

Politische Bildung als Beruf - Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden?

May, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

May, M. (2014). Politische Bildung als Beruf - Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden? *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 63(4), 585-596. <https://doi.org/10.3224/gwp.v63i4.17269>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Politische Bildung als Beruf – Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden?

Michael May

Zusammenfassung

Der Aufsatz zeigt typische Handlungsprobleme von Lehrenden der Sozialkunde auf. Dazu geht er von der strukturtheoretischen Professionstheorie aus und vertritt die These, dass sich einige Probleme des Lehrerhandelns in der politischen Bildung zuspitzen. Exemplarisch wird dies am Urteilsproblem und am Emanzipationsproblem in der politischen Bildung verdeutlicht.

1. Einleitung

Den Fall „Anna“ haben zwei Studentinnen der Friedrich-Schiller-Universität Jena aus dem Praxissemester in das wahlobligatorische Nachbereitungsseminar „Taktvoll gegen Rechts“ mitgebracht. Die Lehrveranstaltung wird für Lehramtsstudierende aller Fächer angeboten und beschäftigt sich mit Handlungsproblemen, die sich im weitesten Sinne aus demokratiefeindlichen, menschenverachtenden und rechtsextrem affizierten Äußerungen im Unterricht ergeben und die die Studierenden im Praxissemester in der ein oder anderen Weise erlebt haben.

Fall „Anna“

„Wir absolvierten unser Praxissemester an einer staatlichen Regelschule mit einem ländlichen Einzugsgebiet. Unter den ca. 130 Schülern der einzügigen Schule sind keine ‚offensichtlichen‘ Nazis zu erkennen.



Prof. Dr. Michael May

Professur für Didaktik der Politik

Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Am Montag, den 25.11. hospitierten wir bei Frau S. in der 6. Klasse im Englischunterricht. Thema der Stunde waren Farben. Frau S. fragte die Schüler nach ihren Lieblingsfarben. Einige meldeten sich. Die Antworten waren sehr ‚bunt‘.

Dann fragte Paul Frau S., ob ihre Lieblingsfarbe schwarz sei oder ob sie ein Gothic sei („... oder sind Sie ein Gothic?“).

Frau S. antwortete darauf: ‚Nein ich bin kein Gothic.‘

Darauf Jonas: ‚Mögen Sie Gothics?‘

Frau S. antwortete: ‚Ich mag alle Menschen außer Nazis.‘

Darauf Anna ganz empört: ‚Also mögen Sie meinen Bruder nicht?‘

Darauf hin Frau S.: ‚Wenn er ein Nazi ist, dann ja.‘

Anna wirkte daraufhin etwas ‚beträpelt‘ und der Unterricht wurde fortgesetzt“.

Im Folgenden soll der zitierte Fall als Ausgangspunkt genutzt werden, um im Anschluss an die strukturtheoretische Professionstheorie (Kap. 2.2) einige Herausforderungen an professionelles Handeln nachzuzeichnen, mit denen sich Lehrende in der politischen Bildung konfrontiert sehen.

2. Zur Strukturlogik pädagogischen Handelns in der Schule

2.1 Der Fall Anna und die ‚pädagogische Situation‘

Die Szene stammt aus dem Englischunterricht. Die Lehrerin versucht, über ein Thema mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen. Ein Blick in die Rahmenrichtlinien für den Englischunterricht in Thüringen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Texte in englischer Sprache zu verstehen sowie Texte zu produzieren. Darüber hinaus sollen sie lernen, in Alltagssituationen kommunikativ zu agieren, was u.a. die Fähigkeit zur Übersetzung beinhaltet. Schließlich geht es darum, über Sprache und Sprachverwendung zu reflektieren. All dies soll an verschiedenen Inhaltsbezügen bzw. Themen erfolgen, etwa der eigenen Person und dem persönlichen Umfeld, Kunst und Kultur, aber auch Natur und Umwelt. Offenbar verfolgt die Lehrerin hier die Kompetenzanbahnung an einem Thema (Farben), bei dem es um persönliche Vorlieben der Schüler geht, vielleicht um Kunst und Kultur. Es lässt sich nur vermuten, dass die Frage von Paul nach der Lieblingsfarbe der Lehrerin etwas mit ihrem Kleidungsstil zu tun hat. Dafür spricht allerdings die nachgeschobene Frage des Schülers „... oder sind Sie ein Gothic?“.

Durch die Frage von Paul und die Antwort der Lehrerin „Nein ich bin kein Gothic“ verschiebt sich das Thema der Situation. Es geht nicht mehr darum, dass die Kinder zum Zwecke der Kompetenzanbahnung Fragen der Lehrerin beantworten. Die Kinder unterstellen, dass es sich *nicht* um eine Lehrerfrage handelt, sondern um das Angebot eines freien Gesprächs. Im herkömmlichen sogenannten gelenkten Unterrichtsgespräch ist so etwas nicht vorgesehen. In diesem ist die Gesprächskonstellation asymmetrisch; der Lehrende verfügt über einen Kompetenzvorsprung und stellt Fragen lediglich zum Zwecke der Kompetenzanbahnung und Kompetenzüberprüfung. Ein freies oder offenes Gespräch ist dagegen symmetrisch; es geht um einen gleichberechtigten Gedankenaustausch mit Rede und Gegenrede.

