

# **Politische Bildung für wen?**

## **Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Methoden in der außerschulischen politischen Bildung**

---

*Carl Deichmann*

### *1. Zum Problemgehalt der Frage: Der Fall*

Ein persönliches Erlebnis sei vorausgestellt:

Die politische Diskussion: Am 16. November 2001: Bundeskanzler Gerhard Schröder beabsichtigt mit Hilfe der Vertrauensfrage seine Afghanistanpolitik, besonders den Einsatz der Bundeswehr bei der Bekämpfung der El Khaida im Rahmen der Allianz gegen den Terror durchzusetzen. Grundlage seiner Politik

war das Versprechen der „uneingeschränkten Solidarität“ kurz nach den Anschlägen auf das World Trade Center am 11. September 2001. Die Oppositionsfraktionen CDU/CSU und FDP und die große Mehrheit der Abgeordneten der Regierungsfraktionen aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen unterstützen prinzipiell die Politik des Bundeskanzlers. Die PDS und einige „Abweichler“ aus den Regierungsfraktionen sind gegen den Einsatz der Bundeswehr bzw. gegen das militärische Vorgehen in Afghanistan. Die Abstimmung: 336 Abgeordnete (Kanzlermehrheit + 2) sprechen dem Bundeskanzler ihr Vertrauen aus.

In der Sitzung der Programmkommission einer Institution der außerschulischen politischen Bildung in einem der neuen Bundesländer fordert im Dezember 2001 ein Mitglied der Kommission, die politische Bildung in der Institution müsse auf die bedrückende Situation reagieren. Er verweist auf die völlig eindimensionale Diskussion in der Öffentlichkeit und fordert, die politische Bildung müsse eine „Gegenöffentlichkeit“ zur veröffentlichten Meinung schaffen. Die Situation lasse keinen herrschaftsfreien Diskurs mehr zu. Es seien schon Beispiele aus Sachsen bekannt, bei denen Lehrer, die die amerikanische Politik kritisiert hätten, Sanktionen hätten erleiden müssen. Er fordert Veranstaltungen, in denen ausdrücklich die Alternative zur Regierungspolitik, die von der Opposition unterstützt wird, zu behandeln seien. Die Ergebnisse sollten auch öffentlichkeitswirksam präsentiert werden. Es kommt zu einer heftigen Diskussion über die Ziele der politischen Bildung, bei der sich die skizzierte Position nicht als Einzelmeinung herausstellt. Letztlich wird festgestellt, daß die geforderte Strategie der politischen Bildung schon allein wegen der Satzung der Institution nicht realisierbar sei, da diese eine Parteinahme in den Veranstaltungen ausschließt, obwohl andererseits in den Veranstaltungen

demokratisches Verhalten geübt werden soll (Überwältigungsverbot, keine Indoktrination, Kontroversität, Analysefähigkeit).<sup>1</sup>

Aus dem persönlichen Erlebnis sind folgende Schlüsse zu ziehen:

1. Mag auch der größte Teil der „Zunft der Politikdidaktiker“ nach den heftigen Diskussionen in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts der Meinung sein, politische Bildung dürfe nicht mit politischem Engagement und parteiischer Einbindung in politische Aktionen verwechselt werden und es bestehe eine große Übereinstimmung bei den Prinzipien und Zielen der politischen Bildung in der Schule, so dürften die Grenzen zwischen politischer Bildung und politischer Aktion in der außerschulischen politischen Bildung fließend sein.<sup>2</sup> Es ist nicht so, daß bestimmte Fragen in der Geschichte eines handlungsorientierten Fachbereiches, als welcher die Politikdidaktik zu verstehen ist, zu einem Zeitpunkt „abgehakt“ sind. Dieses Mißverständnis entsteht leicht aus der Sicht des akademischen Lehrers.
2. Offensichtlich besteht gerade bei der außerschulischen politischen Bildung ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der konkreten Planung und Durchführung von politischer Bildung sowie der Reflexion über allgemeine Ziele der politischen Bildung, über Stellung und Funktion in einer demokratischen politischen Ordnung. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diesen Zusammenhang immer wieder zu thematisieren.
3. Die Diskussion um den Zusammenhang zwischen konkreten Veranstaltungen der politischen Bildung und der Zielbestimmung wird zwar in west- und ostdeutschen Bundesländern geführt und zu führen sein. Doch dürfte der Intensitätsgrad der Diskussion in den neuen Bundesländern größer

sein, weil einerseits bestimmte Politikinhalte kontroverser diskutiert werden – und andererseits die oben angesprochenen Diskussionen in den 70er Jahren natürlich nicht stattfinden konnten.

Es ist zu vermuten, daß sich die Ausdifferenzierung und Konkretisierung der Zielbestimmung und der Methodenkonzeptionen komplexer gestaltet, unterscheidet man zwischen außerschulischer und schulischer politischer Bildung, sowie zwischen den verschiedenen Adressaten der politischen Bildung.

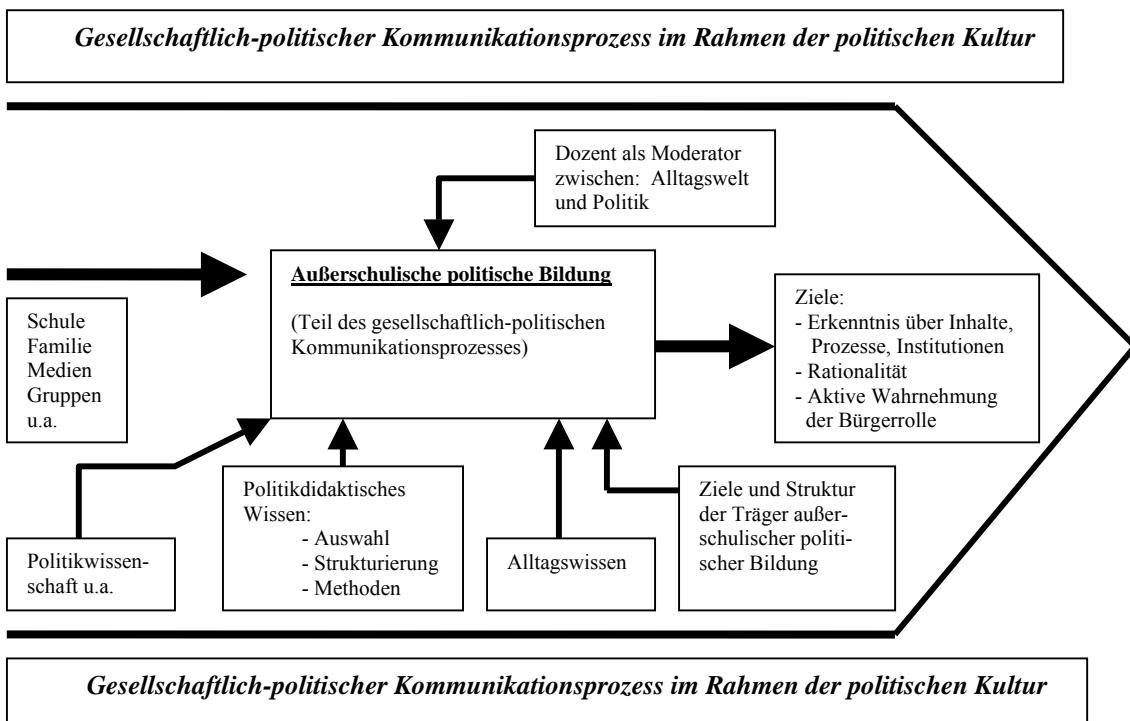
Deshalb sind in den folgenden Ausführungen nicht nur die Ziele der politischen Bildung allgemein im Lichte der neueren politikdidaktischen Diskussion darzustellen, sondern diese müssen auch auf die jeweilige Situation der verschiedenen Zielgruppen in der außerschulischen politischen Bildung bezogen werden. Weiterhin gilt es sodann, daraus methodische Konsequenzen zu ziehen.

