

Didaktische Überlegungen zur kritischen politischen Bildung

1 Vorbemerkung zu den Voraussetzungen einer kritischen politischen Bildung

Dem Ansatz einer kritischen politischen Bildung wird vorgeworfen, er sei überflüssig, da jede politische Bildung von sich aus kritisch sei, kritische politische Bildung sei ein ‚weißer Schimmel‘. Diesem Vorwurf möchten wir gleich zu Anfang entgegentreten, da nicht jede politische Bildung per se kritisch ist. Das Verständnis politischer Bildung im Nationalsozialismus war sicherlich nicht kritisch im hier gemeinten Sinne. Auch die Partnerschaftsideologie oder die didaktischen Vorschläge der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)¹ oder manche vom Bankenverband in die Schulen hereingereichte ökonomie-didaktische Handreichung sind nicht als kritisch aufzufassen. Ob die Didaktik der Fehlkonzepte von Weißeno u.a. (2010) kritisch ist, scheint ebenfalls in der gegenwärtigen politikdidaktischen Debatte sehr strittig zu sein. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass es für die didaktische Konstituierung eines Ansatzes kritischer politischer Bildung in der Tat eines neuen und vertieften Zugriffs bedarf.

Zunächst soll unser Verständnis einer Kritik gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen offengelegt werden. Unter Gesellschaftskritik ist ein Vorgang kriterienorientierter Überprüfung gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse gemeint mit dem Ziel, zu einer möglichst unabhängigen Beurteilung zu gelangen. Hierbei sind wiederum die Kriterien der Überprüfung und Beurteilung offen zu legen, zu begründen und zu hinterfragen. Der Ausgang einer kritischen Überprüfung und Beurteilung ist somit als *offen* anzusehen. Die Untersuchung eines gesellschaftlichen Phänomens kann zu einem positiven oder zu einem negativen Ergebnis – und natürlich zu Einschätzungen dazwischen – kommen. *Eine Untersuchung, die von Anfang an im Sinne eines Vorausurteils, z.B. auf ein negatives Ergebnis hin im Sinne einer grundsätzlichen Ablehnung gesellschaftlicher Phänomene und Strukturen, angelegt ist, ist als unkritisch zu bezeichnen.*

Kritische politische Bildung muss zunächst erst einmal dem Anspruch genügen, selbstkritisch zu sein. Kritische politische Bildung muss anderen mündigen Bürger/-innen zugestehen, dass ihre Problemwahrnehmung und -analyse eine andere ist. Kritische politische Bildung darf nicht hinter das Rationalitätsversprechen und das Mündigkeitspostulat der Aufklärung zurückfallen. Ein zentrales Ziel der Bildung und insbesondere natürlich auch der politischen Bildung ist es, im Sinne von Kant „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ Es geht – so wie es Kant in seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ beschreibt – darum, „den Hang und Beruf zum freien Denken (auszuwickeln)“² (Kant (1783/84, 55). Hierüber hinaus ist – insbesondere mit dem Blick auf die deutsche Vergangenheit – Adornos Anspruch zu berücksichtigen, dass Bildung nie wieder faschistischen Tendenzen Vorschub leisten darf und Erziehung zur Mündigkeit niemals hinter den antifaschistischen Anspruch zurückfallen darf, so Adorno (1970, 88): „Jede Debatte über Erziehungsideale ist wichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“ Kritische politische Bildung darf daher nicht einseitige politische Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten von Seiten des Lehrenden an die Lernenden idealisierend oder gar dogmatisch herantragen – *insbesondere nicht in den durchaus herrschaftsbesetzten Kontexten der Institution Schule*, damit ein freies Denken im Sinne der Aufklärung entstehen kann.

Kritische politische Bildung hinterfragt systematisch naturalistische Fehlschlüsse, die von der grundsätzlich gegebenen Unveränderlichkeit und Richtigkeit des gesellschaftlichen Status Quo ausgehen. Sie berücksichtigt die historische Gewordenheit von Gesellschaft und begreift auch gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse als gestaltbar und über gesellschaftlichen und politischen Streit und Kompromissbildung veränderbar.

Eine kritische politische Bildung muss auch den eigenen institutionellen Hintergrund aus der notwendigen Distanz heraus analysieren und reflektieren, im Rahmen dessen sie stattfindet. In diesem

¹<http://www.insm.de/insm/ueber-die-insm.html>, 2.4.12

² Im Original: „den Hang und Beruf zum freien Denken ausgewickelt hat“ (Kant (1783/84, 55)

Sinne muss sie auch die curricularen Voraussetzungen, z.B. die Kerncurricula und Bildungsstandards der Fächer politischer Bildung, auf ihre didaktische Zielrichtung hin analysieren und kritisch beurteilen.

