

Sabine Manzel
Monika Oberle *Hrsg.*

Kompetenzorientierung

Potenziale zur Professionalisierung
der Politischen Bildung



Springer VS

Kompetenzorientierung

Sabine Manzel · Monika Oberle
(Hrsg.)

Kompetenzorientierung

Potenziale zur Professionalisierung
der Politischen Bildung

 Springer VS

Herausgeber

Sabine Manzel
Essen, Deutschland

Monika Oberle
Goettingen, Deutschland

ISBN 978-3-658-16888-9

ISBN 978-3-658-16889-6 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-16889-6

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Dr. Jan Treibel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IX
Autorinnen und Autoren	XIII
 Teil I Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung	
Die Bedeutung von Gefühlen für die Verinnerlichung einer demokratischen Grundhaltung	3
<i>Gotthard Breit</i>	
Politische Bildung im Dienste des nationalen Wiederaufstiegs	13
Die staatsbürgerliche Erziehung der Studenten an der Universität Marburg während der Weimarer Republik	
<i>Joachim Detjen</i>	
Zur Implementation von Modellen politischer Bildung in die Unterrichtspraxis	25
<i>Dagmar Richter</i>	
Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht	35
Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage	
<i>Béatrice Ziegler</i>	
Das Theorieproblem der Politikdidaktik	47
<i>Thomas Goll</i>	

Kompetenzorientierung und Lehrerprofessionalisierung	57
Ein mühsames Geschäft	
<i>Olaf Köller</i>	
Teil II Empirische Studien zu Schüler- und Lehrerkompetenzen	
Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse?	73
Einflussfaktoren auf das Professionswissen bei angehenden Politik-Lehrkräften	
<i>Sabine Manzel und Dorothee Gronostay</i>	
Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen	85
Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz	
<i>Monika Oberle</i>	
Assoziationstest und Concept-Mapping zum Begriff Demokratie	99
Eine empirische Analyse zu einem Fachkonzept der Politischen Bildung	
<i>Katrin Hahn-Laudenberg</i>	
Moral und Politik: Geschwister, die sich nicht lieben?	113
<i>Horst Biedermann und Fritz Oser</i>	
Gesellschafts- und arbeitsbezogene politische Partizipations- orientierungen von Auszubildenden im Dualen System	125
<i>Martin Kenner und Reinhold Nickolaus</i>	
Probleme einer evidenzbasierten Förderung der Integration von Zuwanderern	139
<i>Rainer Lehmann und Susan Seeber</i>	

Teil III Wege Politischer Bildung in die Praxis

- Fotografien in Schulbüchern deuten lernen** 157
Ein Beitrag zur politisch-historischen Bildung in binationalen Kontexten
Carla Schelle
- Effektive Lehrer durch curriculare Kompetenz, objektivierte
Lehrverfahren und Medienverbundsysteme**.. . . . 171
Unterrichtsdokumente zur Europa-Didaktik aus der Bildungsreform um 1970
Tilman Grammes
- Politische Konzepte und Narrationen in der politischen Bildung** 185
Ingo Juchler
- Politisches Interesse und Bürgerbewusstsein** 193
Variierende Voraussetzungen Politischer Bildung
Holger Onken und Dirk Lange
- Politische Partizipation und Bürgerbeteiligung als Kompetenz-
anforderung in der Landesverwaltung von Baden-Württemberg** 205
Andreas Brunold

Vorwort

Georg Weißeno war in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur ausgesprochen produktiv, er hat der Politikdidaktik mit seiner Arbeit auch immer wieder neue und richtungsweisende Impulse gegeben. So war er maßgeblich an der empirischen Wende der 1990er Jahre beteiligt und hat die Hinwendung zur Nutzung auch quantitativer Methoden in der politikdidaktischen Forschung Anfang des neuen Jahrtausends entscheidend vorangetrieben. Mit seinen Arbeiten zur politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung, nicht zuletzt im Rahmen der Kompetenzorientierung, hat Georg Weißeno wertvolle Beiträge zur Professionalisierung der Politischen Bildung geleistet.

