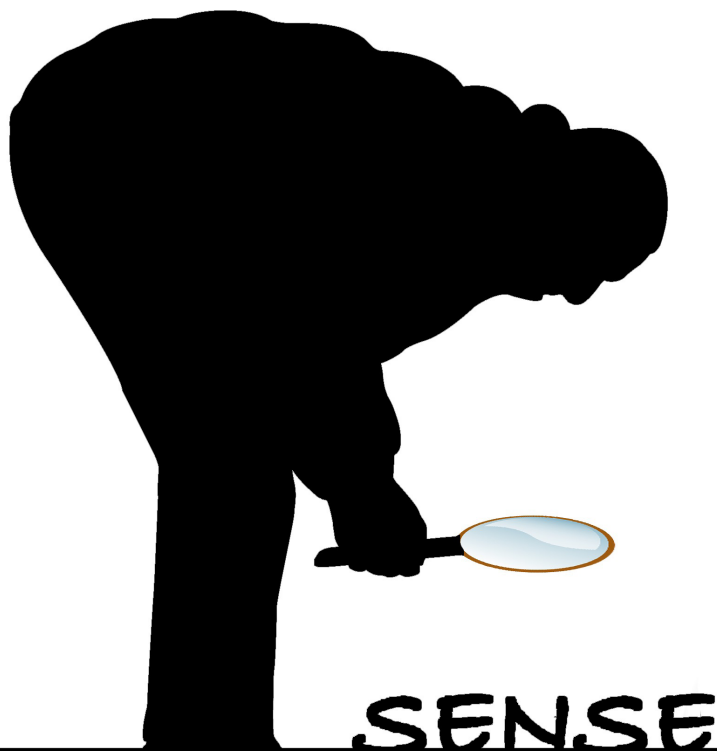
Politische Theorie als Politische Bildung

Vertreterinnen und Vertreter der Politischen Theorie zeigen in Zeiten von Populismus und krisenhaften Erscheinungen der repräsentativen Demokratie Alternativen auf. Das heißt, es geht nicht nur darum zu fragen, was Demokratie ist, sondern auch darum zu fragen, wie Demokratie sein könnte. Dies ist nicht nur für die Politische Bildung als Disziplin eine notwendige Reflexion, sondern auch höchst relevant für den politischen Bildungsprozess selbst: Eine Politische Bildung, die eine Bil-

derung zur Demokratie ermöglichen möchte, kann sich, wenn sie die Lernenden als potentiell mündige Personen ernst nimmt, nicht damit zufriedengeben, die Lernenden nur auf die bestehenden demokratischen Verhältnisse vorzubereiten. Eine mündigkeitsorientierte demokratische Politische Bildung muss den Lernenden auch die Möglichkeit eröffnen, sich die Frage, wie die Demokratie beschaffen sein könnte, selbst zu stellen. Wenn dies gelingt, dann stellt sich die Frage, wie Politische Theorie und Politische Bildung miteinander verbunden werden, im Grunde gar nicht mehr – denn dann wird Politische Theorie selbst zur Politischen Bildung.

Literatur

- Breier, Karl-Heinz/Meyer, Christian (2013): Der politiktheoretische Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 188–200.
- Brumlik, Micha (1997): Braucht politische Bildung eine normative Theorie. In: kursiv. Journal für die politische Bildung 4, S. 12–19.
- Claußen, Bernhard (1985): Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft, Opladen.
- Detjen, Joachim (2005): Politische Urteilsfähigkeit als Kern der Bildungstheorie des Politischen. In: Massing, Peter/Roy, Klaus-Bernhard (Hg.): Politik – Politische Bildung – Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit, Schwalbach/Ts., S. 172–189.
- Dworkin, Ronald (2006): Is Democracy Possible Here? Principles for a New Political Debate, Princeton/Oxford.
- Dworkin, Ronald (2012): Gerechtigkeit für Igel, Berlin.
- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2017): Politische Theorie meets Politische Bildung, Baden-Baden.
- Jaspers, Karl (1988): Wohin treibt die Bundesrepublik?, 10. Aufl., München.
- Juchler, Ingo (2005): Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik besser verstehen, Wiesbaden, S. 62ff.
- Kammertöns, Annette (1981): Politische Theorie – politische Didaktik. Über den Zusammenhang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Bochum.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2011): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Meyer-Heidemann, Christian (2015): Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor, 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Negt, Oskar (2014): Politische Bildung und Europäische Integration – Ein lebenslanger Lernprozess für alle Europäer. In: Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Schwalbach/Ts., S. 15–22.
- Oeftering, Tonio (2013a): „Kritische Politische Bildung – heute?“: Anpassung an eine komplexer werdende Welt. In: polis 2, S. 19.
- Oeftering, Tonio (2013b): Das Politische als Kern der politischen Bildung: Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts.
- Petrik, Andreas (2013): Von der Schwierigkeit ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, 2. Aufl., Opladen.
- Scherb, Armin (2014): Pragmatische Politikdidaktik: Making It Explicit (Politik und Bildung) Schwalbach/Ts.
- Sutor, Bernhard (1971): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn.
- Temme, Evelyn (2014): Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung. Politikdidaktische Theorien mit Hannah Arendt weitergedacht, Frankfurt/M.



Hakan Gürses

Philosophie als Magd der politischen Bildung?

Einer der merkwürdigsten Texte Immanuel Kants ist wohl sein *Streit der Fakultäten* aus dem Jahr 1798 (vgl. Kant 1995). Darin fordert er einerseits die Freiheit der Wissenschaft ein, die sich im Dienste der Regierungen niemals gänzlich an objektiven Kriterien orientieren könne. Andererseits versucht er, die Rolle der „unteren Fakultät“ (Philosophie) als Grundlage der „oberen Fakultäten“ (Theologie, Jura und Medizin) und als *herrschaftsfreier* Diskurs – wie wir heute mit Jürgen Habermas (1981) sagen würden – anzuheben.

Was kann Kants Ortung der Philosophie heute für die politische Bildung bedeuten? Wie ist das Verhältnis zwischen den beiden Fächern zu bestimmen? Mit dieser Frage befasst sich der vorliegende Text.

Das Politische an der Philosophie

Obwohl der Name *Philosophie* aus dem Altgriechischen stammt und fast jedes Lexikon eine philosophische Frage mit deren Behandlung bei Sokrates/Platon beginnt, scheint das abendländisch-philosophische Selbstverständnis doch eher im christlichen Mittelalter zu wurzeln. „*Philosophia ancilla theologiae*“, die Philosophie ist die Magd der Theologie, lautete der mittelalterliche Wahlspruch, den die Philosophen – die in der Regel selbst auch Theologen waren – nur allzu gehorsam akzeptiert hatten. Die Idee von einer grundlegenden Wissenschaft, die anderen Wissenschaften immer wieder zur Hand geht, ohne selbständig besonders nützlich zu sein – diese Idee lebt heute in der säkularen Form fort, indem verschiedene wissenschaftliche Disziplinen die Dienste der „Magd Philosophie“ in Anspruch nehmen. Vor allem Erkenntnistheorie und Ethik als philosophische Unterdisziplinen werden dafür herangezogen.

Den wissenschaftlichen Status der Philosophie zu bestimmen, ist indes nicht nur ein epistemologischer oder ethischer, sondern auch ein politischer Akt; das umso mehr, je mehr wir uns vergegenwärtigen, dass Philosophie – entgegen Kants Wunschenken – niemals ein herrschaftsfreier Diskurs war und es wohl auch nicht sein wird. Dazu möchte ich drei Autoren in den Zeugenstand rufen:

Antonio Gramsci, Louis Althusser und Michel Foucault.

Antonio Gramsci (1891–1937) entwarf in seinen *Gefängnisheften* u. a. eine Kulturtheorie, um die Hegemonie einer sozialen Klasse/Schicht bzw. eines Blocks von Klassen/Schichten zu verstehen. Seine bekannte Hauptthese lautet, dass der Staat nicht nur die Funktion hat, mit Zwang die Herrschaft aufrechtzuerhalten, sondern auch durch Institutionen wie Bildung, Kirche oder Kunst einen (zivil-)gesellschaftlichen Konsens herzustellen.

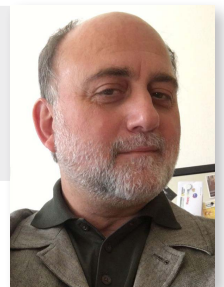
Eine solche Hegemonie ist nur möglich u. a. aufgrund der besonderen Rolle, welche die Philosophie einnimmt. Was die einzelnen Individuen zusammenhält, der ideologische Kitt, funktioniert durch eine Kombination von Regeln, Lehrsätzen, Glaubensinhalten, Meinungen usw. Philosophie ermöglicht diesen *Konsens* – wir würden heute auch von „Normierung“ reden – auf eine besondere Weise: „Man muß [...] zeigen, daß alle Menschen ‚Philosophen‘ sind, indem man die Grenzen und die Wesenszüge dieser ‚spontanen Philosophie‘ definiert, die ‚jedermann‘ eigen ist, nämlich der Philosophie, die enthalten ist: 1. in der Sprache selbst [...]; 2. im Alltagsverstand und gesunden Menschenverstand; 3. in der Populärreligion und folglich auch im gesamten System von Glaubensinhalten, Aberglauben, Meinungen, Sicht- und Handlungsweisen, die sich in dem zeigen, was allgemein ‚Folklore‘ genannt wird“ (Gramsci 2012, 1375).

Gramsci fragt, was denn vorzuziehen sei: unbewusst, aufgrund tradierter Weltauffassung „Philosoph“ zu sein oder im Sinne einer bewussten Kritik an dieser spontanen Philosophie? Beide Varianten haben eine hegemoniale Funktion, sie sind beide *politisch*.

In einem 1968 abgehaltenen Vortrag versucht Louis Althusser (1918–1990) seinerseits, mit der philosophisch ambitionierten Schrift *Materialismus und Empiriokritizismus* von Lenin und mit Gramscis Ausführungen im Hintergrund, das Verhältnis der Philosophie zu den Wissenschaften und zur Politik zu bestimmen. Zwei seiner für uns interessanten Thesen lauten:

- 1) „Die Philosophie hat im Grunde keine Geschichte; sie ist jenes theoretische Gebiet, auf dem sich eigentlich nichts ereignet, es sei denn eben diese *Wiederholung* von nichts“ (Althusser 1974, 33). In der Philosophie geht es nach Althusser eigentlich um einen ständigen Konflikt zweier Grundrichtungen: Idealismus und Materialismus. Das ist ein kategorialer Widerstreit.

Dr. phil. Hakan Gürses, Studium der Philosophie in Wien; wissenschaftlicher Leiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB).



- 2) „Die Philosophie ist eine bestimmte Fortsetzung der Politik, in einem bestimmten Bereich, im Zusammenhang einer bestimmten Realität. Die Philosophie repräsentiert die Politik im theoretischen Bereich, oder genauer: neben den Wissenschaften, *und andererseits* repräsentiert die Philosophie die Wissenschaftlichkeit in der Politik, neben den im Klassenkampf engagierten Klassen“ (ebd., 42). Demnach werden in der Philosophie politische Konflikte und Kämpfe im theoretischen Modus ausgetragen, und Philosophie ermöglicht die wissenschaftliche Austragung der politischen Konflikte.

Bekannt ist auch, dass Michel Foucault (1926–1984) das Verhältnis von Macht und Wissen (insbesondere auch Philosophie) anders konzipiert als üblich:

„[...] *Nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht – etwa mit dem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche [...]. Umgekehrt kann nichts als Machtmechanismus funktionieren, wenn es sich nicht in Prozeduren und Mittel-Zweck-Beziehungen entfaltet, welche in*



Wissenssystemen fundiert sind. Es geht also nicht darum, zu beschreiben, was Wissen ist und was Macht ist und wie das eine das andere unterdrückt oder missbraucht, sondern es geht darum, einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems [...] erfassen lässt“ (Foucault 1992, 33).

Philosophie als Fundierung

Sehen wir uns nun den Konnex zwischen Philosophie und politischer Bildung näher an. In der Fachliteratur zur politischen Bildung wird Philosophie im Wesentlichen zweierlei ins Spiel gebracht. In beiden Fällen handelt es sich um eine *Fundierung*, wobei diese das eine Mal *mit Hilfe*, das andere Mal *auf Grund* der Philosophie zustande kommen soll.

Zum einen wird die Frage nach der „Philosophie“ der politischen Bildung gestellt: Es geht um die Rechtfertigung des eigenen Selbstverständnisses mit Hilfe der Philosophie, indem politische Bildung ihr erkenntnistheoretisches Fundament expliziert. Philosophie dient hier wieder als „Magd“ im fremden Haushalt. Die in den letzten Jahren wohl prägnanteste „Philosophie“ dieser Art hat meines Erachtens Peter Henkenborg vorgelegt: „Politikdidaktik und Politische Bildung finden ihre normativen gesellschaftstheoretischen Kriterien nur, wenn sie die Idee der Demokratie als einen zentralen normativen Ausgangs-

punkt und als inhaltliches Zentrum begreifen. Konkret bedeutet dies: Politische Bildung als Demokratie-Lernen ist erstens Hermeneutik der Demokratie und zweitens Kritik der Demokratie“ (Henkenborg 2009, 282).

Zum anderen geht es um die Einbeziehung der Philosophie als Fach in die politische Bildung, wobei hier kein externes drittes Element (wie eben *Demokratie*) genannt wird – die politische Bildung soll auf Philosophie „grundiert“ werden. Ein prägnantes Beispiel hierfür bietet wiederum das Buch *Mit Platon zur Politik* (vgl. Hufer/Korfkamp 2012) Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp plädieren darin für eine „philosophisch orientierte politische Bildung“, wobei diese vor allem eine ethisch-normative Orientierung sein soll. Vor allem die „Werte“ der abendländischen Philosophietradition, die in der Aufklärung und in den berühmten vier Fragen von Kant (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) gipfeln, seien als Grundlage zu nehmen, so die beiden Autoren.

„Wenn wir die Philosophie in der politischen Bildung stärker ins Spiel bringen wollen, dann ist es konsequent, dass wir für ein normatives Verständnis von Politik plädieren (was eine empirische Betrachtung und Analyse nicht ausschließt). Folgerichtig muss auch die Vermittlung von Politik, die durch politische Bildung geschieht, normativ sein“ (ebd., 19).

Neben der qua Politik notgedrungen hereinzuholenden Normativität führen die beiden Autoren auch den normativen Aspekt der Bildung selbst als Orientierungspunkt an: das (Bildungs-)Ziel der politischen Bildung, das *Mündigkeit* lauten müsse (ebd., 20f.).

Diesen Vorschlägen ist vorerst nichts entgegenzusetzen. Ein normatives Hinterland besitzt die politische Bildung jedenfalls: sei es durch ihre Geschichte, sei es durch ihren – just in dieser Geschichte festgelegten – öffentlichen Auftrag, sei es schließlich durch ihre Orientierung an regulativen philosophischen Ideen, die in der gegenwärtigen Konjunktur als politische *Normen* interpretiert

werden. Da auch, wie Hufer und Korfkamp betonen, die Kant’schen Grundfragen der Philosophie nach wie vor aktuell sind, ist die Philosophie ein „genuines Feld politischer Bildung“ (ebd., 18). Mehr noch: Durch seinen dialogischen Charakter ist Philosophieren schon „demokratische Basisbildung“ (ebd., 28) – es ist politische Bildung.

Ich halte diese Fundierung, worin der Philosophie keine „Magd“-Rolle zuteil wird, sondern ein Kontinuum dieser beiden Fächer angenommen wird, zunächst für „sympathisch“. Zudem vertrete auch ich die Ansicht, dass Philosophie und politische Bildung eng zusammenhängen. Dieses Verhältnis möchte ich jedoch anders begründen als die bisher erwähnten Vorschläge.

Philosophie und politische Bildung

Ich schlage zunächst vor, drei Funktionen, die der Philosophie im Zusammenhang mit der „Praxis“ allgemein zugeschrieben werden, zu hinterfragen:

- 1) *Philosophie als „anleitende“ Theorie für die Praxis*: Die Theorie-Praxis-Dichotomie, die bis zu Aristoteles zurückreicht, ist angesichts der „Praxis“ selbst nicht haltbar. Jede Theorie ist eine Praxis, und es gibt keine Praxis, die nicht zugleich Theorie („Zusammenschau“) ist oder Anteile davon hat. Philosophie ist keine anleitende Instanz; sie ist eine gesell-

schaftliche Praxis, wie Gramsci betont; in der Philosophie selbst findet ein praktischer politischer Konflikt statt, wie Althusser aufzeigt; Philosophie und Macht geben ein Theorie-Praxis-Ganzes ab, wie Foucault beschreibt.

- 2) *Philosophie als „Topos“ der Gesellschaftskritik*: Michael Walzer sagt, eine gute Gesellschaftstheorie sei keine Voraussetzung für eine gute Gesellschaftskritik (vgl. Walzer 2002). Pointiert formuliert er die Stärke der Kritik: „Gesellschaftskritik ist weniger ein praktischer Abkömmling wissenschaftlichen Wissens als vielmehr der gebildete Vetter der gemeinen Beschwerde“ (Walzer 1993, 78).

