



BASISWISSEN POLITISCHE BILDUNG

**Band
2**

**Volker Reinhardt, Dirk Lange
(Hrsg.)**

Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung

**Handbuch für den
sozialwissenschaftlichen Unterricht
herausgegeben von
Dirk Lange und Volker Reinhardt**



Basiswissen Politische Bildung

Handbuch für den
sozialwissenschaftlichen Unterricht
herausgegeben von Dirk Lange und Volker Reinhardt

Band 2

Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung

Herausgegeben von
Dirk Lange und Volker Reinhardt

2. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier
(chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Basiswissen Politische Bildung

Band 1–2 **zusammen:** ISBN 978383401730-7

Band 1: ISBN 978383401725-3

Band 2: ISBN 978383401726-0

Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler 2021

Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwortinterview mit Jürgen Habermas	XI
---	----

Vorwortinterview der ersten Auflage mit Lord Ralf Dahrendorf († 2009)	XVI
--	-----

Volker Reinhardt

Ergebnisse der Forschung für die Planung und Methoden Politischer Bildung. Zur Einführung	1
--	---

I. Forschung und Bildungsbedingungen

Carsten Quesel

Politische Sozialisation als Forschungsgegenstand	5
---	---

Christian Welniak

Jugendkulturforschung	14
---------------------------------	----

Horst Biedermann

Quantitative Sozialforschung zur Politischen Bildung	23
--	----

Tilman Grammes

Interpretative Fachunterrichtsforschung	36
---	----

Dirk Lange

Politikdidaktische Rekonstruktion	47
---	----

Andreas Böhm

Evaluation Politischer Bildung	55
--	----

Andreas Lutter

Schülervorstellungen in der politischen Bildung	63
---	----

Gabriele Schreder

Lernertypen und Alltagstheorien im Politikunterricht	70
--	----

Volker Reinhardt

Feedback, Evaluation und Unterrichtsentwicklung durch Lernende	77
--	----

Stefan Immerfall / Helmar Schöne

Bildungspolitik und Politische Bildung	86
--	----

Gerd Steffens

Curriculum	97
----------------------	----

<i>Georg Weißeno</i>	
Bildungsstandards in der Politischen Bildung	105
<i>Joachim Detjen</i>	
Kompetenzorientierung	114
<i>Gernod Röken / Christel Schrieverhoff</i>	
Zentralabitur im Fach Politik	123
<i>Dagmar Richter</i>	
Politische Bildung in der Primarstufe	143
<i>Gerrit Mambour</i>	
Politische Bildung in der Sekundarstufe I	151
<i>Eberhard Jung</i>	
Der doppelte Lernfeldbezug der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung in der Berufsschule	162
<i>Detlef Pech</i>	
Politische Jugendbildung in der (Ganztags-)Schule	179
<i>Thomas Goll</i>	
Außerschulisches Lernen	186
<i>Benno Hafenegger</i>	
Politische Jugendbildung	196
<i>Klaus-Peter Hufer</i>	
Politische Erwachsenenbildung	204
<i>Frank Langner</i>	
Schülervertretung und Politische Bildung	218
<i>Armin Scherb</i>	
Die demokratische Schulgemeinde	226
<i>Volker Reinhardt</i>	
Schule als Polis – Schule als Staat?	234

II. Planung Politischer Bildung

<i>Frank Langner</i>	
Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht	243
<i>Christian Welniak</i>	
Diagnostische Kompetenz und Schülerorientierung	253

<i>Thomas Goll</i>	
Beurteilung und Bewertung im Politikunterricht	263
<i>Carl Deichmann</i>	
Test/Klassenarbeit	272
<i>Horst Leps</i>	
Lehrkustdidaktik	280
<i>Gerd Steffens</i>	
Einstieg/Entfaltung der Fragestellung	286
<i>Gabriele Schreder</i>	
Lerntagebuch	293
<i>Werner Launhardt</i>	
Rhetorik in der Politischen Bildung	300
<i>Volker Reinhardt</i>	
Lerndokumentation	307
<i>Markus Gloe</i>	
Gruppenunterricht und Gruppenarbeit	314
<i>Peter Herdegen</i>	
Stationenarbeit	321
<i>Markus Gloe</i>	
Üben und Wiederholen	329
<i>Alexandra Binnenkade</i>	
Visualisierung	335
<i>Sven Gänger</i>	
Wochenplan	341
<i>Christian Boeser-Schnebel / Florian Wenzel</i>	
Open Space Technology	348
<i>Frank Langner</i>	
Schulbuch	354
<i>Ingo Juchler</i>	
Texte	361
<i>Christine Barp / Andreas Klee</i>	
Internet	367
<i>Markus Gloe</i>	
Computer	377

<i>Thomas Goll</i>	
Musik	384
<i>Hans-Werner Kuhn</i>	
Karikatur	392
<i>Thomas Goll</i>	
Bild	400
<i>Markus Gloe</i>	
Feedback	408
<i>Roland Freitag</i>	
Mindmap	414
<i>Karin Kneile-Klenk</i>	
Quiz und Rätsel	420
<i>Anselm Cypionka</i>	
Standbild	427
<i>Hansjörg Kaiser</i>	
Die Museumsmethode	435
<i>Astrid Kaiser / Iris Baumgardt</i>	
Rituale in der Politischen Bildung	442
III. Methoden Politischer Bildung	
<i>Ingo Juchler</i>	
Hermeneutik	453
<i>Bernhard Muszynski</i>	
Sozialstudie	459
<i>Thomas Goll</i>	
Filmanalyse	465
<i>Bernhard Muszynski</i>	
Recherche	473
<i>Peter Herdegen</i>	
Fallanalyse	479
<i>Joachim Detjen</i>	
Erkundung	485
<i>Bert Freyberger</i>	
Gedenkstättenarbeit	492

<i>Peter Gautschi</i>	
Geschichts-Lernwerkstatt	498
<i>Volker Meierhenrich</i>	
Zukunftswerkstatt	506
<i>Klaus Moegling</i>	
Die Methode der Politikwerkstatt	513
<i>Volker Reinhardt</i>	
Projektarbeit und projektorientiertes Lernen	520
<i>Sibylle Reinhardt</i>	
Just Community	527
<i>Michael Wehner</i>	
Moralische Dilemmata	532
<i>Klaus-Peter Hufer</i>	
Argumentationstraining	539
<i>Andreas Brunold</i>	
Fallstudie und exemplarisches Prinzip	545
<i>Rosemarie Naumann</i>	
Juniorwahl	554
<i>Carl Deichmann</i>	
Rollenspiel	561
<i>Peter Herdegen</i>	
Planspiel	569
<i>Markus Gloe / Hans-Werner Kuhn</i>	
Die Pro-Contra-Debatte	577
<i>Sabine Manzel</i>	
Talkshow	587
<i>Wolfgang Beutel / Ulf Marwege</i>	
Schülerwettbewerbe in der Politischen Bildung	593
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	603
Inhaltsverzeichnis Band 1	609

Vorwortinterview mit Jürgen Habermas

Für die erste Auflage des Handbuchs „Basiswissen Politische Bildung“ von 2007 verfasste der 2009 verstorbene Lord Ralf Dahrendorf ein Vorwort-Interview. Er nahm als öffentlicher Intellektueller zu Fragen der beiden Herausgeber Stellung, die sich auf die Schwerpunkte des Handbuches beziehen.