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge beleuchten die Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven. Im ersten Teil werden theoretische Konzeptionen, historische Bezüge, curriculare Implementationsansätze und Professionalisierungsbestrebungen einer kompetenzorientierten Politischen Bildung diskutiert. Den Auftakt macht *Gotthard Breit*, der in seinem Beitrag dafür wirbt, mit Fallbeispielen die affektive Verankerung von Politikkompetenz zu fördern. An einem Unterrichtsbeispiel, in dessen Mittelpunkt ein Ereignis aus den letzten Tagen des Dritten Reiches steht, demonstriert der Autor, dass die bei einer Fallanalyse geweckten Gefühle die Verinnerlichung von Freiheit und Mündigkeit als Kern einer demokratischen Grundhaltung erleichtern und dazu beitragen, dass Wissen, politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit auch in politisches Handeln überführt werden. *Joachim Detjen* beleuchtet am Beispiel der Marburger Studierenden in der Weimarer Republik die Wechselwirkung zwischen politischer Kultur und staatsbürgerlicher Erziehung. Er geht der Frage nach, ob die Politische Bildung damals antidemokratische Haltungen gefördert hat und warnt davor, den Einfluss der Politischen Bildung auf die Kompetenzdimension Motivation/Einstellung, insbesondere das Systemvertrauen in die Demokratie, zu unterschätzen. *Dagmar Richter* plädiert dafür, dass sich

die Fachdidaktik verstärkt einer systematischen Implementationsforschung zuwendet, um die Praxisrelevanz von Ergebnissen politikdidaktischer Forschung für schulischen Fachunterricht aufzuzeigen. Sie sieht in einem historischen Rückblick auf die Politische Bildung in der Entwicklung von Kompetenzmodellen eine neue Chance für erfolgreiche Implementationen. *Béatrice Ziegler* unterstreicht anhand einer exemplarischen Unterrichtsstunde zur Europäischen Union die Bedeutsamkeit der Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht der Schweiz für die Förderung von Wissen und Fähigkeiten der Schüler/-innen. Insbesondere mit Blick auf die Fachkompetenzen der Lehrkraft plädiert sie für eine multidisziplinäre Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen. *Thomas Goll* bietet einen Überblick über die theoretische Lage der Politikdidaktik und erklärt die konkurrierenden Ansätze aufgrund unterschiedlicher Wissenschaftsverständnisse und Realitätslogiken. *Georg Weißenos* Kompetenzmodell ordnet er dabei der analytischen Wissenschaftstheorie mit nomologischen Erkenntnisobjekten zu. *Olaf Köller* thematisiert abschließend, wie erfolgreich Maßnahmen der Lehrkraftprofessionalisierung zur Etablierung der Kompetenzorientierung sind. Basis für eine kritische Bewertung sind die KMK-Bildungsstandards zu fachspezifischen Zielen, Inhalten und prozessbezogenen Kompetenzen von Schüler/-innen im Fachunterricht.

Im zweiten Teil des Bandes werden empirische Studien zu Kompetenzen von Schüler/-innen und Lehrkräften vorgestellt. *Sabine Manzel* und *Dorothee Gronostay* untersuchen in Anlehnung an das Modell der Professionskompetenz von Politiklehrer/-innen (PKP-Studie, Oberle, Weißeno & Weschenfelder 2012) die Einflussfaktoren des Professionswissens von Studierenden des Lehramts Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. *Monika Oberle* widmet ihren Beitrag dem politischen Effektivitätsgefühl als relevante motivationale Facette der Politikkompetenz. Sie untersucht anhand einer Interventionsstudie mit Schüler/-innen der Sekundarstufen Zusammenhangsstruktur und Determinanten ihres EU-bezogenen politischen Effektivitätsgefühls, Zusammenhänge des Effektivitätsgefühls mit der politischen Partizipationsbereitschaft sowie die Veränderbarkeit des politischen Effektivitätsgefühls der Lernenden durch die Teilnahme an einem EU-Planspiel. *Katrin Hahn-Laudenberg* analysiert empirisch, welche Begriffe unterschiedliche Expertisegruppen als wichtig für ein Verständnis von Demokratie erachten und wie diese Begriffe miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei dienen ein Begriffsassoziationstest zum Fachkonzept Demokratie sowie darauf aufbauende Concept-Maps als Grundlage für ein Expertennetz, dessen Möglichkeiten für den weiteren Einsatz in der politikdidaktischen Forschung und Praxis diskutiert werden. *Horst Biedermann* und *Fritz Oser* argumentieren, dass in politischen Auseinandersetzungen nicht nur genuin politische Kategorien, sondern immer wieder auch Kategorien des Moralischen eingebracht werden. Basierend auf

