

# Politische Bildung von den Lernbedingungen aus gedacht: Didaktische Antworten auf das Verhältnis Jugendlicher zu Politik

*Marie Winckler*

## **Zusammenfassung**

Das Verhältnis Jugendlicher zu Politik stellt eine Grundbedingung politischer Bildung dar. In der Fachdidaktik gibt es, so zeigt der Aufsatz, gegensätzliche Deutungstraditionen dieses Verhältnisses (Defizite- vs. Potenziale-Perspektive), die allerdings beide einseitig sind und durch empirische Forschung ergänzt und relativiert werden können. Auf der Basis des Forschungsprojekts zu Typen politischer Selbstbilder wird gezeigt, worin sich Jugendliche in ihrem Verhältnis zu Politik unterscheiden und welche fachdidaktischen Antworten es darauf gibt. Argumentiert wird, dass insbesondere die Jugendlichen des Typs ‚Politik vermeiden‘ nicht durch einen auf Wissen über Politik im engeren Sinne ausgerichteten Fachunterricht zu erreichen sind. Es werden Wege aufgezeigt, wie ihnen ein subjektiv sinnvolles Bildungsangebot gemacht werden kann.

## 1. Einleitung

Das Verhältnis Jugendlicher zu Politik konstituiert eine Grundbedingung politischer Bildung. Deshalb ist die Frage danach für die Politikdidaktik aus mindestens drei Gründen zentral: Erstens im Sinne einer pragmatischen Einsicht – es macht „keinen Sinn [...], gegen die Lernenden zu unterrichten“ (Reinhardt 2014: 33). Unterricht muss deshalb an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen und in seiner Dynamik und Struktur der Logik des Lernens noch vor der Logik der Sache folgen. Zweitens gibt es in zentralen Diskursen der Disziplin m.E. eine Überbetonung der Zielperspektive, in der ein Mangel an pädagogisch-didaktischem Denken zum Ausdruck kommt. Ob nun Standards im Sinne von Fachkonzepten und deren Überprüf-



**Dr. Marie Winckler**

Referentin in der außerschulischen politischen Bildung und Referendarin

barkeit fokussiert werden (Detjen et al. 2012; Weißeno et al. 2010) oder ob aus Gegenwartsdiagnosen Ziele politischer Bildung abgeleitet werden (Lösch/Thimmel 2010; Widmaier/Overwien 2013) – Ausgangspunkt dieser freilich sehr unterschiedlichen Denkrichtungen ist jedenfalls nicht die Frage nach den Jugendlichen selbst: Nach ihren Zugängen zum Politischen vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichten. Genau diese sollten aus einem dritten und normativen Grund aber m.E. der Ausgangspunkt didaktischen Denkens sein: Politische Bildung lässt sich für mich im Anschluss an Peter Henkenborg nur als Kultur der Anerkennung moralisch rechtfertigbar konzipieren. Die Wertschätzung der „Selbst- und Weltdeutungen“ und der „Lebensstile“ (Henkenborg 2002: 110) der Heranwachsenden durch die Lehrkräfte und durch die unterrichtliche Praxis selbst ist deshalb eine zentrale Aufgabe politischer Bildung.

In unserer Disziplin gibt es dabei eine lange Tradition des Nachdenkens über das Verhältnis Jugendlicher zu Politik. Wie ich zeigen werde, kann man dabei zwei unterschiedliche Deutungsweisen rekonstruieren: Eine Defizit- und eine Potenziale-Perspektive (Teil 2). Beide Deutungsweisen sind allerdings einseitig und deshalb in ihren praktischen Implikationen für die Unterrichtspraxis nicht ausreichend. Auf der Basis meines Dissertationsprojekts zum Zusammenhang von politischer Sozialisation, politischer Identitätsbildung und politischer Bildung werde ich vier empirisch rekonstruierte typische politische Selbstbilder aufzeigen (Teil 3). Diese sind – da auf der Basis einer qualitativen Interviewstudie mit geringer Fallzahl rekonstruiert – nicht repräsentativ und müssten durch weitere Forschungen m.E. ergänzt und weiter ausdifferenziert werden. Dennoch eignen sich bereits diese vier Typen für zweierlei: Sie konkretisieren, differenzieren und erweitern die bereits bestehenden Deutungsperspektiven. Und: Von ihnen ausgehend kann man systematisch über praktische Implikationen nachdenken, also von den Bedingungen ausgehend Lernprozesse modellieren (Teil 4).

## 2. Zwei Perspektiven auf das Verhältnis Jugendlicher zu Politik

Aus einer problem- und defizitorientierten Perspektive denken Politikdidaktiker seit Langem über das Verhältnis Jugendlicher zu Politik nach. Tilman Grammes rekonstruiert in der Analyse unterschiedlicher didaktischer Konzeptionen sogar einen impliziten Konsens bezüglich eines „defizitären Bewußtseins“ (Grammes 1986: 336) der Schülerinnen und Schüler: Ihnen werden fehlendes Bewusstsein für das Politische im Gesellschaftlichen, rigides normatives Denken und die Übertragung technischen Denkens auf soziale Prozesse nachgesagt.