## *2. Ziele und Zielgruppen der außerschulischen politischen Bildung*

Unabhängig von den unterschiedlichen Alltagsweltbedingungen und den in den Lebensläufen begründeten Erfahrungen der Adressaten politischer Bildung, auf welche bei Problemauswahl und bei der Methodenwahl der politischen Bildungsprozesse Rücksicht genommen werden muß, können doch drei allgemeine, für alle Teilnehmer zutreffende Aussagen gemacht werden.<sup>3</sup>

Erstens ist die außerschulische politische Bildung ein Teil des politischen Kommunikationsprozesses. Dieser Teil des politischen Kommunikationsprozesses zeichnet sich allerdings dadurch aus, daß den Teilnehmern analytische und methodische Fertigkeiten vermittelt werden. Diese Methodenkompetenz

soll sie dazu befähigen ihre Bürgerrolle besser wahrnehmen zu können. Wenn in einer neueren Untersuchung 78,4% der Befragten den Aktualitätsbezug der Inhalte als Kriterien für die Auswahl der Veranstaltungen angeben, zeigt dies, daß die skizzierte politikdidaktische Perspektive unmittelbar mit den Teilnehmerinteressen im Bereich der außerschulischen politischen Bildung verbunden ist.<sup>4</sup>



Zweitens leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung der individuellen politischen Identität, welche Voraussetzung für die in der demokratischen politischen Ordnung wünschenswerte aktive Wahrnehmung der Bürgerrechte ist.

Drittens liefert sie damit einen nicht zu gering anzusetzenden Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Soll der Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Me-

thoden im folgenden näher untersucht werden, so müssen die beiden ersten Aspekte – die Identitätsbildung und die Methodenkompetenz im Kommunikationsprozeß im Mittelpunkt stehen.

## *2.1 Entwicklung demokratischer politischer Identität bei unterschiedlichen Adressatengruppen*

Eine nähere Betrachtung von Inhalten der politischen Identität und des Prozesses der Identitätsbildung – bezogen auf die verschiedenen Adressatengruppen der politischen Bildung – verspricht Erkenntnisse über die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte der politischen Bildung.

Dabei sollte von einer Beschreibung der personalen Identität ausgegangen werden, welche sowohl den Rollenaspekt – die von außen zu beobachtenden Phänomene – als auch den Innenaspekt, also die Selbstinterpretation berücksichtigt.

Personale Identität enthält danach folgende Elemente: „Integration der an ein Individuum gestellten Rollenerwartungen zu einer einheitlichen Persönlichkeit; Ausbildung eines klar umrissenen ‚Ich‘ innerhalb der sozialen Realität, welches sich in der Dauerhaftigkeit grundlegender Verhaltensmuster und Selbstdeutungen eines Individuums darstellt ...“<sup>5</sup>.

Da sich sowohl die Rollenerwartungen, die an das Individuum gestellt werden, als auch die grundlegenden Verhaltensmuster in der Biographie des Individuums wandeln, werden die Inhalte der politischen Bildung, aber auch die Methoden auf diesen Wandlungsprozeß abgestimmt sein müssen.

Schüler und Lehrlinge sind dabei,<sup>6</sup> ihr Rollenverhalten auszugestalten. Die einen befinden sich in einem pädagogischen Feiraum, der ihnen Gelegenheit zur Einbeziehung politischer Partizipationsfähigkeit geben sollte, die anderen besitzen – darüber hinaus – konkrete Erfahrungen über die Auswirkungen politischer Entscheidungen (Regelungen von Ausbildungszeiten, Jugendmitbestimmung im Betrieb u.a.), bei denen politische Bildung ansetzen sollte.

Erwachsene, die im Berufsleben stehen oder arbeitslos sind, besonders aber ältere, aus dem Arbeitsprozeß ausgeschiedene Menschen, haben den Wandel politischer Diskussionen, besonders aber auch die Umbrüche politischer Systeme mitgemacht, die ihr politisches Bewußtsein geprägt haben.<sup>7</sup>

Für die jetzt 15–25 Jährigen ist nicht nur die Demokratie eine Selbstverständlichkeit, sondern auch das Leben in einem vereinten Deutschland. Vielleicht ist die in empirischen Untersuchungen zu Tage tretende Distanz der Jugendlichen zu den Institutionen und zu den Personen des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland – bei gleichzeitig hoher Wertschätzung demokratischer und rechtsstaatlicher Prinzipien –<sup>8</sup> auf dem Hintergrund dieser Selbstverständlichkeit zu interpretieren.

Bemerkenswert sind allerdings auch – ebenso wie bei anderen Altersgruppen – die deutlichen Ost-West-Unterschiede.<sup>9</sup>

Haben die älteren Jahrgänge in unterschiedlicher Intensität noch die Existenz von zwei deutschen Staaten miterlebt, so sind die Jugenderlebnisse derjenigen, die nach der Jahrhundertwende in Rente gehen, von Nachkriegserlebnissen geprägt. Die „Flakhelfergeneration“, also diejenigen, die noch am Ende des 2. Weltkrieges „eingezogen“ wurden, gehören zu den betagten Rentnern.

Die unterschiedlichen politischen Sozialisationsbedingungen führen zu unterschiedlichen politischen Weltbildern, die sich in den Einstellungen zur Demokratie, zu den politischen Institutionen u.a. niederschlagen.<sup>10</sup>

Deshalb ist es notwendig, die Struktur dieser Weltbilder, bzw. dieses unterschiedlichen Ordnungswissens aufzuzeigen, um daraus konkrete Konsequenzen für die politische Bildung zu ziehen.