Eine der selbst auferlegten Aufgaben der politischen Bildung lautet, die kritischen Fähigkeiten ihrer Adressat_innen zu stärken. Dazu bedarf es jedoch keiner Theorie der Kritik, auch keiner „Philosophie“. Zu vermitteln bzw. zu stärken ist die Fähigkeit des kritischen Denkens, die eigene Gegenwart zu verstehen – wie Marx Kritik in einem Brief aus dem Jahr 1843 definiert hat: „Selbstverständigung der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche“ (Marx 1975, 57). Zu stärken ist auch die Fähigkeit, diese Gegenwart so zu *beschreiben*, dass die anerkennende Beschreibung einer *Verurteilung* der bestehenden Ordnung gleichkäme – einem *Existenzialurteil* (Horkheimer 1995, 225; 244). Kritik braucht keinen „Topos“, weder in Form einer philosophischen Rechtfertigung noch in Form eines expliziten Wertekatalogs.

- 3) *Philosophie als normative Begründung*: Parteilichkeit sowie Orientierung an Zielen oder gesetzten Standards sind zweifelsohne Aspekte des Politischen. Es gibt indes gute Gründe, dem Begriff und dem Konzept der *Normativität* etwas skeptischer zu begegnen. Drei davon will ich hier herausgreifen:

- Das Normative ist zumeist durch die Normen und durch seinen Universalitätsanspruch mit Macht verzahnt; Normsetzung (Normierung) *ist* Macht.
- Normative Gebilde sind zumeist „abgeschlossen“ und kritikresistent; sie widersprechen dynamisierenden und transformativen Konzepten wie „kommende Demokratie“ (vgl. Derrida 2003),

„radikale Demokratie“ (vgl. Laclau/Mouffe 2000) und „Natalität“ (vgl. Arendt 2002), die just den Geist des *Politischen* ausmachen.

c) „Normativ“ ist mittlerweile ein Containerbegriff und wird so ziemlich für alles verwendet, das Verantwortung, Engagement und Verbindlichkeit signalisieren soll: Parteinahme, Nicht-Neutralität, „Wertorientierung“, moralisch, ethisch, zielorientiert, nicht-beliebig usw. Der solcherart ausgefrante semantische Rahmen des Wortes verweist darauf, dass sein Einsatz vorwiegend ideologisch geworden ist. *Normativ* kann ein wissenschaftlicher Vorgang sein, etwa eine moralphilosophische Begründung, wobei deren Gegensatz nicht unbedingt das „Deskriptive“ bilden muss. Denn es gibt deskriptive Aussagen, die eine normative Funktion besitzen oder entlang normativer Aussagen gebildet werden, etwa ein Satz wie: „In der Religion XY ist das Essen dieses Lebensmittels verboten.“ Es gibt normbeschreibende (*deskriptive*) und *deontische*, aber auch normsetzende (normierende, *präskriptive*) Prädikate. Außerdem: Ethische Normen müssen universalisierbar sein, das gilt allerdings auch für deskriptive empirische Forschung. Des Weiteren: Es gibt neben Deskriptivität und Normativität die Ebene der Faktizität (vgl. Lumer 1999). Die Sache ist also viel komplexer als die voreilige Verbindlichkeitsankündigung, man orientiere sich in der politischen Bildung an *normativen Zielen*. Es ist wohl sinnvoller, genau anzugeben, was man mit „normativ“ meint.

Aus den bisher *ex negativo* formulierten Überlegungen ergeben sich positiv zu formulierende Aspekte eines möglichen Beitrags der Philosophie zur politischen Bildung. Philosophie kann als „politisches Handeln in der Theorie“ folgende Perspektiven bereitstellen, worauf auch die politische Bildung (neben ihrem sonstigen Kernbestand) rekurren kann:

- Eine nicht-normativ verfahrenende *politiktheoretische* Perspektive zur Analyse des (konkreten) Politischen;
- eine *erkenntnistheoretische* und *sprachphilosophische* Perspektive zur Analyse des Dreiecks Subjekt-Macht-Wissen;

- eine *genealogisch-historische* Perspektive zur Untersuchung von Diskursen und Praktiken im Wandel.

Das Dreieck Subjekt-Macht-Wissen, das im Anschluss an Foucault als eine netzförmige Folie auf Diskurse, Praktiken und Institutionen zu legen ist, um an ihnen das Politische sichtbar machen und sie einer historisch verfahrenen Kritik unterziehen zu können, ist eine zeitgemäße Aufgabe: für die Praxisphilosophie und für die politische Bildung gleichermaßen.

Literatur

- Althusser, Louis (1974): Lenin und die Philosophie, Hamburg.
- Arendt, Hannah (2002): Vita activa oder Vom tätigen Leben, München/Zürich.
- Derrida, Jacques (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft, Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin.
- Gramsci, Antonio (2012): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, 10 Bde., Hamburg.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt/M.
- Henkenborg, Peter (2009): Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Nr. 3, S. 277–291.
- Horkheimer, Max (1937; 1995): Traditionelle und kritische Theorie. In: Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze, Frankfurt/M., S. 205–269.
- Hufer, Klaus-Peter/Korfkamp, Jens (2012): Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Kant, Immanuel (1995): Der Streit der Fakultäten. In: Werke in sechs Bänden, Bd. 6, Köln, S. 5–140.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2000): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien.
- Lumer, Christoph (1999): Normativ, deskriptiv, faktisch. In: Sandkühler, H. J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie, Bd. 1. Hamburg, S. 957–961.
- Marx, Karl (1975): Brief an A. Ruge vom September 1843. In: MEGA, Briefwechsel Bd. 1, Berlin.
- Walzer, Michael (1993): Kritik und Gemeinsinn, Frankfurt/M.
- Walzer, Michael (2002): Die Tugend des Augenmaßes. Über das Verhältnis von Gesellschaftskritik und Gesellschaftstheorie. In: Wenzel, Justus (Hg.): Der kritische Blick. Über intellektuelle Tätigkeiten und Tugenden, Frankfurt/M., S. 25–38.

Armin Scherb

Der Pragmatismus als Theorie der Politischen Bildung

In der Umgangssprache verwenden wir oft das Prädikat „pragmatisch“, wenn wir sagen wollen, dass wir eine machbare Lösung ins Auge fassen. Das muss dann nicht unbedingt die optimale, schon gar nicht die maximale und keinesfalls die ein für alle Mal gültige Lösung sein, sondern eine Lösung, die im Augenblick trägt. Allerdings hat vor allem die deutsche Negativ-Rezeption diese Umgangs-



Dr. phil. habil. Armin Scherb lehrt als Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

sprache zum Anlass genommen, der Philosophie des Pragmatismus ein prinzipienloses Trial-and-error-Verfahren zu unterstellen. Diese oberflächliche Rezeption spiegelt sich sodann in der John Dewey (fälschlicherweise) zugeschriebenen Formel eines „learning by doing“, mit der die kognitiven Implikationen des Pragmatismus unterschlagen werden. Das Bemühen um eine *authentische* Rezeption fördert jedoch zumindest einige Wesensmerkmale einer pragmatistischen Philosophie zu Tage.

Was ist Pragmatismus?

Folgende für die Politische Bildung relevante Merkmale des Pragmatismus können identifiziert werden:

- *Praxisbezug*: Pragmatistisches Denken wird als wissenschaftliches Denken verstanden, das in den konkreten Handlungsbezügen der Menschen, an der *Praxis* ansetzt und für die Suche nach Problemlösungen gegenüber Denkansätzen unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Provenienz offen ist.
- *Erfolgsorientierung*: Denkanstrengungen werden nicht um ihrer selbst willen unternommen, sondern um für auftretende Probleme Lösungen zu finden.

- *Konkreter Problembezug*: Die Suche nach Lösungen ist immer eingebunden in konkrete Problemsituationen, mit denen sich die Menschen kreativ auseinandersetzen haben.
- *Kommunikative „Wahrheit“*: Für die Suche nach Lösungen greift der Pragmatismus auf eine Erkenntnistheorie zurück, in der die handelnden Personen eine *freie Kommunikationsgemeinschaft* bilden.
- *Fallibilität*: (Normative) Aussagen werden durch die handelnde Auseinandersetzung mit der sozialen Realität einem *beständigen Prüf- und Bewährungsverfahren* unterzogen.
- *Personalismus*: Ist die freie Kommunikationsgemeinschaft eine Voraussetzung für den Erkenntnisgewinn, dann ist hiermit auch die Unverfügbarkeit personaler Beziehungen verknüpft, deren Kennzeichen die wechselseitige Zuerkennung von fundamentalen Rechten ist.

Diese Merkmale begründen für den Pragmatismus auch eine starke Affinität zu einer normativ gesättigten *Theorie der pluralistischen Demokratie*, in der für die reale Gemeinschaft der Wahrheitssuchenden und deren experimentelle Forschungsmethode die günstigsten Bedingungen vorgefunden werden.

Einer der Gründungsväter der pragmatistischen Philosophie, John Dewey, deutet im Titel seines Hauptwerkes *„Democracy and Education“* bereits die Bildungsrelevanz dieser philosophischen Richtung an. Dementsprechend sind die nachfolgenden Erläuterungen darauf gerichtet, den Pragmatismus erstens als allgemeine Lerntheorie und Theorie der Schule, zweitens als Theorie des sozialen und politischen Lernens und drittens als normative Theorie der Politischen Bildung und des Demokratielernens zu identifizieren.

Der Pragmatismus als allgemeine Lerntheorie und Theorie der Schule

Dewey sieht den Lernprozess als Prozess der Problemlösung und der Begegnung mit

einem Hindernis, das es zu überwinden gilt. Hindernisse sind nicht unmittelbar Lerngegenstände. Sie treten den Menschen als persönliche Probleme ihrer Praxis gegenüber und setzen sie unter den Druck, über Lösungen nachzudenken. Insofern ist die Lerntheorie Deweys durchaus anschlussfähig an die lateinische Weisheit *„non scholae sed vitae discimus!“*. Dabei ergibt sich für den Lernprozess auch eine strukturelle Identität mit Forschungsprozessen: *„Wir drücken uns oft so aus, als ob 'eigenes Forschen' ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt zweifelsfrei bekannt ist.“* (Dewey 1916, 1993, 198)

Als Resultat einer allgemeinen Überlegung, *was zu tun ist*, (griech.: *πράγμα*) leitet sich für Dewey hieraus ein fünfschrittiges Artikulationsschema des Forschens und Lernens ab: Schritt 1: *Man begegnet einer Schwierigkeit*, Schritt 2: *Sie wird lokalisiert und präzisiert*, Schritt 3: *Ansätze einer möglichen Lösung werden gesucht*, Schritt 4: *Logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes*, Schritt 5: *weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung*. (vgl. Dewey 1911, 1951, 75). Die hier implizierte Selbstständigkeit der Lernenden beim Lösen von auftretenden Problemen hat auch Konsequenzen für eine pragmatistische Theorie der Schule. Gegenüber der durch Lehrplan und Schulorganisation gestellten Aufgabe betont Dewey die Unverzichtbarkeit der originären und authentischen Begegnung mit einem Problem, die erst einen freien Prozess des Suchens (*inquiry*) initiiert, in den die Lernenden als Subjekte des Geschehens involviert sind und dementsprechend für IHRE Resultate Verantwortung übernehmen. Deweys Schulkritik weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der üblicherweise durch die zentrale Stellung der Lehrperson gelenkte Prozess die Lernenden von dieser

Verantwortung für das Ergebnis entbindet. Damit liegt fälschlicherweise die „Forschungslast“ bei der Lehrperson. (vgl. Scherb 2014, 71ff.) Provozierend erscheint daher die von Tilman Grammes verwendete Karikatur (vgl. Grammes 1995, 30), in der die Lehrperson als Lernbegleiter im Hintergrund stilisiert ist. Sie macht jedoch deutlich, dass die Lehrperson zunächst vor allem anregende Lernumgebungen zu gewährleisten hat und nur subsidiär in die selbstständige Bewältigung der Lernaufgaben durch die Lernenden eingreifen soll.

Der Pragmatismus als Theorie des sozialen und politischen Lernens

Gilt nun die Deweysche Gleichung Lernprozess = Forschungsprozess, dann müssen im Lernprozess auch die Bedingungen des freien Forschens realisiert werden. Diese sind u.a. freie Kommunikation, Gleichberechtigung, Kooperation etc., so dass metareflexiv die Schule als Ort des Erkennens und Anerkennens demokratischer Verfahren und Verhaltensweisen und damit als Ort *sozialen Lernens* Bedeutung erlangt.

Wie gelangt man jedoch vom sozialen Lernen in der Lebenswelt (Nahraum Schule) zum Lernen über POLITIK? Obwohl Deweys „*Democracy and Education*“ Demokratie zunächst als *Lebensform* beschreibt, sieht er selbst doch die Gefahr, „die Schule zu einem Modell derjenigen Gesellschaft (zu) machen, die wir gern verwirklichen möchten“ (Dewey 1916, 1993, 409). Er tappt also nicht in die „Parallelisierungsfalle“, der vor allem diejenigen Demokratiepädagogen erliegen, die soziales Lernen und Demokratielernen in einsetzen und damit den politischen Aspekt der *Demokratie als Herrschaftsform* vernachlässigen. Das vermeintliche Defizit eines nur lebensweltbezogenen sozialen Lernens kann im Pragmatismus behoben werden, weil pragmatistisches Denken immer an der Praxis der Menschen ansetzt. Wenn davon auszugehen ist, dass die Praxis der Menschen einem Entwicklungsprozess unterworfen ist, dann kann die Lösung des Problems durchaus in einem erfahrungsorientierten biografischen Ansatz liegen. Durch das Bereitstellen von Lernumgebungen, die eine sukzessive Erweiterung des Erfahrungshorizonts ermöglichen, kann es gelingen, Lebenswelt und Systemwelt *mehrdimensional* einander anzunähern und das didaktische Brückenproblem („Von der

sozialen Lebenswelt zum politischen System!) erfolgreich anzugehen. Die an Praxis und Erfahrung orientierte Konzeption Deweys eröffnet dabei durchaus die Möglichkeit, über das Erleben der unmittelbar sozialen Lebenswelt hinauszugehen. Sukzessive einzubeziehen ist die gesellschaftliche Entwicklung

und der damit einhergehende Bedeutungsgewinn der medialen Erfahrung einer nicht unmittelbar erfahrbaren Systemwelt. In dieser weiteren Dimension des Erfahrungsbegriffs sind die Angebote des Fachunterrichts zu verorten, die in der biografiebezogenen Systematik pragmatistische Züge aufweisen. Politikkompetenz als Wissen über Politik, als Fähigkeit, sich in der komplexen politischen Umwelt zu orientieren und adäquat zu bewegen und als Werthaltung, die sich im Wechselspiel von Zustimmung zur und Kritik an der politischen Realität entwickelt, wäre so das Resultat eines biografiezentrierten didaktischen Konzepts, das im Kern pragmatistisch ist (vgl. Scherb 2014, 77).

Der Pragmatismus als normative Theorie der Politischen Bildung und des Demokratielernens

Sofern der philosophische Pragmatismus *insgesamt* als politikdidaktische Bezugstheorie Geltung beansprucht, muss er den Nachweis erbringen, dass er über eine Lerntheorie hinaus auch für eine *Bildungstheorie* geeignet ist. Eine Untersuchung der Frage, ob der Pragmatismus als Bildungstheorie ein tragfähiges Konzept darstellt, hat zunächst zu berücksichtigen, dass der Bildungsbegriff eine ethisch-normative Komponente beinhaltet. Somit stellt sich die Frage: *Kann die Pädagogik John Deweys die Bedingungen, unter denen sie existiert und die sie in der Praxis lebt, auch normativ begründen?* Wenn das demokratische Verfahren das beste Mittel ist,

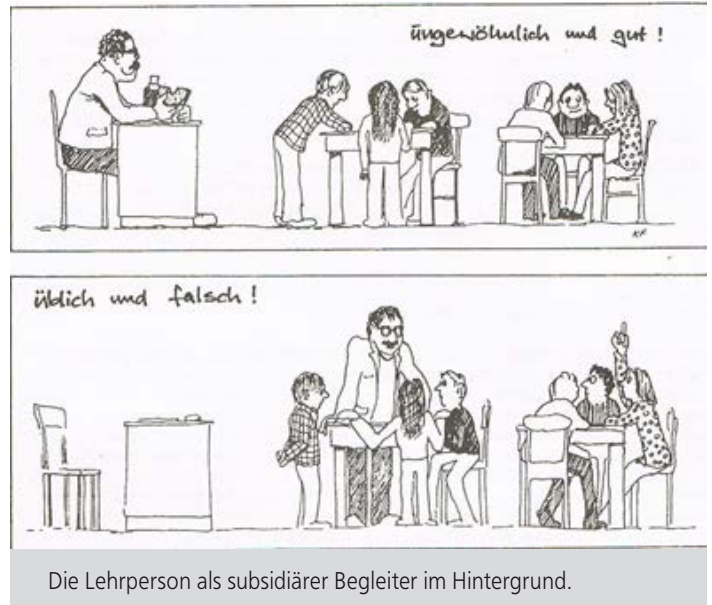


Foto: Grammes 1995, S. 30

um zu Problemlösungen zu gelangen, dann liegt die normative Basis der Demokratie für Dewey in den impliziten Voraussetzungen der Praxis. Dies bedeutet jedoch, dass andererseits für das Telos des Lernprozesses durch die vermeintlich alleinige Anbindung an Konsens und Nützlichkeit eine relativistische Konnotation nicht auszuschließen ist. Ein normatives Konzept pluralistischer Demokratie, das sich jedoch nur auf die Eingangssituation des Lernprozesses, nicht aber auf dessen Ende bezieht, ist nur schwach ausgeprägt.