In dieser verschobenen Situation ist nun aber die Lehrerin nicht mehr die Sachwalterin und Garantin der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Mit

den Fragen von Paul, was die Lehrerin mag und was sie ist, wird sie nicht als Funktionsträgerin des staatlichen Schulsystems adressiert. Es wird – wenn vielleicht nicht nach ihrer ganzen Person – so doch nach Facetten ihrer personalen Identität gefragt; es wird verhandelt, wie sie sich definiert – und zwar abgesehen von den Normen und Orientierungen, die ihr durch Rollenhandeln als Lehrerin vorgegeben sind.

Auf die Verneinung, dass sie kein Gothic sei, setzt Jonas nach, ob Frau S. Gothics möge. Hier wird nicht mehr verhandelt, ob Frau S. den Kleidungsstil, den Musikgeschmack und die Einstellungen praktiziert und damit der Szene zuzuordnen ist. Vielmehr fragt Jonas, ob Frau S. Gothics Sympathien entgegenbringt.

Es werden nicht die geteilten kollektiven Einstellungen und Praktiken der jugendkulturellen Szene angesprochen, sondern die personifizierte Vertreter der Szene selbst. Das „mögen“ in der Frage von Jonas richtet sich nicht auf ein abstraktes Weltbild, sondern auf konkrete Menschen, die einem Weltbild anhängen.

In der Antwort auf die Frage von Jonas macht Frau S. einerseits deutlich, dass eine jugendkulturelle Orientierung für sie kein Kriterium dafür abgeben kann, einen Menschen zu mögen oder nicht zu mögen. Implizit vermittelt Frau S. die Botschaft, dass die Vertreter aller Jugendkulturen das Menschsein teilen und dies für sie Grund genug sei, ihnen eine grundsätzliche Anerkennung entgegenzubringen – vielleicht kognitive Achtung und soziale Wertschätzung im Sinne von Axel Honneth (1994). Andererseits schränkt sie diese Transzendierung und das universelle Anerkennungsprinzip ein, indem sie eine Gruppe, Nazis, ausnimmt. In diesem Zusatz setzt sich fort, dass nicht anonyme und unpersönliche Einstellungen abgelehnt werden, sondern die personalisierten Träger dieser Einstellungen selbst.

In der empörten Frage von Anna „Also mögen Sie meinen Bruder nicht?“ schließt Anna *erstens* an die personalisierende Äußerung der Lehrerin an. Sie bringt ihren Bruder ins Spiel. Der Bruder erfüllt in der Sicht Annas offenbar die Bedingungen, die dazu führen, dass er von Frau S. nicht gemocht werden würde. Unklar bleibt, ob Frau S. den Bruder von Anna tatsächlich persönlich kennt. Selbst wenn Frau S. anonyme Anerkennungsprinzipien der kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung im Sinne von Axel Honneth transportiert, so erlaubt es doch die personalisierende Rede von *Gothics* und *Nazis*, dass Anna die emotionale Zuwendung gegenüber ihrem Bruder thematisieren kann. *Zweitens* kommt in der Empörung von Anna die emotionale Verbundenheit zu ihrem Bruder zum Ausdruck. Ein Familienmitglied, dem sie emotional zugeneigt ist, wird scheinbar durch die Aussagen der Lehrerin als nicht zuwendungswürdig deklariert. In Frage steht für Anna somit nicht nur die potentielle Zuwendung der Lehrerin gegenüber ihrem Bruder. Auch Annas eigene empfundene Zuneigung gegenüber dem Familienmitglied wird von der Lehrerin in Frage gestellt.

In der Antwort von Frau S. wird die Frage von Anna bejaht. Damit bestätigt sie vor dem Publikum der Schulklasse die Ahnung von Anna, dass der Bruder in den Augen der Lehrerin keine emotionale Zuneigung verdient. Frau S. stellt implizit die Empfindungswelt von Anna in Frage. „Anna wirkte daraufhin etwas ‚beträppelt‘ und der Unterricht wurde fortgesetzt.“

2.2 Die Herausforderung pädagogischen Handelns im Lichte der strukturtheoretischen Professionstheorie

Was lässt sich aus dem besprochenen Fall über die Anforderungen und Charakteristika des Lehrerberufs und insbesondere den Beruf des Sozialkundelehrers lernen?