## *2.2 Politisches Ordnungs- und Deutungswissen als Orientierungsrahmen*

### *2.2.1 Struktur politischen Ordnungswissens*

Bei den Überlegungen über den Zusammenhang zwischen Zielen und Methoden sollte die außerschulische politische Bildung davon ausgehen, daß sich das in der Alltagsweltinteraktion als Bewußtseinselement entstandene politische Ordnungswissen durch einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis des Individuums und der gesellschaftlichen/politischen Ordnung auszeichnet. Es besteht eine Verknüpfung der Interpretation der eigenen Existenz mit der für notwendig und sinnvoll gehaltenen gesellschaftlichen Ordnung. Das heißt, politisches Ordnungswissen ist politisches Deutungswissen, in welches neben historischen Erfahrungen und Vorstellungen von einer wünschenswerten Zukunft die konkreten Erfahrungen mit der beruflichen, schulischen, ökonomischen Entwicklung bzw. die Annahmen über die Realität dieser Entwicklungen einfließen.

Politisches Ordnungswissen bezieht sich demnach auf die Fragen, wie ich mich als Mensch, meine Bedürfnisse und Interessen, meine Entfaltungsmöglichkeiten u.a. im Zusammenhang mit der tatsächlichen politischen Ordnung

sehe. Es geht also – im Sinne der vorangestellten Beschreibung der Identität – nicht nur um die „objektiv“ feststellbaren Tatbestände, also z.B. um die tatsächlich vorhandenen oder die nicht vorhandenen Chancen, sondern um die Selbstdeutung und um die damit verbundene Sicht der Realität. Politisches Ordnungswissen hat die Funktion politischer Deutungen, ist Deutungswissen.

Durch die unmittelbare Verknüpfung von eigener Bedürfnis- und Interessenlage, eigenen Sinnentwürfen, eigenen Wünschen etc. mit der von ihm interpretierten politischen Ordnung entwickelt das Individuum seine politische Identität.

Politische Identität kann also als die Summe unseres politischen Ordnungswissens verstanden werden.<sup>11</sup>

Das politische Ordnungs- und Deutungswissen stellt ein individuelles politisches Weltbild dar, in dem das Individuum politische, gesellschaftliche, historische u.a. Ereignisse mit seinen Interessen und existenziellen Erfahrungen in Übereinstimmung bringt. Es bildet somit einen Ordnungsrahmen für eingehende Informationen, die entsprechend eingestuft und gewertet werden. Das Individuum gewichtet mit Hilfe dieses Ordnungs- und Deutungswissens die gesellschaftlichen Objekte, die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, Stellungnahmen von Politikern, Journalisten, Kollegen usw. Das politische Ordnungswissen ist der politische Teil des allgemeinen gesellschaftlichen Deutungswissens, mit dem jeder Mensch allgemeine Umweltbeschreibungen und Bestandsaufnahmen vornimmt, mit dem er Erwartungen ausdrückt. Das politische Ordnungswissen besteht also aus politischer Selbstdeutung, die mit der politischen Deutung der Gesellschaft und den Deutungen der

politischen Ordnung verknüpft ist. Insofern sind politisches Ordnungswissen und politische Identität zwei Seiten derselben Medaille.

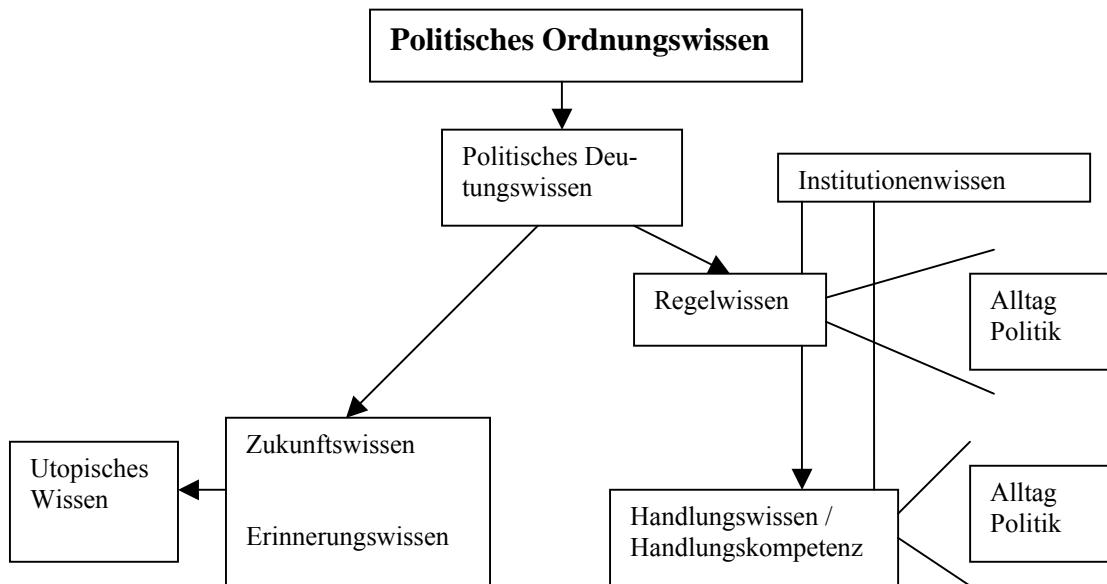
Gerade eine Konzeption der politischen Bildung, welche das Ziel der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle propagiert, den Teilnehmern von Veranstaltungen in der außerschulischen politischen Bildung durch subjekt- und handlungsorientierte Methoden Gelegenheit gibt, politische Identität auszubilden, sollte allerdings den aktiven Aspekt der Identitätsbildung besonders betonen, indem „Identität sinnvollerweise als ein subjektiver Konstruktionsprozeß zu begreifen ist, in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen“.<sup>12</sup> In diesem „subjektiven Konstruktionsprozess“ wird zudem die pädagogisch bedeutsame Anerkennung der Ich- Identität in den Augen der anderen wichtig.<sup>13</sup>

Da politisches Ordnungswissen einen starken „existenziellen“, interessengebundenen Bezug hat, handelt es sich nicht nur um Schulwissen, Berufswissen, wissenschaftliches Wissen oder allgemeines Alltagswissen,<sup>14</sup> sondern um eine Kombination verschiedener Wissensarten in der spezifischen Ausrichtung auf das Politische. Das politische Ordnungswissen hat eine starke Erfahrungs- und Erlebnisdimension.

Deshalb korrespondiert mit dem Ziel der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle besonders das *politische Handlungs- und Verhaltenswissen* (vgl. Abb.).

Dabei geht es um die Frage: Wie muß ich mich persönlich verhalten, um im Rahmen der Interessenkonstellation, im sozialen Umfeld meine persönlichen Interessen durchsetzen zu können? Welche Fähigkeiten muß ich in diesem Zusammenhang entwickeln?