den Schweizer Daten von ICCS 2009 zeigen die Autoren, wie sich Dimensionen des Politischen nach dem Kriterium der „Moralisierbarkeit“ differenzieren lassen. Die beiden folgenden Beiträgen wenden sich zentralen Herausforderungen für die Politische Bildung außerhalb des politischen Fachunterrichts zu. So gehen *Martin Kenner* und *Reinhold Nickolaus* in ihrem Beitrag der Frage nach, inwieweit Auszubildende des Dualen Systems in gesellschafts- und arbeitsbezogenen Handlungsfeldern Partizipationsorientierungen entwickeln und welche Bedingungskonstellationen deren Entwicklung beeinflussen. Die präsentierten Befunde empirischer Forschung unterstreichen die Bedeutung der vorberuflichen politischen Sozialisation für die Entwicklung arbeitsweltbezogener Partizipationsorientierungen. *Rainer Lehmann* und *Susan Seeber* schließlich knüpfen an die Überlegungen zur Handlungskompetenz an. Sie fordern die Einbettung Politischer Bildung in den Erwerb von weiteren Kompetenzen der Teilhabe, namentlich wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Art. „Partizipation“ wird in diesem Zusammenhang als Schlüsselbegriff nicht nur für die politische Bildung im engeren Sinne verstanden, sondern auch als zentrales Element für die Legitimation von Bildungsbemühungen jeglicher Art.

Der dritte Teil des Bandes beleuchtet unterschiedliche Wege der Politischen Bildung in die Praxis. Die ersten zwei Beiträge setzen sich mit Materialien für die Unterrichtspraxis auseinander. *Carla Schelle* zeigt anhand von Abbildungen zum Ersten Weltkrieg je eines Schulbuchs aus Frankreich und Deutschland, über welches Hintergrundwissen und welche Interpretationskompetenz Schüler/-innen verfügen müssen, um zu einem historisch-politischen Urteil zu gelangen. *Tilman Grammes* reflektiert mit Hilfe zweier dokumentierter Sozialkundestunden die Konstruktion von Wissen zum Thema Europäische Wirtschaftsgemeinschaft von Lehrkräften und Schüler/-innen im Unterricht. Didaktisch zu klären bleibt die Frage, wie Unterrichtsdokumente für die Professionalisierung von Lehrkräften im Fachkontext eingesetzt werden können. *Ingo Juchler* sieht den Weg über literarische Narrationen für Jugendliche als fruchtbar, um politische Fachkonzepte wie Gerechtigkeit und Gleichheit aufzubauen und eigene Positionen dazu im Diskurs zu vertreten (kommunikative Handlungsfähigkeit). Um partizipative Handlungsfähigkeit geht es in den letzten beiden Beiträgen. *Holger Onken* und *Dirk Lange* beleuchten ausgehend vom Kausalmodell der Bestimmungsfaktoren politischer Partizipation drei Ansätze der Forschung zum Bürgerbewusstsein, um das politische Interesse und die politische Partizipation von Jugendlichen zu erklären. *Andreas Brunold* schließlich fordert ausgehend vom Beispiel des Hochwasserschutzes der Stadt Backnang eine Reform der Verwaltungsstrukturen und mehr politische Partizipation der Bürger/-innen auf kommunaler Ebene.

Die Herausgeberinnen danken den Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkung an dieser Publikation, mit der wir Georg Weißeno zu seinem 65. Geburtstag gebührend für seinen Einsatz für die politikdidaktische Theoriebildung und empirische Fundierung der Politischen Bildung ehren möchten.

Sabine Manzel (Essen) und Monika Oberle (Göttingen), April 2017

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. **Horst Biedermann**, Rektor der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Schweiz, Email: Horst.Biedermann@phsg.ch

Prof. i.R. Dr. **Gotthard Breit**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Email: gotthard-breit@t-online.de

Prof. Dr. **Andreas Brunold**, Universität Augsburg, Professur für Politische Bildung und Politikdidaktik, Email: andreas.brunold@phil.uni-augsburg.de

Prof. em. Dr. **Joachim Detjen**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Email: joachim.detjen@ku.de

Prof. Dr. **Thomas Goll**, Technischen Universität Dortmund, Professur für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften, Email: thomas.goll@tu-dortmund.de

Prof. Dr. **Tilman Grammes**, Universität Hamburg, Professur für Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer, Email: Tilman.Grammes@uni-hamburg.de

Dorothee Gronostay, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, Didaktik der Sozialwissenschaften, Email: dorothee.gronostay@uni-due.de

Dr. **Katrin Hahn-Laudenberg**, Universität Duisburg-Essen, Educational Research and Schooling, Email: katrin.hahn-laudenberg@uni-due.de

Prof. Dr. **Ingo Juchler**, Universität Potsdam, Professur für Politische Bildung, Email: juchler@uni-potsdam.de

Dr. **Martin Kenner**, Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Email: kenner@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. **Olaf Köller**, Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor des IPN Kiel – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Email: koeller@ipn.uni-kiel.de

Prof. Dr. **Dirk Lange**, Leibniz Universität Hannover, Professur für Didaktik der Politischen Bildung, Email: agora@ipw.uni-hannover.de