Nach Ulrich Oevermann richtet sich die pädagogische Tätigkeit in der Schule *im Kern nicht auf die Entwicklung der ganzen Person*. Bei Unterricht gehe es „in seiner inneren Notwendigkeit“ um die „sozialisatorisch eingeschränkte Funktion der Vermittlung von Wissen, Tradition und Technik“ (Oevermann 1996, 143) und darüber hinaus um die Vermittlung von Normen. Vermittelt werden sollen die spezifischen Kulturtechniken und Orientierungen einer differenzierten und spezialisierten Gesellschaft, die nicht mehr darauf setzen kann, dass die kulturelle Reproduktion durch die Teilnahme der Kinder an den familialen Praktiken erfolgen wird. Diese Funktion ist auch im vorgestellten Fall sichtbar. Die Lehrerin verfolgt, wie oben dargelegt, mit ihrem Unterricht die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus geht es im Fall auch um die Anerkennungswürdigkeit politischer Einstellungen. Im Normalfall verfolgt pädagogisches Handeln also Ziele und erfüllt Funktionen, die sich auf die Entwicklung von nur wenigen, spezifischen, partikularen Aspekten der personalen Identität beziehen.

Da Kinder bis zur Pubertät, so Oevermann, nun aber noch gar nicht in der Lage sind, in der Interaktion mit dem Lehrer zwischen partikularen und personen umfassenden Anteilen der Adressierung zu unterscheiden, fühlen sie sich immer in ihrer gesamten Person angesprochen. So werden Aussagen über die inhaltlichen Äußerungen, über die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu Statements über die „Totalität“, die ganze Person. Weil Lehrerinnen und Lehrer bei der Kompetenz- und Wissensvermittlung auf sachliche Kritik und Zurückweisung, auf Bewertung und Korrektur, auf Hinterfragung und kritische Prüfung verwiesen sind, laufen sie ständig Gefahr, dass dies von den Schülerinnen und Schülern als diffuse Zurückweisung ihrer gesamten Person verstanden wird (Oevermann 1996). Die Gewährung von emotionaler Zuwendung und Anerkennung ist aber entscheidend dafür, dass Individuen Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung, mithin psychosoziale Normalität entwickeln. Damit ist für Oevermann neben der Wissens- und Normenvermittlung eine weitere, nämlich therapeutische Dimension professionellen pädagogischen Handelns angesprochen. Therapeutisch vorstrukturiert ist Handeln von Lehrenden allerdings nicht im Sinne der Heilung von Pathologie, sondern im Sinne der Vorbeugung von Pathologie. Es geht um „prophylaktisches Handeln“ (Oevermann 1996, 149).

In der *politischen Bildung* wird die Gefahr einer empfundenen gesamtpersonalen Abwertung und damit der Behinderung von Lernprozessen besonders virulent: Mit der Hinterfragung oder gar Zurückweisung politischer Urteile, in die politische Einstellungen einfließen und die zentraler Gegenstand des Sozialkundeunterrichts sind, laufen die Lehrenden, aber auch die Mitschüler, schnell Gefahr, Lernende als ganze Person zurückzuweisen. Dies liegt – so kann vermutet werden – daran, dass politische Einstellungen zwar partikulare Persönlichkeitsaspekte abbilden, aber anders als etwa mathematische oder sprachliche Fähigkeiten eher für eine gesamtpersonale Selbstdarstellung herangezogen werden können und insbesondere bei extremen Einstellungen in peerkulturelle Orientierungen eingewoben sind (Krüger, Helsper, Fritzsche, Pfaff, Sandring & Wiezoreck 2012). Die Zurückweisung politischer Urteile kann somit weitreichende Folgen haben: „Politische Topoi können zwischen Jugendlichen – und zwar dann, wenn die Abgrenzung zwischen jugendlichen zentral über politische Semantik erfolgt – zum Katalysator gegenseitiger Abwertung und konfrontativer Konfliktverschärfung werden“ (Krüger et. al. 2012, 282).

Im Beispiel wird diese grundsätzliche Gefahr durch die Verschiebung des Themas der Situation gesteigert. Im Anschluss an die Fragen der Schüler richtet sich die Leh-

rerin mit ihren Äußerungen nicht nur auf partikular-inhaltliche Aspekte im Rahmen des Englischunterrichts oder der politischen Bildung. Frau S. spricht nicht etwa von politischen Ansichten oder Forderungen, die sie ablehnt. Mit ihrem politischen Statement, sie möge Nazis und Annas Bruder nicht, werden *explizit ganze Personen, personenumfassende Identitäten* angesprochen.

Genau hier aber zeigen sich die *Verwicklungen* des Lehrerberufes: Einerseits ist eine zu starke Orientierung des Lehrers auf die sachliche Seite des Unterrichtens und eine Ignoranz gegenüber einer gesamtpersonalen Anerkennung der Schülerinnen und Schüler – von expliziten Zurückweisungen wie im Fall ganz zu schweigen – sowohl der psychosozialen als auch, da Störungen der Lehrer-Schüler-Interaktion wahrscheinlich werden, der fachlich-kognitiven Entwicklung abträglich. Andererseits sichert eine zu starke Beachtung gesamtpersonaler Anerkennung, eine Zurückstellung inhaltlicher Kritik am Lernprozess zwar eine psychosoziale Normalität der Schüler, vernachlässigt aber die domänenspezifische Kompetenzentwicklung. Pädagogisches Handeln ist also grundsätzlich ein Handeln im Spannungsfeld von Personenorientierung und Sachorientierung.