Obwohl also Deweys politischer Philosophie sehr wohl eine Demokratietheorie inhärent ist, entfaltet sein Pragmatismus dafür keine starke Normativität. (vgl. Scherb 2014, 82ff.) Stärkere Normativität entfaltet der Pragmatismus unter Berücksichtigung der erkenntnistheoretischen Implikationen der von Charles Sanders Peirce formulierten „*Pragmatischen Maxime*“, die auch als Gründungsurkunde der Philosophie des Pragmatismus erachtet wird. Diese Normativität der Pragmatischen Maxime resultiert aus der unverzichtbaren Subjekt-Objekt-Relation im Erkenntnisprozess und den damit verbundenen personalistischen Implikationen. „*Der pragmatische Leitsatz (...)* lautet: *Man überlege, welche praktischen Wirkungen unserer Meinung nach von dem von uns aufgefassten Objekt verursacht werden könnten. Die Auffassung all dieser Wirkungen ist die vollständige Auffassung des Objekts*“ (Peirce 1903, 1934 § 5.19).

Damit die vollständige Auffassung des Objekts gelingt, müssen alle Wirkungen des Ob-

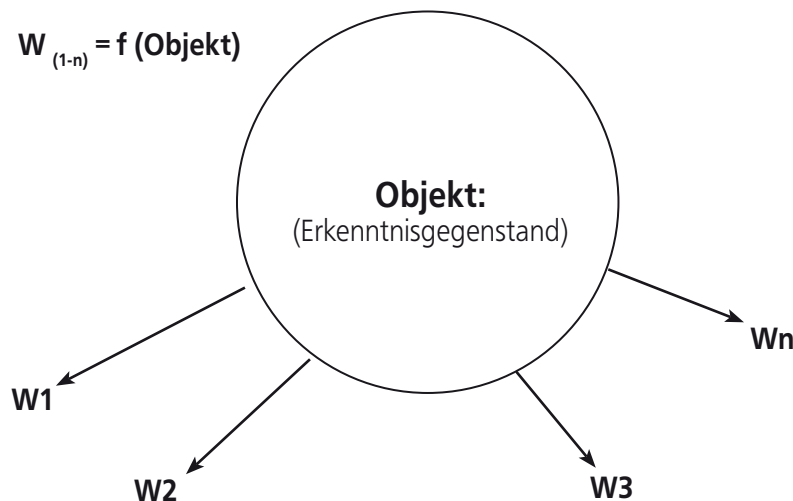
jekts auf eine prinzipiell unbegrenzte Zahl an Kommunikationsteilnehmern möglich sein. Damit jedoch *alle* Wirkungen zur Geltung kommen können, muss eine freie Kommunikation gewährleistet sein. Die der *Pragmatischen Maxime* immanente Erkenntnistheorie setzt deshalb die gleichberechtigte Teilnahme einer prinzipiell unbegrenzten Zahl an der Dialoggemeinschaft voraus. Peirce selbst sieht hier „the indefinite community of investigators“ (Peirce, zit. Apel 1973, 173) begründet. In dieser unbegrenzten Gemeinschaft aller Verstandeswesen liegt offensichtlich auch die philosophische Wurzel der Diskursethik, für die gilt, dass sich die Teilnehmer an der Kommunikation als „Freie und Gleiche“ begegnen (vgl. Reese-Schäfer 1997, 455). Die normative Wendung der erkenntnistheoretischen Implikationen von Peirce' *Pragmatischer Maxime* führt deshalb zu einem *personalistischen* Konzept, die die normative Geltung unverfügbarer Mindeststandards menschlicher Beziehungen unterstellt.

Politikdidaktische Konsequenzen

Die eingangs beschriebenen Merkmale begründen für den Pragmatismus somit nicht nur eine starke Affinität zu einer normativ gesättigten *Theorie der pluralistischen Demokratie*, sondern auch ein *praxisbezogenes Konzept der Politischen Bildung und der Demokratiebildung*.

Die politikdidaktischen Konsequenzen, die aus den pragmatistischen Begründungen einer Theorie der Politischen Bildung gezogen werden können, liegen vor allem in einem Prozess reflexiver Urteilsbildung, in dem Lernende ihre eigene Praxis zum Gegenstand der Betrachtung machen. In dieser *Metareflexion* realisiert sich ein normatives Konzept, in dem deutlich wird, dass demokratische Werte nicht unmittelbar in ihrer Inhaltlichkeit, also als Lerngegenstände, sondern vor allem in ihrem Aufgabencharakter wirksam werden müssen. Dies bedeutet keinen Verzicht auf die Inhaltsdimension. Wenn sich nämlich die Förderung habitueller Demokratiekompetenz als permanente Aufgabe versteht, dann führt die Metareflexion zu einem kommunikativen Prozess, mit dem immer schon *Wertinhalte* transportiert werden. Die dabei ablaufenden Reflexionsprozesse lassen die Werte der Toleranz und des gegenseitigen Respekts, der Gleichheit und Gleichberechtigung der Diskursteilneh-

$$W_{(1-n)} = f(\text{Objekt})$$



„Die Auffassung all dieser Wirkungen (W) ist die vollständige Auffassung des Objekts ...“

Erkenntnistheoretische Implikationen der Pragmatischen Maxime

Quelle: eigene Darstellung

mer, das Prinzip der Anerkennung der Person etc. aufscheinen. Es sind dies demokratische Werte, die allerdings einer demokratischen Praxis immer schon vorausliegen. Diese Werte in der Reflexion immer wieder ins Bewusstsein zu rufen, stellt eine permanente, gelegentlich sogar sisyphische Aufgabe für Politische Bildung dar. Jedenfalls spricht vieles dafür, dass die kognitive Rekonstruktion der gelebten und selbst erfahrenen Demokratie in Prozessen politischer Urteilsbildung unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen ist.

Reflexive Urteilsbildung hätte aber nicht nur die Funktion, die prozessimmanenten Werte meta-kognitiv zu rekonstruieren, um ein demokratisches Zusammenleben zu ermöglichen. Im Fachunterricht sind überdies Lernarrangements zu schaffen, mit denen es gelingen kann, diese Werte in ihrer Korrespondenz mit den zentralen demokratischen Grundwerten zu identifizieren. Gelingt diese Reflexionsleistung als selbstständige Tätigkeit der Lernenden, dann werden die Möglichkeiten der Politischen Bildung im Hinblick auf die Förderung von Demokratiekompetenz ausgeschöpft. Allerdings ist die Grenze des Kognitivismus mit der Frage erreicht, ob derjenige, der die Einsicht in die Bedeutsamkeit demokratischer Grundwerte gewonnen hat, diese auch in Handlungsentschlüsse umsetzt. Für die willensmäßige Umsetzung und für die

Frage, welche Motivationskraft die philosophisch-reflexive Einsicht für die Verhaltenspraxis hat, gibt es keinerlei Garantie. Es bleibt auch nach den pragmatistischen Begründungsanstrebungen weiterhin die Situation bestehen, dass die freiheitliche Demokratie immer mit dem Risiko ihrer selbst leben muss.

Literatur

- Apel, Karl-Otto (1973): Transformation der Philosophie, Frankfurt/M.
- Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim.
- Dewey John (1911/1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung, Zürich.
- Grammes, Tilman (1995): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Hannover.
- Peirce, Charles Sanders (1903/1934): Lectures on Pragmatism. In: Hartshorn, Charles et al. (Hg.): Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Cambridge/Mass.
- Praktische Philosophie oder Pragmatismus – eine Diskussion zwischen Bernhard Sutor und Armin Scherb – dokumentiert von Andreas Brunold und Bernhard Ohlmeier. In: Gesellschaft*Wirtschaft*Politik (GWP) 2/2016, S. 375ff.
- Reese-Schäfer, Walter (1997): Grenzgötter der Moral. Der neuere europäisch-amerikanische Diskurs zur politischen Ethik, Frankfurt/M.
- Scherb, Armin (2014): Pragmatistische Politikdidaktik – Making It Explicit, Schwalbach/Ts. www.didsoz.phil.fau.de/pragmatistische-politikdidaktik.shtml



Didaktische Werkstatt

Jens Korfkamp

Wozu philosophieren in der politischen Bildung?

*„Die Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit“
(Ludwig Wittgenstein,
Tractatus logico-philosophicus)*

Die Anfänge der Lehre von der Politik und damit auch die Genese erster Formen von politischer Bildung lassen sich bis in die griechische Antike zurückverfolgen. Schon Sokrates hat im 5. Jahrhundert v. Chr. in der Öffentlichkeit auf der Agorá, dem Marktplatz des antiken Athens in politischer Absicht philosophiert. Dabei hat er die handlungsleitenden Überzeugungen seiner Zeit einer kritischen Prüfung unterzogen. Als Gründungsvater der Wissenschaft von der Politik gilt der griechische Philosoph Aristoteles, der ebenfalls entscheidend an der ideellen und organisatorischen Ausprägung der griechischen Philosophen-Akademien mitgewirkt hat, die Vorläufer der europäischen Universitäten im Mittelalter sind. Der aristotelischen Politik-konzeption liegen zwei anthropologische Annahmen zugrunde: dass der Mensch ein von Natur aus politisches Lebewesen (*phusei politikon zoon*) sei und dass der Mensch als ein vernunft- und sprachbegabtes Lebewesen (*zoon logon echon*) nicht instinktgesteuert, sondern verständigungsorientiert handelt. In seiner staatstheoretischen Schrift „Politik“ und in der „Nikomachischen Ethik“ legt er die Grundlagen für eine genuin praktische Philo-

sophie, die sich mit den menschlichen Dingen befasst und dabei nicht auf Wissen, sondern auf rechtes Handeln zielt. Das Forschungsobjekt ist nicht der Mensch an sich, sondern der Mensch im Rahmen der Polis bzw. der politischen Gemeinschaft. Ein Selbstverständnis, das auch durchaus konstitutiv für die theoretischen Grundlagen und die Praxis politischer Bildung ist.

Mit Blick auf diese Entstehungsgeschichte und den gemeinsamen Gegenstandsbereich der politischen Gemeinschaft werde ich im Beitrag die Fragen erörtern, welchen Wert das Philosophieren als eine elementare Kulturtechnik hat und ob das Philosophieren als reflektierende Tätigkeit unter der Beachtung von Regeln und Grenzen einen wesentlichen Beitrag zu einer demokratischen Persönlichkeitsbildung leisten kann. Doch zuvor werde ich auf die Renaissance der Philosophie sowie die sich außerhalb der Universitäten etablierenden neuen alltagsweltlichen (Lern-)Orte des Philosophierens eingehen, die bisher bis auf wenige Ausnahmen in Theorie und Praxis der politischen Bildung kaum Beachtung gefunden haben (vgl. Hufer/Korfkamp 2012).

Philosophie(ren) in der Öffentlichkeit

Die Philosophie, aus der bis ins 19. Jahrhundert viele spätere Einzelwissenschaften hervorgegangen sind, präsentiert sich gegenwärtig als akademische Disziplin und

Fachwissenschaft in den großen wissenschaftlichen Akademien und Forschungsverbänden ebenso wie in den Instituten und Seminaren an fast jeder Universität. Dabei unterliegt sie gerade in der Gegenwart einem „charakteristischen Schwanken zwischen Orientierungs-

Dr. phil. Jens Korfkamp ist Sozialwissenschaftler und Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg (Rheinland). Er leitet Seminare zur Philosophie in der Erwachsenenbildung.

Foto: Heike Drewelow



anliegen und Verfälschung“ (Steenblock 2015: 32). Aber die Philosophie findet nicht ausschließlich an Universitäten respektive im akademischen Kontext statt. Seit einigen Jahren ist eine Rückkehr der Philosophie in das öffentliche Bewusstsein zu beobachten. So fand in den 1990er Jahren Jostein Gaarders Roman „Sofies Welt“ über die Geschichte der Philosophie eine große Resonanz beim internationalen Lesepublikum. Auch im Radio und im Fernsehen werden Sendeformate zu philosophischen Themen ausgestrahlt, wie zum Beispiel das „Philosophische Radio“ im Westdeutschen Rundfunk (WDR5) oder die Philosophiesendung „Precht“ des Zweiten

Deutschen Fernsehens (ZDF). Gast- und Namensgeber der Sendung ist der Philosoph und Publizist Richard David Precht, der mit einem Gast eine aktuelle Frage des gesellschaftlichen Lebens erörtert. Darüber hinaus strahlt ARTE seit 2008 allwöchentlich sonntags das Magazin „Philosophie“ aus und im Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) hat am gleichen Wochentag vormittags die „Sternstunde Philosophie“ einen dauerhaften Sendepplatz im Kulturprogramm. Beachtenswert ist ebenfalls, dass seit 2012 neben dem schon seit 1995 erhältlichen Journal für Philosophie „der blaue reiter“ gleich zwei neue philosophische Zeitschriften im öffentlichen Verkauf erhältlich sind: „Hohe Luft“ und das „Philosophie Magazin“. Ferner ist in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, freie und konfessionelle Einrichtungen, Akademien etc.) in den letzten Jahren eine signifikante Nachfrage nach philosophischer Bildung festzustellen (vgl. Hufer/Korkkamp 2012: 40f). Zu diesen Beispielen von öffentlicher Philosophie außerhalb der Universitäten lassen sich noch mehr Namen, Formate und Varianten nennen: Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen sowie Philosophische Cafés und Philosophische Praxen. Letztere bieten in der philosophischen Tradition der Lebenskunst einen institutionalisierten Raum zur Formulierung von Lebens-, Sinn- und Weltfragen, den die Fachwissenschaft Philosophie eher verweigert (vgl. Steenblock 2015: 33f.). Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten, dass ein zunehmendes Interesse an philosophischer Bildung vorhanden ist, die ethische Orientierungskompetenz in einer komplexer werdenden Gesellschaft vermittelt. Umso drängender stellt sich Frage, welche grundlegenden Fertigkeiten beim Philosophieren im Sinne eines methodischen Philosophierens weitergegeben bzw. vor allem geübt werden.

Philosophieren als elementare Kulturtechnik

Für den Erfolg und das Renommee von philosophischen Veranstaltungen ist es m.E. wesentlich, dass bei ihnen nicht in erster Linie die Popularisierung von gelehrter, akademischer Philosophie im Mittelpunkt steht, sondern ein elementarer Bildungsprozess: das Philosophieren als Tätigkeit des methodischen Reflektierens und Erkennens zur systematischen Schulung der Urteilskraft. Der Philoso-

phiedidaktiker Ekkehard Martens spricht in diesem Zusammenhang analog zum Lesen, Schreiben und Rechnen von Philosophie als einer „elementaren Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“ (Martens 2015: 41). Das elementare Philosophieren knüpft an die Erfahrungen und die philosophischen Einstellungen der Menschen dem Leben gegenüber an. Es versucht dieses sogenannte natürliche und implizite Philosophieren kritisch zu klären und weiterzuentwickeln, auch mit Hilfe der gelehrten, akademischen Philosophie. „Dabei werden in Anknüpfung und in Auseinandersetzung mit den Klassikern und im Diskurs der Fachdisziplin Theorien und Begriffe oder Argumente in die eigenen Überlegungen einbezogen und geprüft“ (ebd.: 45). Eine Vorgabe, die durchaus hohe Anforderungen an die fachlichen und methodischen Fähigkeiten der Lehrkräfte stellt. Das gemeinsame Philosophieren bietet dann einen öffentlichen Raum, in dem die für das Zusammenleben in einem demokratischen Staat unverzichtbaren zivilen Tugenden wie Respekt, Offenheit, Toleranz, Solidarität oder Rücksichtnahme praktisch eingeübt und entwickelt werden können. So wird zum einen das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden gesteigert. Es wird ihnen bewusst, dass ihre Gedanken „wertvoll“ sind. Aber auch die Achtung vor Gedanken und Leistungen Andersdenkender wird vermittelt. Zum anderen trägt das Philosophieren dazu bei, übergreifende Kontexte in einer wissenschaftlich geprägten Lebenswelt erkennen zu lernen. Hierbei handelt es sich ohne Ausnahme um Fähigkeiten, die die politische Teilhabe oder zumindest die prinzipielle Handlungsbereitschaft der Bürger in einer Demokratie befördern. Darüber hinaus leistet die beim Philosophieren entwickelte demokratische Gesprächskultur einen direkt erfahrbaren Beitrag zur Förderung von Demokratieverständnis, der ohne die Zumutungen überzogener kognitiver Kompetenzerwartungen auskommt. Es eröffnen sich Chancen zur Aktivierung sozialer und moralischer Verhaltensweisen, die sich auch über den im engeren Sinne politischen Bereich hinaus in den verschiedenen gesellschaftlichen Sphären wie Arbeit, Erziehung, Freizeit und Markt entfalten können (vgl. Hufer/Korkkamp 2012: 26f.).