In der jüngeren Vergangenheit werden vor allem Politikdistanz und politisches Desinteresse der Lernenden beklagt: „Anders als der Politikwissenschaftler an der Hochschule bei seinen Studenten muß der Lehrer nicht nur von einem geringen Interesse der Jugendlichen an Politik, sondern auch von einem unzureichenden Kenntnisstand ausgehen“ (Breit 2002: 174). Dabei wird davon ausgegangen, dass Wissen über Politik die unumgängliche Grundlage für politisches Interesse darstelle: „Wer nicht weiß, was sich hinter der politischen Oberfläche verbirgt, der wird von diesem Bereich auch nicht angezogen“ (Detjen 2009: 337).

In der Politikdidaktik gibt es aber auch eine andere, deutlich positivere Sicht auf das Verhältnis Jugendlicher zu Politik, die „das Potenzial zur Mündigkeit bereits in den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 63) erkennt. Diese Sichtweise stellt zum Einen die defizitorientierten Deutungen in

Frage. Zum Anderen plädieren die Vertreterinnen und Vertreter dieser Perspektive für eine „Sichtbarmachung der politischen Vorstellungen und Ideen“ der Lernenden (Besand 2009: 265). Besonders viele Stimmen zur ‚Potenziale-Perspektive‘ sind von jenen zu vernehmen, die sich empirisch mit den Subjekten der politischen Bildung beschäftigen. Eine ihrer zentralen Erkenntnisse ist, dass Jugendliche viel mehr wissen, als sie im Unterricht zeigen können, ja mit einer „hermeneutischen Alltagskompetenz“ (Schelle 2003: 200) ausgestattet sind. Auch die Studien zum Bürger-/ Politikbewusstsein zeigen, dass Heranwachsende „subjektive Vorstellungen über Politik“ (Lange 2007: 207) haben, die in Grundzügen den fachwissenschaftlichen Theorien und Konzepten durchaus ähneln.

Was ist nun die richtige Einschätzung des Verhältnisses Jugendlicher zu Politik? Die Perspektiven schließen einander ja nahezu aus: Hier werden Distanz, Unkenntnis und Desinteresse beklagt, dort werden verborgene Kompetenzen und eigene politische Vorstellungswelten entdeckt. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass es aus empirischer Sicht unterschiedliche, aber typische Zugänge Jugendlicher zu Politik gibt. Beide einseitigen Perspektiven werde ich damit sowohl teilweise bestätigen als auch relativieren und ergänzen.

### 3. Wahrnehmung und Umgang mit der Entwicklungsaufgabe ‚politische Identitätsbildung‘ – vier Typen politische Selbstbilder

Die zentrale Fragestellung des Dissertationsprojekts „Politische Selbstbilder und politische Bildung“ war die nach Wahrnehmung und Umgang Jugendlicher mit der Entwicklungsaufgabe der politischen Identitätsbildung. Im politischen Selbstbild kommen diese zum Ausdruck – politische Selbstbilder sind deshalb für die Frage nach den Bedingungen politischer Bildung zentral. Sie unterscheiden sich von anderen Forschungsgegenständen in der Politikdidaktik wie den Lernertypen (Schelle 1995; Weißeno 1989), den Politisierungstypen (Petrik 2013) oder auch dem Politikbewusstsein (Lange 2007) vor allem dadurch, dass sie die Bedeutung außerschulischer Erfahrungen systematisch miteinbeziehen. Obwohl ihre Erforschung politikdidaktisch motiviert gewesen ist, liegt ihnen also die Prämisse zugrunde, dass der Politikunterricht für die Herausbildung einer politischen Identität eher weniger bedeutet, als andere Sozialisationskontexte. Folglich ist es für Politiklehrkräfte wichtig, diese Bedeutung jeweils zu kennen und in ihr Handeln miteinzubeziehen.<sup>1</sup>

#### 3.1. Die implizite Norm: Der Typ ‚Politik verstehen‘

Ein von mir rekonstruierter Typ entspricht ganz dem Idealbild des politischen interessierten, wissbegierigen Schülers, das den (impliziten) Maßstab für die Vertreter der Defizit-Perspektive bildet. Zwei der Jugendlichen dieses Typs – drei Jungen und ein Mädchen – besuchen ein Gymnasium, zwei eine Integrierte Gesamtschule. Für sie stellt die Entwicklungsaufgabe der politischen Identitätsbildung eine gesellschaftliche Anforderung dar, die sie akzeptieren und der sie nachkommen. Sie tun dies, indem sie sich Politik im engeren Sinne aktiv erschließen:

„Wer als nächstes an die Macht kommt, das finde ich richtig spannend, also da informier' ich mich dann auch richtig über jedes Wahlprogramm und ich weiß nich'- kennen Sie den Wahl-o-Mat? Ja. Und da guck' ich dann auch immer, was bei mir raus kam.“

Sich politisch zu informieren und eine Meinung zu erproben, stellt für diese Jugendlichen eine Vorbereitung auf ihre spätere Staatsbürgerrolle dar und dabei stört es sie nicht, dass sie beispielsweise noch nicht wählen dürfen. Auch dass Politik komplex und kompliziert ist, schreckt diese Jugendlichen nicht ab, sondern befeuert geradezu ihre Neugier:

„Und je mehr man halt auch darüber lernt, auch mit den ganzen Parteien und wie verstrickt das alles ist, in Landkreise und Ortskreise und- wirts dann immer kleiner und je mehr man weiß wie viel das is, je komplizierter wirts dann auch. Aber es wird nicht unbedingt schwerer, man kriegt nur mehr Informationen“

In einigen Fällen erfolgt die Hinwendung zu Politik vor dem Hintergrund einer Familie, in der die Beschäftigung mit selbiger eine Selbstverständlichkeit darstellt. Während der gemeinsamen Mahlzeiten wird mit den Eltern über Politik gesprochen, Personen, die parteipolitisch auf Landes- oder gar Bundesebene aktiv sind, gehören zum Bekanntenkreis der Eltern. In einem Fall trifft das aber nicht zu: Für diese Familie ist Politik „wirklich nicht das erste Thema“, wie Thomas es beschreibt. Seinen Zugang zu Politik eröffnet ihm der Politikunterricht, der Austausch mit Gleichaltrigen und sein Politiklehrer, der „wirklich einer der coolsten“ ist.

Den Politikunterricht erleben diese Jugendlichen – das überrascht nicht – positiv, insofern die erlebte Unterrichtspraxis und ihre Orientierung an Wissen über Politik in einem Passungsverhältnis stehen. Sie schildern den Politikunterricht als abwechslungsreich und interessant gestaltet, diskutieren hier gerne mit den Gleichaltrigen über Politik und schätzen sowohl die fachliche Kompetenz als auch die menschliche Zugewandtheit ihrer Lehrerinnen und Lehrer.

### 3.2. Verkannte und nicht-wertgeschätzte Potenziale: Die Typen ‚Politisch sein, politisch leben‘ und ‚Politische Eigenständigkeit bewahren‘

In zwei von mir rekonstruierten Typen lassen sich die, von Vertretern der Potenziale-Perspektive ins Spiel gebrachten, unerkannten Ressourcen erkennen. Dem Typ ‚Politisch sein, politisch leben‘ gehören zwei Jugendliche an, die eine Integrierte Gesamtschule besuchen. Für Eva und Felix stellt die Entwicklungsaufgabe der politischen Identitätsbildung schlichtweg eine soziale Selbstverständlichkeit dar. Die Lebensweise ihres Umfelds ist durch alltägliche, handlungspraktische Bezugnahmen auf Politisches gekennzeichnet. Die Eltern von Felix etwa betreiben einen Biobauernhof und Eva erzählt von ihrer Familie als der ersten im Dorf, die Solaranlagen nutzen. Auch Felix' Entscheidung, Vegetarier zu werden, „weil dieser ganze Fleischkonsum übertrieben ist“, kann man als einen Ausdruck politischer Orientierungen im Alltagshandeln betrachten. Die Hinwendung der Jugendlichen erfolgt primär im Modus des Übernehmens, Mitmachens und eben des Hineinwachsens in die Praktiken der Familie. Diese werden, wie etwa das Demonstrieren, als gemeinschaftliche und erlebnisreich-abenteuerliche Erfahrungen geschildert:

„Das is' so beeindruckend, wenn man dann da entlangläuft: laute Musik und man sieht dann immer die Plakate und dann die Sprüche die dann da drauf sind.“

Das Politische ihrer politischen Selbstbilder lässt sich als Politik im weiteren Sinne, mit Ulrich Beck als „Subpolitik“, mit Anthony Giddens als „Life Politics“ beschreiben (Beck 1993; Giddens 1991). Ihr Politikunterricht, der sich (ihrer Darstellung nach) inhaltlich gesehen ganz maßgeblich auf das politische System und seine Akteure und Funktionsweisen konzentriert, stellt für sie keine Resonanzsphäre dar, sondern enttäuscht sie. Die eigenen inhaltlichen Bezüge zum Gegenstand (Umwelt, Globalität, Gerechtigkeit), die mit praktischer Erfahrung verbunden sind, erfahren im Unterricht keine Wertschätzung. Deshalb wünschen sie sich Politikunterricht anders, nämlich als Raum zum Nachdenken und Sich-Austauschen:

„Ich interessier’ mich eher, was die Leute dazu denken. So zum Beispiel dazu, dass wir alle unser Essen so einkaufen anstatt das selber herzustellen. Okay wir sind auch ziemlich viele Menschen, das würde ja gar nich’ funktionieren. Und dass wir auch aus andern Ländern immer- obwohl das in unserm eigenen Land auch gehn würde so- da. Ich diskutiere lieber, anstatt zu lernen.“

Für die Jugendlichen des Typs ‚Politische Eigenständigkeit bewahren‘ – drei Schülerinnen, die Realschulen bzw. eine Integrierte Gesamtschule besuchen – stellt die Entwicklungsaufgabe der politischen Identitätsbildung einen Anspruch an sich selbst dar. In konflikthaftern Alltagssituationen ihre politische Eigenständigkeit zu bewahren und unter Beweis zu stellen, ist für sie ein Ausdruck der angestrebten persönlichen Reife. Ein integraler Bestandteil dieser Reife ist auch das, was wir politikdidaktisch mit politischer Mündigkeit und Autonomie beschreiben. Ihre Bedeutung äußert sich aber nicht primär in Diskussionen im Politikunterricht, sondern in alltäglichen Situationen, wie das folgende Beispiel zeigt: Elena wird im Karatetraining mit Jungen konfrontiert, die finden, dass doch eher Ballett etwas für Mädchen sei, und reagiert darauf mit Empörung und Konfliktbereitschaft:

„Da hab’ ich mich auch schon während des Unterrichts mit denen angelegt, weil ich seh’s einfach nich’ ein [...]. Warum sollten Mädchen keine Kampfsportart ausüben?“

Ausgehend von dieser und von ähnlichen Erfahrungen formuliert sie ein starkes Interesse am Thema Gleichberechtigung – sowohl im Sinne praktischer Handlungen im Alltag als auch im Sinne einer historischen und politischen Selbstvergewisserung.

Auf Politik beziehen sich diese Jugendlichen weniger als – um mit Karl Rohe zu sprechen – „ausgesonderten gesellschaftlichen Bereich“, sondern als „integrierten Aspekt allen gesellschaftlichen Lebens“ (Rohe 1994: 136). Dabei geht es um Konflikthaftigkeit, um (verwehrte) Teilhabe und Zugehörigkeit sowie um widerstreitende Wertorientierungen. Der Politikunterricht erfüllt für sie in Teilen eine unterstützende Funktion, vor allem in Bezug auf ihren Allgemeinbildungsanspruch. In der Herstellung von politisch-moralischer Orientierung und damit verbundener argumentativer Sicherheit in Bezug auf die politisch konflikthaftern Situationen in ihrem Alltag bleibt er aber weit hinter den Erwartungen und praktischen Bedürfnissen der Jugendlichen zurück:

„Wenn das mehr meine- wenn das mehr mit dem zu tun hätte, wie ich wirklich konkret lebe – oder wie ich – wie die Leute in meiner Umgebung ticken [...] dann wäre das auch wichtiger für mich.“

Die selbstkritische Sicht auf Politikunterricht, die jene Politikdidaktikerinnen und -didaktiker anmahnen, die vor allem die nicht-erkannten Potenziale der Jugendlichen im Blick haben, erfährt durch diese Jugendlichen eine weitere empirische Bestätigung. Dass es im Unterricht kaum gelingt, ihren Zugängen und Erfahrungen mit Wertschätzung zu begegnen, stellt ein normatives Problem für die Praxis der politischen Bildung dar. Zu einem praktischen Problem, das sich etwa in Unterrichtsstörungen, schlechten Leistungen oder einer allgemeinen Politikverdrossenheit ausdrückt, wird es deshalb

nicht, weil sich diese Jugendlichen zwar im Unterricht enttäuscht in sich selbst zurückziehen, sich Politik aber weiterhin zuwenden.

### 3.3. Die Herausforderung der jugendlichen Politikdistanz: der Typ ‚Politik vermeiden‘

Doch auch jene Jugendlichen, die von Vertretern der Defizit-Perspektive als Problem beschrieben werden, aber in den Äußerungen der Vertreterinnen und Vertreter der Potenziale-Perspektive eigentlich kaum vorkommen, gibt es durchaus: Jugendliche, für die Politik an der Peripherie des eigenen Lebens verortet ist, die einer Auseinandersetzung mit Politik in ihrem Alltag wenn irgendwie möglich ausweichen, die Politik stets als Angelegenheit anderer, vor allem Erwachsener erleben, die Politik unverständlich und den Fachunterricht „voll sinnlos“ finden.