Für die aktuelle, überarbeitete Neuauflage ist es uns gelungen, mit Jürgen Habermas einen der weltweit meist rezipierten Sozialwissenschaftler und Philosophen für das Vorwort zu gewinnen, welches wiederum in Interviewform zu den weitgehend gleichen Fragen verfasst wurde. Es ist – auch für einen Vergleich – äußerst interessant, was diese beiden Intellektuellen, die sich im Laufe ihres Lebens auch immer wieder mit Fragen der Politischen Bildung auseinandergesetzt haben, zu den folgenden Themen zu sagen haben. Für einen Vergleich lohnt auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung der beiden Vorwort-Verfasser zu unterschiedlichen Zeiten, fand das Interview mit Habermas doch genau zehn Jahre nach dem Dahrendorf-Vorwort statt. Daher drucken wir auch das Vorwort der ersten Auflage – nach dem Vorwort von Jürgen Habermas – ab.

Dirk Lange/Volker Reinhardt: Die Bundesrepublik Deutschland ist eine institutionell und kulturell gefestigte Demokratie. Damit hat doch die Politische Bildung an Bedeutung verloren. Wozu brauchen wir noch Politische Bildung?

Jürgen Habermas: Keineswegs hat sie an Bedeutung verloren. Je älter ich werde, umso mehr erstaunt mich als akademischer Lehrer die triviale Erfahrung, dass jede Generation wieder von vorne anfängt. Das trifft nicht nur auf den Nachwuchs in akademischen Fächern zu, sondern erst recht auf die heranwachsenden Bürger/innen eines demokratischen Rechtsstaates. Der vornehmste Gegenstand der Politischen Bildung ist die Demokratie, in der wir leben. Dieses politische System hat erstens einen ziemlich künstlichen und komplexen Aufbau. Deshalb wird von jedem, der die rechtliche Konstruktion der Verfassung, also den Maßstab verstehen will, an dem sich die Ausübung der demokratischen Herrschaft legitimieren muss, eine erhebliche kognitive Anstrengung verlangt. Aber anstrengend ist das System erst recht in einem praktischen Sinne. Denn zweitens ist die Demokratie ein außerordentlich fragiles Gebilde, das sich nicht wie ein Organismus gewissermaßen selbstläufig am Leben erhält. Nur durch die aktive Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger kann eine Republik vor ihrem Verfall bewahrt werden. Diese Beteiligung erfordert nicht nur vom Einzelnen Interesse am Tagesgeschehen, also die Bereitschaft, sich über das politische Tagesgeschehen laufend zu informieren; sie verlangt darüber hinaus kritische Stellungnahmen und Urteile zu diesem Geschehen. Und diese sollen nicht ausschließlich in der Orientierung an jeweils eigenen Interessen gebildet werden, sondern auch mit dem Blick auf das, was im gleichmäßigen Interesse aller Bürger liegt – einschließlich der Interessen der an den

Rand gedrängten Schichten. Denn heute ist durch empirische Studien die Tatsache gut belegt, dass sich die Wahlenthaltung marginalisierter Schichten und die Vernachlässigung dieser Nichtwähler durch Parteien, die auf kurzfristige Stimmenmaximierung setzen, gegenseitig hochschaukeln.

Gewiss, Rousseau'sche Bürgertugenden können in einer von Marktimperativen durchdrungenen Lebenswelt nur noch in kleiner Münze erhoben werden. Aber jede Demokratie ist auf diesen Rest angewiesen – auf einen Rest an Gemeinwohlorientierung, an gegenseitigem Respekt und an der Bereitschaft der Bürger, in der politischen Öffentlichkeit und an der Wahlurne von der eigenen Vernunft Gebrauch zu machen. Weil die Bürger und Bürgerinnen dieses immer noch anspruchsvolle Minimum an gutem Willen aus eigener Kraft, also aus Einsicht und spontan aufbringen müssen, gibt es bei uns keine Rechtspflicht zur Teilnahme an politischen Wahlen. Darin verrät sich die Achillesferse der Demokratie – der demokratische Staat kann sich nicht allein aus eigenen administrativen Ressourcen, also durch Rechtszwang reproduzieren. Eine Demokratie kann nicht stabiler sein als der gute Wille und die politische Vernunft ihrer Bürgerinnen.

Die Bürger sind die letzten Garanten; sie dürfen sich nicht einfach gehen lassen; Shitstorms im Netz sind ruinös. Die Politische Bildung kann die politische Sozialisation im Elternhaus nicht ersetzen, weil sie Motivation nur in begrenztem Maße wecken kann. Aber unersetzlich ist sie – wenn schon nicht für den guten Willen – so doch für die besseren Einsichten. Pädagogischer Optimismus ist insoweit eine Bestandsvoraussetzung der Demokratie selbst – und ist keine Marotte von Politiklehrern.

Lange/Reinhardt: Im internationalen Maßstab befindet sich die Politische Bildung im Aufwind. In welche Richtung sollte sich die Politische Bildung in Deutschland bewegen?

Habermas: Lassen Sie mich zwei Herausforderungen nennen. Wir in Deutschland haben viel zu spät akzeptiert, dass wir ein Einwanderungsland sind. Die brennenden Asylantenheime Anfang der 1990er Jahre und der schändliche Asylkompromiss waren ein Menetekel. Inzwischen hat sich diese Situation etwas gebessert. Angesichts von Herausforderungen, mit denen die Politische Bildung ja schon länger konfrontiert war, zeigt sich im Zuge der jüngsten Flüchtlingswelle ein gewisser Mentalitätswandel. Für viele Einwanderer muss unsere Demokratie gewissermaßen „als Fremdsprache“ gelehrt werden. Davon kann ein frischer Impuls für alle Schülerinnen und Schüler ausgehen. Alle, die Einheimischen so gut wie die Hinzugekommenen, können praktisch lernen, sich selbst mit den Augen der anderen zu sehen und mit Dissonanzen zwischen verschiedenen Lebensformen umzugehen.

Dieses Thema berührt sich mit dem nächsten, dem anschwellenden Rechtspopulismus. In der alten Bundesrepublik hatte sich am Ende, vor allem in den jüngeren Generationen, so etwas wie ein postnationales Bewusstsein entwickelt, jedenfalls die Bereitschaft, nationale Interessen nur im Rahmen einer europäischen, über-

haupt einer supranationalen Abstimmung von Interessen zu verfolgen. Diese Sensibilität für die Notwendigkeiten einer politischen Kooperation jenseits von nationalen Grenzen fiel der alten Bundesrepublik auch nicht schwer, weil sie nach den Nazi-Verbrechen ihre Reputation zurückgewinnen musste. Diese Lage hat sich seit der Wiedervereinigung verändert, und nicht nur zum Besseren. Die Wiederherstellung der nationalstaatlichen „Normalität“ hat nicht nur den Ton der staatstragenden Geschichtsschreibung bestimmt und die Regierungspolitik in eine eher selbstbezogene Richtung gelenkt. Vor allem hat sich das Gefälle zwischen der „öffentlichen“ und der inoffiziellen Meinung im Lande verringert. In einem enthemmten Klima werden Themen wie die wachsende soziale Ungleichheit, die Eurokrise und die Einwanderung überwiegend aus der Perspektive der Selbstbehauptung der eigenen Nation wahrgenommen. Daraus ergibt sich für die Politische Bildung ein Themenbereich, der in Deutschland viele Jahrzehnte lang latent geblieben ist. Ich meine den brenzligen Komplex von Fragen, die um die Selbstbehauptung der nationalen Identität im Zeitalter der digitalen und wirtschaftlichen Globalisierung kreisen.