3. Zur Handlungsproblematik Professioneller in der politischen Bildung

3.1 Strukturelle Antinomien pädagogischen Handelns und Handlungsprobleme in der politischen Bildung

Das Denken in Widersprüchen ist ein altes Motiv in der Pädagogik. Klassisch ist etwa die Frage Kants „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1983, 711). Auch die Verortung der Pädagogik bei Friedrich D. E. Schleiermacher zwischen Allmacht und Ohnmacht oder Entwickeln und Gegenwirken ist hier zu nennen (Schleiermacher 1994). Im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes ist es besonders das Verdienst von Werner Helsper, diese Grundspannung im Anschluss an Ulrich Oevermann ausdifferenziert und als pädagogische Antinomien beschrieben zu haben. Unter Antinomien werden in der Logik zwei gültige Sätze verstanden, die sich gegenseitig ausschließen. Werner Helsper hat für pädagogisches Handeln u.a. die „Widerspruchskonstellationen“ (Helsper 2010, 15) von ‚Differenz und Einheit‘, von ‚Freiheit und Zwang‘ sowie von ‚Entfaltung der kindlichen Natur und Disziplinierung‘ herausgearbeitet und in Teilen empirisch rekonstruiert (Helsper 2010).

Helsper betont, dass eine fachspezifische Rekonstruktion der Antinomien und Dilemmata notwendig ist (Helsper 2011). Meine These ist, dass einige der pädagogischen Antinomien gerade durch die inhaltliche Ausrichtung politischer Bildung, durch die explizit angestrebten Kompetenzen sowie normativen Orientierungen eine besondere Zuspitzung erfahren. Dort, wo politische Bildung betrieben wird, also im Sozialkundeunterricht und auch insgesamt in der Schule als Institution mit explizit politischem Bildungsauftrag, steigern sich einige dieser Verwicklungen des Lehrerhandelns: Das Urteilsproblem erscheint als eine fachspezifische Ausformung der Antinomie von Differenz und Einheit, das Emanzipationsproblem als Strukturvariante der Antinomie von Freiheit und Zwang, das Brückenproblem schließlich als eine fachspezifische Variante der Antinomie von kindlicher Natur und Disziplinierung (genauer May 2014).

Die fachspezifische Fassung strukturbedingter Handlungsprobleme in der politischen Bildung kann eine Forschungslücke in der politikdidaktischen Professionstheorie schließen: *Einerseits* wird in vielen politikdidaktischen Publikationen Professionalität zwar fachspezifisch, aber in Absehung von den strukturellen Dilemmata vornehmlich normativ bestimmt. Hier geht es dann beispielsweise um die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Philosophie des Faches, normative Zielbestimmungen und fachspezifische Unterrichtsmethoden (z.B. Massing 2013). *Andererseits* haben wir seit der Dissertation von Sibylle Reinhardt zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle von 1972 eine lange und anhaltende Tradition strukturtheoretischen Denkens. Allerdings wird hier die Konfliktstruktur der Lehrerrolle kaum mit der Fachstruktur in Verbindung gebracht (auch Reinhardt 1995).

Im Folgenden gehe ich mit dem *Urteilsproblem* und dem *Emanzipationsproblem* auf zwei Handlungsdilemmata bzw. paradoxe Verstrickungen politisch-bildnerischen Handelns ein. Das vielfach beschriebene Brückenproblem vernachlässige ich. Zur Veranschaulichung, d.h. also ohne Rekonstruktion, nutze ich Fälle aus ganz unterschiedlichen Kontexten. Der erste Fall stammt aus einem eigenen Projekt zum kompetenzorientierten Unterricht, der zweite aus einer Fallsammlung von Carla Schelle.

3.2 Das Urteilsproblem in der politischen Bildung

In einer Gruppendiskussion führte eine 10. Realschulklasse ein Gespräch über das Daschner-Dilemma. Polizei-Vizepräsident Daschner stand 2002 vor der Entscheidung, einem mutmaßlichen Entführer Folter anzudrohen und dadurch das Versteck des entführten Kindes zu ermitteln. Er konnte also *entweder* die Menschenrechte des Täters wahren *oder* das Leben des Kindes retten. Beides zugleich ging nicht. Nach Kenntnisstand der Polizei drohte das Kind zu verdursten. Die Polizei hatte zum Zeitpunkt der Entscheidung deutliche Indizien für eine Täterschaft des festgenommenen Mannes. Über diesen Fall diskutierten die Schüler also in der Gruppendiskussion.

Fall „...etwas abschneiden wollen“

Dm: Stell dir mal vor; hör-ma-zu.

Em: ja mach ich

Dm: du bist Papa. du hast ne süße kleine Tochter ja,

Em: ja

Dm: und-auf-einmal-isse-weg. Da-würdst du doch den Entführer doch och irgendetwas abschneiden wollen.[...]