Prof. Dr. theol. Dr. phil. Dr. h.c. **Rainer Lehmann**, Humboldt-Universität zu Berlin, Email: rlehmann@educat.hu-berlin.de

Prof. Dr. **Sabine Manzel**, Universität Duisburg-Essen, Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften, Email: sabine.manzel@uni-due.de

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Universität Stuttgart, Professur für Berufspädagogik, Email: nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. **Monika Oberle**, Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Politikwissenschaft/ Didaktik der Politik, Email: monika.oberle@sowi.uni-goettingen.de

Dr. **Holger Onken**, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Email: h.onken@uni-oldenburg.de

Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult. **Fritz Oser**, Université de Fribourg, Schweiz, Email: fritz.oser@unifr.ch

Prof. Dr. **Dagmar Richter**, Technischen Universität Braunschweig, Professur für Sachunterricht und seine Didaktik, Email: d.richter@tu-bs.de

Prof. Dr. **Carla Schelle**, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik/Didaktik, Email: schelle@uni-mainz.de

Prof. Dr. **Susan Seeber**, Georg-August-Universität Göttingen,
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,
Email: susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

Prof. em. Dr. **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Zentrum für Demokratie Aarau
(ZDA), Email: beatrice.ziegler@fhnw.ch

Teil I

Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung

Die Bedeutung von Gefühlen für die Verinnerlichung einer demokratischen Grundhaltung

Gotthard Breit

Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, Und grün des Lebens goldner Baum. Goethe Faust I, Studierzimmer

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Weg zur Verinnerlichung von Einstellungen und Haltungen im Politikunterricht der Sekundarstufe II aufzuzeigen.

1 Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation

Die Autorengruppe aus Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno des bislang einzigen ausformulierten Kompetenzmodells für den Politikunterricht nennt vier Kompetenzdimensionen: Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit und Politische Einstellung und Motivation. Über Einstellungen schreiben sie: „Einstellungen enthalten affektive, d.h. auf Gefühle und emotionale Bewertungen bezogene Bestandteile, und kognitive Elemente, die auf innere Haltungen, Annahmen oder Überzeugungen bezogen sind, sowie verhaltensbezogene Komponenten, d.h. Verhaltensweisen, die das Individuum dem jeweiligen Objekt gegenüber zeigt“ (Detjen et al. 2012, S. 98).

Einstellungen beeinflussen Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln (ebd., S. 89). „Politischer Unterricht zielt immer – ausgesprochen oder unausgesprochen – auf Einstellungen und Verhaltensweisen ab, die die Lernenden erwerben sollen. Ein-

stellungen werden dabei verstanden als Verhaltensdispositionen, die längere Zeit wirksam sind und das Verhalten in eine bestimmte Richtung beeinflussen“ (Hilligen 1985, S.230).

Hubertus Buchstein bezeichnet als habituelle Disposition eine dritte Ebene von Bürgerqualifikationen, „die zugleich den eigentlichen Kern eines anspruchsvollen Bürgerbegriffs bildet. Es betrifft diejenigen Fertigkeiten und Einstellungen, die notwendig sind, damit das als sachlich richtig Anerkannte und verfahrenstechnisch Durchsetzbare auch wirklich realisiert wird. Politisches Wissen muss in politisches Handeln überführt werden“ (Buchstein 2000, S. 12). Wissen und rationales Denken bestimmen ebenso wie Gefühle die politischen Meinungen und Urteile der Bürgerinnen und Bürger. Von der inneren Einstellung oder habituellen Disposition hängt es oftmals ab, ob das Denken und Fühlen auch zum politischen Handeln führt.

In dem Beitrag geht es um den Grundwert Freiheit und um Mündigkeit als möglichen Kern der inneren Einstellungen oder habituellen Disposition demokratischer Bürgerinnen und Bürger. In Schule und Unterricht können die Jugendlichen erfahren, wie es ist, „Freiheit zu leben“ (Albert Camus). Im Unterricht, auch und gerade im Politikunterricht, erleben sie, was es heißt, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Immanuel Kant). Ob sie diese Chance auch wahrnehmen, liegt allein im Belieben der Schülerinnen und Schüler. Sie können es sich bequem machen und dem *mainstream* in der Klasse/in der Öffentlichkeit folgen. Sie können aber auch den Willen verinnerlichen, unabhängig zu bleiben und beim Denken und Handeln skeptischen Abstand zu anderen zu halten. Zur Mündigkeit gehört Distanz nicht nur gegenüber anderen, sondern auch gegenüber sich selbst. Man muss bereit sein, eigene Einsichten zu hinterfragen und zu problematisieren und sie nicht als bleibende und unumstößliche Wahrheiten zu betrachten. Ein Gespräch kann man nur dann führen, wenn man dem anderen prinzipiell zugesteht, dass auch er Recht haben kann. Die Bereitschaft, Mündigkeit und Freiheit für die Durchsetzung eigener Ziele und Interessen zu leben, können die Jugendlichen nur von sich aus entwickeln. Der Politikunterricht kann ihnen lediglich Angebote zum selbständigen politischen Denken und Handeln unterbreiten.