Lange/Reinhardt: Welches werden die zentralen gesellschaftlichen Problemfelder sein, mit denen die nachwachsenden Generationen konfrontiert sein werden, die sich in der (Politischen) Bildung widerspiegeln sollten?

Habermas: Die regressiven Impulse, von denen wir eben sprachen, sind eine Reaktion auf die Herausforderung, die demokratischen Verfahren über nationale Grenzen hinaus zu erweitern. Die politische Theorie befasst sich erst seit zwei bis drei Jahrzehnten mit der Frage, wie der politische Steuerungsbedarf einer über digitale Kommunikation und Märkte *systemisch*, d. h. über den Köpfen der Bevölkerungen zusammenwachsenden Weltgesellschaft befriedigt werden kann. *Global Governance* ist das Stichwort für das, was das immer dichtere Netz von internationalen Organisationen leistet und leisten soll. Aber diese entziehen sich weitgehend demokratischer Kontrolle. Das ist das Thema einer wachsenden juristischen Literatur über einen Ausbau und am Ende eine Konstitutionalisierung des Völkerrechts. Diese speziellen Themen sind insofern von Bedeutung für die Politische Bildung, als deren zentraler Gegenstand davon unmittelbar betroffen ist. Bisher hat sich der demokratische Rechtsstaat im nationalstaatlichen Format entwickelt. Dieses Modell beherrscht auch noch den Unterricht. Die Europäische Union ist der erste Schritt über dieses Format hinaus. Wie schwierig dieser Prozess der allmählichen Herausbildung einer transnationalen Demokratie ist, zeigt die umfangreiche Literatur über das demokratische Defizit, an dem die Europäische Union bis heute leidet. Und nun gerät auch noch dieses fragile Gebäude ins Wackeln. Wir stehen vor dem Dilemma, dass wir einerseits mit dem Koordinationsbedarf der globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft durch supranationale Zusammenarbeit zurechtkommen müssen; dass wir diese aber andererseits nur in dem Maße unter demokratische Kontrolle bringen können, wie es gelingt, den komplementären Widerstand vonseiten der Nationalstaaten, die sich immer stärker einigeln, wie auch vonseiten des Finanzkapitalismus zu überwinden.

Ein anderes, ebenso brisantes Thema sind die politischen Folgen der digitalen Kommunikation. Diese hat ja nicht nur das Lese- und Informationsverhalten der jüngeren Generationen, sondern die politische Kommunikation im Ganzen und in allen Altersgruppen verändert. Wichtig scheint mir im Hinblick auf das Überleben der Demokratie die Frage zu sein, wie sich die *zentrifugale* Natur der Webkommunikation auf die Rolle auswirkt, die bisher die nationalen Öffentlichkeiten erfüllt haben. Presse und Fernsehen konnten die Aufmerksamkeit großer anonymer Wahlbevölkerungen – in den USA beispielsweise über den ganzen Kontinent hinweg – auf eine überschaubare Anzahl politisch entscheidungsdürftiger Themen lenken und durch die Bündelung von Themen und Stellungnahmen konkurrierende öffentliche Meinungen erzeugen. Gerade im Hinblick auf die USA mit ihrem vollständig privatisierten Mediensystem drängt sich die Frage auf, wie diese *zentripetale* Dynamik der bestehenden Öffentlichkeitsstrukturen aufrechterhalten oder wodurch sie ersetzt werden kann.

Schließlich kehrt ein altes Problem in neuer Gestalt zurück – der Vergleich des Typus westlicher Demokratien mit den neuen, mehr oder weniger weichen Formen autoritärer Regime, angefangen von China und Russland über Ungarn und die Türkei bis zu Polen. Ich vermute, dass sich solche Regime unter Bedingungen des globalen Finanzkapitalismus auf den Weltmärkten durchaus behaupten können, wenn sie den Staatshaushalt ohne Rücksicht auf interne „Kosten“ nach den betriebswirtschaftlichen Regeln großer Mischkonzerne verwalten.

Lange/Reinhardt: Politische Bildung ist nicht nur eine Unterrichtsfach, sondern auch ein Prinzip, welches das gesamte Schulleben prägen sollte. Welche Voraussetzungen bzw. institutionellen Änderungen schlagen Sie vor, damit Demokratie in der Schule gelebt und gelernt werden kann?

Habermas: Ich bin kein Fachmann und habe mich seit einem halben Jahrhundert zu bildungspolitischen Fragen nicht mehr geäußert. Nach meinem Eindruck hängt die Verwirklichung von Unterrichtsprinzipien, die – wie die oben erwähnte Einübung in den Umgang mit dem spannungsreichen religiösen und kulturellen Pluralismus – in allen Fächern praktiziert werden und das Klima an einer Schule im ganzen prägen, stark von den Persönlichkeiten der Schulleiterinnen und der Lehrer ab – also von Mentalitätsfaktoren, die schwer zu planen und zu berechnen sind. Aber damit will ich der Kapitulation der Wissenschaft vor den subtilsten Problemen nicht das Wort reden. Ich bin mit der Materie nicht hinreichend vertraut.

Lange/Reinhardt: Die Handlungsorientierung ist eine Schlüsselkategorie der Didaktik der Politischen Bildung. Welche Handlungskompetenzen benötigen mündige Bürgerinnen und Bürger in modernen Demokratien?

Habermas: Auch das werden Sie besser wissen als ich. Ad hoc würde ich sagen: Neugier und Mut zum Widerspruch. Ferner ein Sinn für politische Gerechtigkeit, d. h. ein gutes Gespür für die körperliche Unversehrtheit und die Würde eines jeden sowie für den Kern eines egalitären Gemeinwesens – nämlich für die gleichen Frei-

heiten und Rechte aller Bürger. Sodann ein bisschen Zivilcourage, jedenfalls das Bewusstsein, dass es Situationen gibt, in denen wir uns als Bürger aus der politischen Verantwortung *füreinander* nicht heraus stellen dürfen. Schließlich eine gewisse Unruhe, über die politischen Dinge auf dem Laufenden zu bleiben, weil wir die Politik nicht wie die Wasserversorgung, die Gesundheitsfürsorge oder die Müllabfuhr den Experten überlassen können. Das sind zwar Erwartungen, die in hochkomplexen Gesellschaften nicht leicht zu erfüllen sind; und doch hängt daran letztlich das Schicksal der Demokratie. Der *Staat* ist ein funktional ausdifferenziertes System, und inzwischen sind auch diejenigen, die Politik als Beruf betreiben, diesem Funktionssystem immer weiter einverleibt worden. Sogar die Presse fühlt sich, entgegen ihrem demokratischen Auftrag, immer mehr dieser politischen Klasse zugehörig.

Daher sehe ich heute den Witz der Politischen Bildung darin, *die Politik* als eine Sphäre der Lebenswelt *vom Staat* als einem funktional spezifizierten System zu *unterscheiden* und die heranwachsenden Bürgerinnen an die *Bürde der Politik* zu gewöhnen. Der demokratische Begriff von Politik ist anstrengend, weil letztlich jeder Bürger die *Mitverantwortung* für alle rechtskräftig beschlossenen politischen Entscheidungen trägt. Aber die Bürger werden, wenn die Demokratie zerfällt, zu Fellachen. Und dann können sie morgens nicht mehr in den Spiegel schauen, ohne zu erröten.

Jürgen Habermas
Starnberg 2017

Vorwortinterview der ersten Auflage mit Lord Ralf Dahrendorf († 2009)

Lange/Reinhardt: Die Bundesrepublik Deutschland ist eine institutionell und kulturell gefestigte Demokratie. Damit hat doch die politische Bildung an Bedeutung verloren. Wozu brauchen wir noch politische Bildung?