Für die Jugendlichen des Typs ‚Politik vermeiden‘ (die sich in allen Schulformen und unter Mädchen wie Jungen finden ließen) stellt die Entwicklungsaufgabe der politischen Identitätsbildung eine gesellschaftliche Anforderung und persönliche Zumutung dar. Sie distanzieren sich von Politik, die sie als Teil der Erwachsenenwelt begreifen und die mit ihrer Identität als Jugendliche nichts zu tun hat:

„Jetzt zum Beispiel mit Parteien und so – das interessiert mich einfach net, weil: Ich bin ja noch net achtzehn.“

Explizit beziehen sie sich dabei meist auf Politik im engeren Sinne, das heißt konkret auf das Wählen und auf die politischen Institutionen – aber durchaus nicht nur. In ihrem familiären Umfeld erleben sie (teilweise jedenfalls) durchaus politische Einstellungen, die auch im Alltag handelnd zum Ausdruck kommen. Doch sie distanzieren sich von allem: Vom Sprechen über Politik, genauso wie vom Vertreten politischer Positionen und vom politischen Handeln. Ihre Distanzierung erfolgt sowohl handlungspraktisch durch das Umgehen einer Beschäftigung mit Politik, als auch gedanklich-theoretisch durch die Artikulation eines Nicht-Verstehens und eines eher negativen Bildes von Politik.

Was erklärt ihre Distanzierung? Es sind weder ihr Nicht-Verstehen noch ihr negatives Bild von Politik – das sind allenfalls die Konsequenzen einer tieferliegenden, in die Lebensgeschichte und das Selbstverständnis dieser Jugendlichen eingeschriebenen Konstellation. Von allen anderen Gesprächspartnerinnen und -partnern unterscheiden sich diese Jugendlichen darin, dass sie über das gesamte Interview hinweg Jugendliche und Erwachsene kategorial unterscheiden, verschiedenen Welten zuordnen und ihr Selbstverständnis durch das Nicht-Erwachsen-Sein bestimmen. Die Jugendlichen der anderen Typen positionieren sich selbst und andere Personen stattdessen anhand anderer Kategorien bzw. heben andere Differenzen hervor, beispielsweise politisch aktiv/ politisch passiv (Typ ‚Politisch sein, politisch leben‘) oder politisch informiert/ politisch nicht informiert (Typ ‚Politik verstehen‘). Für die Jugendlichen des Typs ‚Politik vermeiden‘ ist alles Politische aber der Welt der Erwachsenen zugeordnet. Dass sich Gleichaltrige intensiv und leidenschaftlich mit politischen Fragen auseinandersetzen, ist ihnen fremd:

„Jetzt bei den Wahlen, da gab’s so- das war ganz krank hier in der Schule- da gab’s so ne Ecke, da standen die die ganze Zeit und ham’ sich an- andiskutiert da so, was die jetzt machen sollen. Das fand ich total krank. [...] Ja, weil, die dürfen doch sowieso noch nicht wählen gehen und die können sowieso noch nichts machen und da müssen sie sich auch nicht so aufregen.“

Gibt es Grenzen ihrer Distanzierung, Themenstellungen, die doch eine Zuwendung andeuten? Aus ihrer eigenen Biographie heraus, aus dem Vergleich der Lebensgeschichte der Eltern mit der eigenen, deuten sich solche Themen vage an, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen können. Christian – Sohn einer Richterin und eines Chefarztes – wird von seinem Vater, der ihm sein 1,0er Abitur als Vergleichsmaßstab vorhält, unter Druck gesetzt. Er formuliert Widerspruch und verweist in diesem Zusammenhang auch auf politische Veränderungen, wie die Verkürzung der Gymnasialzeit. Philipa erzählt von ihrer Mutter, die als Jugendliche aus Polen nach Deutschland kam und hier zunächst mit Sprachlosigkeit, Fremdheit und Orientierungsproblemen zu kämpfen hatte. Und sie registriert, dass sich Vater und Mutter heute in Bezug auf die aktuelle deutsche Flüchtlingspolitik in ihren Positionen unterscheiden und lotet ihre eigene Haltung vor dem Hintergrund der elterlichen Erfahrungen aus.

Wenn sich diese Jugendlichen also dem Politischen zaghaft zuwenden, dann weil es eine lebensweltliche Nähe gibt. Das heißt aber nicht, dass sie sich für kommunalpolitische Themen interessierten, sondern dass sie ihre eigene Geschichte und die ihrer Eltern als mit Politik, Geschichte, gesellschaftlichen Veränderungen etc. verwoben sehen. Lebensweltliche Nähe hat deshalb eine biographische und existenzielle Dimension, hier berühren diese Jugendlichen die „Kernzone des Politischen“ (Sander 2007: 186) und bearbeiten letztlich (implizit) die Frage, was das Politische für das eigene Leben bedeutet. Entwicklungstheoretisch ausgedrückt deutet sich hier an, dass und inwiefern die Entwicklungsaufgabe ‚politische Identitätsbildung‘ von einer rein äußerlichen Anforderung zu einem inneren Impuls werden könnte.