Beim elementaren Philosophieren, das einen wie oben ausgeführt wertvollen Beitrag

zur Bürger-Bildung beisteuern kann, spielen Methoden eine fundamentale Rolle. Das hat seinen Grund darin, dass beim gemeinsamen Rezipieren, Reflektieren und Interpretieren von Texten, Gedankenexperimenten oder anderen Medien (Bilder, Comics, Filme etc.) transparente und mitunter auch stringente Verfahren eingehalten werden müssen. So können Beliebigkeit in den Aussagen der Teilnehmenden und eine eindimensionale Verhaftung in Alltagserfahrungen vermieden werden. Zudem wird ein rationales Arbeitsklima hergestellt, das ein Abdriften in freischwebende assoziative Spekulationen verhindert. Mit Bezug auf die aristotelischen Methoden des Philosophierens lassen sich fünf Methoden in einer plausiblen Reihenfolge nacheinander anordnen (vgl. Martens 2015: 41):

1. phänomenologische Methode: differenziert und umfassend beschreiben, was ich beobachte, erfahre, wahrnehme oder bei mir denke;
2. hermeneutische Methode: sich das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte lesen und interpretieren oder andere Medien einsetzen (Bilder, Musik, Gedichte);
3. analytische Methode: die verwendeten zentrale Begriffe und Argumente hervorheben, oder: Prämissen, Widersprüche oder verengte und zu weite Definitionen aufdecken und prüfen;
4. dialektische Methode: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen und Dilemmata zuspitzen und diese abwägen und Aporien aushalten;
5. spekulative Methode: Phantasien und Einfälle zulassen und Lösungsversuche wagen, aber dann mit Hilfe der anderen Methoden prüfen.

In der Bildungspraxis stehen diese fünf Denkmethode nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden vielmehr eine Einheit. Zwar können nach einer Einübungsphase einzelne Methoden hervorgehoben werden, „sie ergänzen sich aber gegenseitig – wie die fünf Finger einer Hand“ (ebd.: 44). Die Anwendung der philosophischen Methoden fällt in der Regel eher leicht, da sie, wie das elementare Philosophieren lediglich Weiterentwicklungen einer vorgängigen Praxis unseres

alltäglichen oder lebensweltlichen Sprechens und Denkens sind.

Bedeutung und Grenzen des Philosophierens in der politischen Bildung

Aber bei allem Engagement für mehr Philosophie in der politischen Bildung, müssen auch die Grenzen angesprochen werden. Das Philosophieren kann und soll keineswegs politische Bildung ersetzen. Denn die detaillierten Politikfelder, zum Beispiel die Wege der politischen Entscheidung, die Art und Weise der politischen Partizipation, die nationalen und internationalen Regelungen, die Typen und Spezifika der politischen Systeme etc., können nur mit Rückgriff auf die Politikwissenschaft dargestellt werden. Die Fragen nach dem Zustandekommen von sozialen Vorurteilen, Fundamentalismus, Extremismus und sozialer Deprivation finden ihre Erklärungen in der politischen Soziologie und politischen Psychologie sowie der Ökonomie. Die Rezeptionsweisen von politischem Lernen können die Politikdidaktik und die Erziehungswissenschaft begründen (vgl. Hufer/Korfkamp 2012: 67f.).

Das Philosophieren kann politische Bildung ergänzen, ja muss es angesichts des zunehmenden Pragmatismus und Funktionalismus, die im derzeitigen Erscheinungsbild des Faches den wissenschaftlichen Mainstream darstellen. Es ist eine approbata Methode, um die notwendigen normativen Fragen in die politische Bildung hinein zu bringen – da liegt

ihr unverzichtbarer Wert. Wenn es als nachdenkliche Werteentwicklung und nicht als traditionelle Wertevermittlung verstanden wird, kann die philosophische Bildung ethische Orientierungskompetenz vermitteln. Sie übt das systematische Denken und entwickelt die individuelle Urteilskraft und Entscheidungsstärke. Damit ist philosophische Bildung kein Selbstzweck, sondern fördert nach Julian Nida-Rümelin im Sinne eines erneuerten Humanismus drei spezifische Fähigkeiten des Menschen: „Die Fähigkeit, vernünftige, wohlbegründete Überzeugungen auszubilden (*Rationalität*), die Fähigkeit zu einer autonomen und freien Lebensgestaltung (*Freiheit*) und die Fähigkeit, *Verantwortung* wahrzunehmen und zu übergeben“ (Nida-Rümelin 2015: 20).

Darüber hinaus gibt es aber auch immanente Schwachstellen beim Philosophieren, Fallen und Fehleinschätzungen auf die ich abschließend kursorisch eingehen möchte.

Die Lebensgeschichten von Philosophen sind für das Publikum häufig spannend und eignen sich insbesondere als Einstieg in ein Thema sehr gut. Es besteht aber potentiell die Gefahr die Werke ausschließlich aus den Biografien heraus zu deuten oder in Frage zu stellen. Die verbreitete Neigung zum „Biografisieren“ und „Psychologisieren“ führt leicht zu einer Schrumpfung auf das Persönliche. Das heißt, dass die Texte nicht mehr nach ihrer inhaltlichen Qualität (Gehalt ihrer Argumentation und Logik des Aufbaus) bewertet werden. Wichtig ist es auch, nicht die zeit-

bedingte Verhaftung und Beeinflussung des Denkens der Autor/inn/en zu übersehen. Ebenfalls können die Überdimensionierung der Alltagserfahrungen sowie die Mitteilung von persönlichen Befindlichkeiten seitens der Teilnehmer/innen problematisch werden. Beides darf den ursprünglichen Zweck des Zusammenkommens, das philosophische Gespräch, nicht überlagern. Denn Philosophieveranstaltungen sind weder eine Selbsthilfegruppe noch ein Therapieersatz, um persönliche Probleme zu lösen. Zwar ist das methodische Philosophieren anstrengend und mühsam, aber notwendig um den Rahmen persönlicher Erfahrungen zu überwinden. Philosophische Bildung ist und bleibt die Arbeit am Logos, die von Wort und Rede sowie deren Gehalt bis zur (Welt-)Vernunft reichen kann. Diese Arbeit ist auch wertvoll für die Demokratie oder wie es der Philosoph Michael Hampe formuliert: „Weisheitsliebende, die vom sokratischen Impuls angetrieben werden, halten also nicht nur das Leben für verbesserbar, sondern auch sich selbst (als sprechende und denkende Gemeinschaft) für *fähig*, das zu tun“ (Hampe 2014: 68).

Literatur

- Hampe, Michael (2014): Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik, Berlin.
- Hufer, Klaus-Peter/Korfkamp, Jens (2012): Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Martens, Ekkehard (2015): Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Philosophie und Ethik. Bd. I, Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 41–48.
- Nida-Rümelin, Julian (2015): Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): Philosophie und Ethik. Bd. I, Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 18–22.
- Steenblock, Volker (2015): Orte des Philosophierens. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.), Philosophie und Ethik. Bd. I, Didaktik und Methodik. Paderborn, S. 30–36.



Raffael: Schule von Athen

Zeitschriftenschau oder die Vermittlung von Philosophie für jedermann

erstellt von Jens Korfkamp

In dieser Zeitschriftenschau werden vier deutschsprachige philosophische Zeitschriften vorgestellt, die im öffentlichen Verkauf und über ein Abonnement erhältlich sind. Sie richten sich jenseits der akademischen Philosophie an ein breites Lesepublikum und stehen für einen erweiterten Philosophiebegriff, der auch auf angrenzende geistes- und sozialwissenschaftliche Gebiete ausgedehnt wird. Damit bedienen sie sich einer Methode, die die Feuilletons mit ihrem erweiterten Kulturbegriff in Richtung Mode und Alltagsdesign seit langem erfolgreich praktizieren.

Abenteuer Philosophie

Erscheinungsweise: 4-mal pro Jahr
 Auflage: 17.000 Exemplare
 Einzelpreis: 5,00 Euro
 Verlag: filosofica, Graz (Österreich)
Abenteuer Philosophie (erscheint seit 1981) wird als gemeinnütziges Projekt von einem

Team von Philosophinnen und Philosophen ehrenamtlich herausgegeben oder wie es auf der eigenen Homepage steht: „von Idealisten für Idealisten“. Neben der klassischen Print-Ausgabe im Farbdruck gibt es auch die Möglichkeit, das Magazin als ePaper oder als digitale Ausgabe zu erwerben. Das Magazin behandelt inhaltlich viel Zeitgeistiges und hat seinen Schwerpunkt auf dem Gebiet der Lebenskunstphilosophie. Auch teilweise für philosophische Zeitschriften eher ungewöhnliche Rubriken, die Grenzbereiche der praktischen Umsetzung von Philosophie fokussieren, wie zum Beispiel „gesundSein“, finden hier ihren Platz.



Der blaue reiter. Journal für Philosophie

Erscheinungsweise: halbjährlich
 Auflage: mindestens 3.600 Exemplare
 Einzelpreis: 16,90 Euro
 Verlag: der blaue reiter. Verlag für Philosophie, Hannover

der blaue reiter (erscheint seit 1995) ist keine Fachzeitschrift im üblichen Sinne, sondern der Versuch, Philosophie auf einem wissenschaftlichen und dennoch für an Philosophie interessierten Laien verständlichem Niveau zu präsentieren. In den Beiträgen werden fremdsprachliche Zitate

übersetzt, Fachbegriffe erklärt, Schlüsselbegriffe in gesonderten Layoutelementen erläutert. Jede der themengebundenen Ausgaben stellt eine Einführung in das jeweils behandelte Thema der Philosophie dar. Zu den Autoren zählen bekannte deutsche Philosophen wie zum Beispiel Peter Sloterdijk, aber auch Schriftsteller und Journalisten. Jede Ausgabe wird von Illustratoren gestaltet. Unter „www.philosophischeveranstaltungen“ bietet die Zeitschrift einen Veranstaltungskalender für philosophische Veranstaltungen im deutschsprachigen Raum an.

Hohe Luft. Philosophie-Zeitschrift

Erscheinungsweise: zweimonatlich (6 Ausgaben pro Jahr)
 Auflage: 60.000 Exemplare
 Einzelpreis: 8,90 Euro
 Verlag: Hohe Luft Verlag, Hamburg

Die Redaktion von *Hohe Luft* (erscheint seit 2011) setzt bei ihrer Auswahl der Themen und Autoren überwiegend auf den Querschnitt aus den Zeitgeistdebatten. Die Zeitschrift postuliert den Anspruch, so die Philosophie zurück in den Alltag zu holen und aktuelle Themen aus Gesellschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft aus einem philosophischen Blickwinkel zu betrachten. Die inhaltliche Konzeption und das professionelle Layout und Design orientieren sich an gängigen Lifestyle Magazinen. Die Ausgaben sind auch als eMagazine im App Store und auf Google Play erhältlich. Zweimal im Jahr erscheint ein monothematisches Booklet. Bisherige Themen waren u.a.: Was ist gute Arbeit?, Was sind Werte? Im Jahr 2015 wurde im Rahmen eines Sonderheftes „Hohe Luft kompakt“ eine Sammlung von Interviews mit Denkern aus unserer Zeit (z.B. Axel Honneth, Derek Parfit) herausgebracht.



Wann ist Eifersucht o.k.? // Eine andere Sicht des Holocaust // Das Denken der Neuen Rechten
 Warum Handwerk glücklich macht // Simon Blackburn über Ethik und Emotionen



Philosophie Magazin

Erscheinungsweise: zweimonatlich (6 Ausgaben pro Jahr)
 Auflage: 60.000 Exemplare
 Einzelpreis: 6,90 Euro
 Verlag: Philomagazin Verlag, Berlin

Das *Philosophie Magazin* (erscheint seit 2011) bietet ebenfalls eine recht bunte Mischung aus Aktualität, Lebensorientierung und Bildung. So lauten Titelfragen der Hefte „Woher kommt das Böse?“, „Macht meine Arbeit noch Sinn?“ oder „Sie ist wieder da. Die Frage nach der Identität“. Neben den Dossiers, Interviews, Porträts und Reportagen stellt das Magazin in jedem Heft in einer 16-seitigen Extrabroschüre mit kompetent kommentiertem Originalauszug einen klassischen Text der philosophischen Tradition vor. Die Ausgaben sind auch als eMagazine im App Store/iTunes und auf Google Play erhältlich. Seit 2013 werden auch themengebundene Sonderausgaben (z.B. Hannah Arendt, Die griechischen Mythen, Die Bibel und die Philosophen) herausgegeben. Darüber hinaus ist das Philosophie Magazin Medienpartner der phil.cologne (Internationales Festival der Philosophie).



Seitens der akademischen Philosophie ist die Resonanz auf das Genre der vorgestellten Zeitschriften recht zwiespältig. Einerseits wird durchaus die Chance wahrgenommen, philosophisches Denken auch jenseits von universitären Fachkreisen zu vermitteln und zu diskutieren. Von einigen Fachphilosophen wird das Potential öffentlicher Aufmerksamkeit als Autor/in und Interviewpartner/in in den Magazinen häufig genutzt. Andererseits wird aber auch gerne die zeitgeistige Orientierung der Themen sowie der geringe Gehalt an Philosophie bemängelt. Statt Philosophie als Aufklärung oder als Orientierung wird, so die Hamburger Philosophin Birgit Recki in ihrer Kritik im *Merkur*, „doch eher die Kompetenz zum schwungvollen Platzieren von Bemerkungen im Partygespräch vermittelt – und damit ein bisschen zusätzliches Prestige“ (2012: 1155). Trotz aller berechtigter Kritik an der Popularisierung und der für die Vermittlung von Philosophie notwendigen Reduktion von Komplexität bleibt m.E. festzuhalten, dass die im öffentlichen Verkauf erhältlichen philosophischen Zeitschriften als Vermittler zwischen Fach- und Laienpublikum fungieren und so die Idee des Philosophierens als elementarer Kulturtechnik in der Öffentlichkeit befördern.

Klaus-Peter Hufer

Der Mensch und der Staat – Mit Platon zur Politik

Es gibt Aussagen von Philosophen zur Politik und darüber, wie ein Zusammenleben organisiert sein soll. Sie haben über die Zeit, teilweise über Jahrhundert hinweg zum Nachdenken angeregt. Sie bieten auch Stoff für die heutige politische Bildung. Einige Beispiele:

Platon (427–347 v. Chr.):

„Wenn nicht ... entweder die Philosophen Könige werden in den Staaten oder die jetzt so genannten Könige und Gewalthaber wahrhaft und gründlich philosophieren und also dieses beides zusammenfällt, die Staatsgewalt und die Philosophie, ... gibt es keine Erholung von dem Übel für die Staaten.“

Aristoteles (384–322 v. Chr.):

Der Mensch ist ein politisches Lebewesen („zôon politikón“). „Und aus diesem Grunde treibt es den Menschen, auch ganz abgesehen vom Bedürfnis gegenseitiger Unterstützung, zum Zusammenleben“

Niccolò Machiavelli (1469–1527):

„Ein Herrscher darf sich ... um den Vorwurf der Grausamkeit nicht kümmern, wenn er dadurch seine Untertanen in Einigkeit und Ergebenheit halten kann. Statuiert er nämlich einige wenige abschreckende Beispiele, so ist er barmherziger als diejenigen, die infolge allzu großer Milde Unordnung einreißen lassen, aus der Mord und Plünderung entstehen.“

Thomas Morus (1478–1535):

Aufgabe der Behörden des von ihm entworfenen Staates „Utopia“ ist es, „allen Bürgern möglichst viel Zeit von der körperlichen Fron für die Freiheit und Pflege des Geistes sicherzustellen. Darin liegt nämlich ... das Glück des Lebens“.

Thomas Hobbes (1588–1679):

Da „der Mensch für den Menschen ein Wolf“ ist und die Menschen deswegen voreinander geschützt werden müssen, „liegt die Lösung in der Übertragung ihrer gesamten Macht und Stärke auf einen Menschen oder eine Versammlung von Menschen.“

John Locke (1632–1704):

Die Menschen schließen sich zusammen mit dem Ziel, „jene Mängel des Naturzustandes, die die notwendige Folge sind, wenn ein jeder in eigener Sache Richter ist, zu vermeiden und ihnen abzuwenden, indem eine allen bekannte Autorität eingesetzt wird, die jede Gesellschaft anrufen kann, wenn es ein Unrecht erlitten oder sich ein Streit erhebt, und der jeder in der Gesellschaft sich fügen muss“.