Dahrendorf: Deutschland ist eine gefestigte Demokratie und kann darauf stolz sein. Doch bleiben drei Aufgaben der politischen Bildung.

Erstens haben die neuen Bundesländer zwar die Formen der westdeutschen Demokratie übernommen, aber es fehlen ihnen die Erfahrungen der alten Bundesrepublik. Diese bewusst zu halten ist eine Aufgabe der politischen Bildung.

Zweitens fallen gerade gefestigte Demokratien leicht in eine falsche Bequemlichkeit. Die Wahlbeteiligung sinkt; die Parteien werden unbeliebt; die Bürger wenden sich von der Politik ab. Das ist eine Einladung an die Herrschenden, ihre Entscheidungen ohne die nötige Kontrolle zu treffen. Es führt zu einem schleichenden Autoritarismus. Auf einmal stellen die ermüdeten Bürger fest, dass ihre Rechte in Gefahr geraten, und bald ist es zu spät, um sie wieder zu beleben. Das geschieht bereits in Spurenelementen. Viele Regierungen demokratischer Länder haben die Bürgerfreiheiten eingeschränkt. Es ist eine Aufgabe der politischen Bildung, der Bürgermüdigkeit entgegenzuwirken, also Bürger wach zu halten. Nur eine lebendige Demokratie tätiger Bürger ist wirklich auf Dauer gefestigt.

Drittens stehen auch ziemlich gefestigte Demokratien nicht allein. Wenn sie umgeben sind von undemokratischen Staaten, müssen sie sich zur Wehr setzen. Mehr noch, sie müssen helfen, demokratische Institutionen und Verhaltensweisen zu verbreiten. Das verlangt vertiefte Kenntnisse der politischen Prozesse, die die Freiheit fördern. Am Beispiel Irak kann man sehen, was geschieht, wenn diese Kenntnisse fehlen. politische Bildung hat auch die Aufgabe, Menschen in die Lage zu versetzen, den Gedanken lebendiger Demokratien zu verbreiten.

Lange/Reinhardt: Im internationalen Maßstab befindet sich die politische Bildung im Aufwind. In Großbritannien hat die Labour-Regierung mit großem Aufwand ein neues Unterrichtsfach zur Democratic Citizenship Education eingeführt. Was kann die politische Bildung in Deutschland von dem neuen Unterrichtsfach lernen?

Dahrendorf: In manchen Ländern, wie z. B. in Großbritannien, galt das Politische lange Zeit als selbstverständlicher Teil der Bildungspraxis. Es gab kein eigenes Fach für die Thematik, sondern gewisse allgemeine Verhaltensregeln und -gewohnheiten, die den Zweck erfüllten. Dazu gehörte vor allem die Debatten-Kultur, die in vielen Fächern praktiziert wurde und dazu führte, dass junge Menschen frühzeitig lernten, sich klar und knapp zu öffentlichen Fragen zu äußern.

In jüngerer Zeit hat die Debattierfreudigkeit auch in Großbritannien einen Niedergang erlebt. Das mag an der multikulturellen Zusammensetzung der Bevölkerung – vor allem in den Bildungseinrichtungen – liegen, aber auch an einer Veränderung der Lebensstile mit abnehmendem Interesse an öffentlichen Dingen. Kennzeichnenderweise waren es Speaker, also Präsidenten des Parlaments, die dem mit citizenship education entgegenzuwirken suchten.

Citizenship ist denn auch das erste Thema dieser Art der politischen Bildung geworden. Welche Rechte hat der Bürger? (In Deutschland spricht man eher vom Staatsbürger, doch geht es nicht nur um Rechte im Hinblick auf den Staat.) Welche Lebensbereiche bleiben den Bürgern überlassen und verlangen daher selbständiges Denken und Handeln? Was für Pflichten ergeben sich daraus für Bürger? Hier trifft sich die britische Entwicklung mit der kontinentaler Länder, wenngleich die Betonung des Bürgers – und nicht nur der Institutionen – Nachahmung verdient.

Dazu gehört dann vor allem im britischen Fall die Konzentration auf das Parlament als Kernstück der Demokratie. In Großbritannien ist ja „Souveränität“ nicht in erster Linie ein nationaler, sondern ein parlamentarischer Begriff. Die Souveränität des Parlaments ist zu verteidigen. Eingriffe in Parlamentsrechte – z. B. auch durch die Europäische Union – sind darum schwer erträglich, weil das Parlament in allen Fragen das letzte Wort hat. Diese Konzentration auf eine Institution macht politische Bildung leichter, ist aber nur bedingt übertragbar auf Länder, in denen es Verfassungsgerichte oder auch einen nicht-parlamentarischen Staatsbegriff gibt.

Lange/Reinhardt: Welches werden die zentralen gesellschaftlichen Problemfelder sein, mit denen nachwachsende Generationen konfrontiert sein werden, die sich in der (politischen) Bildung widerspiegeln sollten?

Dahrendorf: Schon im späten 20. Jahrhundert sind neue Problemfelder in das Blickfeld der Politik und damit der politischen Bildung gerückt. Dazu gehört die Frage einer lebenswerten Umwelt ebenso wie die der demografischen Veränderungen und ihrer sozialpolitischen Folgen. Am Anfang des 21. Jahrhunderts kommen vor allem drei große Themen hinzu.

Das sind erstens die Fragen der Wissens- und Informationsgesellschaft. Die außerordentlich anwachsende Verfügbarkeit von Information – und zwar zur gleichen Zeit an nahezu allen Orten der Welt – schafft eine neue Aufgabe. Die Information muss sinnvoll strukturiert werden, um unser Handeln zu leiten. Es sind also Kategorien, auch neue Denkweisen nötig, um die Menge der Information sinnvoll zu machen. Diese können nur durch Bildung vermittelt werden.

Dabei wird sich – zweitens – herausstellen, dass in der Zeit der Globalisierung die Dynamik der Wirtschaft eine ungewöhnlich starke Differenzierung in arm und reich hervorgebracht hat. Das gilt sowohl innerhalb von Gesellschaften als auch zwischen den Ländern der Welt. Programme zur Beseitigung von Armut sind bis-

her nur bedingt erfolgreich gewesen. Es ist eine Kernfrage des politischen Handelns, davor aber der politischen Bildung, die Suche nach einer Welt zu fördern, in der alle Menschen einen Mindeststandard der Bürgerschaft (im Sinne von citizenship) genießen.

Das führt drittens zum Verständnis der Beziehung zwischen Bürgergesellschaft und politischen Institutionen. Die Bürgergesellschaft ist die Welt der freien und freiwilligen Assoziationen, also der Vereine, Initiativen und Verbindungen von Bürgern. Die so genannten Nicht-Regierungsinstitutionen (NGOs) mit nationalen und internationalen Themen spielen hier eine wichtige Rolle. Sie ersetzen die politischen Institutionen nicht, ergänzen sie aber und schaffen damit ein unentbehrliches Element der Infrastruktur der Demokratie.

Lange/Reinhardt: Politische Bildung ist nicht nur ein Unterrichtsfach, sondern auch ein Prinzip, welches das gesamte Schulleben prägen sollte. Welche Voraussetzungen bzw. institutionellen Änderungen schlagen Sie vor, damit Demokratie in der Schule gelebt und gelernt werden kann?