Das politische Ordnungswissen kann folgendermaßen ausdifferenziert werden:



### Konsequenzen

Ausgehend von den unterschiedlichen Alltagswelterfahrungen und den für die entsprechende Generation typischen Sozialisationsbedingungen wird es bei *Jugendlichen*, also bei den Altersgruppen zwischen etwa 12 und 25 Jahren, schwerpunktmäßig darauf ankommen, das Regelwissen, Institutionen- und Zukunftswissen auszugestalten, um dadurch politisches Handlungswissen und politische Handlungskompetenz zu entwickeln. Was nicht bedeutet, daß die anderen Wissensaspekte unberücksichtigt blieben, zumal sie einen sachadäquaten Zusammenhang bei allen Problemen darstellen.<sup>15</sup>

Thematische Schwerpunkte der politischen Bildungsveranstaltungen bei *Erwachsenen* knüpfen in Abgrenzung zu denjenigen mit Jugendlichen bei dem

Erinnerungswissen an, indem die aus den eigenen politischen Erfahrungen gewonnenen Deutungen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen sind.<sup>16</sup>

### *2.3 Inhaltliche und kategoriale Orientierung*

Bei der Konkretisierung dieses Ansatzes sollte zunächst davon ausgegangen werden, daß es grundsätzlich einen Bestand von Grundwissen gibt, das mit Hilfe der Elemente des politischen Ordnungswissens zu Lerneinheiten über verschiedene Problembereiche der Politik gebündelt wird.<sup>17</sup>

Im Mittelpunkt der außerschulischen politischen Bildung steht die Politik,<sup>18</sup> auf welche die grundsätzlichen Kenntnisse über Institutionen und politischen Prozesse bezogen werden sollen:

- Die Behandlung von aktuellen kommunalpolitischen Kontroversen führt zu Kenntnissen über die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Bürger in der Kommunalpolitik sowie über Struktur und Funktion der Kommunen im politischen System der Bundesrepublik Deutschland;
- Sozialpolitik, das heißt aktuelle sozialpolitische Probleme, vermitteln, werden sie in projektorientierten Lerneinheiten behandelt, Einsichten in grundlegende soziologische und sozialstrukturelle Kenntnisse unserer Gesellschaft;<sup>19</sup>
- Die Reduzierung aktueller wirtschaftspolitischer Auseinandersetzungen, zum Beispiel die Frage des wirtschaftlichen Aufbaus in den neuen Bundesländern, vermitteln Grundkenntnisse der Volkswirtschaft;
- die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland mit ihren wichtigsten Institutionen, Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen sowie die

der politischen Ordnung der Bundesrepublik zugrunde liegenden fundamentalen politischen Ideen werden vermittelt, wenn an aktuellen Kontroversen über die Weiterentwicklung des politischen Systems der Bundesrepublik angeknüpft wird (so etwa bezugnehmend auf die Frage einer Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Bürger);

- bezog sich der Vergleich der politischen Ordnungsformen bis zur Wende in der DDR auf einen Systemvergleich zwischen Bundesrepublik Deutschland und der DDR, so können in diesem Themenbereich heute sowohl politische Ordnungsformen westlicher Staaten miteinander verglichen werden als auch, was von besonderem aktuellem Interesse ist, die Wandlungsprozesse in den politischen Ordnungen osteuropäischer Staaten zum Gegenstand von Lerneinheiten gemacht werden;
- die Probleme internationaler Beziehungen (der internationale Terrorismus, die Europapolitik und die Nord-Süd-Beziehungen, aber auch regionale Konflikte) bedürfen keiner künstlichen Aktualisierung, wie ein Blick in die Nachrichtensendungen verdeutlichen kann.

Daß in der unmittelbaren Verknüpfung zwischen aktueller Diskussion in den genannten Politikbereichen und in der Vermittlung entsprechender Kenntnisse die Schwierigkeit, aber auch gerade der Reiz der politischen Bildung besteht, dürfte jedem direkt einsichtig sein.<sup>20</sup>

Beschäftigen sich die Teilnehmer an Veranstaltungen möglichst selbstständig mit politischen Gegenständen, die sie betreffen, so werden sie leicht erkennen, daß das Politische das in der Gesellschaft Umstrittene ist.<sup>21</sup> Sie werden außerdem sehen, daß Politik im Gespräch rational analysiert werden kann, wenn man sich bestimmter analytischer und normativer Begriffe bedient. So wird

bei der Analyse politischer Probleme nach der Interessenlage der an einem innenpolitischen Konflikt oder Prozeß (Beispiel: Diskussion um die Einwanderungsproblematik) oder an einem internationalem Problem (Beispiel: „Ist ein neuer Irakkrieg gerechtfertigt?“) Beteiligten gefragt. Es wird gefragt werden nach der Macht und dem Machtpotential der Beteiligten, nach der Bedeutung der Institutionen des politischen Systems oder nach der Bedeutung internationaler Organisationen zur Regelung von Konflikten usw. Sodann werden Kursteilnehmer lernen, die jeweiligen Ergebnisse ihrer mit Hilfe von aktuellen Materialien durchgeführten Analyse zu beurteilen. Diese Beurteilung kann durchgeführt werden, indem die Menschenrechtsprinzipien, die Kriterien von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit als Beurteilungskriterien herangezogen werden.<sup>22</sup>

Schon durch die oben genannte Einübung rationaler Diskussionsformen liefert die außerschulische politische Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der politischen Kultur des Landes. Sie hilft auch, sich in die Situation der am politischen Prozeß Beteiligten hineinzuversetzen (Empathie)<sup>23</sup> und führt zur individuellen Urteilsbildung.

Und dies ist eine wesentliche Voraussetzung der an dem Toleranzgedanken ausgerichteten politischen Kultur, unter welcher in diesem Zusammenhang die Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen der Bürger gegenüber dem politischen System als Ganzem, den Teilbereichen des politischen Systems und gegenüber der eigenen politischen Rolle verstanden werden.<sup>24</sup>

### *3. Zielgruppen und Methoden*

#### *3.1 Orientierung an dem Konzept der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle*

Bei den bisherigen Überlegungen zur außerschulischen politischen Bildung wurden die Inhalte des zu wünschenden Bürgerverhaltens noch nicht näher beschrieben, weil hierfür erst der Zusammenhang mit den methodischen Überlegungen hergestellt werden muß. Der Ausgangspunkt der Überlegungen besteht darin, daß in der außerschulischen politischen Bildung von einem realistischen Bild des Bürgerverhaltens ausgegangen werden sollte. Außerschulische politische Bildung kann nicht so tun, als müsse sie nur Kommunalpolitiker, Landtagsabgeordnete und Bundesminister auf deren spätere Tätigkeit vorbereiten. Auch wenn gerade bei Veranstaltungen parteinaher Stiftungen viele Teilnehmer unmittelbare politische Erfahrungen haben, so müssen die didaktischen und methodischen Ausrichtungen der Veranstaltungen alle Intensitätsstufen des politischen Engagements aus- und weiterbilden.

Die aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle bedeutet nämlich zunächst Aktivität in den Teilsystemen der Gesellschaft, in denen der Bürger seine Berufsrollen wahrnimmt oder sich auf diese vorbereitet ( Schule, Universität, Betrieb).