Mit dem Politikunterricht assoziieren die Jugendlichen nun gerade nicht diese zugleich persönlichen wie auch gesellschaftlichen Fragen, sondern fast nur Politik im engeren Sinne. Ihr Unterricht ist in der eigenen Wahrnehmung von Langeweile und Monotonie gekennzeichnet, weil er etwas zum Gegenstand hat, dem die Jugendlichen keinen subjektiven (Bildungs-)Sinn zuweisen können:

„Momentan interessiert mich eigentlich eher ziemlich wenig wer jetzt gewählt wird, weil ich eh noch nicht mitmachen kann.“

Dana urteilt entsprechend: „ich find’ man kann’s bleiben lassen.“ Der Politikunterricht trägt deshalb zu ihrer Distanzierung von Politik bei.

#### 4. Unterrichtspraktische Implikationen: Politische Lernprozesse systematisch von den Bildungssubjekten aus konzipieren

Politikunterricht hat die Aufgabe alle Jugendlichen, alle Typen politischer Selbstbilder zu erreichen. Das ist umso herausfordernder, als dass wir damit rechnen müssen, dass in jeder Schulklasse – unabhängig von der Schulform – mehrere Typen politischer Selbstbilder zu finden sein werden und entsprechend heterogene Vorerfahrungen, Erwartungen und Abneigungen. Dass diese aber nicht rein individuell (sonst gäbe es keine typischen Muster) und damit situativ von der Lehrkraft irgendwie miteinzufangen sind, hat die vorangegangene Beschreibung der vier Typen politischer Selbstbilder gezeigt. Dies erleichtert das systematische Nachdenken über die Modellierung von Lernprozessen von den Bedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ausgehend.

Die Grundidee der in der folgenden Tabelle zusammengestellten Zusammenhänge ist einfach: Politikdidaktische Prinzipien lassen sich in Methoden oder Lernwege des Politischen ausformulieren (Petric 2013; Reinhardt 2014). Neben einer Inhaltsseite

(auf welcher Ebene des Politischen setzen sie an?) und einer Prozessseite (welche Schrittfolge legen sie nahe?) haben diese Lernwege auch eine Bedingungsseite (woran knüpfen sie auf Seiten der Lernenden an?). Diese Bedingungsseite kann man mit den Typen politischer Selbstbilder in Beziehung setzen und so einen – natürlich bislang nur empirisch nach meiner Einschätzung plausiblen, aber nicht schon verifizierten – systematischen Antwortvorschlag auf die Frage erhalten, wie der Unterricht auf die verschiedenen Typen politischer Selbstbilder eingehen kann.

| Typ  | Bedingung   | Ziel  | Fachdidaktisches Prinzip  | Methode/ Lernweg   |
|--|---|---|---|--|
| <b>Typ 1: Politisch sein, politisch leben</b>      | Gedankliche und emotionale Involviertheit           | Konkretes Handeln mit Gleichaltrigen  | Zukunftsorientierung<br>Handlungsorientierung                     | Zukunftswerkstatt<br>Projekt<br>Bürgeraktion   |
| <b>Typ 2: Politische Eigenständigkeit bewahren</b> | Betroffenheit und Orientierungssuche                | Konkretes Handeln und Training der Argumentationskompetenz  | Handlungsorientierung<br>Schülerorientierung<br>Werteorientierung | Projekt<br>Rollenspiel<br>Dilemma-Analysen und -Debatten                                     |
| <b>Typ 3: Politik verstehen</b>                    | Intellektuelle Offenheit und Interesse              | Bezug zum eigenen Handeln herstellen<br>Politisierung und Positionierung                              | Problem- und Konfliktorientierung<br>Genetisches Prinzip          | Problem- und Konfliktanalyse<br>Individualgenetisches Lehrstück                              |
| <b>Typ 4: Politik vermeiden</b>                    | Orientierung an eigener Lebenswelt und Jugendthemen | Transfer auf gesellschaftliche und politische Ebene: Politisierung eigener Erfahrungen und Positionen | Genetisches Prinzip<br>Schülerorientierung<br>Fall-Prinzip        | Individualgenetisches Lehrstück<br>Rollenspiel und Formtheater<br>Fallstudie und Fallanalyse |