Voltaire (1694–1778):

„Das Vorurteil ist eine Meinung ohne Urteil. So werden Kindern auf der ganzen Welt, bevor sie zu einem Urteil fähig wären, alle beliebigen Meinungen eingeflößt.“

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778):

„Wie findet man eine Gesellschaftsform, die mit der ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes Gesellschaftsgliedes verteidigt und schützt und kraft dessen jeder einzelne, obgleich er sich mit allen vereint, gleichwohl nur sich selbst gehorcht und so frei bleibt wie zuvor?“

Immanuel Kant (1724–1804):

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen ... Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

John Stuart Mill (1806–1873):

„Die freie Entwicklung der Persönlichkeit ist eine der Hauptbedingungen der Wohlfahrt“. Aber den Menschen „fällt gar nicht ein, eine andere Meinung zu verspüren, außer dem, was üblich ist ... sie gefallen sich in der Herde, sie treffen ihre Wahl nur unter Dingen, die man gewöhnlich tut. ... Ihre menschlichen Fähigkeiten verdorren und sterben.“

Alexis de Tocqueville (1805–1859):

Die „Allmacht der Mehrheit“ in Amerika führt zu einer „Tyrannei der Mehrheit“. Die Folge: „geistige Freiheit ist in Amerika unbekannt“. Der amerikanische Individualismus „erstickt alle Keime der Tugend ... um endlich im Egoismus zu enden“

Karl Marx (1818–1883):

Die Ideen der Menschen, ihre Vorstellungen und ihr Bewusstsein „sind unmittelbar verflochten in die materiellen Tätigkeiten und den materiellen Verkehr der Menschen“. „In seiner Wirklichkeit ist das menschliche Wesen das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“

(Die Zitate sind der Lesbarkeit wegen teilweise leicht geändert worden. Im Original nachzulesen sind sie in: Klaus-Peter Hufer/Jens Korfkamp: Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2012)

IMPULS

27. Januar – Internationaler Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust

27. Januar 2017 – 72 Jahre nach der Befreiung des KZ-Auschwitz durch Soldaten der Roten Armee. Noch vor wenigen Tagen hat der am äußersten rechten Rand der AfD agierende ehemalige Geschichtslehrer Höcke das Holocaust Mahnmal in Berlin und die damit verbundene Erinnerungskultur in einer Dresdener Rede als „Denkmal der Schande“ bezeichnet. Er fordert eine „180-Grad-Kehrtwende“ der Geschichtspolitik. Damit meint er auch die Art und Weise, wie Schüler und Schülerinnen in den Schulen sich mit dem Holocaust auseinandersetzen und gedenken.

Historisch-politische Erinnerungskultur – wie sie sich in kritischen Diskursen politisch und gesellschaftlich in Deutschland entwickelt hat, steht für eine Erinnerungskultur, die sich nicht in nationalistischer Selbstreinigung erschöpft. „Gedentage werden als Tage des Innehaltens und der Reflexion zu einem Baustein eines Bildungsverständnisses, das in Schulprogramm und Unterricht Werte der Demokratie, der Menschenrechte, des Friedens und der transkulturellen Verständigung verankert.“ (Erinnern für die Zukunft – Bildungsportal NRW)

Seit vielen Jahren kommen Überlebende der Konzentrationslager als Zeitzeugen in die Schulen. Ihr Anliegen ist, die Schülerinnen und Schüler an ihren Erlebnissen teilhaben zu lassen und das Demokratiebewusstsein der Jugendlichen zu stärken. Sie möchten, dass Lehren aus der Geschichte gezogen werden, damit „Auschwitz sich nicht wiederholt“.

„Den Opfern ein Gesicht geben“ ist ein aktuelles Beispiel, das es in Marl schon seit 24 Jahren gibt.

Halina Birenbaum ist 1929 in Warschau geboren, ihre Jugend muss sie im Warschauer Ghetto und in den Konzentrationslagern Majdanek, Auschwitz und Ravensbrück verbringen. Als sie 1945 befreit wurde, war sie 15 Jahre alt.

Sie kehrt nach Warschau zurück und findet dort ihren Bruder, den einzigen Überlebenden ihrer Familie. Der Kontakt zu einer Kibbuzgruppe, die sich auf die Ausreise nach Palästina vorbereitet, führt Halina

Birenbaum über einen mehrmonatigen Aufenthalt in Deutschland nach Paris, wo sie zunächst zögert, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen; schließlich emigriert sie 1947 nach Israel.

Der Anfang in Israel ist hart, die Realität im Kibbuz entspricht nicht ihren Erwartungen; während der Aufbaujahre unter Kriegsbedingungen ist außerdem niemand an den Erfahrungen während ihrer Leidenszeit in den Konzentrationslagern interessiert. In mehrerlei Hinsicht enttäuscht, versucht Halina Birenbaum, inzwischen verheiratet, sich im Süden Tel Avivs eine neue Existenz aufzubauen. Zwei Söhne wachsen dort zunächst unter schwierigen Bedingungen auf.

Schließlich findet die Familie eine gesicherte Existenz in Herzlia, der Partnerstadt von Marl.

Mitte der sechziger Jahre erscheint ihr erstes Buch „Die Hoffnung stirbt zuletzt“, in ihrer Muttersprache polnisch, es folgen schnell die englische und deutsche Übersetzung des Buches und inzwischen ist es in 10 Sprachen übersetzt. Das Leben und der Tod in der Besatzungszeit, das Martyrium der polnischen Juden in den Ghettos und in den Konzentrationslagern bilden das Hauptthema von Prosa und Dichtung Halina Birenbaums.

1986 kehrt sie erstmals nach Auschwitz zurück, in den folgenden Jahren werden ihre Besuche in Po-



Halina Birenbaum (Mitte) mit Enkelin Yael Birenbaum (l.), beim Empfang des Marler Bürgermeister Werner Arndt sowie ihre langjährige Freundin Christel Schrieverhoff und die städtische Integrationsbeauftragte Jennifer Radscheid (r.)

len häufiger; als Zeitzeugin arbeitet sie mit den pädagogischen Mitarbeitern in Auschwitz zusammen. Seit einiger Zeit nimmt sie die Aufgabe der Sprecherin des Komitees der Auschwitz-Überlebenden wahr.

Der ersten Reise nach Deutschland 1989 folgten viele weitere, besonders auch an den Schulen in der Partnerstadt Marl, denn ihre Erfahrungen möchte sie besonders an junge Menschen weiterzugeben. Im Mittelpunkt ihrer Erzählungen steht der Überlebenskampf im Warschauer Ghetto und in Auschwitz. Diese Orte nehmen in den Veranstaltungen mit Halina Birenbaum ebenso konkrete Gestalt an, wie die in den Vernichtungslagern ermordeten Angehörigen ihrer Familie.

Am **27.1.2015** hielt Halina Birenbaum als Ehrengast und Sprecherin der Holocaustüberlebenden eine international viel beachtete und gewürdigte Rede zum 70. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz auf der großen internationalen Gedenkveranstaltung auf dem ehemaligen Gelände des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau.

Den Opfern ein Gesicht zu geben, ist das zentrale Ziel von Halina Birenbaum. Ihre Berichte, ihre Antworten auf viele Fragen, die – vor allem mit Blick auf die in ihren Unterarm eintätowierte Nummer – nicht einfach zu stellen sind, lassen die Vergangenheit auf eine Weise lebendig erscheinen, wie es nur durch Zeitzeugen möglich ist. Gleichzeitig überzeugt diese kleine energische Frau in ihrem Überlebensmut und ihrem Willen zur Verständigung. Sie macht den Schülerinnen und Schülern dabei bewusst, wie wichtig das Engagement für den Erhalt demokratischer Rechte ist, was die Schülerin Sophie (Jg. 9) in folgende Worte fasst:

„Am Ende ihres Vortrags legte sich eine nachdenkliche Stimmung über die Schüler- und Lehrermenge. Halina gibt einem mit auf den Weg, dass man niemals die Hoffnung verlieren darf. Man darf auch in Zukunft nicht nur zusehen, wenn etwas Schlimmes passiert. Erinnere man sich doch an den Spruch von Martin Niemöller:

*„Als die Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen; ich war ja kein Kommunist.
Als sie die Sozialdemokraten einsperrten, habe ich geschwiegen; ich war ja kein Sozialdemokrat.
Als sie die Gewerkschafter holten, habe ich geschwiegen, ich war ja kein Gewerkschafter.
Als sie mich holten, gab es keinen mehr, der protestieren konnte.“*

Eine aufschlussreiche Erzählung, die gut informiert und auch gerne nochmal zu hören ist.

Danke Halina Birenbaum!“

http://www.asgsg-marl.de/index.php?option=com_content&view=article&id=1197:halina-birenbaum-2017&catid=53&Itemid=244

Nach dem Vortrag suchen viele der Zuhörerinnen und Zuhörer noch das Gespräch mit Frau Birenbaum, die daneben Möglichkeit anbot, auch per Facebook mit ihr in Kontakt zu treten. Ein Zeichen, wie jung Frau Birenbaum geblieben ist und sich den heutigen Jugendlichen verbunden fühlt.

Christel Schrieverhoff und Helmut A. Bieber

Halina Birenbaum

Vom Ende an

Aus dem Polnischen mit Nea Weisberg-Bob

Mein Leben hatte am Ende seinen Anfang ...
Zuerst lernte ich den Tod, die Grausamkeit kennen
Und erst danach die Geburt
In Ruinen aufgewachsen, unter der Herrschaft des Hasses
sah ich erst später, wie man ein Heim erbaut

Das war die gewohnte Atmosphäre meiner Kindheit
Später erst sah ich auch Licht
entdeckte das Blühen

Nur die Liebe kannte ich immer
Auch wenn es noch schlimmer als schrecklich war
selbst in der Hölle begegnete sie mir.

Mein Leben begann am Ende
und kehrte zum Anfang zurück
Ich bin wieder auferstanden
Nichts war umsonst
Denn die Hoffnung stirbt zuletzt.
In mir ist die Kraft nicht aufzugeben
Ich bin ein Beweis

(1983)

TERMINE

April 2017

26.04.2017 **Nordrhein-Westfalen**
„Wahl-O-Mat im Unterricht“ (Jonas Israel
„Wahl-O-Mat-Forschung“ Uni Düsseldorf,
dvpb-nw e.v., Lzpb-NW

Mai 2017

04.05.2017 **Thüringen**
Politischer Stammtisch für Verbandsmitglieder (17:00–19:00 Uhr)
Bohlenstube im „Haus zum Sack“,
Oberlauengasse 14, 07743 Jena
„Die polarisierte Wählerschaft in den USA“
Frank Krystek (StS Gera)

Juni 2017

09.06.2017 **Thüringen**
Verleihung Abiturpreis (11:00Uhr)
Thüringer Landtag

07.06.2017 **Mecklenburg-Vorpommern**
Fortbildung „Actionbound“ – politische Bildung mit dem Smartphone (15:00 bis 19:00 Uhr), Universität Rostock, in Kooperation mit der Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock und der Evangelischen Akademie der Nordkirche.

08.06.2017 Fortbildung Juniorwahl Bundestagswahl 2017 in Mecklenburg-Vorpommern (14:00 bis 18:00 Uhr) Universität Rostock, in Kooperation mit der Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock und der Landeszentrale für politische Bildung MV.

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

BERICHTE

Politische Bildung als Kritik.

Bericht über die DVVPB Herbsttagung und Erweiterte Bundesvorstandssitzung 2016



Foto: DVVPB M.P. Haarmann

Eröffnung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange

Vom 17. bis 19. November 2016 fand in Berlin die Erweiterte Bundesvorstandssitzung der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVVPB) statt, die wie in den vergangenen Jahren in eine thematische Herbsttagung – diesmal zum Schwerpunkt „Politische Bildung als Kritik“ – eingebettet war. Eröffnet wurde die Veranstaltung durch eine Keynote von Prof. Dr. Georg Vobruba (Universität Leipzig) zu „Kritik. Theorie und Praxis“. Mit subjekt- und hegemoniekritischen Ansätzen in der Politischen Bildung setzte sich Prof. Dr. Andreas Eis (Universität Kassel) in seinem Vortrag zu Bildung – MACHT – Subjekte. Politische Bildung als Macht- und Herrschaftskritik auseinander und verdeutlichte hierbei die Notwendigkeit der Reflexion von Herrschaft in den Denkweisen von LehrerInnen und SchülerInnen und die Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Bildungskontexten. Gunnar Rettberg (Universität Bielefeld) stellte das Konzept der „Multiperspektivitätskompetenz als Voraussetzung eines kritischen politischen Bewußtseins“ vor. Mit Verweis auf didaktische Prinzipien des sozialwissenschaftlichen Unterrichts wie u.a. Kontroversität folgte er, dass die Multiperspektivitätskompetenz neben den Themenbereichen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik auch Religion beinhalten müsse. Im Plenum wurde weiterhin über die Notwendigkeit der Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als „kritischer“ politischer Bildner diskutiert.

Ebenfalls zu Gast war MdB Dr. Hans-Peter Bartels, langjähriges Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der DVVPB, der ein Grußwort sprach. Als ak-

tuelle Herausforderungen der Demokratie benannte er die Themenfelder „Dжихадismus in islamischen Gesellschaften“, „Flucht nach Deutschland“, „Politische Renaissance des Nationalen“, „Russlands neue Konfrontationsstrategie“, „Autoritäre Herrschaft als Normalität“ und „Wahl Trumps als US-Präsidenten“. Der Bundesvorsitzende Prof. Dr. Dirk Lange bekräftigte Bartels Aussage „Demokratie wurde erkämpft, aber vererbt sich nicht“ und machte deutlich, dass eine demokratische Zivilgesellschaft dieser Herausforderung täglich begegnen müsse.

Im Rahmen von Impulsvorträgen zu *Praxen kritischer Politischer Bildung* präsentierten mehrere ReferentInnen Ergebnisse aus aktuellen Forschungsprojekten und Praxisstudien. Dr. Alexander Wohnig (Universität Heidelberg) diskutierte anhand seines Beitrags „Politisierung sozialer Erfahrungen als Ausgangspunkt kritischer Politischer Bildung“ die Begleitung und Reflexion schulischer Sozialprojekte durch politische Bildungsangebote. Lisa Schneider (Universität Siegen) stellte ihr Promotionsprojekt zu „Kritische Politische Bildung in Zwangskontexten“ vor, das sich den Herausforderungen politischer Bildungs- und Beteiligungsprozesse von jungen Menschen in Haft widmet. Steve Kenner (Universität Hannover) präsentierte das Konzept einer schulischen „Koordinationsstelle Politische Bildung“, welche neben der Organisation und Durchführung von SchülerInnen-SV, demokratiepädagogischen Modulen und fächerübergreifenden Angeboten zur Politischen Bildung, auch die Begleitung von politischen Initiativen und Aktionen von SchülerInnen zur Aufgabe hätte. Anhand aktueller Fallbeispiele aus der Berliner Schullandschaft (Jugend gegen Rassismus, Refugee Schul- und Unistreib) machte er Perspektiven für die rassismuskritische Bildung deutlich. Dr. des. Inken Heldt berichtete in „Die allgemeine Verklärung der Menschenrechte. Menschenrechtsbildung als Kritik“ über eine qualitative Erhebung zu SchülerInnenvorstellungen über Menschenrechte und zog dabei kritische Rückschlüsse für den Lerngegenstand politischer Bildung. Die Praxisbeiträge wurden durch Kommentierungen von Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Universität Bielefeld) und Prof. Dr. Karl-Peter Fritsche (Universität Magdeburg) im Rahmen einer Podiumsdiskussion begleitet.

Der letzte Veranstaltungstag widmete sich der Sitzung des Erweiterten Bundesvorstandes der DVVPB. Neben den Berichten aus dem Bundesvorstand wurde u.a. die Planung des *Bundeskongress Politische Bildung* thematisiert, der 2018 wieder in Kooperation mit der *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)* und dem *Bundesausschuss politische Bildung (bap)* stattfinden soll. Für die DVVPB ist die Zusammenarbeit und Unterstützung durch einen engagierten Landesverband mitentscheidend bei der Wahl des Veranstaltungsortes. Im Rahmen der Berichte aus den Landesverbänden hatte die diesjährige Erw.BuVo-Sitzung zwei Berichtsschwerpunkte gesetzt, zunächst das Thema „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“. Hier referierten die Anwesenden über Erfahrungen,

Maßnahmen und Angebote zur Bildungsarbeit in den jeweiligen Bundesländern. In Hessen wurden beispielsweise zwei Demokratiezentren (Geschäftsstelle: Universität Marburg/Regionalstelle Süd: Haus am Maiberg Heppenheim) im Rahmen des Bundesprogramm „Demokratie leben“ (BMBF) sowie des Landesprogramm des hessischen Innenministeriums eingerichtet, welche Beratungsangebote für Schulen und Gemeinden zum Umgang mit rassistischen Vorfällen bereithalten. Zudem werden politische Bildungsseminare mit Geflüchteten durchgeführt. In Brandenburg, aber auch anderen Bundesländern gibt es zahlreiche zivilgesellschaftliche Initiativen und ehrenamtliches Engagement im Kontext der Flüchtlingshilfe. Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Universität Bielefeld) berichtete von einer Stellungnahme des DVVPB Landesvorstand NRW zum Integrationsplan der Landesregierung zu „Starke Zivilgesellschaft – konsequent gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“. In der ausführlichen Stellungnahme (siehe Handout



Keynote durch Prof. Dr. Georg Vobruba

Foto: DVVPB M.P. Haarmann

der Sitzung) werden Handlungsforderungen für die Lehreraus- und -weiterbildung sowie Bildungspläne, aber auch die gesellschaftliche Verantwortung der Politischen Bildung formuliert.