Dw: Nee (.) wenn dein Kind nicht gefunden wird (.) ja (.) der würd andauernd nicht sagen wo das is der würd ich den umbringen,

Jw: ja

Dw: oder solange quälen bis er es sagt

Auffällig ist, dass die Schüler gar nicht das Dilemma des Amts- und Funktionsträgers Daschner diskutieren. Vielmehr betrachten sie den Fall probeweise aus der Sicht betroffener Eltern. Das Dilemmatische an der Situation wird gar nicht behandelt. Der mutmaßliche Täter solle gequält werden, bis er es sagt. Gleichzeitig mischen sich anscheinend noch Motive von Rache und Vergeltung in die Äußerungen – „etwas abschneiden“ und „umbringen“ wird nicht im Zusammenhang mit der Auffindung des

Kindes thematisiert. Die Schüler zeigen hier also eine Tendenz zur Umgehung rechtsstaatlicher Verfahren und zu menschenverachtenden Urteilen. Die Urteilsstruktur der Schüler ließe sich noch weiter analysieren, aber ich möchte auf das sich abzeichnende Handlungsproblem der Lehrperson eingehen.

Politische Urteilsbildung ist so etwas wie eine Megakompetenz in der politischen Bildung. Sie kommt in allen Kompetenzsets an prominenter Stelle vor. Sozialkundelehrer oder politische Bildner sind dabei – bei aller zulässigen Kontroversität – normativ darauf orientiert, so etwas wie demokratische Standards bei der Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dies schließt menschenverachtende und demokratiefeindliche Urteile aus. Die Orientierung auf demokratische Grundprinzipien ist politikdidaktisch durch die klassischen Theorien der politischen Bildung seit dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus legitimiert. Nicht zuletzt sind Lehrerinnen und Lehrer aber auch durch die Rahmenpläne und das Schulgesetz darauf verpflichtet. Die Rede ist dort etwa von der Achtung vor dem menschlichen Leben, den grundlegenden Werten der Verfassung und dem Geist des Humanismus. Hier zeigt sich, dass Schule und Unterricht, besonders aber politische Bildung, funktional auf soziale Kohäsion der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform angelegt sind.

Auf der anderen Seite stehen politische Bildner vor erheblichen Problemen bei der Einlösung dieser normativen Orientierungen – und dies aus verschiedenen Gründen. So ist es politikwissenschaftlich mit erheblichen Problemen behaftet, die Güte eines politischen Urteils theoretisch zu bestimmen. Verschiedene politische Theorien ermitteln die Güte von Urteilen lediglich theorieimmanent. Die Vielfalt der politischen Urteile korrespondiert mit einer kontroversen Theorielandschaft in der politischen Philosophie. Von Bredow und Noetzel (2009) formulieren prägnant: Es kann „keine ‚Gesetze‘ des richtigen politischen Urteilens geben“ (15). Für die Lehrenden heißt das: Sie stehen zumindest auf wackligen Beinen, wollen sie die theoretische Zulässigkeit oder Nichtzulässigkeit von politischen Urteilen bestimmen. Viel wichtiger ist aber, dass sich die Lehrenden mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert sehen, die durch die Prozesse von Individualisierung, Pluralisierung und Wertewandel erfasst ist. Politische Sozialisation ist eben auch maßgeblich durch andere Sozialisationsinstanzen wie die Familie oder die Peergroup mitbestimmt. Mit anderen Worten: Politische Urteilsbildung erfolgt bei den Schülerinnen und Schülern auf einer Wertegrundlage, die so vielfältig ist wie die Milieus der differenzierten Gesellschaft oder die jugendkulturellen Szenen selbst (Hitzler & Niederbacher 2010).

Das Handlungsdilemma lässt sich umreißen: Lehrerinnen und Lehrer können gegenüber solchen Äußerungen *einerseits* auf demokratischen Mindeststandards der Urteilsbildung beharren. Dann lösen sie zwar die normative Orientierung ein, laufen aber Gefahr, die Pluralität und den Eigensinn der Schülerschaft mit moralischen Appellen zu überformen. Weil es bei der politischen Urteilsbildung auch immer um Fragen der eigenen Identität geht, kann es bei solchen Appellen auch zu einem Abblocken und zu einer Verweigerungshaltung kommen. Wilhelm Heitmeyer formuliert: „Je größer die Moralisierung, desto geringer die Kommunikationschancen“ (Heitmeyer 1995, 192). Lehrer könnten *andererseits* aber mit einer relativistischen „Das-kann-man-so-oder-so-sehen“-Haltung reagieren. Hierbei wird zwar der Eigensinn der Schülerschaft berücksichtigt, identitätstragende Einstellungen der Schüler werden vor Zurückweisung geschont. Eine Orientierung auf die demokratischen Werte und Prinzipien sowie auf soziale Kohäsion wird aber vernachlässigt. – Lehrkräfte bewegen sich hier also in einem Spannungsfeld von Universalismus und Relativismus.