Ich werde mich im Folgenden auf den Typ ‚Politik vermeiden‘ konzentrieren, weil ich davon ausgehe, dass er die größte Herausforderung darstellt und weil eine gängige Antwort, wie mit ihm umzugehen sei, aus meiner Sicht falsch ist. Wie ich gezeigt habe, entspricht der Typ ‚Politik vermeiden‘ in vielerlei Hinsicht dem Adressaten, den die Vertreter der Defizitperspektive problematisieren. Ihre Phänomenbeschreibung bleibt aber an der Oberfläche, weil sie nicht reflektieren, aus welcher biografischen Konstellation die Distanz zu Politik resultiert. Das liegt m.E. daran, dass mit empirischen Erkenntnissen argumentiert wird, die standardisierten Umfragen entnommen sind und die sich auf Erwachsene beziehen. Auf die Diagnose des mangelnden Wissens über die Funktionslogik des parlamentarischen Regierungssystems – im Anschluss an Werner Patzelt spricht Joachim Detjen hier von der ‚Schwachstelle Bürger‘ und vom ‚latenten Verfassungskonflikt‘ (vgl. Detjen 2011: 217f.) – wird gleichsam als Therapie mehr Wissen postuliert. Wo dies auf Grund der „begrenzten intellektuellen Fähigkeiten“ (ebd.: 220) der Lernenden nicht anders möglich sei, solle dies möglichst vereinfacht und anschaulich gemacht werden. In jedem Falle aber sei davon abzuraten, dass sich politische Bildung auf jene Themen fokussiere, die für die betreffenden Personen von besonderem Interesse seien, weil so ein „selektives Bild der Politik“ entstehe (ebd.: 222). An dieser Stelle muss nicht mehr diskutiert werden, dass hier ein verkürztes Verständnis von Politik zugrunde gelegt wird. Viel entscheidender ist für mich die Nicht-Einbeziehung pädagogischen, jugendsoziologischen Wissens in didaktische Argumentationen.

Die Jugendlichen des Typs ‚Politik vermeiden‘ werden sich durch eine anschaulichere und einfachere Darstellung der Funktionslogik des parlamentarischen Regierungssystems leider nicht bewegen lassen, sich für dieses zu interessieren. Ihre Frage, warum sie über dieses jetzt etwas lernen sollten, wo dies mit ihrem Leben doch nichts zu tun hat, bleibt nämlich unbeantwortet. Die Fachdidaktik, die dies proklamiert, empfiehlt im Hinblick auf diese Jugendlichen ein Unterrichten gegen die Lernenden und trägt zu ihrer Distanzierung bei. Statt dessen muss didaktisch an den Lernvoraussetzungen angesetzt werden: Das ist hier die Wahrnehmung der Entwicklungsaufgabe ‚politische Identitätsbildung‘ als eine rein äußerliche Anforderung, der kein (selbst so wahrgenommener) innerer Impuls entspricht. Die Orientierung an Jugendthemen wird von diesen Jugendlichen mit einer Abwendung von Politik (die ein Erwachsenenthema ist) gleichgesetzt. Bildungsziele für diese Jugendlichen sind angemessener Weise zunächst einmal eine Sensibilisierung für das Politische in sozialen Situationen, d.h. die Politisierung ihrer eigenen lebensweltlichen Erfahrungen als Jugendliche von beispielsweise Macht und Ohnmacht, Eigenständigkeit und Zugehörigkeit, Armut und Reichtum. Nur über diese Themen lässt sich die Entwicklungsaufgabe in den eigenen Horizont rücken, als innerer Impuls wahrnehmen.

Das Fallprinzip und die Methoden der Fallanalyse und Fallstudie gehen unterrichtlich genau diesen Weg von der lebensweltlichen Situation hin zu rechtlichen Regelungen und politischen Handlungsmöglichkeiten (Reinhardt 2014: 121-133). Durch das Prinzip der Schülerorientierung und die Methoden des Rollenspiels und des Forumtheaters werden Perspektivwechsel angeregt und Handlungsoptionen entwickelt (Petrik 2013: 63). Das genetische Prinzip bzw. die Methode der Dorfgründung macht für diese Jugendlichen erfahrbar, dass sie selbst – auch wenn sie sich als politisch desinteressiert beschreiben mögen – doch eigene politische Positionen haben und diese Positionen auch in der fernen und großen Politik vorhanden sind (ebd.: 65).<sup>2</sup>

Tatsächlich würde ein solches Profil politischer Bildung zunächst einmal Detailfragen nach der Funktionslogik des parlamentarischen Regierungssystems ausklammern. Den Jugendlichen, die politische Identitätsbildung als eine Anforderung von außen wahrnehmen, muss im Fachunterricht ein subjektiv sinnvolles Bildungsangebot gemacht werden, auch wenn das mit einem selektiven Bild von Politik einhergehen mag – wobei natürlich auch der Fokus auf die Funktionslogik des parlamentarischen Regierungssystems einen selektiven Blick zum Ausdruck bringt. Die Professionalität von Lehrkräften besteht ganz entscheidend darin, dass sie intrinsische Zugänge zum Politischen für alle Jugendlichen konstruieren können.