Im zweiten Berichtsschwerpunkt wurden Strategien zur Verankerung Politischer Bildung an Schulen, Hochschulen und der Erwachsenenbildung der jeweiligen Landesverbände vorgestellt. In einem Workshop unter Federführung von Thorsten Obel und Helmut A. Bieber (LV NRW) widmeten sich die TeilnehmerInnen schließlich der Thematik „Landesverbände stärken, neue Mitglieder gewinnen“. Weiterhin geplant ist eine Initiative zur Stärkung des Faches Politische Bildung an allgemein- und berufsbildenden Schulen im Wahljahr 2017 unter Federführung von Prof. Dr. Andrea Szukala (Universität Münster) und Prof. Dr. Reinhold Hedtke. Zur POLIS-Redaktionsarbeit und der Heftplanung 2017 berichtete die Chefredakteurin Dr. Martina Tschirner. Bzgl. der Zusammensetzung der POLIS-Redaktion wurde Prof. Dr. Bettina Zurstrassen als neues Redaktionsmitglied berufen, zudem wird Helmut A. Bieber künftig die Länderberichte (Rubrik „DVVPB Aktuell“) betreuen. In einer Abschlussrunde wurde schließlich die Einbindung der Erweiterten BuVo-Sitzung in die Herbsttagung, sowie die kritische und konstruktive Diskussion der inhaltlichen Beiträge reflektiert und neue Impulse für eine Folgeveranstaltung in 2017 gesammelt.

Sara Alfia Greco

Thüringen

Landesverband kooperiert eng mit dem Landtag

Auf Einladung des Landtagspräsidenten, Christian Carius, verlegte der Landesverband der DVPB Thüringen seinen für den 14. November 2016 geplanten politischen Stammtisch nach Erfurt in den Landtag.

Nach einer Begrüßung durch den Hausherrn und Vertreter des Öffentlichkeitsdienstes erläuterte Herr Carius den Verbandsmitgliedern zunächst Aufgaben und Funktion des Thüringer Landtages und verschwieg dabei auch so manche Anekdote aus dem Parlamentsalltag nicht. Kritisch äußerte er sich zur Rolle der AfD im Landtag und deren Wirkung in der Öffentlichkeit. Darauf angemessen und professionell zu reagieren, ist seines Erachtens eine wichtige Herausforderung für unsere funktionierende Demokratie. Er forderte dazu auf, sich kritisch und diplomatisch mit den Forderungen und Parolen der Partei auseinanderzusetzen. Stillschweigen und Verachtung wären an dieser Stelle falsche Signale.

Nach einigen abschließenden Bemerkungen zur Architektursprache und Formgebung des Hauses lud er die Gäste in das Landtagsrestaurant „Feininger“ zum Imbiss ein.

Diese offene und lockere Gesprächsrunde eröffnet Anselm Cypionka in seiner Funktion als Landesvorsitzender. Themen wie der Stellenwert Politischen Bildung in der Schule, Ergebnisse des Thüringen Monitors und damit verbunden aktuelle Herausforderungen für die Politische Kultur des Bundeslandes kamen dabei zur Sprache.

Ein Schwerpunkt des Gespräches lag auf der Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen dem Landtag und dem Landesverband intensiviert werden kann. Erfreulicherweise wird seit nunmehr drei Jahren der Abiturpreis des Landesverbandes am Ende eines Schuljahres im Thüringer Landtag verliehen. Dabei präsentiert sich der Landtag als würdevoller und

großzügiger Gastgeber. Alle Anwesenden und der Landtagspräsident bekräftigten den Fortbestand dieser Zusammenarbeit.

Der Landesverband stellte darüber hinaus dem Landtag sein Pädagogisches Know-how in Aussicht und versprach die Erarbeitung einer Konzeption zum Thema „Lernort Landtag“. Idee ist, Schulklassen vor Ort neben der klassischen Führung durch das Haus und den Besuch einer Plenarsitzung eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit kommunalpolitischen Themen in Form eines Planspiels anzubieten. Der Landtagspräsident zeigte sich offen gegenüber diesem Vorschlag und bat um Konzeptionsvorlage, dem der Landesverband noch im November 2016 nachkam.

Über die Implementierung dieses Vorschlages will der Landtag noch im Januar entscheiden.

Toralf Schenk
Zweiter Landesvorsitzender
der DVPB Thüringen

Dr. Biskupek in den Ruhestand verabschiedet

So ziemlich jeder, der sich in Thüringen mit Politischer Bildung beschäftigt kennt sie – Dr. Sigrid Biskupek. Am 12. Dezember 2016 wurde sie im Rahmen einer außerordentlichen Dienstberatung an ihrer Dienststelle, dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) in den Ruhestand verabschiedet.

Die studierte Mathematik-, Physik- und Sozialkundelehrerin machte sich nicht nur als verdiente Referentin für Politische Bildung am Thillm einen Namen, sondern auch im Landesverband der DVPB.

Seit der Gründung des Landesverbandes am 12. Oktober 1990 im Festsaal des Augustinerklosters in



Die Landesvorsitzenden der DVPB Thüringen (Anselm Cypionka, Prof. Dr. Michael May, Toralf Schenk – von links) bei der Verabschiedung von Dr. Sigrid Biskupek im Thillm.

Foto: Landesverband

Erfurt war sie Verbands- und Vorstandsmitglied und hütete verantwortungsvoll und zuverlässig die Finanzen bis 2014.

Von Beginn an trieb sie engagiert die Verbandsarbeit voran, organisierte und initiierte u.a. die Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung, den Lehrpolitiktage oder auch die politischen Stammtische. Dabei kam ihr ihre enge berufliche Verbindung mit der Landeszentrale für Politische Bildung oder auch der Universität in Jena zu gute. 1998 promovierte sie bei Prof. Dr. Wolfgang Sander mit einer Arbeit zum Transformationsprozess in der politischen Bildung: Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern.

Entwicklung und Etablierung des Faches Sozialkunde lag ihr sehr am Herzen. Federführend arbeitete sie an verschiedenen Lehrplänen zur Politischen Bildung an allen Schularten, entwarf dazu Impulsbeispiele und publizierte Handreichungen für den Unterricht. Sie organisierte Fortbildung, entwickelte Abituraufgaben und kooperierte eng mit vielen außerschulischen Bildungsträgern, wie z.B. den Gedenkstätten, der EJBW oder der BStU in Erfurt und Gera.

Aktiv und zuverlässig beteiligte sie sich an den Vorstandssitzungen des Verbandes.

Die Mitglieder des Verbandes schätzen dabei stets ihre Ruhe und Besonnenheit, ihre Fähigkeit zu koordinieren und ihr diplomatisches Geschick.

Grund genug, dass es sich die Landesvorsitzenden nicht haben nehmen lassen, Dr. Sigrid Biskupek, im Rahmen ihrer offiziellen Verabschiedung eine Laudatio vorzutragen und sich bei ihr für ihre geleistete Arbeit mit einem Präsentkorb zu bedanken.

Trotz Ruhestand versprach Dr. Biskupek, dem Landesverband mit all ihren Erfahrungen, Vernetzungen und nun auch etwas mehr Zeit aktiv zur Seite zu stehen und weiter im Vorstand mitzuarbeiten.

Toralf Schenk
Zweiter Landesvorsitzender
der DVPB Thüringen



Foto: Thüringer Landtag

Vertreter des Landesverbandes zu Besuch im Thüringer Landtag
Links im Bild Anselm Cypionka (Landesvorsitzender) und Christian Carius (Landtagspräsident)

Hessen

„Nebel im August“ – Lesung mit Robert Domes zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus

Foto: Ilse Heck



Der Schriftsteller Robert Domes las anlässlich des Gedenktages an die Opfer des Nationalsozialismus aus seinem biografischen Roman „Nebel im August“ in Frankfurt.

Am diesjährigen Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus wurde insbesondere der Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen gedacht, die von den Nationalsozialisten als lebensunwert betrachtet und im Rahmen des „Euthanasie“-Programms ermordet wurden. Aus diesem Anlass lud der hessische Landesverband gemeinsam mit dem Pädagogischen Zentrum des Fritz Bauer Instituts und Jüdischen Museums sowie der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am 20.01.2017 den Schriftsteller und Publizisten Robert Domes zu einer Lesung aus seinem biografischen Roman „Nebel im August“ ein. In diesem Roman wird die Lebensgeschichte Ernst Lossas erzählt, der im August 1944 im Alter von knapp 15 Jahren mit der Diagnose „asozialer Psychopath“ als „unwertes Leben“ in der psychiatrischen Anstalt Kaufbeuren ermordet wurde. Ernst Lossa wurde als Kind fahrender Händler geboren, kam mit vier Jahren in ein Waisenhaus und entwickelte sich zu einem schwierigen Kind, weshalb er zunächst in ein Erziehungsheim und schließlich in eine Psychiatrie abgeschoben wurde. Robert Domes berichtete ausführlich über seine fünfjährige Recherchearbeit in Archiven, seine Begegnung mit Zeitzeugen und bewegte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einigen Passagen aus dem sehr ergreifenden Buch. Auf dieser Weise konnte er auch vertiefte Einblicke in die NS-Ideologie und das so genannte „Euthanasie“-Programm geben. Da „Nebel im August“ zwischenzeitlich verfilmt wurde und im letzten Herbst in die Kinos kam, sprach Robert Domes auch über den Film, der die Geschichte seiner Meinung nach gut umgesetzt habe. Buch und Film wurden mehrfach ausgezeichnet und eignen sich sehr gut für den Einsatz in der historisch-politischen Bildung. Zu beiden Medien sind Unterrichtsmaterialien erhältlich.

Martina Tschirner, Landesvorstand

Modellprojekt Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung

Erfahrungsbericht der Kleingruppe „Politikverdrossenheit“ aus dem Projekt „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Schüler*innen fordern höheren Stellenwert schulischer politischer Bildung!

Zum Auftakt des Projekts „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“ (siehe POLIS 3/2016) hat unser Politik- und Wirtschafts-Leitungskurs als erster Kurs an einem Seminar im Haus am Maiberg in Hepenheim teilgenommen. Diese Möglichkeit entstand durch unseren Tutor Dr. Christoph Bauer, der Kontakt zu Dr. Alexander Wohnig hatte, welcher derzeit eine wissenschaftliche Arbeit über dieses Projekt schreibt.

Im Rahmen dieses Projekts konnten wir uns frei ein Thema aussuchen, mit welchem wir uns weiter auseinandersetzen wollten: So beschäftigten sich Teile unseres Kurses mit den öffentlichen Verkehrsmitteln in Frankfurt, indem sie sich unter anderem mit Kommunalpolitiker*innen trafen und mit Vertreter*innen der Verkehrsgesellschaft Frankfurt sprachen.

Wir haben uns als zentrales Thema die Politikverdrossenheit vor allem bei Jugendlichen ausgesucht, da uns dieses Thema auch privat beschäftigt. Dazu gestalteten wir eine Umfrage für Mitschüler*innen unserer Stufe, in der wir Dinge abfragten, die für uns zum politischen Allgemeinwissen gehören: unter anderem sollten die Befragten einige deutsche Parteien nach ihrer politischen Ausrichtung anordnen. Das Ergebnis war erschreckend: Kaum mehr als zehn Prozent der Befragten schafften es!

Wir suchten nach den Gründen dafür. Bei unseren Recherchen fanden wir heraus, dass an Gymnasien oder in gymnasialkooperativen Oberstufen knapp 50% des Politik und Wirtschaft-Unterrichts fachfremd unterrichtet werden muss. Zudem kann man in der Jahrgangsstufe 13 Politik und Wirtschaft abwählen, andere Fächer wie beispielsweise Ethik je-

doch nicht (vgl. Frasch, Timo: Zu viel fachfremder Unterricht in Politik. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung am 4. Mai 2016, S. 6). Warum ist das so?

Um darauf eine Antwort zu finden, haben wir eine Anfrage mit präzisen Fragen an das Hessische Kultusministerium geschickt. Als Antwort bekamen wir eine allgemeine Floskel, in der uns für unser politisches Engagement gedankt wurde. Zudem wurde darauf verwiesen, dass sich das Land Hessen bereits mit Projekten für mehr politische Partizipation einsetzen würde und wir ja gerade sogar an einem solchen teilnehmen würden. Außerdem enthalte der Geschichtsunterricht neben historischer Bildung auch politische Inhalte, welche ab der Jahrgangsstufe 13 ausreichen würden. Letzteres konnte von uns leider nicht bestätigt werden: Im Gegensatz dazu erkannten wir eher gewisse Lücken in der politischen Bildung und dem politischen Wissen unseres Jahrgangs, welcher im kommenden Schuljahr den Unterricht in diesem Fachbereich abwählen darf. Durch unsere Umfrage aufmerksam gemacht, haben schon einige Lehrkräfte unserer Schule die Initiative ergriffen und einen Crashkurs über das deutsche Parteiensystem in den Lehrplan eingeschoben.

Wir schließen uns daher der Forderung der DVBP Hessen an, dass im deutschen Schulsystem die politische Bildung einen höheren Stellenwert einnehmen sollte und der entsprechende Unterricht insbesondere ausgiebiger auf Wahlen vorbereiten muss. Es ist nicht akzeptabel, dass ein Großteil der angehenden Abiturient*innen ohne irgendwelches bzw. mit geringem politischem Wissen zur bevorstehenden Bundestagswahl geht!

Dacheng Lu,
Moritz Menschner,
Dominik Rosenthal,
Paul Rusch

Jgst. 12, Neue Gymnasiale Oberstufe
der Max-Beckmann-Schule, Frankfurt



Besprechung der gemeinsam geplanten Aktionen im BpB-Modellprojekt ‚Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung‘.

Foto: Rafal Lazur, Haus am Maiberg

Rheinland-Pfalz

Bericht: 17. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz

Die 17. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz fanden am 3./4. November 2016 auf der Burg Ebernburg zum Thema „Herausforderung Migration: Politische Bildung in der heterogenen Gesellschaft“ statt.

Die vom Landesverband der DVPB in Kooperation mit dem EWF (Landau) organisierte Tagung wurde auch in diesem Jahr von sehr vielen KollegInnen als Fortbildungsveranstaltung besucht.

Einführend wurden die Tagungsteilnehmer vom DVPB-Landesvorsitzenden *Michael Sauer* und von EFWI-Direktor *Volker Elenbast* begrüßt.

Der Migrationsforscher *Prof. Dr. Jochen Oltmer* von der Universität Osnabrück hielt einen sehr engagierten Eröffnungsvortrag zu dem Thema „Flucht, Asyl und Einwanderung. Worüber sprechen wir eigentlich (nicht)?“ Zunächst stellte er allgemeine Fluchtursachen, Strukturmerkmale von Migration und die globale Migration im 19. Jahrhundert dar, ehe er auf die aktuelle Migration einging. Hierbei erläuterte er sehr differenziert, warum die Bundesrepublik Deutschland 2015 das Ziel globaler Flüchtlingsbewegungen geworden ist. Zum Abschluss führte er den Wiederaufbau der „Vorfeldsicherung“ der EU sowie den Rückgang der Personen, welche die Fähigkeiten bzw. Möglichkeiten zur Migration haben, als entscheidende Gründe für seine These an, dass 2015 ein Ausnahmejahr bezüglich der Migration nach Deutschland darstellt.

Frau Dr. Susann Gessner, die zurzeit die Professur für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Marburg vertritt, referierte im Nachmittagsvortrag die Ergebnisse ihrer Dissertation zum Thema „Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft“. Sie postulierte, diese habe verstärkt die Aufgabe, mehr mit den Konzepten der Schüler und weniger mit den vorgegebenen Problemen der Erwachsenen zu arbeiten sowie grundlegende Themen und nicht aktuelle Nachrichten zu besprechen. Ziel müsse es sein, qualitativ komplexer mit den Themen der Politik umzugehen und somit die Schüler zu politischen Akteuren zu erziehen.

Am Nachmittag des ersten Tages standen traditionell **Workshops** mit unterrichtspraktischem Bezug auf dem Programm.