Sie bedeutet weiterhin die Ausnutzung der in der liberalen Demokratie möglichen politischen Freiräume für gesellschaftliches und politisches Engagement in Vereinen, Verbänden, Bürgerinitiativen und in politischen Parteien, aber auch als Mitglied in politischen Vertretungskörperschaften/Ausschüssen oder in beruflichen Selbstverwaltungsorganen.

Das gesellschaftliche Engagement ist auch ohne (zentrale) staatliche Entscheidung – in einem weiteren Sinne – politisch, weil es (etwa durch Gründung eines Vereins) die Lebensbedingungen von Menschen verändert oder einen Beitrag zur politischen Kommunikation und Bewußtseinsbildung der Bürger in der Zivilgesellschaft leistet. Eine Bürgeraktion „Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag“ z.B. ist nicht erst dann eine politische Aktion, wenn diese Initiative vom Stadtrat oder der Schulverwaltung und nicht von aktiven Bürgern kommt.

Da es realistisch ist, die Bürger in „Desinteressierte“, „reflektierende Zuschauer“, „interventionsfähige Bürger“ und in „Aktivbürger“<sup>25</sup> einzuteilen, sollten diese *Intensitätsstufen der Bürgerrolle* Leitbild für die politikdidaktische und methodische Gestaltung von Veranstaltungen in der außerschulischen politischen Bildung sein. In der folgenden *Tabelle* werden die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Intensitätsstufen, den zu vermittelnden Kompetenzen und den Methodenkonzeptionen zusammengefaßt. Auf die Tabelle, welche auch die Zusammenhänge zwischen der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung erfaßt, wird im folgenden weiter eingegangen.

## Bürgermodelle und Methoden

Bürgermodell	Bürger als „reflektierender Zuschauer“	Bürger als Interventionsbürger	Bürger als Aktivbürger
Kompetenzen	<i>Kognitive</i>	<i>prozedurale</i>	<i>Habituelle</i>
	Dieses sehr reduzierte Bürgerkonzept beschreibt den Bürger als einen „bloß“ wissenden Bürger. Er muß, wie bei einem Fußballspiel die Regeln kennen, um das Spiel verstehen zu können.	Der interventionsfähige Bürger besitzt die doppelte Kompetenz des Urteils: Er weiß, wann die eigene Einmischung in das politische Geschehen notwendig wird, wo und wie sie wirksam werden kann.	Der Aktivbürger sieht seine wichtigste Aufgabe darin, sich aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen.
Methodenkonzeptionen in schulischer und außerschulischer politischer Bildung	<p>Schule als Institution der Wissensvermittlung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit zur Analyse politischer Probleme, Institutionen und Prozesse.</li> </ul> <p>Außerschulische Institutionen wirken ergänzend:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Methodenkompetenz (Fernsehanalyse/Zeitungsanalyse etc.).</li> <li>- Kommunikative und soziale Kompetenz, die auch für die Berufswelt bedeutsam ist.</li> <li>- Interaktions- und Simulationsspiele; ohne sie sind die Regeln nicht zu verstehen.</li> </ul>	<p>Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lebendiger sinnvoller Unterricht</li> <li>- „Probefehden“ im Unterricht.</li> <li>- Anbahnung von erst später zu aktualisierenden Handlungsdispositionen.</li> </ul> <p>Außerschulische Institutionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausdifferenzierung der Methoden nach Generationen und beruflicher Erfahrung.</li> <li>- Projekte nach dem Modell „Aktiver Bürger“.</li> <li>- Pluralismus von Methoden und Arbeitstechniken für alle Intensitätsstufen.</li> </ul>	<p>Politische Bildung und ihre Institutionen auf allen Ebenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausbildung und Pflege habitueller Kompetenzen aus strukturellen und subjektiven Gründen, aber im wesentlichen ein Betätigungsfeld für Erwachsenenbildung.</li> <li>- politische Jugend- und Erwachsenenbildung als Variante (Teil) der demokratischen Öffentlichkeit.</li> </ul>

Die Überlegungen zur formalen und inhaltlichen Ausdifferenzierung des politischen Ordnungswissens sowie der Überlegungen zu den Unterschieden zwischen den Generationen haben methodische Konsequenzen, welche die Prin-

zipien der Konkretisierung<sup>26</sup>, der Problemorientierung und des Alltagsweltbezugs realisieren.

### *3.2 Methodische Forderungen und Schwerpunkte*

#### *3.2.1 Alltagsweltbezug herstellen*

Wenn in der außerschulischen politischen Bildung aktuelle Probleme hinsichtlich ihrer grundsätzlichen politischen Bedeutung zu behandeln sind, dann gilt es, zuerst den Bezug des Problemzusammenhangs zur Alltagswelt der Teilnehmer eines Kurses herzustellen.<sup>27</sup>

Ein Gegenstand wird dann für die Teilnehmer als politisches Problem<sup>28</sup> deutlich erkennbar und erhält eine Relevanz für ihr politisches Ordnungs- und Deutungswissen, wenn ihre konkrete Bedürfnis- und Interessenlage angesprochen wird und wenn aus der Feststellung der Diskrepanz zwischen dieser Bedürfnis- und Interessenlage einerseits und den Realisierungsmöglichkeiten der entsprechenden Interessen in der konkreten gesellschaftlichen Position andererseits Forderungen nach politischen Lösungen (Entscheidungen) entstehen.

Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Schüler die Diskrepanz zwischen dem Interesse an einem guten Schulabschluß und den Defiziten in Lehrplänen und Unterricht, wenn Lehrlinge und Studenten die Diskrepanz zwischen Ausbildung und den Arbeitsmöglichkeiten, oder Rentner diejenige zwischen dem Interesse an einer „sicheren Rente“ und der strukturellen Entwicklung des Rentensystems mit konjunkturellen und demographischen Unzulänglichkeiten feststellen.

Auch die aktuellen Diskussionen über die internationalen politischen Entwicklungsprozesse erhalten ihre Problematisierung, wenn man an das grundsätzlich bei allen Bürgern voraussetzbare Interesse an Frieden und Sicherheit, aber auch an das auf der anderen Seite feststellbare Bedrohungspotenzial durch den internationalen Terrorismus und die regionalen Konflikte denkt.

Gilt die methodische Orientierung des Alltagsweltbezuges für alle Teilnehmer außerschulischer politischer Bildung, so ist bei den weiteren Überlegungen eine Ausdifferenzierung vorzunehmen, die an den oben herausgestellten Schwerpunkten des politischen Ordnungswissens und der Gegenstände politischen Grundwissens ausgerichtet ist, sich also auch an dem Lebensverlauf der Teilnehmer orientiert.