2 Politikdidaktische Überlegungen zu einer kritischen politischen Bildung

2.1 Didaktisch-inhaltliche Überlegungen in Thesen

Kritische politische Bildung verwendet einen Kritikbegriff, bei dem es um eine differenzierte Analyse und Bewertung konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse und Strukturen unter dem Fokus deren Verstehbarkeit, Kritikwürdigkeit und Gestaltbarkeit geht. Dabei stehen ökonomische, politische oder soziale Probleme, Konflikte oder auch Krisen im Zentrum des Lernens, die aufgrund ihrer anhaltenden Bedeutung und Aktualität von Lernenden hinsichtlich ihrer Struktur, Genese und Möglichkeiten politischer Gestaltung untersucht werden sollen. Entsprechende Lehr-/Lernprozesse stellen dazu eine Förderung der dazu notwendigen Kompetenzen der Lernenden mit dem Ziel zunehmender politischer Mündigkeit in den Mittelpunkt. Es geht also in erster Linie – neben dem notwendigen Wissensaufbau und verschränkt hiermit – um die Förderung der selbstständigen Wahrnehmungs-, Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lernenden und der damit verbundenen methodischen Kompetenzen. Im Rahmen kritischer politischer Bildung lernen Bürger und Bürgerinnen die Legitimität und Rationalität gesellschaftlicher Systeme, Institutionen und Strukturen und darin eingelagerter Herrschaftsformen vor dem Hintergrund demokratischer und sozialer Normen und Werte zu überprüfen und selbstständig einzuschätzen. Gegenüber einer reduktionistischen politikdidaktischen Perspektive, die politische Bildung auf eine Beschäftigung allein mit dem politischen System verengt, identifiziert und fokussiert eine kritische politische Bildung *das Politische in Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche*. Auch Wirtschaft, Medien, Familie oder auch Religion, Sport, Freizeit oder Kunst können Gegenstände kritischer politischer Analyse sein. Insbesondere die zunehmende Ökonomisierung und Monetarisierung immer weiterer Lebensbereiche erfordert, dass bspw. auch unterschiedliche Bereiche der Ökonomie unter einer politisch-sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sinne politischer Ökonomie bzw. politisch-ökonomischer Bildung zu betrachten sind. Im Zentrum ökonomischer Bildung im Politikunterricht stehen damit auch die Analyse der Produktions- und Allokationsverhältnisse von Gesellschaften bzw. transnationaler Vergesellschaftung unter den Perspektiven von herrschaftsbesetzten Systemstrukturen und den darin ablaufenden machtförmigen Prozessen. Weil soziale Systeme – insbesondere das Wirtschaftssystem – mit je eigenen Strukturen und Prozessen spezifische Probleme, Konflikte und Pathologien mit teilweise gravierenden Folgen für ganze Staaten, Regionen und deren Bevölkerungen entwickeln, sind die direkten und indirekten Auswirkungen entsprechender gesellschaftlicher Entwicklungen auf die Lernsubjekte ebenfalls Gegenstand kritischer politischer Bildung. Sie eröffnet Lernenden exemplarische Gelegenheiten, im Politikunterricht hierfür relevante Verfassungsnormen- und -wirklichkeiten miteinander zu vergleichen und zu untersuchen, inwieweit die politische Durchsetzung demokratischer, rechtsstaatlicher und sozialer Verfassungsnormen bereits erreicht oder noch zu leisten ist. Sie reflektiert im Prozess kritischer Analyse auch die Bedeutung politisch erkämpfter Errungenschaften vergangener Generationen in Bezug auf die Menschen- und Grundrechte sowie sozialstaatlicher Errungenschaften und untersucht Möglichkeiten einer Aktualisierung und demokratischen Weiterentwicklung auf Grundlage der damit verbundenen Wertebasis.

Dabei wird Lernenden auch die Möglichkeit eröffnet, eigene politische und gesellschaftliche Bedürfnisse in den Lernprozess einzubringen und zudem die eigene Bedürfnisstruktur – auch kritisch gegenüber den professionellen Akteuren der Bedürfnisgenerierung wie Werbung und Marketing – zu reflektieren. Dazu bezieht kritische politische Bildung gezielt ökonomische, ökologische und soziale Aspekte einer an Nachhaltigkeit orientierten Gesellschaftsentwicklung³ in ihre Analyse- und Urteilsprozesse mit ein. Sie kann sich aufgrund der Globalität vieler Herausforderungen und zunehmender

³ Vgl. z.B. Peter/ Moegling/ Overwien (2011)