Dahrendorf: Debattieren, debattieren, debattieren! Das ist die Antwort auf die Frage nach einer politischen Bildung, die das gesamte Schulleben prägt. Demokratie „spielen“, indem man eine Gleichheit vorgibt, die doch nicht existiert, oder auch Wahlen simuliert, die keine echten Wahlen sind, mag verlockend sein, trifft aber das Entscheidende nicht. Ein Kernelement der Demokratie ist das Argumentieren, und das will gelernt sein. Zugleich lässt es sich in vielen Fächern praktizieren.

Argumentieren heißt, in der Debatte mit anderen bestehen. Es verlangt eine Fülle von Fertigkeiten. Eine davon ist die, eine Sache auf den Punkt zu bringen. Das verlangt die Konzentration auf Relevantes, damit eine gewisse Kürze. Es verlangt auch das Zuhören und rasche Nachdenken darüber, wo die Argumente der anderen schwach sind. Man muss zum Kern eines Themas durchstoßen. Bei alledem kann ein gewisser Humor nicht schaden. Es geht ja darum, andere zu überzeugen. Das kann in förmlichen Debatten über kontroverse Aussagen geschehen; es kann aber auch spontanes Ergebnis des normalen Unterrichts sein.

Das Gegenteil von Debatte ist der Vortrag, insbesondere der lange Vortrag, an dessen Ende keine Zeit mehr bleibt, Fragen zu stellen. Das alles lässt sich auch auf schriftliche Arbeiten anwenden. Lange Aufsätze sind schön und gut; indes ist es kein Zufall, dass an angelsächsischen Schulen und Hochschulen der „Essay“ gepflegt wird, also die knappe Darstellung von zwei, drei Seiten, die doch eine These entwickelt, eine Aussage macht. Da bleibt keine Zeit für lange Vorbemerkungen („Bevor ich zu meiner These komme, muss ich drei Bemerkungen machen ...“). Da wird vielmehr alles auf den Punkt gebracht.

Demokratie ist immer auch eine Methode, mit Konflikten fertig zu werden, mit Meinungsverschiedenheiten, mit Interessegegensätzen. Das kann nur funktionieren, wenn die Beteiligten es gelernt haben zu debattieren. Die Übung des Debattierens ist daher wichtiger als die Anhäufung von Informationen.

Lange/Reinhardt: Die Lerngruppen sind wie unsere Gesellschaften zunehmend heterogen zusammengesetzt. Welche Konsequenzen sollte diese Tatsache Ihres Erachtens für die Planung politischer Bildungsprozesse haben?

Dahrendorf: Die Vielfalt moderner Gesellschaften spiegelt sich in den Schulen und Hochschulen. Mehr noch, angesichts der Tatsache, dass neue Bürger eher mehr Kinder haben als alteingesessene, sind die Lernenden in besonderem Maße heterogen. Das stellt der politischen Bildung eine besondere Aufgabe, gibt ihr aber auch einen klaren Auftrag: So wichtig es ist, kulturelle Vielfalt zu respektieren, so nötig ist doch eine im strengen Sinn gemeinsame politische Bildung.

So genannte multikulturelle Gesellschaften können nur funktionieren, wenn es in ihnen zwar eine Vielfalt privater Räume, aber nur einen einzigen gemeinsamen öffentlichen Raum gibt. Dieser öffentliche Raum ist in seiner sichtbaren Qualität das tägliche Leben im Licht der Öffentlichkeit. Dazu gehört der Straßenverkehr, aber auch das Verhalten von Menschen zueinander dort, wo sie sich notwendigerweise begegnen, also in Schulen und Krankenhäusern, Verkehrsmitteln und Supermärkten. In diesen Bereichen muss es verlässliche Verhaltensregeln für alle geben.

Das gilt aber auch für den abstrakteren Raum des politischen Gemeinwesens. Die Verfassung – ob geschrieben oder ungeschrieben – gilt für alle. Wahlen und Parlamente müssen alle verstehen. Das Rechtswesen und die Gerichtsordnung sind Bestand des gemeinsamen Lebens. Hier sind daher auch multikulturelle Kompromisse weniger angemessen als in den privaten Lebensbereichen.

Für mich ist London das Musterbeispiel dafür, wie viele Millionen aus Dutzenden von Ländern und Kulturen zusammenleben und doch sehr verschiedene Existenzen haben können. Auch Mitglieder von Gruppen, die im privaten Bereich einander fremd, ja feindlich gesonnen sind, helfen sich gegenseitig, wenn die Not – ein Unfall, sogar ein Terroranschlag – es erfordert. Die politische Bildung gehört zu den Kräften, die solcher Gemeinsamkeit Rückhalt geben. Sie ist also nicht multikulturell, sondern Element einer gemeinsamen Kultur aller.

Lange/Reinhardt: Die Handlungsorientierung ist eine Schlüsselkategorie der Didaktik der politischen Bildung. Welche Handlungskompetenzen benötigen mündige Bürgerinnen und Bürger in modernen Demokratien?

Dahrendorf: Moderne Demokratien machen es ihren Bürgern nicht leicht. Es gibt den Marktplatz nicht mehr, auf den sie gehen könnten, um dort nicht nur ihre Meinung kundzutun, sondern auch Entscheidungen zu beeinflussen. Schon das Verständnis der Probleme ist schwierig. Wie bahnt man sich einen Weg durch den Dschungel der Informationen? Die erste Kompetenz, die von Bürgern verlangt wird, ist daher die, mit den Medien umzugehen.

Die Medien sind ja gleichsam die Türhüter der Informationsgesellschaft. Sie entscheiden, was von den unendlich vielen möglichen Nachrichten hereingelassen wird in den Raum, in dem sich Bürger bewegen. Gewiss, man kann auch selbst das ganze Internet durchzusehen versuchen; dann aber wird man kaum noch zu etwas

anderem kommen. Man muss sich also weitgehend auf die Auswahl beschränken, die einem die Medien liefern. Das aber verlangt eine besondere Fähigkeit zur kritischen Aufnahme von Informationen. Die Türhüter haben eine Meinung. Vielleicht lassen sie manches nicht herein, das Bürger für wichtig halten. Kritisches Medienverständnis ist eine unentbehrliche Handlungskompetenz.

Information ist allerdings nur Voraussetzung des Handelns selbst. Der nächste Schritt ist nicht minder schwierig und wichtig. Bürger müssen wissen, wie man eine Initiative ergreift. Das kann man gewiss auch anderen überlassen, Parteien zum Beispiel, denen man sich aus welchen Gründen immer nahe fühlt. Auch hier ist kritische Beteiligung wichtig. Das gilt nicht minder für andere Organisationen im öffentlichen Raum, für Verbände und Vereine.

Indes können Bürger auch selbst, als Einzelne, Initiativen ergreifen. Man kann einen Leserbrief schreiben, und auch das will gelernt sein. Man kann unter Arbeitskollegen oder Nachbarn für (oder gegen) eine Sache werben. Man kann eine Bürgerinitiative auf den Weg bringen. Bei alledem wird deutlich, dass Demokratie eine Aufforderung zum Tun ist. Wer Dinge einfach geschehen lässt, findet sich bald in einer autoritären Welt. Das Tun aber verlangt bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn politische Bildung diese vermittelt, hat sie eine wichtige Aufgabe erfüllt.