Der Workshop von *Frau Alexandra Allbach* und *Frau Marie Soll* (beide Carl-Bosch-Gymnasium, Ludwigshafen) lieferte einen Einblick in die Arbeit der Werteorientierung und -vermittlung in Sprachintensivklassen. Ausgehend von einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Einführung der Referentinnen, entwarfen die Teilnehmer/innen einzelne Unterrichtsstunden und stellten diese im Plenum vor. Während des gesamten Workshops gab es immer wieder einen Erfahrungsaustausch über Chancen, Risiken und Schwierigkeiten der politischen Bildung und Landeskunde in Sprachintensivklassen, sodass Theorie und Praxis verzahnt wurden.

Im von *Volker Rith*, IGS Stromberg, geleiteten Workshop stellten fünf Schülerinnen und Schüler Slam Texte vor. Sie hatten im letzten Schuljahr in einem zweitägigen Workshop Poetry Slams zum Thema „Flucht und Migration“ erarbeitet. Das hochaktuelle Thema „Flucht und Migration“ gab jedem Schüler die Möglichkeit, andere Aspekte und Perspektiven in seinen Text einfließen zu lassen. Sie gingen somit auf völlig verschiedene Art und Weise an die Thematik heran. Einige Texte waren ernst, emotional, andere eher lustig oder ironisch. Die Flucht wurde aus den verschiedensten Perspektiven beleuchtet: aus der Perspektive eines Flüchtlings, eines migrationskritischen Deutschen oder des Vortragenden selbst.

Nadin Tetschlag vom Georg Eckert Institut bot den Workshop „Wir“ und die „anderen“ oder Vielfalt als Normalität? an. Hier wurden Materialien zu den Themen „Islam“ und „Migration“ aus dem Projekt „Zwischentöne“ vorgestellt und diskutiert. Mit den Unterrichtsmaterialien wird das Ziel verfolgt, die Schüler vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels für einen Perspektivwechsel zu sensibilisieren, sodass die gesellschaftliche Vielfalt als Normalität wahrgenommen wird.

Im Workshop von *Dr. Helge Batt*, Uni Landau, zum Thema „Multikulturalismus ODER Assimilation? Multikulturalismus UND Assimilation! Der Umgang mit kultureller Diversität vor dem Hintergrund der Migrations- und Integrationspolitik in Großbritannien und Frankreich“ wurde die Frage aufgeworfen, inwie-

fern die französische oder britische Integrationspolitik besser zur Vermeidung und Prävention islamistischer und terroristischer Gewalt geeignet sei. Nach Auffassung von *Helge Batt* seien beide in der Praxis gescheitert, so dass er einen eigenen 10-Punkte-Plan für eine zeitgemäße und sinnvolle Integrationspolitik vorstellte, der von den Teilnehmern diskutiert wurde.

Am zweiten Tag besuchten die Tagungsteilnehmer das Ausländerpfarramt in Bad Kreuznach, in dem *Pfarrer Siegfried Pick* zusammen mit seinen Mitarbeitern und Flüchtlingen ihre Arbeit vorstellten. Sie verdeutlichten die Schwierigkeiten bei der Integration von Flüchtlingen im Kreis Bad Kreuznach. Die meisten Flüchtlinge, die seit 2015 in Bad Kreuznach ankamen, landeten irgendwann im Ausländerpfarramt. Das drängendste Problem ist nach *Pfarrer Pick* derzeit die Frage des Wohnraums. Bezahlbarer Wohnraum sei derzeit in Bad Kreuznach Mangelware, so dass Flüchtlinge sehr häufig keine Unterkunft finden. Auf dem Land sei die Situation nicht so akut. Für die Tagungsteilnehmer war die Begegnung mit Flüchtlingen und Flüchtlingshelfern, die aus erster Hand berichteten, eine wertvolle Erfahrung.

Während der Vormittag im Zeichen der Flüchtlinge stand, ging es am Nachmittag um Bürger mit Migrationshintergrund, die schon länger in Deutschland leben und teilweise hier geboren wurden. Die Filmemacherin *Gülsüm Serdaroglu* stellte hierzu ihren Dokumentarfilm „Die Neuen Deutschen“ vor, in dem vier Protagonisten mit unterschiedlichster Biografie auf ihr Selbstverständnis und ihre Erfahrungen in der deutschen Gesellschaft blickten. Als Leitidee sollte im Film beleuchtet werden, ob sich diese Bürger als „neue Deutsche“ sehen.

Im Anschluss an den Film diskutierten *Gülsüm Serdaroglu* mit *Katharina Drach*, Referatsleiterin der Fachabteilung Integration und Migration im MFFJIV, über die Frage, welche Herausforderungen aus Sicht der Politik auf die Politische Bildung in der heterogenen Gesellschaft zukommen und welche Lösungskonzepte das Land Rheinland-Pfalz hierzu verfolgt. Geleitet wurde das Gespräch von *Prof. Kerstin Pohl*.

Alle Tagungsunterlagen und Präsentationen sind auf der Homepage des Landesverbandes zum Download bereit gestellt.

Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein wirft die Landtagswahl am 7. Mai 2017 ihren Schatten voraus. Der Landesbeauftragte für politische Bildung wird zur Landtagswahl vier Projekte anbieten: das Projekt *jung & wählerisch*, den *Wahl-O-Mat*, erstmalig den *Wahl-O-Mat zum Aufkleben* und flächendeckend für alle Schulen die *Juniorwahl*.

Das Projekt *jung & wählerisch* wird vom Landesbeauftragten seit 2012 zum vierten Mal im Vorfeld einer Wahl angeboten. Im Projekt kommen Teamer mit Erstwähler(inn)en ins Gespräch, um aktuelle Themen der Landespolitik und die Landtagswahl selbst zu diskutieren. In den 90-minütigen Veranstaltungen können die Schüler(inn)en ohne Anwesenheit der Lehrkräfte in einer offenen Gesprächssituation ihre Fragen stellen. Zum Einsatz kommen unterschiedliche Methoden, beispielsweise werden Kandidat(inn)en als „Telefon-Joker“ angerufen. Insgesamt wird es

ca. 100 Veranstaltungen im gesamten Bundesland geben.

In Kooperation mit der *Bundeszentrale für politische Bildung* und dem *Landesjugendring Schleswig-Holstein* erstellt der Landesbeauftragte erneut das Online-Tool *Wahl-O-Mat*, um die Bürger/-innen über wichtige Wahlkampfthemen und die Parteipositionen zu informieren. Anhand konkreter Thesen werden die Unterschiede zwischen den Parteien herausgestellt und es lässt sich die eigene Position mit den Positionen der Parteien vergleichen. Die Thesen für den *Wahl-O-Mat* werden von einer Redaktion aus Jungwähler(inn)en im Alter von 16 bis 26 Jahren entwickelt. Der *Wahl-O-Mat* wird am 4. April 2017 gestartet.

Neu hinzu kommt der *Wahl-O-Mat zum Aufkleben* als analoge Variante. Die Thesen des *Wahl-O-Mat* werden auf Stellwänden mit Klebepunkten

beantwortet, so dass die Verteilung der Positionen innerhalb einer Gruppe abgebildet wird. Auf dieser Grundlage können Schulklassen oder andere Gruppen die Thesen diskutieren und die Verteilung der Positionen reflektieren.

Außerdem hat der Schleswig-Holsteinische Landtag die flächendeckende Finanzierung des Projekts *Juniorwahl* an allen weiterführenden Schulen zur Landtagswahl 2017 beschlossen. Das Projekt wird vom Landesbeauftragten in Kooperation mit *Kumul e.V.* umgesetzt. Die *Juniorwahl* simuliert mit den Schüler(inn)en in der Woche vor dem tatsächlichen Wahltermin die Landtagswahl. Eine inhaltliche Vorbereitung findet in den Wochen zuvor im Unterricht statt. Das landesweite Ergebnis der *Juniorwahl* wird am 7. Mai um 18 Uhr zeitgleich mit den ersten Hochrechnungen präsentiert.

Dr. Christian Meyer-Heidemann

Nordrhein-Westfalen

„Gesellschaft im Wandel – Politische Bildung im Kontext von Migration“ Landesforum 2016 der DVPB NW e. V.

Menschen aus vielen Ländern der Erde suchen Zuflucht in Deutschland in der Hoffnung auf Schutz vor politischer, religiöser oder ethnischer Verfolgung, in der Hoffnung auf ein besseres Leben oder aus Interesse an den Menschen, der Geschichte und der Kultur in diesem Land. In Nordrhein-Westfalen hat die politische Bildung ein erhebliches Potential. Nichtsdestotrotz ist politische Bildung gefordert, bestehende Konzepte den gesellschaftlichen Veränderungen, Umbrüchen und Kontroversen anzupassen

Das Landesforum fand im Rahmen von Speed-Labs und einer abschließenden Podiumsdiskussion

statt. Es wurde Raum gegeben für Diskussion und für das Erproben und Kennenlernen von Konzepten für die politische Bildung mit Flüchtlingen und für politische Bildung über Flucht und Migration. Diskutiert wurde mit Vertreterinnen und Vertretern von Stiftungen, Verbänden, Flüchtlingsinitiativen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Kolleginnen und Kollegen aus der schulischen und außerschulischen politisch-ökonomischen Bildung.

Neun interessante Gesprächsrunden blickten auf einzelne Herausforderungen Politischer Bildnerinnen und Bildner im Kontext von Migration und ihren Arbeitsfeldern. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, sich an zwei der neun Runden aktiv zu beteiligen.

1. „Normalität Vielfalt“, Munise Oguzay, Junge Islamkonferenz (JIK)
2. „Politische Bildung für und mit Geflüchteten“, Tim Zosel Uni Duisburg-Essen

3. „Jugend für Politik gewinnen“, Nejra Dedic, aktuelles forum (af) e. V.
4. „Willkommenskultur an unserer Schule“, Daniela Graw, SV-Lehrerin am Albert-Schweitzer-/Geschwister-Scholl Gymnasium Marl
5. „Hate Speech – Ein altes Phänomen der Diskriminierung im neuen digitalen Gewand“, Anna Gross, SPRINGSTOFF Berlin
6. „Rechter Gewalt begegnen“, Heiko Klare, Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus, Münster
7. „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“, Kuno Rinke, DVPB NW
8. „Zukunft in Vielfalt“, Marie-Luise Schrimpf-Rager, Hilfswerk der Deutschen Lions e. V.
9. „Rassismus in Lehrer_innenzimmer“, Prof. Dr. Karim Fereidooni, Ruhr-Universität Bochum

Eine genaue Beschreibung der „Lab-Talks“ ist unter www.dvbp-nw.de zu finden.



Foto: Jürgen Jansen

Das diesjährige Landesforum der DVPB NW fand am Dienstag, den 22.11.2016 an der Ruhruniversität Bochum statt. Die Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen war die Kooperationspartnerin.

Fortbildung der DVPB NW zu Rechtsextremismus und Salafismus

Sehr positives Echo auf die
Kooperationsveranstaltung mit dem
Innenministerium NRW

Am 4. Oktober 2016 fand zum ersten Mal im Ministerium für Inneres und Kommunales NRW in Düsseldorf eine Kooperationsveranstaltung zum Thema „Extremistische Bewegungen: aktuelle Gefährdungen für unsere Demokratie?“ mit der DVPB e.V. NRW mit 30 Lehrkräften aus verschiedenen Schulformen statt. Der Leiter der Abteilung Verfassungsschutz, Herr Freier, stellte in seinen Begrüßungsworten die Bedeutung der Vernetzung mit den schulischen Multiplikatoren als sehr wichtigen Baustein der Verfassungsschutzarbeit dar.

Wie die Evaluation zeigt, wurde das Ziel der Tagung, die zentralen Merkmale der rechts-extremistischen und salafistischen Bewegungen darzulegen und über die „Köderformen“ und Aktivitäten erfahrungs- und handlungsorientiert aufzuklären, durch die ausgewiesenen Expertinnen Frau Cincik und Frau Hamad (Salafismus) sowie durch Herrn Dr.

Pfeiffer (Rechtsextremismus) in sehr hohem Maße erreicht.

Die von Herrn Thomas Schwengers moderierte Gesprächsrunde mit drei Aussteigern aus unterschiedlichen extremistischen Szenen bot den Teilnehmenden vielfältige Einblicke hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Rekrutierung sowie den Aktivitäten in den verschiedenen Szenen. In der Gesprächsrunde wurde deutlich, dass es hinsichtlich der Ursachen und Erscheinungsformen Gemeinsamkeiten gibt, die die Szenen für bestimmte Jugendliche „attraktiv“ machen. Sie werben mit Gefühlen wie „Ehre“, „Stärke“ und „Gemeinschaft“ und versprechen einen „Lebenssinn“, den sie oft in ihrer Lebens- und Erfahrungswelt vermissen. Da sie häufig aus prekären Lebensverhältnissen stammen und oft in ihrem Umfeld (Familie, Schule, Arbeitsfeld) Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben, sind sie auf der Suche nach Anerkennung und sozialer Einbindung, die sie in den verschiedenen Gruppierungen dann vermeintlich finden. Bei allen drei Aussteigern wurde sichtbar, wie schwierig und komplex der Ausstiegsprozess ist und dass es einer professionellen Begleitung bedarf, um wieder in ein „normales Leben“ zurückzukehren und eine demokratische Grundhaltung zu entwickeln.

In den Austauschrunden wurde die Bedeutung der vernetzten Arbeit mit den Expertinnen und Experten des Verfassungsschutzes sowie anderer gesellschaftlicher Akteure betont, um in der schulischen politischen Bildung gezielt zur Aufklärung, Prävention und Deradikalisierung beitragen zu können. Deutlich wurde in den Diskussionsrunden, dass zur Erziehung von „demokratiekompetenten“ Bürgerinnen und Bürgern zentral ist, Vertrauen in das demokratische System aufzubauen und Diskriminierungserfahrungen und Ausgrenzungen durch Wertschätzung und Respekt entgegenzuwirken.

Die gewonnenen Erkenntnisse gilt es nun mit Hilfe geeigneter erfahrungs- und handlungsorientierter Strategien entsprechend den jeweiligen schulischen Gegebenheiten umzusetzen. Wenn es auch sicherlich Grenzen der Aufklärung gibt, so ist doch festzuhalten, dass dieses Fortbildungsangebot einen wichtigen Beitrag zur Erziehung einer demokratiefähigen Schülerschaft leisten kann. So ist zu wünschen, dass diese Kooperationsveranstaltung jährlich fest verankert werden könnte.

Christel Schrieverhoff ist Fachleiterin Sozialwissenschaften und Mitglied im Landesvorstand der DVPB NW und im Bundesvorstand.

Christel Schrieverhoff



Literatur

Ein wohltuend unaufgeregtes Plädoyer

Gotthard Breit: Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts. 2016, 219 Seiten, 18,20 Euro (Subskriptionspreis)



Von Max Weber gibt es eine Reihe von reizvollen Gegenüberstellungen, die bis heute die Diskussion um politische Kultur und die Gründe für politisches Handeln bestimmen: Gesinnungsethik und/oder Verantwortungsethik, Fachmenschen ohne Geist oder Genussmenschen ohne Herz, Leidenschaft und Augenmaß. Das letzte Begriffspaar entstammt Webers berühmter Definition von Politik, der zufolge dieses „ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich“ sei.

Das „zugleich“ ist hier wichtig, beides zusammen, Leidenschaft *und* Augenmaß, sollte Politik bestimmen. Wäre das also auch eine Maxime für die Politikdidaktik? Sie muss es sein – so das Credo von Gotthard Breit - und er begründet es in seinem

hier angezeigten Buch variantenreich und gut. Mehr noch: Er übersetzt diese Wechselbeziehung auf die Dichotomie von Rationalität und Emotionalität. Dieses immer wieder angenommene „Spannungsverhältnis“ – so bereits im Untertitel bezeichnet – will er für einen gelungenen Politikunterricht auflösen.

Gotthard Breit kennt das Schulleben sowohl aus der eigenen praktischen Erfahrung als auch von der wissenschaftlichen Warte aus. Viele Jahre war er Akademischer Rat an der Technischen Universität Braunschweig, von 1994 bis 2007 war er Professor für Didaktik des Politikunterrichts an der Universität Magdeburg. In dieser für das Fach sehr vitalen Zeit war er stets mit Beiträgen auf Tagungen und mit zahlreichen Publikationen, vor allem zur Planung des Unterrichts, zur Fallanalyse und zur Urteilsbildung, präsent.

Als versierter Kenner des Faches und der Debatte darum ist er zu dem Urteil gelangt, dass es „im Politikunterricht an Leidenschaft und Augenmaß zugleich (fehlt)“ (11). Auch in der Didaktik an den Hochschulen habe man sich über diese „verbindende demokratische Grundhaltung ... kaum Gedanken gemacht“ (207). Beides miteinander zu verbinden, Rationalität und Emotionalität, „gehört zu den bislang vernachlässigten Aufgaben der Didaktik der politischen Bildung“ (31).