### *3.2.2 Methodische Schwerpunkte außerschulischer politischer Bildung von Jugendlichen*

Es kann in diesem Zusammenhang nicht darum gehen, die große Zahl von Methoden der politischen Bildung zu charakterisieren.<sup>29</sup> Vielmehr gilt es aufzuzeigen, welche Methoden geeignet sind, das bei Jugendlichen besonders zu beachtende Regelwissen, Institutionen- und Zukunftswissen zu fördern. Da politisches Lernen, wie Lernen überhaupt, eine emotionale und rationale Dimension besitzt<sup>30</sup>, sollte der methodische Schwerpunkt bei Lernprozessen in der außerschulischen politischen Jugendbildung auf den handlungsorientierten Methoden liegen. Diese sind darauf ausgerichtet, diejenigen Dispositionen zu fördern, welche für die Wahrnehmung der aktiven Bürgerrolle geeignet sind:

*Handlungsorientierte Methoden in der außerschulischen politischen Bildung*

Reales Handeln	Simulatives Handeln	Produktives Handeln
- Erkundungen, Praktika	- Rollenspiele	- Tabelle, Schaubild, Tafelbild erstellen
- Expertenbefragungen	- Planspiele	- Flugblatt, Plakat,
- Diskussion mit Politikern	- Entscheidungsspiele	Wandzeitung
- Straßeninterviews	- Konferenzspiele	- Reportage, Hörspiel,
- Projekt	- Pro-und-Kontra-Debatte	Diareihe, Video
- Fall-/Sozialstudien	- Hearing	- Referate, Projektberichte
- Wahl von Sprechern/Arbeitsgruppenleitern, usw.	- Tribunal	- Ausstellung, Fotodokumentation
- Zeitungsberichte	- Zukunftswerkstatt, u.a.	- Rätsel, Quiz, Lernspiele
- Partizipation in den Veranstaltungen, u.a.		- Unfertige Arbeitsblätter fertig stellen, u.a.
Methodentraining mit Teilnehmern		

[Orientiert an: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politikdidaktik kurzgefaßt, Bonn 1995, S. 149]

*Beispiel: Projekt „aktive Bürger“*

Das Projekt „aktive Bürger“<sup>31</sup> soll als Beispiel dafür gelten, daß außerschulische politische Bildung Regel- und Institutionenwissen im Rahmen der Ausbildung einer politischen Handlungskompetenz fördern kann, ohne daß die Gefahr der zu Beginn angesprochenen Parteinahme politischer Bildung im Rahmen politischer Aktionen besteht.

Diese Gefahr besteht deshalb nicht, weil an verschiedenen Stellen der zehn Schritte des Projektes immer wieder die staatlichen (besonders kommunalen)

Institutionen einbezogen werden und deshalb nicht, wie in dem Eingangsbeispiel beschrieben, eine „Gegenöffentlichkeit“ geschaffen wird, sondern die Aktionen als Teil der öffentlichen Diskussion verstanden werden.<sup>32</sup>

Die Kursteilnehmer sollen, nachdem sie Probleme gesichtet, das zu behandelnde kommunalpolitische Problem bestimmt und entsprechende Informationen hierzu gesammelt haben, in einem vierten Schritt die Lösungsansätze mit den zuständigen politischen Institutionen und mit „weiteren Betroffenen“ und Gruppen prüfen. Allerdings sollen sie selbstständige Lösungswege entwickeln, einen Aktionsplan erstellen und sodann in einem siebenten und achten Schritt eine Ausstellung erstellen. Diese soll die Plattform für eine Diskussion mit anderen Gruppen und politisch Verantwortlichen bilden. Denn es geht in einem neunten Schritt darum, „das Problem tatsächlich anzupacken“, also den Entscheidungsprozeß zu beeinflussen. Wenn dann in einem zehnten Schritt die Erfahrung reflektiert wird, besteht die Möglichkeit einer politikdidaktischen Weiterentwicklung des beschriebenen Ansatzes. Denn es geht darum, das oben eingeforderte kategoriale Wissen durch Analyse der vorausgegangenen Handlungssequenzen zu vermitteln.<sup>33</sup>

Im Rahmen dieses oder anderer Projekte<sup>34</sup> sind auch traditionelle und handlungsorientierte Methoden und Arbeitsweisen zu üben, welche zu der Methodenkompetenz gehören, die ein Bürger besitzen muß, der seine Rolle im demokratischen Willensbildungsprozeß wahrnehmen soll. Die vielfältigen Methoden der außerschulischen politischen Bildung, welche von den Großformen des Projektes, der verschiedenen Simulationsspiele u.a. bis zu den methodischen Kleinformen (Berichte, Wandzeitungen, Texte zusammenfassen, Internetrecherche etc.) reichen, sind, wie die Tabelle „Bürgermodelle und Me-

thoden“ veranschaulicht, sowohl Voraussetzungen dafür, daß der Bürger als „reflektierender Zuschauer“, aber auch als Aktivbürger seine Rolle ausgestalten kann.

*Beispiel: Umgang mit Texten*

Die Medienanalyse hat in der außerschulischen Bildung deshalb eine zentrale Stellung, weil die Menschen nicht nur mit den Medien die politische Welt entschlüsseln, sondern weil die Medien einen Teil der Alltagswelt der Bürger ausmachen.<sup>35</sup>

Weil der Umgang mit Texten<sup>36</sup> neben der Fähigkeit, politische Informationen aus den (Massen)medien zu entnehmen, eine Basiskompetenz des Bürgers aller Intensitätsstufen darstellt, sollte die außerschulische politische Bildung diese methodische Kleinform nicht länger vernachlässigen und sie der Schule alleine überlassen.

So müssen Jugendliche das „Zeitunglesen“ immer wieder üben. Schon für die Entschlüsselung des Satzes in einem Artikel „Die demographische Veränderung verlangt unbedingt eine Umstrukturierung unseres Rentensystems auf eine stärkere Selbstbeteiligung“ benötigen Jugendliche eine Vielzahl von zusätzlichen Informationen. Textanalyse, Textverständnis und Textinterpretation sind in der politischen Bildung unmittelbar mit der Fähigkeit zur eigenständigen Informationsbeschaffung (bei dem genannten Beispiel über Entwicklungstendenzen der Gesellschaft und deren Gründe, über das System der Rentenversicherung, über Auswirkungen eventueller Veränderungen etc.) verbunden. Gerade für diese – problemorientierte – Informationsbeschaffung bietet sich das Internet als Medium für selbst gesteuertes Lernen an.<sup>37</sup>

*Beispiel: Zukunftswerkstatt*

Eine geeignete Methode zur Entwicklung des Zukunftswissens Jugendlicher als einem Element des demokratischen politischen Ordnungswissens ist die Zukunftswerkstatt,<sup>38</sup> durch welche die Kursteilnehmer in die Lage versetzt werden, von einem wünschenswerten Zustand aus aktuelle Probleme zu beurteilen und daraus politische Strategien<sup>39</sup> zu entwickeln. Bei der Anwendung der Methode „Zukunftswerkstatt“ sollte der „herrschaftsfreie Diskurs“, also die Loslösung der Überlegungen von aktuellen juristischen, interessenorientierten, machtpolitischen etc. Bindungen geübt werden. Die Entwicklung eines Zukunftsmodells, aber auch die Reflexion der optimalen Umsetzung des Wünschbaren im „Interessensgeflecht der Realität“ fördern die Kritikfähigkeit. Die Vorgehensweise zwingt die Teilnehmer, jedoch eine Realanalyse vorzunehmen. Dabei sollte sich diese Methode auf allgemeine Probleme beziehen (wie stellen wir uns eine gerechte politische Ordnung oder eine gerechte politische Weltordnung vor?), doch dürfte ihr besonderer Wert besonders dann zu erkennen sein, wenn konkrete, politisch zu lösende Probleme angesprochen werden, wie z.B. die Reform des Sozialsystems.