Verteilungskonflikte, bspw. um Wasser, Grundnahrungsmittel, Energie und andere Rohstoffe, aber auch um Aufnahmekapazitäten der natürlichen Umwelt, nicht auf einen lokalen oder nationalstaatlichen Politikraum beschränken. Vielmehr versucht eine kritische politische Bildung im Sinne ‚globalen Lernens‘⁴ lokale, nationale, regionale und globale Bezüge des Politischen und politischer Handlungsmöglichkeiten miteinander zu verbinden. Aufgrund der Komplexität der für eine immer noch rapide wachsende Weltbevölkerung anstehenden Herausforderungen kann eine kritische politische Bildung nicht nur den fachlichen Blickwinkel einnehmen, sondern sollte *bewusst und systematisch die Grenzen tradierter Schulfächer überschreiten*, damit Horizonterweiterung, Perspektivenwechsel und Perspektivenverschränkung und damit vernetztes Denken der Lernenden ermöglicht werden kann. Kritische politische Bildung geht verantwortungsvollem und selbstgesteuertem politischen Handeln mündiger Bürger und Bürgerinnen voraus. Sie muss Lernenden das Wissen um mögliche politische Handlungsoptionen und die Gelegenheit einer selbstverantworteten Prüfung möglichen politischen Engagements eröffnen, wozu auch qualifikatorische Aspekte wie der Umgang mit neuen Medien zu zählen ist. Ermöglichung politischer und sozialer Partizipation und Teilhabe mündiger Aktivbürger steht allerdings ausdrücklich in einem Gegensatz zu Versuchen von Lehrenden, die Lernenden zu einem politischen Engagement zu überreden oder gar zu zwingen. *Politisches Handeln als zivilgesellschaftliches Bürgerrecht und soziales Engagement stehen allein im selbstständigen Ermessen der Lernenden.*

Und noch einmal: Eine kritische politische Bildung reflektiert die Ambivalenz und Kontroversität politischer Lerngegenstände und akzeptiert daher begründete politische Positionen, Lösungen, Einschätzungen, die einen anderen demokratischen Standpunkt als die der kritischen politischen Bildung vertreten – soweit sie sich mit den an den Menschenrechten orientierten demokratischen Werten vereinbaren lassen.

2.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Methoden und Medien kritischer politischer Bildung sind grundsätzlich der inhaltlichen Auseinandersetzung nachgeordnet, ermöglichen gleichwohl den Erwerb relevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bedingungen politischen Realhandelns. Eine Entscheidung über den inhaltlichen und methodischen Auseinandersetzungsprozess ist gemeinsam zwischen Lehrenden und Lernenden zu treffen und muss die Lernausgangslage der Lernenden im Sinne von Heterogenität und Individualisierung berücksichtigen. *Daher sind für eine kritische politische Bildung insbesondere Methoden relevant, die eine möglichst selbstständige und zunehmend selbstgesteuerte Auseinandersetzung der Lernenden ermöglichen.*

Auch ist jeweils zu prüfen, inwieweit handlungsorientierte Methoden – von der Simulation, über Methoden forschenden Lehrens und Lernens bis hin bspw. zur schulinternen Gestaltung politischer Öffentlichkeiten – im Sinne des ‚interaktiven Ernstfalls‘ einzubeziehen sind.

Eine kritische Perspektive einnehmen bedeutet u.E. für die politische Bildung eine kompetenzorientierte Leistung, die sich unter didaktischen Gesichtspunkten z.B. in folgenden Schritten vollziehen kann:

- Gemeinsame Identifikation einer für die Lerngruppe interessanten und erkenntnisträchtigen politischen Thematik zur Themenfindung und gleichzeitigen Eingangsdiagnostik⁵;
- Wahrnehmung und Identifikation des/r politischen Problemstellung/en, um das/die es in gesellschaftlichen Konflikten dieses Themenbereichs geht, z.B. über problemorientierte Fragestellungen der Lernenden;
- Einnehmen von Distanz zum politischen Gegenstand, z.B. einem gemeinsam ausgewählten und für das Themenfeld exemplarischen politischen Konflikt;
- kategorienorientierte Analyse des Problems und des Konflikts aus der Sicht verschiedener beteiligter Akteure;

⁴ Vgl. z.B. Moegling/ Overwien/ Sachs (2010) und Moegling/ Steffens (2004)

⁵ Vgl. zum Thema ‚Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich‘ Fächter (2010)