Gegen diese Zielrichtung erhebt die Autorengruppe Einwände. „Dieser Kompetenzbegriff greift aus kognitionspsychologischer Perspektive zu kurz, da die Fachspezifität ausschließlich über den Filter normativer Zielvorstellungen und deshalb nur vage bestimmt wird. Es werden zum Beispiel mit Mündigkeit oder Freiheit Postulate aufgestellt, die nicht exakt definierbar sind. Weil die Begrifflichkeiten mehr oder weniger nur Postulate sind, lassen sie sich weder ergebnisorientiert fachlich festlegen noch empirisch-systematisch überprüfen“ (Detjen et al. 2012, S.9).

Diese Einwände werden aber im Weiteren von der Autorengruppe selbst entkräftet oder zumindest relativiert. Danach kann der Politikunterricht den Schülerinnen und Schülern politische Einstellungen bewusst und damit kognitiv zugänglich machen (ebd., S. 110). Zugleich spricht sich die Autorengruppe aber für einen Verzicht der Benotung von Einstellungen aus, „weil es nicht vertretbar ist, die individuellen Haltungen der Schülerinnen und Schüler mit einer Note zu bewerten“ (ebd., S. 15). Mündigkeit oder Freiheit können also durchaus auch ohne ergebnisorientierte fachliche Festlegung und empirisch-systematische Überprüfung als Postulate für den Politikunterricht aufgestellt werden.

Grundwerte geben den Bürgerinnen und Bürgern Orientierung bei der Wahrnehmung ihrer Rolle in der Demokratie. Lehrer/-innen können Grundwerte bei ihren Schülerinnen und Schülern nicht direkt internalisieren oder gar oktroyieren. Ein Politikunterricht, der bei seinen Schülerinnen und Schülern Freiheit und Mündigkeit anstrebt, muss sich eine solche Zielsetzung versagen. Der Prozess der Verinnerlichung findet „ohne Leitung eines anderen“ statt. Der Politikunterricht kann allerdings versuchen, die Jugendlichen zum Nachdenken zu bewegen

- über die Bedeutung demokratischer Grundwerte für ihre innere Einstellung bzw. habituelle Disposition,
- über den Zusammenhang zwischen ihren inneren Einstellungen und ihrem eigenen Handeln bei der Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie,
- über die Bedeutung von selbstbestimmtem (politischen) Bürgerhandeln für den Bestand einer Demokratie.

Es ist es nicht notwendig, Freiheit und Mündigkeit exakt zu definieren und ergebnisorientiert fachlich festzulegen (ebd., S. 9). Jeder Schüler entscheidet für sich allein, welche Schlussfolgerungen er beim Nachdenken über diese Begriffe für sein jetziges und zukünftiges Leben zieht. Wenn er im Unterricht die an ihn gestellten Denkaufträge erfüllt, ohne davon innerlich berührt oder gar zu weitreichenden Entscheidungen für seine persönliche Zukunft angeregt zu werden, so hat sich die Politiklehrerin/der Politiklehrer damit abzufinden. Dieses Verhalten der Jugendlichen muss respektiert werden.

2 Ein Unterrichtsbeispiel

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit skizziert, in deren Mittelpunkt die Analyse eines Falls steht.

2.1 Zum Vorgehen im Unterricht

In einer Unterrichtseinheit des Politikunterrichts kann, vor der Beschäftigung mit einem allgemeinen und daher abstrakten gesellschaftlichen und politischen Inhalt, ein Fall untersucht werden. In ihm lernen die Schülerinnen und Schüler ein Ereignis kennen, in dem einzelne Personen in einer auch ohne Vorwissen leicht vorstellbaren Lebenssituation handeln. Zur Analyse reicht in der Regel ihr Vorstellungs- und Denkvermögen aus, das sie in den Unterricht mitbringen.

Viele Politiklehrerinnen und -lehrer verzichten in ihren Unterrichtseinheiten auf die Beschäftigung mit einem Fall. Ihnen fehlen die Zeit und oft auch der geeignete Fall. Damit verlegen sie das Unterrichtsgeschehen sofort auf eine abstrakte Ebene und erschweren so den Schülerinnen und Schülern mangels konkreter Ebene den Zugang zum Unterrichtsinhalt. Darüber hinaus erschweren sie es den Jugendlichen, sich mit ‚Politik‘ nicht nur mit dem Verstand, sondern auch mit Gefühlen auseinanderzusetzen.