*Methodische Schwerpunkte außerschulischer politischer Bildung von Erwachsenen*

*Beispiel: Personenbezogener Ansatz*

Wird in der außerschulischen Jugendbildung politisches Ordnungswissen als Deutungswissen besonders in seinen Dimensionen des Handlungs-, Institutionen- und Zukunftswissen aus- und weitergebildet, so beziehen sich die An-

streuungen der Erwachsenenbildung auf das Erinnerungswissen. Hierzu bietet sich der „personenbezogene Ansatz in der politischen Bildung“ an.

Auch in diesem Zusammenhang soll wieder darauf hingewiesen werden, daß es sich um einen wichtigen, aber nicht um den ausschließlichen methodischen Zugang handelt.

Unter dem „personenbezogenen Ansatz in der politischen Bildung“ im Sinne der Dimension der Handelnden ist die Beschäftigung mit öffentlichen Persönlichkeiten und nicht etwa die Beschäftigung mit der Alltagswelt von „namenlosen Personen“<sup>40</sup> gemeint.

Der Ansatz ist nicht mit der oben beschriebenen subjektorientierten politischen Bildung zu verwechseln, welche bei den Alltagswelterfahrungen der Teilnehmer der politischen Bildung ansetzt und soll deshalb ausführlicher erläutert werden.<sup>41</sup>

Wenn nämlich die politische Bildung Kenntnisse und Erkenntnisse über die polity-, policy- und politics-Dimensionen der Politik vermitteln will,<sup>42</sup> entsteht ein einseitiges, unvollständiges Bild ohne die Berücksichtigung der handelnden Personen.

Dies gilt auch für die Behandlung der polity-Dimension, denn Verfassungen und Institutionen fallen nicht vom Himmel (Beispiel: Berücksichtigung der Einstellungen und Erfahrungen der Mitglieder des parlamentarischen Rates).

Die konkreten Handlungen der Politiker können aber andererseits auch nur umfassend verstanden werden, wenn sie auf dem Hintergrund der jeweiligen Biographie gesehen werden.

Zur Beantwortung der Frage, was Biographien in der außerschulischen politischen Bildung leisten können, gehören auch die folgenden Aspekte:

- Mit Hilfe von Biographien kann der Wirkungszusammenhang zwischen dem Individuum und der Umwelt verdeutlicht werden: Wie wirkt die geschichtliche/politische Welt auf Einzelpersonen und welche Rückwirkungen gehen von dieser Person an die Umwelt aus?<sup>43</sup> „Die Subjekte werden als Scharnier zwischen gesellschaftlichen Strukturen und einzelnen historischen bzw. politischen Ereignissen oder Konstellationen begriffen sowie in ihrer doppelten Funktion als Produkte und Produzenten gesellschaftlicher Verhältnisse.“<sup>44</sup>
- Durch die Arbeit mit Autobiographien, welche Wertungen der Subjekte selbst enthalten, werden Erwachsene angehalten, sich mit Meinungen und Geschehnissen zu identifizieren oder sich zu distanzieren. Sie können u.U. als Zeitzeugen ihre eigenen politischen Erlebnisse einbinden. Hier wird die Realität hinterfragt und über Alternativen nachgedacht.<sup>45</sup>

Die Lernenden erarbeiten Kenntnisse über politische und historische Tatbestände und Zusammenhänge. Eine nähere Beschäftigung mit dieser Zielbestimmung und die Vergegenwärtigung der politischen Realität in ihren verschiedenen Dimensionen (der polity-, der policy- und der politics-Dimension)<sup>46</sup> erschließt aber gerade die Bedeutung der handelnden Personen – zum Beispiel bezüglich der Grundlegung der politischen Ordnung der Bundesrepublik als auch bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung von Politikbereichen sowie bezüglich der Teilnahme am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß.

*Beispiele: Konrad Adenauer/Willy Brandt/Gerhard Schröder/Joschka Fischer*

Ist die politische Realität der Bundesrepublik Deutschland – insbesondere ihre Stellung im internationalen System – nicht ohne die grundlegenden Entscheidungen zu verstehen, welche in den 50er und Anfang der 60er Jahre getroffen wurden (Westbindung, europäische Integration, Verhältnis zu Israel u.a.) sowie durch die innere und äußere Ausgestaltung (Ostverträge und Grundlagenvertrag) in der sozialliberalen Koalition, so ergibt sich folgender didaktisch-methodischer Dreierschritt, durch welchen der personenbezogene Ansatz realisierbar ist:

- (A) Welchen Einfluß hatten Konrad Adenauer/Willy Brandt bei der Formulierung und Umsetzung der Innen- und Außenpolitik? Welche biographischen Elemente (persönliche Erfahrungen/politische Erfahrungen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus u.a.) und welche Elemente der jeweiligen „Mentalität“ müssen herausgestellt werden, damit der Zusammenhang zwischen Person und den politischen Entscheidungen deutlich wird?
- (B) Beschreibung der Politikkonzeptionen, deren Alternativen und deren Realisierung (z.B. Versuch, die Souveränität der Bundesrepublik Deutschland durch einen Beitrag zur westlichen Verteidigung und – allgemein – zur europäischen Integration zu erlangen/Konzeption der Entspannungspolitik u.a.) auf dem Hintergrund der biographischen Erfahrungen.
- (C) Welche grundsätzlichen Erkenntnisse kann man über die Struktur der internationalen Beziehungen erlangen (Interessenrealisierung/„do ut des“ Prinzip/machtpolitische Einbindung/oder die Prinzipien der Entspannungspolitik, die darin u.a. bestehen, daß über diejenigen Fragen zunächst ver-

handelt wird, in denen eine Einigung möglich ist/Vertrauensbildende Maßnahmen u.a./Vertrauensbasis zwischen Politikern als Rahmenbedingung für politisches Handeln, z.B. das Vertrauensverhältnis zwischen Konrad Adenauer und dem amerikanischen Außenminister John Foster Dulles bzw. zwischen Konrad Adenauer und Charles de Gaulle)? Können die Erkenntnisse, welche durch die Analyse des Verhältnisses „Person-Politikrealisierung“ und die durch die Analyse der grundlegenden Struktur von Politik in den verschiedenen Dimensionen gewonnen werden konnten, auf aktuelle innenpolitische Probleme und internationale politische Probleme übertragen werden? Im Punkt C geht es also wesentlich darum, daß die Teilnehmer der politischen Bildung eigene Kategorien zur Beurteilung von Politik entwickeln und dabei die Bedeutung von Personen bei der Umsetzung politischer Ziele immer im Blick behalten. In dieser Transferleistung besteht der politische Bildungseffekt, welcher über die Kenntnisebene historischer Zusammenhänge (welche auch die historischen Persönlichkeiten umschließt) hinausgehen.