Das Bemühen, intrinsische Zugänge für die Jugendlichen des Typs ‚Politik vermeiden‘ zu schaffen, erfährt seine Begrenzung m.E. nicht aus der Perspektive der Fachwissenschaft, sondern durch die Interessen, Erfahrungen und Erwartungen der anderen Schülerinnen und Schüler, die sich Politik im engeren Sinne durch einen Modus des Sich-Informierens zuwenden, die eine Politik des Lebensstils gemeinschaftlich praktizieren oder in politisierte Alltagskonflikte verwickelt sind, in denen sie sich behaupten wollen. Die entscheidende Herausforderung, die aus dem Verhältnis Jugendlicher zu Politik resultiert, ist deshalb nicht, wie man das Funktionieren des parlamentarischen Regierungssystems möglichst anschaulich erklären kann. Es geht vielmehr um zweierlei: Um die Konstruktion intrinsisch motivierender Lerngelegenheiten für alle Jugendlichen mit ihren jeweiligen politischen Selbstbildern und – damit verbunden – um den Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht. Dieser Umgang kann sich gestalten als eine bewusste Abwechslung von Lernwegen im Verlauf des Schuljahres sowie als methodeninterne Differenzierungsmöglichkeiten (Winckler 2017a: 270 ff.)

oder auch in der Entwicklung von Aufgabentypen, die sich an die unterschiedlichen politischen Selbstbilder richten (Winckler 2017b).

## Anmerkungen

- 1 Die Studie basiert auf 20 leitfadengestützten Interviews mit dreizehn- bis fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen (Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen und Haupt-/Realschulen), durch die unterschiedliche soziale Schichten bzw. Milieus in die Studie miteinbezogen werden sollten. Die Teilnahme an einem Interview war freiwillig. Interpretiert wurden die Daten mithilfe der dokumentarischen Methode, die durch Vergleich und Abstraktion zu einer Bildung von Typen hinführt. Statistische Repräsentativität beanspruchen diese Ergebnisse nicht. Auch gehe ich davon aus, dass sie durch weitere rekonstruktive Forschung noch ergänzt und weiter ausdifferenziert werden könnten (vgl. Winckler 2017a: 230)
- 2 Dies sind zunächst natürlich Vermutungen, die ich auf der Basis meiner Forschung für wahrscheinlich halte – hier ist aber weitere Unterrichtsforschung notwendig, um diese Zusammenhänge zu verifizieren.

## Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Besand, Anja (2009): Politik- Nein Danke. Probleme mit der Sichtbarkeit von Politik. In: Oberreuther, Heinrich (Hrsg.), Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 253-265.
- Breit, Gotthard (2002): Lernziel: Politik im Alltag entdecken. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.), Die Rückkehr des Bürgers in die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 172-198.
- Detjen, Joachim (2009): Bildungsferne Milieus als Herausforderung für die politische Bildung. In: Oberreuther, Heinrich (Hrsg.), Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 335-348.
- Detjen, Joachim (2011): Elementarisierung. Grundsätzliche Überlegungen zur Brauchbarkeit eines didaktischen Schlüsselbegriffs für die politische Bildung. In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.), Bürger auf Abwegen. Politikdistanz und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 207-240.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.
- Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.
- Grammes, Tilman (1986): Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt am Main, Bern und New York: Peter Lang.
- Henkenborg, Peter (2002): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafeneeger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Konzepte – Ansätze – Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 106–131.
- Lange, Dirk (2007): Politikbewusstsein und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.), Konzeptionen der Politischen Bildung. Hohengehren: Schneider Verlag, 205-213.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Reinhardt, Sibylle (2014): Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Rohe, Karl (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Berlin und Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Sander, Wolfgang (2007): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schelle, Carla (1995): Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst“. Zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weißeno, Georg (1989): Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.) (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Winckler, Marie (2017a): Politische Selbstbilder und politische Bildung. Eine rekonstruktive Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Winckler, Marie (2017b): Das Verstehen des Verstehens. Die Zugänge Jugendlicher zu Politik und Politischem und ihre Wahrnehmung durch Politiklehrkräfte. In: zdg 1/2017, S. 74-93.

# Der Mensch: Randnotiz der Wirtschaft



Sebastian Thieme

## **Menschengerechtes Wirtschaften?**

Subsistenzethische Perspektiven auf die katholische Sozialethik, feministische Ökonomik und Gesellschaftspolitik

2017. 297 S. Kt.

34,90 € (D), 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2077-4

eISBN 978-3-8474-1055-3

Wirtschaften, um sich selbst zu erhalten?

Was eigentlich selbstverständlich ist, bleibt in der ökonomischen Theorie und in den sozialpolitischen Debatten oft nur eine Randnotiz. Dem gegenüber diskutiert der Autor auf Basis einer modernen Subsistenzethik die Elemente

der Selbsterhaltung in der katholischen Sozialethik und in feministischen Ansätzen der Ökonomik sowie sozialpolitische Fragen (Grundeinkommen, Mindest-Einkommensgarantie, Workfare, Einkommensobergrenzen).



[www.shop.budrich-academic.de](http://www.shop.budrich-academic.de)