Bestimmte Fallbeispiele beschäftigen einen weit über die Unterrichtszeit hinaus. Auch wenn man die Vorgänge nicht selbst erlebt, sondern nur stellvertretend für die Akteure aus dem Fall gedanklich durchlebt hat, kann man sie nicht leicht verdrängen. Einzelschicksale wecken Empathie und helfen, Einstellungen und demokratische Überzeugungen zu verinnerlichen. Fallbeispiele tragen so dazu bei, das Denken und Fühlen des Einzelnen in Handeln zu überführen (vgl. Buchstein 2000, S. 12).

2.2 Der Fall

Werner Nemitz, geboren 1929 in Stettin, hat das Buch geschrieben *Hitlers allerletzte Reserve – Hitlerjungen als „Wehrwölfe“*. Im Mittelpunkt steht die Geschichte einer Stettiner HJ-Einheit im Frühjahr 1945. Susanne Wiborg berichtete am 20.3.2014 in der Wochenzeitung DIE ZEIT über die Geschichte dieses Kinderbataillons. Hier eine sehr kurze Zusammenfassung des Geschehens:

Am 21. März verlässt eine Kolonne großer und vollgepackter Autos Stettin. Pommerns Gauleiter Franz Schwede setzt in einem mit Beutegut vollgepacktem Autokonvoi auf die Insel Rügen über und entkommt per Schiff ins Ausland. Nach dem Krieg wird er für seine Verbrechen in Pommern nicht zur Rechenschaft gezogen.

Die Geschichte der 600 Hitlerjungen vom Bataillon Murswiek beginnt im März 1945. Franz Schwede, sein Stellvertreter Paul Simon und der Höhere SS- und Polizeiführer Ostsee Emil Mazuw bestimmen den Einsatz des HJ-Bataillons Murswiek. Über 100 Hitlerjungen sterben bei dem Kampf um die ‚Festung‘ Stet-

tin. Eine Kompanie sollte sich ‚von der Front überrollen lassen‘ und ‚hinter den gegnerischen Linien den Wehrwolf gründen‘. Der Kompaniechef Karl-Walther Roszdeutscher führte die Kinder nach Westen und rettete ihnen so das Leben. Die beiden anderen Kompanien schießen auf den heranrückenden Feind. Viele Hitlerjungen kommen um.

(Vollständiger Text: Wiborg 2014, S. 7)

2.3 Zur Vorstellungs- und Wertwelt von HJ-Soldaten

Um sich in die Angehörigen des Kinderbataillons besser hineindenken und –fühlen zu können, soll den Schülerinnen und Schülern die Innenwelt eines HJ-Soldaten zugänglich gemacht werden. In seiner letzten Veröffentlichung hat der Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken kurz vor seinem Tod noch einmal seine eigene Gedanken- und Gefühlswelt als Flakhelfer dargestellt (Schörken 2014). Man kann davon ausgehen, dass zumindest einige der Kindersoldaten aus Stettin nicht wesentlich anders dachten und fühlten als der am Kriegsende 16-jährige Rolf Schörken.

„Wenn ich mich heute an diese Lebenszeit erinnere, bin ich, wie fast jeder ältere Mensch, voll sprachloser Wut darüber, dass man uns als Kinder von 15 und 16 Jahren an die Geschütze stellte und dann im Frühjahr 1945 in den offenen Untergang laufen ließ. [...] Aber damals gegen Kriegsende hätten wir uns merkwürdigerweise entrüstet, wenn uns jemand für Kinder gehalten hätte. Das wollten wir nicht mehr sein, das waren wir de facto nicht mehr, so wollten wir auch nicht mehr angesprochen werden, im Gegenteil, wir glaubten, ein Anrecht zu haben, für voll genommen zu werden“ (S. 39).

„Das soldatische Lebensprinzip von Befehl und Gehorsam und das Lebensgefühl, Teil einer soldatischen Gemeinschaft zu sein, wurde von früher Jugend an als etwas Selbstverständliches gelernt“ (S.17).