3.3 Das Emanzipationsproblem in der politischen Bildung

Ich beginne wieder mit einem Transkript, dieses Mal von Carla Schelle (Schelle, Rabenstein & Reh 2010, 111). Es handelt sich um eine 8. Gesamtschulklasse im Fach Politik.

Fall „... keiner will ja sonst“

Lehrer: also was hier noch dazu gehört Klassensprecher ihr habt gewählt
Zwei Klassensprecher welche sind das Katrin?

[Gelächter]

Katrin: Klaus und Sabine

Lehrer [kann Katrin nicht verstehen]: Klaus und ?

Markus: Sabine hat sie gesagt

Lehrer: richtig Klaus und Sabine

Günter [laut und belustigt]: ich weiß das gar nicht mehr

[es entsteht ein Durcheinander/Zurufe/Gelächter]

Lehrer: Sabine du bist Klassensprecherin ne?

Sabine: was?

[Gelächter]

Günter [über Sabine]: sie weiß es selber nicht woher sollen wir es denn wissen

Sabine: doch glaub

Günter: () keiner will ja sonst

Auch hier setze ich bei den normativen Orientierungen der politischen Bildung an. Politische Bildung ist darauf orientiert, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu mündigen und emanzipierten Staatsbürgern zu unterstützen. Geht es bei Mündigkeit in Anlehnung an Kant vor allem um den eigenständigen Gebrauch des Verstandes, so ist mit Emanzipation die Freisetzung, die Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit angesprochen. Mündigkeit und Emanzipation – und das ist das Besondere in der politischen Bildung – sollen hierbei nicht lediglich bildungsphilosophische Wunschprosa sein, sondern ein durchgängig leitendes Motiv von den didaktischen Konzeptionen bis hin zu den Curricula und den unterrichtspraktischen Konsequenzen. Unter den Klassikern der politischen Bildung war es z.B. Rolf Schmiederer, der die Gedanken von Mündigkeit und Emanzipation stark machte (Hedtke 2011).

Die Diskussion um Mündigkeit und Emanzipation als Ziele der politischen Bildung erfolgte seit den 1970er Jahren insbesondere im Anschluss an die Kritische Theorie. Ihre Vertreter begriffen die gesellschaftliche Entwicklung seit der Aufklärung als dialektisch. Auf der einen Seite haben die Menschen nie gekannte Möglichkeiten der Selbstentfaltung, auf der anderen Seite werden sie durch die Wahrnehmung genau dieser Möglichkeiten in neue Formen der Abhängigkeit und Fremdsteuerung gepresst. Diese Dialektik der Aufklärung ist durch die Autoren der Kritischen Theorie variantenreich beschrieben worden. Jürgen Habermas' *Strukturwandel der Öffentlichkeit* ist ein Beispiel dafür. Er zeigt, wie die freisetzenden Potentiale von Buchproduktion und Presse in Kommerzialisierung, Medienmacht und Manipulation der Öffentlichkeit etwa durch die Dominanz der Werbung umschlagen können. Das Besondere daran ist, dass die neuen Formen der Abhängigkeit und Fremdsteuerung äußerst subtil gleichsam hinter dem Rücken der Individuen auftreten (Habermas 1995).

Der Weg einer auf Mündigkeit und Emanzipation orientierten politischen Bildung, mit solchen subtilen Herrschaftsstrukturen umzugehen, ist nun, das *Schülerin-*

teresse in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Am deutlichsten ist dies bei Rolf Schmiederer (Hedtke 2011) und mit dem Grundsatz der Schülerorientierung im Beutelsbacher Konsens formuliert.

Im zitierten Fall haben wir es mit dem Versuch des Lehrers zu tun, die Interessen der Schülerinnen und Schüler im mikropolitischen Nahraum ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Es geht um den Klassensprecher und um Möglichkeiten der Schülermitsprache im Schulleben. Man könnte mit einigem Idealismus vermuten, dass die Schüler hochgradig daran interessiert sein würden, welche Möglichkeiten sie haben, sich und ihre Interessen einzubringen. Der Unterricht zeigt indes nicht nur Desinteresse am Thema, sondern auch wenig Motivation zu Partizipation selbst – „keiner will ja sonst“. Wie ist dies zu interpretieren?

Erstens sind die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler durch das Schulgesetz eingeschränkt. Sie haben meist eine beratende Funktion und können – etwa bei den Fachkonferenzen – majorisiert werden. Häufig zeigt sich in der Wahl der Schülersprecher und der Thematisierung im Unterricht ein pseudodemokratischer Formalismus.

Zweitens erscheint es problematisch, auf der Basis einer strukturell verhinderten Emanzipation der Schülerinnen und Schüler, das Schülerinteresse umstandslos in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und auf Emanzipation und Mündigkeit zu hoffen. Hedtke (2011) meint dazu, dass das verschüttete Schülerinteresse unter den gegebenen Bedingungen kaum durch Schülerzentrierung befreit werden kann. Mit Nietzsche kann man von ‚Münchhausenscher Verwegenheit‘ sprechen: Die Schüler sollen sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen.