Lord Ralf Dahrendorf
London 2007

VOLKER REINHARDT

Ergebnisse der Forschung für die Planung und Methoden Politischer Bildung. Zur Einführung

Das Handbuch „Basiswissen Politische Bildung“ wurde nach seiner Erstauflage 2007 und der Folgeauflage 2010 nun durch die Autorinnen und Autoren neu bearbeitet bzw. überarbeitet. Das Handbuch führt in den fachlichen Entwicklungsstand von Theorie und Praxis der Politischen Bildung ein. Die beiden Bände widmen sich der Didaktik der Politischen Bildung anhand theoretischer Grundlagen, fachdidaktischer Gegenstände sowie methodischer Umsetzungen und unterrichtspraktischer Anwendungen.

Der vorliegende Band II zeigt wesentliche Untersuchungsfragen und Bezugspunkte als *Forschung und Bildungsbedingungen* auf. Fragen der Vorbereitung, Durchführung und Methodisierung werden im zweiten Kapitel *Planung Politischer Bildung* behandelt. Schließlich liefert das dritte Kapitel einen vertieften Einblick in die fachlichen *Methoden Politischer Bildung* – Handlungsmethoden werden im Kontext der Erforschung, der Intervention und der Simulation des Politischen praxisnah eingeführt.

Neben qualitativ ausgerichteter Forschung gewinnen seit einigen Jahren in den Fachdidaktiken und damit auch in der Politikdidaktik quantitative empirische Methoden an Bedeutung. Noch vor zehn Jahren kamen quantitative Studien für den Bereich der Politischen Bildung weitgehend aus den Bildungswissenschaften und der Psychologie, doch in den letzten Jahren versucht auch die Politikdidaktik, diesen Bereich stärker zu besetzen. Einige Ansätze in diese Richtung werden dargestellt. Das erste Kapitel dieses Bandes nimmt auch die curricularen Bedingungen der Politischen Bildung in den Blick. Zu den kompetenzorientierten Bedingungen Politischer Bildung gehört ihre Betrachtung in unterschiedlichen Schulstufen und -formen sowie der außerschulischen und der politischen Erwachsenenbildung. Die abschließenden Beiträge dieses ersten Kapitels sollen die Bedingungen, die Ziele und Möglichkeiten der Politischen Bildung in den genannten Praxisfeldern beleuchten sowie Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen. Denn Politische Bildung kann und soll aufgrund ihrer Vielschichtigkeit nicht in allen Lebensaltern, allen Schulniveaus, allen (außer-)unterrichtlichen Situationen gleichförmig ablaufen.

Das zweite Kapitel widmet sich der Planung Politischer Bildung. Auch wenn Unterricht immer situationspezifisch stattfindet, da eine Unterrichtssituation aufgrund verschiedenster Einflüsse nie eins zu eins wiederholbar ist, nimmt die Planung von Politikunterricht eine wichtige und zentrale Stellung ein. Schon während der Praktika im Studium wird von den Studierenden gefordert, eine schriftliche Unterrichtsplanung zu erstellen, nicht selten wird dies als lästige Zusatzbelastung angesehen. Diese Zusatzbelastung einer ausführlichen Planung lohnt sich aller-

dings für die Studierenden, wie sich in Unterrichtsnachbesprechungen herausstellt. Denn nur wenn Unterricht exakt geplant ist, kann man auch auf unerwartete Situationen angemessen reagieren. Eine ausführliche Planung des Unterrichts schützt auch vor einer Überfrachtung des Unterrichts, die häufig dadurch zustande kommt, dass (unerfahrene) Lehrpersonen manchmal mehr Inhalte in die Unterrichtsstunde hinein nehmen, um Planungsdefizite zu kompensieren. Dann wird der Unterrichtsinhalt überladen und die Schülerinnen und Schüler mit zu viel Stoff konfrontiert. Dagegen hilft eine reflektierte Planung des Politikunterrichts, die von den Lernvoraussetzungen und Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und ihre Bedürfnisse in den Vordergrund stellt. Dann kann der Unterrichtsinhalt von der Lehrperson exemplarisch ausgewählt und transformiert werden. Es genügt dabei nicht, die Inhalte aus den Fachwissenschaften einfach für den Unterricht zu verkleinern oder einzudampfen. Unterrichtsfächer können ihre didaktische Struktur also nicht direkt aus den Wissenschaften beziehen. Die Inhalte müssen für den Lehr-/Lernprozess vielmehr neu strukturiert oder modelliert werden, man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer didaktischen Transformation. Das zweite Kapitel geht also auf die Vorbereitung Politischer Bildung ein, die anhand unterschiedlicher Konzepte erfolgen kann. Für die Planung von Politikunterricht ist es erforderlich, dass man sich über die unterschiedlichen Verfahren, Medien und Techniken des Unterrichts im Klaren ist. Für den eigenen Politikunterricht kann man mit dieser Hilfe den Unterricht besser planen und die eigene Planung reflektieren. Die einzelnen Beiträge stellen ein Potpourri möglicher Unterrichtssituationen dar, die die eigenen Unterrichtsvorbereitungen erweitern und bereichern können.

Das dritte Kapitel dieses Bandes nimmt die Methoden Politischer Bildung in den Fokus. Die Aufgabe von Unterrichtsmethoden ist es vornehmlich, die fachlichen Lerngegenstände mit den Voraussetzungen der Lernenden in Verbindung zu bringen. Sie vermitteln zwischen Sache und Lernenden und bestimmen durch Aspekte von Planung, Verlauf und Kommunikation maßgeblich die Organisation des politischen Lernprozesses. Gleichzeitig sind Unterrichtsmethoden in ein komplexes Gefüge von Unterrichtsbedingungen eingebettet. Die Bedingungen der Sachstrukturen und die Voraussetzungen der Lernenden, die eingesetzten Medien und die Gestaltung der Lernumgebung üben in ihrem Zusammenspiel Einfluss auf die gesamte Lernsituation aus. Gleichwohl kommt dabei der Unterrichtsmethode eine herausragende Bedeutung im Zusammenspiel der vielfältigen Unterrichtsbedingungen zu. Methoden Politischer Bildung verleihen Lernsituationen eine didaktische Dramaturgie – sie machen Lernwege begehbar. In diesem letzten Kapitel des II. Bandes stehen die wichtigsten Unterrichtsmethoden Politischer Bildung im Mittelpunkt. Dabei treten methodische Arrangements in Erscheinung, die selbsttätige Lernprozesse anregen wollen und die Lernenden in aktive Auseinandersetzungen mit den Lerngegenständen verwickeln. Es lassen sich Methoden des Politischen Forschens von Methoden der Politischen Intervention und der Politischen Simulation unterscheiden.

I.
Forschung und
Bildungsbedingungen

CARSTEN QUESEL

Politische Sozialisation als Forschungsgegenstand

Sozialisation und Erziehung

Jede Umwelt stellt die Menschen vor Probleme, denen sie mit Anpassungs- oder Veränderungsversuchen begegnen können. Dabei sind sie auf ein Verhaltensrepertoire angewiesen, das nur zu einem geringen Teil aus naturbedingten Automatismen erwächst, aber vor allem auf sozial vermittelten Kulturtechniken basiert. Soziale Umwelten bieten Entwicklungsmöglichkeiten, weisen aber immer auch Beschränkungen und Widersprüche auf. Die Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit beiden Aspekten: Einerseits geht es um die Frage, welche Potentiale aus Bindungen erwachsen und wie diese Potentiale individuell oder kollektiv genutzt werden; andererseits geht es um die Frage, wie Restriktionen und Konfliktlagen wahrgenommen und bewältigt werden, die unweigerlich aus dem Zusammenleben resultieren.