„Hitler hat es deutlich gesagt. ‚Ein Volk muss man wie eine Kompanie Soldaten führen.‘ Das heißt, es darf in keinem Augenblick in irgendjemandem ein Zweifel darüber aufkommen, was zu tun ist. Schauen wir uns eine Kompanie Soldaten an! Eine Kompanie Soldaten ist sehr wohl zersplittert, und zwar in Individuen, aber Uniform und Dienstbetrieb sorgen dafür, dass das Individuelle verschwindet. Rangstufen sorgen dafür, dass sich Gleichheit nicht einstellen kann, oder doch höchstens in einer bestimmten Art und Weise: im Ausführen von Befehlen. Die frühe Eingewöhnung an dieses Grundmuster war der Sinn der Hitler-Jugend. Das mag vereinfachend klingen, ist aber das, was die HJ mit anderen Großorganisationen des Dritten Reichs gemeinsam hatte“ (S. 22f.).

(Aus: Schörken 2014)

2.4 Untersuchung des Falls

(Außenperspektive) Von den 600 Hitlerjungen des Stettiner Kinderbataillons sind viele in den letzten Kriegstagen ums Leben gekommen. Sie können als Opfer angesehen werden, die von einer verbrecherischen und nur auf ihr eigenes Überleben bedachten Führung zum Schutze ihrer Flucht in den Tod geschickt worden sind. Viele Kindersoldaten haben sich freiwillig zum Einsatz gemeldet oder zumindest bereitwillig mitgemacht. Sie haben den Befehlen gehorcht, feindliche Soldaten bekämpft und einige von ihnen verwundet und getötet. Sie waren nicht nur Opfer, sondern auch Täter. Auch für sie gab es Handlungsspielräume. Freiwillig hätten sie sich nicht melden müssen.

(Innenperspektive) Um zu verstehen, warum sie das taten, versetzen sich die Schülerinnen und Schüler in die Lage ihrer Altersgenossen von 1945 und versuchen, das Ereignis mit deren Augen zu sehen. Der Mensch besitzt vom Alter von acht Jahren an die Fähigkeit, sich in die Lage fremder Menschen hineinzudenken. Durch das Hineindenken in die Gedanken und Gefühle von Fremden beginnen die Jugendlichen deren Sichtweise zu übernehmen und stellvertretend für sie deren Schicksal mit- und nachzuerleben (zur Sozialen Perspektivenübernahme: Selman 1982). Wer mit den Augen des Anderen (Breit 1991) sieht, lässt fremde Schicksale an sich herankommen und entwickelt dabei Empathie (Frevert 2013, S. 75ff.; vgl. Gruen 2014). Sie äußert sich in Mitgefühl und/oder Empörung über Ungerechtigkeit. Das Hineindenken und –fühlen in die Stettiner HJ-Soldaten führt zu Fragen: Warum haben die Kindersoldaten gekämpft? Warum sind sie nicht geflohen? Mit Hilfe der Ausführungen von Rolf Schörken können Antworten gefunden werden.

Dank der Erziehung im Dritten Reich lebten die Heranwachsenden nicht selbstbestimmt. Sie wurden in der HJ dazu erzogen, zu gehorchen und so ihre Pflicht zu tun. Worin diese Pflicht bestand, das sagten ihnen andere, das entschieden nicht sie selbst. Nach dem Willen der NS-Führung sollten sie sich zu willenlosen Befehlsempfängern entwickeln. Dies konnte nur gelingen, indem man die Heranwachsenden ständig zum Gehorsam anhielt. Diese Erziehung war erfolgreich. Die Hitlerjungen kämpften als Soldaten und waren stolz darauf keine Kinder mehr zu sein. Die Aussicht auf Auszeichnungen steigerte ihre Kampfbereitschaft.

2.5 Abstraktion

Der Unterricht darf nicht bei dem Fall und damit bei historischen Betrachtungen stehen bleiben. Die Schülerinnen und Schüler heute sind, wie es Bundespräsident Richard von Weizsäcker in seiner Rede am 8. Mai 1985 ausgedrückt hat, „nicht

verantwortlich für das, was damals geschah. Aber sie sind verantwortlich für das, was in der Geschichte daraus wird“ (o.J., S.641). Der Fall kann den Schülerinnen und Schülern bei der Gewinnung eigener Wertorientierungen und deren Verankerung als innere „Leitplanken“ für das eigene Handeln helfen. Aus dem Fall können sie lernen, wie wichtig es ist,

- Freiheit zu leben,
- bewusst selbst Entscheidungen zu treffen,
- nicht andere für sich selbst entscheiden zu lassen,
- klare Prioritäten zu setzen
- und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen (Grundwert Freiheit).

Das setzt aber Mündigkeit und damit die Grundhaltung voraus, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Immanuel Kant).