Drittens schließlich verwickelt sich der Lehrer im Lichte der strukturtheoretischen Professionstheorie hier in eine paradoxe Situation. Ein Paradox ist eine Aussage oder Handlung, die ihre eigene Geltung negiert. Ein Beispiel dafür ist der Satz „Dieser Satz ist falsch“. Ähnlich wie bei diesem Satz ist der Politikunterricht anfällig für paradoxe Verwicklungen, weil er – wie auch im Beispiel – Mündigkeit und Emanzipation durch Außenlenkung und Arbeitsaufträge anstreben muss. Lehreraufträge zur mündigen Urteilsbildung und Aufforderungen, die eigenen aufgeklärten Interessen wahrzunehmen, können – wie dies Werner Helsper (1996, 551) formuliert – in Formen „verordneter Autonomie“ umschlagen und wie im Fall in Desinteresse und Rückzug der Lernenden münden.

3.4 Fazit

Das Handeln politischer Bildner und Sozialkundelehrerinnen ist in Handlungs-dilemmata und paradoxe Handlungsprobleme verwickelt. Sozialkundelehrer agieren allgemein formuliert in einem Spannungsfeld der Orientierung auf die Sache und der Orientierung an einer heterogenen, eigensinnigen Schülerschaft. Die Handlungsprobleme korrespondieren mit einigen diagnostizierten Antinomien von Werner Helsper. Allerdings erfahren die Antinomien in der politischen Bildung eine besondere Steigerung, weil sie nicht nur strukturelle Bedingungen pädagogischen Handelns in modernen Gesellschaften sind, sondern *Aspekte dieser Antinomien im Sozialkundeunterricht selbst thematisch werden. Sie sind selbst Gegenstand des Unterrichts.* Das wird insbesondere beim Urteils- und beim Emanzipationsproblem deutlich: Es geht im Politikunterricht eben *thematisch* um Fragen politischer Urteile im Spannungsfeld von zulässiger Pluralität und einander demokratischer Orientierung. Und es geht *thema-*

tisch um die Freiheit, Mündigkeit und Emanzipation der Schülerinnen und Schüler, da Fragen der Sinnhaftigkeit politischer Partizipation und damit die zu entwickelnde Bürgerrolle der Lernenden im Mittelpunkt stehen.

4. Was tun?

Die strukturtheoretische Professionstheorie beschäftigt sich nicht mit der Frage, wie mit den Dilemmata und Paradoxien umzugehen sei. Die Fokussierung auf die Schwierigkeiten des Berufes, auf die Verwicklungen und das Scheitern ist der Grund für diese Zurückhaltung. Theorieimmanent ist dies wegen der antinomischen, dilemmatischen oder paradoxen Struktur des Lehrerhandelns stringent. Was immer man tut, man kommt aus der Zwickmühle nicht heraus. Die Lehrerinnen und Lehrer können sich bei theoretischer Stringenz allerdings nicht aufhalten; sie müssen handeln und sind gleichzeitig schlecht beraten, wenn sie die strukturtheoretischen Erkenntnisse zum Lehrerhandeln nicht berücksichtigen. Ich sehe keinen Grund darauf zu verzichten, nach Wegen des Umgangs mit den Handlungsdilemmata zu suchen. Es kann besser oder schlechter gelingen, mit den Problemen umzugehen. Ich meine sogar, dass die strukturtheoretische Perspektive fruchtbar gemacht werden kann für eine kompetenztheoretische Sicht auf das Lehrerhandeln.

Im Folgenden deute ich nur metaphorisch einige Kompetenzen an, die ich als Antwort auf die antinomischen Verwicklungen verstehe (der Anspruch eines umfassenden Kompetenzmodells des Lehrerhandelns wird damit nicht erhoben).