Die Sozialisation beinhaltet die Gesamtheit der Lernprozesse, in denen die Menschen ihrer sozialen Umwelt mit adaptiven oder schöpferischen Leistungen begegnen. Es handelt sich um einen lebenslangen Prozess, der sich auf die Aneignung oder Ablehnung von Normen und Werten, den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten wie auch auf die Entwicklung von Verhaltensmustern erstreckt. Die Sozialisation macht den Menschen zum Angehörigen einer bestimmten Gemeinschaft; sie ist immer an einen historischen Kontext gebunden und basiert auf Erfahrungen, die im Rahmen von symbolgesteuerten oder symbolisch begleiteten Interaktionen gewonnen werden. Die Erziehung ist als Versuch der bewussten Gestaltung von Lernprozessen ein Bestandteil der Sozialisation – ob solche Gestaltungsversuche tatsächlich gelingen, ist eine andere Frage.

In die Sozialisation gehen unzählige Erfahrungen ein, die nicht auf einen erzieherischen Plan zurückzuführen sind; und selbst da, wo es solche Pläne gibt, ist keineswegs ausgemacht, dass die tatsächlichen Wirkungen den Intentionen entsprechen. Hinzu kommt, dass sich Umweltbedingungen keineswegs einheitlich auf alle Betroffenen auswirken – begünstigende und benachteiligende Milieufaktoren erhöhen bestimmte Verhaltenswahrscheinlichkeiten, sie beinhalten aber von extremen Fällen abgesehen keine endgültige Fixierung des Denkens, Fühlens oder Handelns. Es gibt gute Gründe dafür, dass sich die Sozialisationsforschung davon verabschiedet hat, ihre Thematik mit der Prägung durch die Lebensumstände und der Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft gleichzusetzen: Die Metaphern der Prägung und Eingliederung erwecken den Anschein, als sei das Kind ein Objekt, das dem Sozialisationsprozess passiv unterworfen ist und lediglich das verinnerlicht, was ihm von außen nahe gebracht oder aufgedrängt wird. Im Lichte

dieser Metaphorik wird der Sozialisationsprozess auf die mehr oder minder erfolgreiche Übernahme von Werten, Normen und Rollenmustern reduziert, wobei deren Internalisierung gleichsam automatisch vonstatten zu gehen scheint, wenn nur die Reize eindeutig genug sind. Demgegenüber ist es inzwischen verbreitet, in einer konstruktivistischen Perspektive die Eigenleistungen der Sozialisanden in den Vordergrund zu rücken. Allerdings gibt es auch hier die Gefahr der Übertreibung: Zwar sind schon Kleinkinder zu erstaunlichen schöpferischen Leistungen fähig, die Entwicklung der eigenen Biographie ist aber nicht in das Belieben der Subjekte gestellt. Dennoch ist der Hinweis richtig, dass Sozialisation immer Selbstsozialisation ist: Welche Verhaltensanreize die Umwelt auch zu bieten hat, wird doch die Ontogenese durch Eigenleistungen strukturiert. Diese Eigenleistungen sind indes nicht summativ mit der Entwicklung einer ausbalancierten und in sich ruhenden Persönlichkeit gleichzusetzen.

Politische Kultur und politische Sozialisation

Der Begriff der politischen Sozialisation ist auf Lernprozesse bezogen, in denen es um Rechts- und Machtfragen geht. Sie umfassen alle Faktoren, welche die Wahrnehmung von und die Beteiligung an kollektiv bindenden Entscheidungen beeinflussen. Das Hauptaugenmerk richtet sich bei der politischen Sozialisationsforschung auf dauerhafte Einstellungen und Verhaltensweisen; mittelbar leistet sie indes auch einen Beitrag zur Analyse demoskopisch ermittelter tagesaktueller Meinungsbilder.

	Interaktion	Lernform	Beispiel
1	gesteuert	direkt	systematische Lektüre der Tageszeitung
2	gesteuert	indirekt	Einübung von Regeln im Kindergarten
3	ungesteuert	direkt	Alltagskontakt mit einer Politikerin
4	ungesteuert	indirekt	Streit auf dem Schulhof

Abb. 1 Elemente der politischen Sozialisation

Durch die politische Sozialisation finden die Menschen Zugang zur politischen Kultur. Während der Begriff des politischen Systems sich auf mehr oder minder „harte“ Ordnungsstrukturen bezieht, steht der Begriff der politischen Kultur für deren kognitive, affektive und motivationale Einbettung (vgl. Almond/Verba 1963): Was denken Bürgerinnen und Bürger über Institutionen und Akteure? Welche Erwartungen haben sie? Welche Befürchtungen und Ängste? In welchem Ausmaß ist ihre Einstellung von Stereotypen und Vorurteilen gekennzeichnet? Unter welchen Bedingungen und in welcher Form sind sie bereit, sich selbst zu engagieren? Die Forschungen zur politischen Sozialisation machen transparent, wie sich politische Kulturen entwickeln, wobei seit je der Vergleich zwischen verschiede-

nen Ländern ein besonderes Interesse genießt. Politische Bildung stellt einen Spezialfall der politischen Sozialisation dar, insofern sie darauf angelegt ist, die Einbeziehung in die politische Kultur gezielt anzubahnen und auszubauen. Im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen lautet eine Schlüsselfrage, wie der Ernstfall des politischen Lebens in pädagogischen Schonräumen antizipiert werden kann, ohne selbst lebensfern zu wirken.

Als organisierte Praxis zeichnet sich die Politische Bildung dadurch aus, dass sie ihre Thematik bewusst und ausdrücklich angeht, womit sich ein Anspruch auf Systematik und dauerhafte Wirksamkeit verbindet. Insofern handelt es sich bei der Politischen Bildung um einen Idealtyp manifester Sozialisation. Daneben ist allerdings der Bereich latenter Sozialisation nicht zu vernachlässigen – dies umso weniger, weil eine Vielzahl von Studien belegt, dass zwischen den Lehrplänen und dem Denken der Jugendlichen eine tiefe Kluft liegt. Während im Falle des direkten Lernens unmittelbar über politische Themen kommuniziert wird, ergeben sich im Fall des indirekten Lernens politische Konsequenzen aus Sachverhalten, die unmittelbar nichts mit Politik zu tun haben. Zu diesen Sachverhalten gehört etwa die Art, wie in der Familie oder unter Gleichaltrigen Streitfragen entschieden werden. Während es zu den Rollenerwartungen an Mütter und Väter gehört, dass sie bei der Konfliktbewältigung erzieherisch vorgehen, kann das von den Peers nicht erwartet werden: Insofern ist hier zudem zwischen gesteuerter und ungesteuerter Sozialisation zu unterscheiden.

Das indirekte politische Lernen erstreckt sich auch auf die Verfahren, wie auf der Ebene des Gruppenverhaltens im Kindergarten und in der Schule Ordnung durchgesetzt wird. Der Begriff des „heimlichen Lehrplans“ hat sich für die Gesamtheit der Mechanismen eingebürgert, die in der Schule für eine Routine der Ein- und Unterordnung sorgen – beginnend mit dem generellen Verlangen, still zu sitzen und sich nach den Anweisungen der Lehrerin oder des Lehrers zu richten. Hinzu kommt, dass auch offizielle Lehrpläne nicht auf deklarierte Lernziele reduziert werden dürfen: Der Curriculumforschung fehlt es nicht an Beispielen, dass etwa in Fächern wie Geographie und Religion politische Botschaften gleichsam zwischen den Zeilen transportiert werden, wobei nicht von vornherein klar ist, ob es sich um das unbewusste Produkt ideologischer Befangenheit oder aber um bewusste Manipulationsversuche handelt. Selbst ein auf den ersten Blick vollkommen politikfernes Fach wie Sport kann sich als durchaus politisch wirksam erweisen. So gehörte zur Vorgeschichte der Weltkriege auch das Detail, dass es in der Sportdidaktik eine starke Tradition gab, den Unterricht zum Bewährungsfeld maskuliner Tugenden zu stilisieren und als Vorübung zum militärischen Drill zu gestalten. Und zur Geschichte des Kalten Krieges gehörte es, Medallenspiegel bei Olympischen Spielen und anderen internationalen Wettkämpfen als Ausdruck für den aktuellen Stand der Systemkonkurrenz zu interpretieren und generalisierend mehr Leistungsbereitschaft für die eigene Seite einzufordern.