Aus der Erfahrung des Dritten Reichs heraus kann das Aussehen einer demokratischen Grundhaltung näher präzisiert werden. Ein Unrechtsstaat kann nur dann bestehen und sich entfalten, wenn sich eine Vielzahl von Bürgerinnen und Bürgern von ihm in die Pflicht nehmen lässt. Für die Hitlerjungen kam es darauf an, gehorsam Befehle auszuführen und so ihre Pflicht zu tun. In der Demokratie besitzt der Einzelne die Freiheit, selbst darüber zu bestimmen, was er zu tun hat. Er sucht selbst nach einer Handlungsorientierung, befolgt keine Befehle und lässt sich in seinem Denken und Fühlen von niemandem leiten. Freiheit und Mündigkeit sind für die Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie von zentraler Bedeutung.

2.6 Rekonkretisierung

Beim Nachdenken über die Schlussfolgerungen für das eigene Leben kann ein kurzer Auszug aus einem Leserbrief vom 29. Januar 2016 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung helfen. Darin hebt ein Lehrer die Vorteile des Frontalunterrichts hervor. Bei der Gruppenarbeit „wäre mit zusätzlichem Zeitaufwand und inhaltlichen Mängeln zu rechnen. Wenn zum Abschluss der Lehrer in einer Zusammenfassung noch einmal das Wesentliche hervorhebt und damit auch sachliche Unzulänglichkeiten korrigiert, kann man manchmal die Schülerbemerkung hören: ‚Warum haben Sie uns das nicht gleich gesagt?‘ Wäre da ein Frontalunterricht bei erheblich geringerem Zeitaufwand nicht wesentlich effektiver?“ (Gerhard Völpel, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.1. 2016, S.7)

Beide Fragen werden an die Klasse weitergegeben. Für den Lehrer aus dem Leserbrief sollen in seinem Unterricht die Schülerinnen und Schüler das lernen, was er ihnen vorbestimmt. In manchen Unterrichtsfächern mag das angebracht sein, im Politikunterricht nicht. Auch wenn zwischen diesem Umgang mit den Schüler/innen und der Behandlung der Altersgenossen in der NS-Zeit Welten liegen, so ist der Unterschied nicht prinzipieller, sondern nur gradueller Natur. Für die Schüler/innen ist es bequem, nicht selbst denken zu müssen. Diese Bequemlichkeit macht unmündig und führt zu Unfreiheit. Ohne Leitung eines anderen zu denken, ist anstrengend, führt aber zu Freiheit und Mündigkeit. Von den Kindersoldaten aus Stettin war Freiheit und Mündigkeit kaum zu erwarten, waren sie doch ihr kurzes Leben lang zu Unterordnung und Gehorsam erzogen worden. Im Gegensatz dazu haben die Jugendlichen heute die Möglichkeit, auch in Unterricht und Schule „Freiheit zu leben“ und das heißt ganz konkret, Fragen zu stellen und auch dann auf eine Antwort zu pochen, wenn diese nicht in das Konzept des Lehrers passen.

2.7 Abschließende Überlegungen zu der Unterrichtsskizze

Fall-Beispiele aus der NS-Zeit eignen sich zur affektiven Verankerung von inneren Einstellungen und Haltungen (Buchstein 2000, S 11). Die dabei geweckten Gefühle stärken eine auf Grundwerten beruhende demokratische Grundhaltung.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges hat in Deutschland ein Mentalitätswandel stattgefunden. Das Prinzip von Befehl und Gehorsam verinnerlicht heute niemand mehr. Diesen Wandel gilt es zu erhalten und zu vertiefen.

Nach dem Unterricht über das HJ-Bataillon kann die Empathie für die „ge- und verbrauchten“ Hitlerjungen (Erhard Eppler) so stark sein, dass den Schülerinnen und Schülern das Geschehen noch lange Zeit gegenwärtig ist und zumindest einige von ihnen sich weit über ihre Schulzeit hinaus an das Schicksal ihrer Altersgenossen erinnern. Die Kindersoldaten hatten nicht gelernt, dass sie, unabhängig von dem politischen System, letztlich immer selbst für ihr Verhalten verantwortlich sind. Ihrer Bereitschaft zur Gewalt gingen die lebenslange Unterwerfung unter die Befehle von ‚oben‘ und damit eine Selbstentmündigung voraus. Sie ließen sich benutzen und wurden so zu Opfern und Mittätern. Die Geschichte des Dritten Reiches lehrt eindringlich, was passieren kann, wenn die Bürgerinnen und Bürger unmündig bleiben und nicht bereit und fähig sind, Freiheit zu leben und politische Verantwortung zu übernehmen. Das Mitgefühl mit den Altersgenossen und die Empörung über das ihnen angetane Unrecht können die Jugendlichen heute vor einer vergleichbaren Mittäterschaft warnen und zum Nachdenken über Freiheit und Mündigkeit bewegen. Empathie trägt so zur Entwicklung einer demokrati-