1. Reflexionskompetenz: Lehrende der Sozialkunde müssen in der Lage sein, auf die strukturellen Bedingungen ihres eigenen Handelns und die daraus erwachsenden Schwierigkeiten zu reflektieren. Nur durch Bewusstheit der eigenen Handlungsprobleme ist ein planvolles Handeln möglich (Reinhardt 1972). Im Studium sind hierfür ein kasuistisches Vorgehen oder bestimmte Formen forschenden Lernens hilfreich. Unbedingt notwendig sind Foren der Reflexion auf Unterricht – und zwar sowohl in der Universität als auch später im Berufsleben. Es geht um die Entwicklung und berufsbegleitende Ermöglichung eines reflexiven Habitus.
2. Ambiguitätstoleranz: Lehrende der Sozialkunde müssen in der Lage sein, die Spannungen des eigenen Handelns auszuhalten. Damit geht einher, dass nicht einseitige Auflösungen der Handlungsdilemmata angestrebt werden, Sozialkundeunterricht also beispielsweise nicht in einem Lehreruniversalismus aufgeht, ebensowenig wie in einem Lehrerrelativismus (Reinhardt 1972).
3. Planungskompetenz: Für den Planungsprozess brauchen die Lehrenden der Sozialkunde die Fähigkeit, ein Unterrichtsarrangement auszutarieren. *Austarieren* kommt aus dem Arabischen und bedeutet soviel wie das Herstellen eines Gleichgewichts. Für den Planungsprozess heißt dies: Das Unterrichtsarrangement muss so konzipiert werden, dass sowohl die Eigensinnigkeiten und Zugänge der Schülerschaft als auch die Anforderungen der Sache oder des Bildungsauftrages zur Geltung kommen. In der Politikdidaktik dienen uns als Planungsinstrumente hierfür die sogenannten politikdidaktischen Prinzipien, wie etwa das genetische Prinzip, moralisch-politische Urteilsbildung, Problemorientierung usw. (Reinhardt 1995).
4. Unterrichtskompetenz: Für das Handeln im Unterricht benötigen politische Bildner die Fähigkeit, die dilemmatischen Situationen auszubalancieren (Reinhardt

1981). *Ausbalancieren* meint im Gegensatz zum Austarieren nicht, ein statisches Gleichgewicht herzustellen, sondern während der Bewegung, also im Zustand eines labilen Gleichgewichts, dieses Gleichgewicht zu wahren. Dies erfolgt durch ein sequenzielles Reagieren zum Ausgleich des drohenden Ungleichgewichts. Für den Unterricht sind damit die Prozesse der Interaktion in der konkreten Unterrichtssituation angesprochen. So besteht die situative Herausforderung bei demokratiefeindlichen Äußerungen etwa darin, den Lernenden in seiner individuellen und biographischen Spezifität anzuerkennen und die inhaltlichen Äußerungen zu irritieren. Dies erfolgt nicht durch personale Zurückweisung, Moralisierung und Belehrung, sondern beispielsweise durch Interesse, Rückfragen, sachbezogene Kommunikation und zugewandte Irritation.

Es ist eine hochschuldidaktische Aufgabe und ein anderes Thema, diese Kompetenzen bei den Studierenden der Sozialkunde anzubahnen.

Anmerkung: Der vorliegende Artikel basiert auf dem Manuskript meiner Antrittsvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena vom 15.4.2014.

Literatur

- Habermas, J. (1995, zuerst 1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hedtke, R. (2011): *Interpretation und Kommentar zu Rolf Schmiederer*. In M. May & J. Schattschneider (Hg.): *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare* (S. 178-189). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heitmeyer, W. (1995): *Überlegungen zu Pädagogik und Fremdenfeindlichkeit: Je höher die Moralisierung, desto geringer die Kommunikationschancen*. In W. Schubarth & W. Melzer (Hg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus* (S. 190-195). Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, W. (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In A. Combe & W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-570). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2010): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In H.-H. Krüger (Hg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, W. (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster et. al.: Waxmann.
- Hitzler, R. & Niederbacher, A. (2010): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1983): *Über Pädagogik*. 1803. In I. Kant: *Werke in 10 Bänden*, Bd. 10. Herausgeg. von W. Weischedel (S. 691-764). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krüger, H.-H., Helsper, W., Fritzsche S., Pfaff, N., Sandring, S. & Wiezorek, Chr. (2012): *Politische Orientierungen von Jugendlichen im Spannungsfeld von schulischer Anerkennung und Peer-Kultur*. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hg.): *Desintegrationsdynamiken* (S. 261-287). Wiesbaden: Springer VS.
- Massing, P. (2013): *„Jeder macht seins?“ – Folgen der Bildungspolitik für die universitäre Lehrerbildung und das Lehramtsstudium von Politiklehrer/-innen*. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen* (S. 265-278). Bonn: BpB.

- May, M. (2014): Das Brücken-, Urteils- und Emanzipationsproblem als strukturelle Bedingung kompetenten Lehrerhandelns im Sozialkundeunterricht – Sozialkundelehrerkompetenzen und deren Anbahnung in der ersten Phase der Lehrerbildung. In K. Kleinespel (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung (S. 177-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reinhardt, S. (1972): Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Reinhardt, S. (2014, zuerst 1981): Der Lehrer als „Balanceur“ – weitere Überlegungen zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In dies.: „Ich freue mich, dass Sie Spaß am Politik-Unterricht haben.“ Hg.: T. Grammes & A. Petrik (S. 117-137). Opladen: Barbara Budrich.
- Reinhardt, S. (1995): Die Profession des Politiklehrers. In *Gegenwartskunde*, 44 (1), S. 45-58.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schleiermacher, F. D. E. (1994, zuerst 1959): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Besorgt von E. Lichtenstein. 4. Aufl. Schöningh: Paderborn.
- von Bredow, W. & Noetzel, T. (2009): *Politische Urteilskraft*. Wiesbaden: VS Verlag.