Neben der Unterscheidung der gesteuerten und der ungesteuerten Interaktion sowie des direkten und indirekten Lernens ist im Hinblick auf die Demokratieerziehung eine weitere Differenzierung geboten: Es macht einen Unterschied, ob Themen, Objekte und Methoden *autoritativ* von Lehrenden vorgegeben oder *deliberativ* von den Lernenden mitbestimmt werden. Im Unterricht werden politische Lernprozesse üblicherweise von oben herab initiiert und entstehen nur in Ausnahmefällen aus einem zwanglosen Austausch unter Gleichrangigen. Die Demokratieerziehung in der Schule ist mit der Schwierigkeit behaftet, dass die Rahmenbedingungen durch die Asymmetrie von Lehrer/innen und Schüler/innen gekennzeichnet sind, die Zielvorgabe aber dahin lautet, die Schüler/innen zur Autonomie zu erziehen.

Forschungsansätze

Die Anfänge der politischen Sozialisationsforschung lassen sich bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen; die ersten systematischen Studien, die explizit dieser Thematik gewidmet sind, stammen aus den 1950er und 1960er Jahren. Zunächst dominierte dabei eine funktionalistische Perspektive; es ging in diesem Sinne vor allem um die Klärung der Frage, welche Sozialisationsanfordernisse erfolgreich bewältigt werden müssen, damit ein politisches System stabil bleibt. Im Lichte dieser Forschungsarbeiten erschien es als klar, dass die Bejahung der politischen Ordnung wesentlich von Erfahrungen in der Kindheit abhängig ist; der Identifikation mit dem Vater und der Übertragung kindlichen Respekts auf den Staat wurden eine zentrale Bedeutung zugemessen (vgl. Easton/Dennis 1969). Die Stabilität der Demokratie hängt demzufolge ganz wesentlich davon ab, in welchem Ausmaß es gelingt, das in der Familie als Kleingruppe entwickelte interpersonale Vertrauen in Systemvertrauen zu verwandeln: Was letztlich zählt, ist nicht die Hochachtung einzelner politischer Akteure, sondern die generalisierte Wertschätzung der politischen Ordnung. Dafür erscheint es als wesentlich, dass die Jugendlichen die Fähigkeit erwerben, zwischen Personen und Rollen zu differenzieren und ihre Loyalität auf systemische Funktionen zu konzentrieren. Das Augenmerk richtete sich dabei auf Rollenerwartungen an den Vater, den Polizisten auf der Straße und den Präsidenten im Weißen Haus – Frauen schienen für die Politik eher bedeutungslos zu sein. Dennoch sind diese Pionierstudien nicht ohne Wert, weil sie Fingerzeige dafür lieferten, dass die Politik in die Welt der Kinder Einzug hält, lange bevor ihnen in der Schule etwas über Staat, Verfassung und Parteien vermittelt wird. Als richtungweisend hat sich zudem der Gedanke erwiesen, dass die Selbstbehauptung von Demokratien von einer affektiv verwurzelten generalisierten Zustimmung zur institutionellen Ordnung abhängt, die gegen temporäre Probleme und Krisen weitgehend resistent ist.

Im Laufe der weiteren Diskussion sind verschiedene Modelle entwickelt worden, um die Bedeutung der frühen Kindheit für den Verlauf der politischen Sozialisation

genauer bestimmen zu können. Den meisten Zuspruch hat in diesem Zusammenhang die These gefunden, dass in der frühen Kindheit ein Rahmen politischer Einstellungen vorstrukturiert wird, der individuell auf verschiedene Weise ausgefüllt werden kann. Diese These beinhaltet zum einen die Absetzung von der deterministischen Annahme, dass sich bereits in der frühen Kindheit die wesentlichen Merkmale der politischen Orientierung herauskristallisieren; zum anderen richtet sie sich gegen die Vorstellung, dass das Verhältnis zur Politik vor allem von der Wahrnehmung des aktuellen Geschehens bestimmt ist. Unstrittig ist, dass bei der politischen Sozialisation kein geradliniger Transfer von der einen Generation auf die nächste stattfindet; es fehlt nicht an Beispielen dafür, dass Krisen und Konflikte mitunter auch zu einer Polarisierung zwischen den Generationen führen können. International vergleichende Studien belegen allerdings, dass die radikale Abkehr von der bestehenden politischen Ordnung, die gleichsam die Werte älterer Generationen verkörpert, in demokratischen Staaten nicht der Normalfall ist (vgl. Torney-Purta et al. 2001).

Zugleich belegen diese Studien auch, dass das politische Wissen der Jugendlichen oft sehr lückenhaft ist, so dass sie auf der Sachebene in ihrem politischen Urteilsvermögen stark eingeschränkt sind: Die Bejahung der Demokratie ist häufig mehr durch Intuition als durch Information bestimmt. Auf diffuses Vertrauen sind Demokratien nicht zuletzt auch deshalb angewiesen, weil ohne diese Ressource eine kognitive Überforderung droht. Solche prodemokratischen Intuitionen sind bereits beim Eintritt in die Schule vorhanden: Nachdem sich die Forschung in den letzten Jahrzehnten ausgiebig mit dem politischen Denken von Jugendlichen befasst hat, gibt es neuerdings Anzeichen für eine stärkere Hinwendung zum Kindesalter. Dabei wird das Methodenarsenal, das für das Schuleintrittsalter üblicherweise auf Verhaltensstudien und Interviewtechniken konzentriert ist, inzwischen durch Fragebogentechniken erweitert, bei denen der Einsatz von Bildsymbolen von zentraler Bedeutung ist (vgl. van Deth et al. 2007).

Nicht nur bei den Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen ist das politische Denken im Regelfall hochgradig durch vereinfachende Heuristiken geprägt: Es fehlt nicht an Untersuchungen zu Problemen beschränkter Rationalität, die den Nachweis führen, dass mündige Bürgerinnen und Bürger ihre Wahlentscheidungen üblicherweise auf der Grundlage von verzerrten Wahrnehmungen, lückenhaften Kenntnissen und unlogischen Schlussfolgerungen treffen. Auf den ersten Blick ist das höchst beunruhigend – bei genauem Hinsehen zeigt sich aber, dass die scheinbar halsbrecherischen Vereinfachungen zu einer robusten Überlebensstrategie gehören, die dem Fortbestehen der Demokratie nicht unbedingt abträglich ist (vgl. Lupia/McCubbins/Popkin 2000). Hier ergeben sich Fragen für die Politische Bildung, die bislang nur unzureichend beantwortet sind. Dem Leitbild des wohlinformierten Citizen, der systematisch die Medien durchforstet, eifrig an politischen Diskursen teilnimmt und sich willig im öffentlichen Leben engagiert, entspricht die Wirklichkeit nicht einmal näherungsweise. Wiewohl es starke