- Über selbstständiges und forschendes Lernen ein möglichst selbstbestimmter Aufbau kontroversen Wissens und ein Vergleich konkurrierender Deutungsmuster (auch über Einbezug gesellschaftstheoretischen Wissens) zum politischen Problem, um das es in dem Konflikt geht; hierbei auch Überschreiten disziplinärer Grenzen, wenn dies erforderlich ist.
- Beurteilung anhand von Kategorien, wie z.B. Effizienz und Legitimität (vgl. Massing 1997), in selbstgesteuerter Abwägung der unterschiedlichen Konflikt- und Problemwahrnehmungen;
- Hierbei bewusste und systematische Offenlegung des eigenen Wertebezugs;
- Zwischenpräsentationen der Forschungsgruppen und hierbei gegenseitige Beratung im Plenum der Lerngruppe und hierüber gleichzeitig prozessorientierte Diagnostik;
- Ausgehend von der unterrichtsbegleitenden Diagnostik Vereinbarung von weiteren differenzierenden und individualisierenden Lernschritten;
- Neben den selbständigen Forschungen der Lernenden wichtige Funktion von gemeinsam vereinbarten lehrerstrukturierten Lehrgangssituationen, u.a. mit dem Ziel einer theorieorientierten Dekontextualisierung des bearbeiteten Konflikts;
- Eigenständige Prüfung durch die Lernenden, inwieweit und in welcher Form ein aktuelles oder zukünftiges politisches Engagement in Bezug auf das bearbeitete Problem oder vergleichbare Problemstellungen sinnvoll ist;
- Präsentation und Diskussion des eigenen Wissens und kompetenzorientierte Anwendung in diskursiven Situationen und selbstorganisierten Öffentlichkeiten, wie z.B. einem Experten-Hearing oder einer Podiumsdiskussion; gleichzeitig kompetenzorientierte summative Diagnostik in einer kommunikativen Anwendungssituation;
- Metareflexion des Könnenserwerbs: Inwieweit war die Vorgehensweise geeignet? Reichen die bisherigen Kompetenzen aus, um den Konflikt zu beurteilen? Inwieweit hat sich unser Verständnis von Politik verändert? Wie geht es weiter?

3 Fazit

Kritische politische Bildung – so wie sie hier gesehen wird – legt sich quer zu einer affirmativen politischen Bildung, die nur an der Konservierung vorhandener gesellschaftspolitischer Verhältnisse orientiert ist. Sie verhält sich allerdings auch kritisch zu einem dem Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot widersprechenden Ansatz der Politikdidaktik, der meint, Schüler und Schülerinnen von einer anderen Gesellschaftsordnung im herrschaftsbesetzten Kontext von Schule überzeugen zu wollen. Der hier vertretende Ansatz kritischer politischer Bildung nimmt die lernenden Subjekte ernst und sieht seine Aufgabe vor allem darin, unterrichtliche Voraussetzungen und unter- und außerunterrichtliche Lernumgebungen zu eröffnen, die ein selbstständigkeitsorientierte Förderung von politischer Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit und der hierfür notwendigen methodischen Fähigkeiten ermöglicht. Übergeordnetes Ziel bleibt hierbei die Förderung politischer Mündigkeit und der Demokratiefähigkeit der Lernenden im Sinne zivilgesellschaftlicher Partizipation.

Für die bisher vorliegende Publikation zur kritischen politischen Bildung (Lösch / Thimmel 2010) ist anzuregen, den ökonomischen Bereich der Gesellschaft ernsthafter in den Blick zuzunehmen oder anders ausgedrückt: Die Präsenz ökonomischer Themen ist dort ausgesprochen defizitär.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1970) Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geografie. Immenhausen bei Kassel
- Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Lösch/Thimmel: a.a.O., 115-127.
- Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hrsg.)(2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/ Ts.

- Massing, Peter (1997): Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 344, Bonn, 115-131.
- Moegling, Klaus/ Steffens, Gerd (2004): Beschauliche Innenansichten– Im Mainstream der Politikdidaktik. In: Polis, H. 3 (2004), 19-21.
- Moegling, Klaus/ Overwien, Bernd/ Sachs, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Globales Lernen im Politikunterricht. Immenhausen bei Kassel.
- Oetinger, Friedrich (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.
- Peter, Horst/ Moegling, Klaus/ Overwien, Bernd (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen bei Kassel.
- Weißeno, Georg/ Detjen, Joachim/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Kontakt:

Andreas Füchter: afuechter@web.de,

Prof. Dr. Klaus Moegling: klaus.moegling@uni-kassel.de

(aus: Füchter, Andreas/ Moegling, Klaus (2013):

Didaktische Überlegungen zur kritischen politischen Bildung.

In: Widmaier/ Overwien, Bernd:

Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/ Ts. ,78-85.)