In drei großen Kapiteln stellt Breit vor, wie dieses Manko zu lösen ist. Zunächst einmal konstatiert er, dass politische Beteiligung immer mit Emotionen verbunden ist. Doch bei deren Wahrnehmung zeichnet er im Politikunterricht „eine Leerstelle“ (19). Konkret wird Breit bei der Auseinandersetzung um die Handlungsorientierung des Politikunterrichts und der Bedeutung von Empathie. Der Unterricht muss „Orientierung für das eigene Handeln (geben)“ (40) – immer unter Abwägung von Emotionalität und Rationalität. Empathie schließlich „schützt vor Inhumanität“ (49). Das wird differenzierter dargestellt und begründet, als es hier möglich ist. Bemerkenswert ist, dass Gotthard Breit auf einer unaufgeregten Art und Weise und ohne Namen zu nennen Position bezieht in der immer noch schwelenden Debatte um die doch sehr technokratischen Kompetenzvorstellungen einiger seiner Kollegen. In deren Modelle passen Kategorien wie Augenmaß, Leidenschaft, Emotionalität oder gar Empathie nicht.

Im seinem zweiten Kapitel setzt sich Breit – stets mit Blick auf sein Begriffspaar und dessen Abwägung – unter anderem mit dem Politikbegriff und den be-

sonderen „Herausforderungen“ auseinander, die das „Leben online“ mit sich bringt (119). Bei diesem sieht er zwar „neue Möglichkeiten“ für den Politikunterricht (123), zeigt sich aber auch skeptisch gegenüber einer bedingungslosen Nutzung digitaler Medien. Denn: „Politisches Wissen und politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit erwirbt man nur mit Anstrengung“ (124). Ob das noch möglich ist, wenn der schnelle Klick alles befriedigt, bleibt abzuwarten. Gotthard Breit führt die Hoffnung ins Feld, dass ein guter und gründlicher Politikunterricht dazu führt, dass Schüler/-innen „beginnen ... sich für Politik zu interessieren“ (132). Aus seiner Sicht dazu passende aktuelle Materialien stellt er – wie in den anderen Kapiteln auch – zahlreich vor.

In seinem dritten großen Kapitel wirbt Breit für „demokratische Grundhaltung“ als Aufgabe für den Politikunterricht. Wieder überrascht er damit, dass er behutsam und abgewogen „Grenzl意思“ überschreitet, die für manche „Hardcore“-Politikdidaktiker/-innen tabu sind. So stellt er soziales und politisches Lernen in einen Zusammenhang, betont die Orientierung an Grundwerten und reflektiert die Bedeutung der habituellen Disposition als eine Voraussetzung zur Wahrnehmung der Bürgerrolle. Auch hier konstatiert der Autor ein Versäumnis, denn die Politikdidaktik habe es vernachlässigt, sich damit zu beschäftigen.

Dieses Buch ist wohltuend, weil Gotthard Breit völlig unaufgeregt und gleichzeitig aussagekräftig die ausgefransten und vielfach aufgegebenen Eckpunkte politischer Bildung wieder ins Bewusstsein ruft. Der Band enthält sowohl neuere als auch ein wenig zurückliegende Beiträge des Autors, die gleichwohl wie eine Monographie zusammengefügt sind. Darin sind grundlegende Reflexionen ebenso enthalten wie eine Fülle von aktuellen Meldungen und Berichten (die hoffentlich der zu wünschenden Langzeitwirkung des Buches nicht schaden). Breit wirbt mit Augenmaß und Leidenschaft für einen Politikunterricht, „der Verstand und Gefühle der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen fördert“. Ein solcher Unterricht – und ganz bestimmt nur ein solcher – „unterstützt die Entwicklung einer humanen und demokratischen Gesellschaft“ (204).

Klaus-Peter Hufer (Kempfen und Essen)

Spannungsfelder zwischen Demokratie, Rechtsstaat, Bundesstaat und Sozialstaat

Marcus Höreth: Die komplexe Republik. Staatsorganisation in Deutschland. Stuttgart: W. Kohlhammer-Verlag 2016, 172 Seiten, 29,00 Euro

Die Idee zur vorliegenden, in der Reihe „Brennpunkt Politik“ erschienenen Publikation des in Kaiserslautern lehrenden Politikwissenschaftlers verdankt sich seinen Lehrveranstaltungen. Im einleitenden Kapitel formuliert er sein Unbehagen, das ihn bislang beschlich, wenn er sich im „staatsorganisatorischen Teil vorrangig auf verfassungsrechtliche Literatur stützen“ (S. 13) musste. „Die komplexe Republik“, die es unternimmt die Staatsorganisation durch die Brille des Politikwissenschaftlers abzuhandeln, dürfte zukünftig bei Lehrenden nicht mehr zum artikulierten Unbehagen führen. Am Ende seines Buches bündelt er zusammenfassend das mit dem Titel einhergehende Anliegen. Er schreibt: „Wer Staat und Politik in Deutschland in all ihrer Komplexität verstehen will, muss umfassender ansetzen: Er oder sie muss staatsrechtlich wie politikwissenschaftlich gut informiert sein, denn in der komplexen Republik Deutschlands bewegt sich die politische Praxis im Spannungsfeld zwischen Normativität und Normalität einer Verfassung, in der demokratische, rechtsstaatliche, föderale und sozialstaatliche Handlungsimperative in vielfältigen Wechselwirkungs- und Spannungsverhältnissen stehen.“ (S. 158)

Nach dem einleitenden Kapitel folgen zwei Hauptkapitel. Der erste Teil widmet sich den „Strukturprinzipien im „Einzelporträt“ (S. 12), im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen dann die Wechselwirkungen zwischen den Strukturprinzipien. Dort wird auch die Spannung zwischen Verfassungsrecht und Verfassungspraxis einbezogen. Obgleich der Aufbau der Unterkapitel – „Das republikanische Prinzip“ (S. 15-29), „Das Demokratieprinzip“ (S. 29-46), „Das Rechtsstaatsprinzip“ (S. 46-58), „Das Bundesstaats-

prinzip“ (S. 58–72) und „Das Sozialstaatsprinzip“ (S. 73-81) – im ersten Teil nicht gänzlich homogenisiert wurde, zeigt sich gleichwohl ein durchgängiges Muster. Zum Auftakt erfolgt jeweils die Einbettung der einzelnen Prinzipien ins Grundgesetz, sodann werden ideengeschichtliche und historische Bezüge reflektiert, schließlich kommen die normativen Implikationen zur Sprache. Der Verfasser versteht es die in anderen Lehrwerken häufig etwas trockene Abhandlung der Strukturprinzipien durch aktuelle Bezüge – sprichwörtlich – zu würzen. So rundet er seine Darlegungen zum Bundesstaatsprinzip mit folgendem Beispiel ab: „Dass sich dabei manch ein Landesfürst wie in der laufenden Legislaturperiode vor allem der bayerische Ministerpräsident Horst Seehofer gar wie ein klassischer Oppositionsführer benimmt, obwohl er derselben Parteilinie entstammt wie die Kanzlerin und seine Partei an der Regierungskoalition beteiligt ist, gehört zu den Absurditäten der „komplexen Republik“ im Jahre 2016. Aber auch diese abnorme Abweichung von sonst üblicher Konstellation im Dualismus von Regierungsmehrheit und Opposition ist letztlich dem Bundesstaatsprinzip geschuldet.“ (S. 72) Die zitierte Passage macht zugleich deutlich, dass die beiden Teile des Buches nicht so trennscharf – wie einleitend umrissen – gehalten sind. Wechselwirkungen, die ins Zentrum des folgenden Kapitels rücken, werden hier schon angebahnt.

Zu Beginn des zweiten Teils illustriert der Verfasser die Wechselwirkungen unter Rückgriff auf einen in der Ökonomie beheimateten Begriff. Er greift das Bild des „magischen Vierecks“ auf. Die Begriffe Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat und Bundesstaat bilden die Pole. Sechs Kombinationen lassen sich so ableiten: demokratischer Rechts- und Verfassungsstaat, föderale Demokratie, föderaler Rechtsstaat, sozialer Bundesstaat, sozialer Rechtsstaat, soziale Demokratie. Dieser Rahmen ermöglicht es dem Verfasser in beeindruckender Weise Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten zwischen den Strukturprinzipien offenzulegen. Zwei Beispiele seien herausgegriffen. So legt er etwa dar, wie heute „manche Kriterien der sozialen Demokratie nicht mehr hinreichend erfüllt sind.“ (S. 142) Eine Spaltung unserer Demokratie sei zu befürchten, da „Bürger mit niedrigem Bildungsniveau und geringem Einkommen“ (S. 143) nicht mehr partizipieren würden. „Die Entwicklung hin zum unitarischen Bundesstaat“ (S. 105) stellt er auf der Ebene der „föderalen Demokratie“ heraus. Trotz zurückliegender Anstrengungen den Föderalismus zu reformieren, geht Höreth davon aus, dass es eher unwahrscheinlich sei, „dass die Grundkonfiguration der föderalen Demokratie als System der Politikverflechtung im unitarischen Bundesstaat grundlegend reformiert wird.“ (S. 107)

Der gesamte Band schließt mit einem „Fazit: Regieren in der komplexen Republik“ (S. 148-158).

Eingangs lädt der Verfasser besonders „Studierende der Politikwissenschaft und des öffentlichen Rechts“ (S. 14) zur Lektüre ein. Auch Praktikern – etwa im Schulalltag – sei das Buch empfohlen. Statt einer Reduktion von Komplexität das Wort zu reden beabsichtigt Höreth umgekehrt gerade das Mehr an Komplexität der Republik deutlich zu machen. Wer sich auf die Lektüre einlässt, wird mit originären Erkenntnissen reichlich belohnt.

Klaus Barheier (Traben-Trarbach)

Ein Steinbruch für Ideen

Heiko Hecker: Unterrichtseinstiege Politik. Unterrichtseinstiege für die Klassen 5–10, Cornelsen Verlag: Berlin 2016, 64 Seiten, 12,99 Euro



Auf gut 60 Seiten wurden für diesen Band 38 methodische Vorschläge für den Unterrichtseinstieg zusammengetragen. Zielgruppe sind dabei Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Der Autor gliedert seine Vorschläge unter den inhaltlichen Rubriken: Allgemein, Soziologie, Methoden, Wahlen, Wirtschaft. Die ein- bis mehrseitigen Methodenüberblicke sind klar und ansprechend gegliedert. Einem kurzen Infoblock (Klassen, Stundenthema, Vorbereitung, Methode und Nutzen) folgen ein möglicher Ablauf sowie Tipps und weitere Möglichkeiten für Varianten.

Die Ideen reichen von bekannten „Klassikern“ wie Lückentexten und Stimmungsbildern bis zu aufwändigen Ansätzen wie „Meinungskarussell“ und „Placemat“. So ist die Durchsicht der angebotenen Methoden durchaus anregend für die eigene Unterrichtsgestaltung.

Der Methodensammlung fehlt aber leider eine didaktische Reflexion und Einbettung, so sind die Nutzerinnen und Nutzer hier alleine gelassen. Die Einstiegsphase dient nicht allein der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Es geht vielmehr auch um eine Strukturierung und Aufschlüsselung der im folgenden Unterrichtsgeschehen zu bearbeitenden Probleme, Konflikte oder Fälle. Um dies zu gewährleisten müssen zahlreiche der angebotenen Methoden weiter bearbeitet und konkretisiert werden. Darauf hätte – gerade für Berufsanfänger, die sicherlich sehr hoffnungsvoll auf den Band zugreifen werden – verwiesen werden müssen.

Gerade assoziative Methoden (Brainwriting, Ideentisch, Bilderbuffet etc.) eignen sich gut, um Ideen, Vorurteile oder auch bereits vorhandenes Wissen abzufragen und damit bearbeitbar zu machen. Dafür müssen sie aber als nur kurze Impulse verstanden werden. Verbindet man Assoziation mit Positionierungen läuft man Gefahr, Vorurteile zu verfestigen und eher zu schließen als für das Lernen zu öffnen. So ist nicht klar, wie bei der Methode des



„Kursbarometers“ Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zur Frage „Rückkehr zur Kontrolle - lebt das alte Europa noch? als Einstieg Positionierungen vornehmen sollen. Auch die für eine Punkteabfrage vorgeschlagene Frage „Brauchen wir ein Grundrecht auf Asyl?“ kann in eine Unterrichtssituation führen, in der verkürzte Problematisierungen die Bearbeitung der politischen Kontroverse erschweren. Daher eignen sich aus meiner Sicht einige der beschriebenen Methoden eher zum Abschluss der Unterrichtseinheiten. Dies trifft auf Methoden mit Positionierungen zu, bei denen dann eine klare Begründung im Sinne von Urteilsbildung verlangt werden kann.

Die bekannten Einstiegsformate in Form von Begriffsabfragen, Lückentexten, Elfchen oder Quizformaten sind bei Schülerinnen und Schülern beliebt. Im vorliegenden Band fehlt meines Erachtens der Hinweis auf die begrenzte Wirkung solcher Einstiege, da sie kein Problemverständnis mobilisieren können und so nicht anschließende Lernwege eröffnen. Begriffs-Sammlungen eignen sich dann, wenn umfangreiche Themenstellungen gemeinsam unterteilt und gegliedert werden sollen, um sie daraufhin bearbeitbar zu machen.

Einige der aufgeführten Methoden sind sehr umfangreich. Sie können wie beispielsweise die Talkshow durch das gesamte Unterrichtsgeschehen leiten.

Die vorliegende Methodensammlung ist ein Steinbruch von Ideen, die die Lehrenden dann für die konkrete Umsetzung aber nicht mit weiterführenden didaktischen Überlegungen unterstützt. Eine isolierte Betrachtung von Einstiegsmethoden übersieht den notwendigen Bogen der vom Einstieg über die Informations- und Erarbeitungsphase bis zur Urteilsbildung gespannt werden muss.

Gudrun Heinrich (Rostock)

Lesezeichen! ... von einem POLIS-Redakteur:

Klaus-Peter Hufer: Stand und Perspektiven der politischen Bildung der politischen Erwachsenenbildung im Freistaat Sachsen. Expertise zum Sächsischen Landesforum Weiterbildung 2016 „Politische Bildung stärken“ am 20. September 2016 in Chemnitz im Auftrag der Landesbeirats für Erwachsenenbildung beim Sächsischen

Staatsministerium für Kultus. Herausgegeben vom Sächsischen Volkshochschulverband (Edition VHS Aktuell, Heft 4), Chemnitz 2016, 30 Seiten (kostenloser Bezug über: Sächsischer Volkshochschulverband e.V., Bergstraße 61, 09113 Chemnitz)

Hufer analysiert zunächst die weiterbildungspolitische Situation und das System der politischen Erwachsenenbildung in Sachsen. Dann prüft er eingehend die grundlegenden Intentionen einschließlich der gesetzlichen Aufgaben sowie die Lage der Politischen Erwachsenenbildung im Bundesland aus der Sicht der Akteure; hierzu hat er die Antworten von sieben Experteninterviews ausgewertet. Auf der Grundlage einer Untersuchung der besonderen gesellschaftspolitischen Herausforderungen in Sachsen skizziert der Autor abschließend den Handlungsbedarf und gibt zehn konkrete Empfehlungen. Nach Ansicht von Karl-Heinz Maischner, bis Oktober 2016 Vorsitzender des Landesbeirats für Erwachsenenbildung, führt Hufer „ein ernüchterndes Bild der jetzigen Situation vor Augen.“ Maischner hofft, dass seine Anregungen bei Politik, Verwaltung und Weiterbildungsträgern Früchte tragen werden.

vO

Die nächsten Hefte

POLIS 2/2017 (1. Juli): Was wird aus Europa?

POLIS 3/2017 (1. Oktober): Populismus

POLIS 4/2017 (22. Dezember): Politische Bildung in beruflichen Schulen

POLIS 1/2018 (1. April): Vorbereitung Bundeskongress 2018

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall:

Schreiben Sie an die Redaktion:

36100 Petersberg, Igelstück 5a, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für

Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung

für Politische Bildung durch den

Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange

(www.dvpb.de)

20. Jahrgang 2016

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner

Igelstück 5a

36100 Petersberg

Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Adolf-Damaschke-Straße 10

65824 Schwalbach/Ts.

www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)

Dr. Moritz Peter Haarmann

Dr. Gudrun Heinrich

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer

Prof. Dr. Dirk Lange

Hans-Joachim von Olberg

Prof. Dr. Bernd Overwien

Prof. Dr. Armin Scherb

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Tel.: 06196 860-65

Fax: 06196 860-60

bestellservice@wochenschau-verlag.de

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 7,40 € zzgl. Versandkosten.

Standardabonnement: 24,80 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2017

Anzeigenleitung

Brigitte Bell

Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577

brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt/M., Kto. 000 377 0608,

BLZ 500 100 60,

IBAN DE68 5001 0060 0003 7706 08,

BIC PBKDEFFXXX

© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnementsausgabe liegen drei Werbemittel bei: der Katalog Politik, Ökonomie, Geschichte und der Flyer Neuheiten des Wochenschau Verlags sowie eine Beilage „derFreitag“.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po1_17

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com;

„Didaktische Werkstatt“: © Robert Neumann,

fotolia.com; „Literatur“: © adistock, fotolia.com