- (D) In welcher Weise sind die Erkenntnisse aus abgeschlossenen politischen Prozessen auf die Analyse aktueller Prozesse zu übertragen? *Beispiele Gerhard Schröder/Joschka Fischer* und deren Politik sowie der von der Opposition formulierten Alternativen.

#### 4. Zusammenfassung

Außerschulische politische Bildung beeinflußt das politische Deutungswissen der Teilnehmer und somit die demokratische politische Identität, die als subjektive Seite der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle anzusehen ist. Außerschulische politische Bildung sollte deshalb nicht parteiisch sein, sondern ihre

inhaltliche und kategoriale Orientierung an einem Bürgermodell ausrichten, das verschiedene Intensitätsstufen des Engagements berücksichtigt. Dabei sind diejenigen Methoden zu wählen, mit deren Hilfe die Teilnehmer ihr politisches Deutungs- und Ordnungswissen und die damit verbundene Handlungsprädispositionen erweitern können. In diesem Zusammenhang führt die Orientierung an einem politikdidaktischen Konzept des politischen Ordnungswissen zu deutlichen Prioritäten in der Methodenwahl, da an den unterschiedlichen Alltagserfahrungen und Erfahrungen der Generationen angeknüpft wird. ■

## **Literaturhinweise**

Dirk Berg-Schlosser, Politische Kultur, in: W. Mickel (Hg.), Handlexikon zur Politikwissenschaft, Bonn 1986, S. 385ff. – Klaus Bergmann, u.a. (Hgg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber<sup>5</sup> 1997. – Gotthard Breit, Mit den Augen des Anderen sehen – eine neue Methode zur Fallanalyse, Schwalbach/Ts. 1991. – Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politikdidaktik kurz gefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn 1994. – Dies. (Hg.), Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern, Bonn 1999. – Center for Civic Education; F. Klaus Koopmann unter Mitarbeit von Bernd Stallmann (Hg.), Projekt: aktive Bürger. Sich demokratisch durchsetzen lernen. Eine Arbeitsmappe, Mühlheim an der Ruhr 2001. – Carl Deichmann, Lehrbuch Politikdidaktik, München 2003. – Ders., Abiturwissen Politik. Stuttgart 2001. – Ders., Demokratische politische Identität als Ziel einer fächerübergreifenden politischen Bildung, in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hg.), Fächerübergreifendes Lernen: Identität, Bad Berka 2002. – Ders., Grundkurs Politikdidaktik. Einführung in Theorie und Praxis der politischen Bildung, ThILLM (Hg.), Bad Berka 2001. – Ders., Mehrdimensionale Institutionenkunde in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1996. – Ders., Das didaktische Konzept „Politisch-strategisches Denken durch Hypothesenprüfung“ – veranschaulicht an einer Unterrichtsskizze „Militarisierung der deutschen Außenpolitik?“ in: Gegenwartskunde, 47 (1998) H. 2 S. 223-233. – Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus.

mus, Frankfurt/Main 2002. – Joachim Detjen, Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/2000, S. 11-20. – Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/Main <sup>11</sup>1989. – Karl Frey, Die Projektmethode, Weinheim <sup>6</sup>1995. – Walter Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 2000. – Tilman Grammes, Kommunikative Fachdidaktik, Opladen 1997. – Christoph Heuser/Annelie Wachendorff, Geschichte durch Lebensberichte erfahren, in: Die deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, S. 149-162. – Gerhard Himmelmann, Chancen und Grenzen politischer Beteiligung und Handlungsorientierung in der politischen Bildung, in: Politische Bildung 29 (1996), H.4, S.81-96 – Everhard Holtmann (Hg.), Politiklexikon, München <sup>3</sup>2000. – Heidrun Hoppe, Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen 1996. – Klaus Peter Hufer (Hg.), Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1995. – Ders., Weit ja, aber. Der Politikbegriff in der außerschulischen Bildung, in: Kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2/2001, S. 20-24. – Ders., Heterogenität oder gemeinsame Leitideen? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung?, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hgg.), Reicht der Beutelsbacher Konsens? (s.u.), S. 39-64. – Eberhard Jung, Projektorientierung. Mehr als eine Methode, Schwalbach/Ts. 1997. – Heiner Keupp/Thomas Ahbe (Hgg.), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg 1999. – Ansger Klein (Hg.), Grundwerte in der Demokratie, Bonn 1995. – George Herbert Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1973 (1934). – Wolfgang W. Mickel, Methodenleitfaden durch die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1996. – Ders./Dietrich Zitzlaff, (Hgg.), Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1988. – Elisabeth Noelle-Neumann/Renate Köcher (Hgg.), Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002, München 2002. – Karl Rohe, Politik - Begriffe und Wirklichkeiten, Stuttgart <sup>2</sup>1994. – Karsten Rudolf, Bericht politische Bildung, Büdingen 2002. – Bernhard Schäfers/Wolfgang Zapf (Hgg.), Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Bonn 1998. – Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hgg.), Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996. – Werner Weidenfeld/Karl-Rudolf Korte (Hgg.), Handbuch zur Deutschen Einheit 1949-1989-1999, Bonn 1999, S. 430-442. – Werner Weidenfeld (Hg.), Die Identität der Deutschen, Bonn 1983, S. 13-50. – Peter Weinbrenner, Zukunftswerkstätten – eine Methode zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem

Lernen, in: Gegenwartskunde 37 (1988) H.4, S. 527-560. – Georg Weißeno (Hg.), Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, Außerschulische Jugend und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999. – Ders. (Hg.), Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3, Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts. 2000.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. Walter Gagel, Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Be-standsaunahme, in: S. Schiele/H. Schneider (Hgg.), 1996, S. 14-28, bes. S. 14ff. zu den historischen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Aspekten zur Auseinandersetzung um die politische Bildung in den 70er Jahren und S. 22 zu dem Text des so genannten Beutelsbacher Konsenses.
- <sup>2</sup> Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politikdidaktik kurz gefasst, 1994, S. 9 zu dieser Vermutung des Konsenses. Vgl. Klaus Peter Hufer, Heterogenität, in: S. Schiele/H. Schneider (Hgg.), 1996, S. 39-64; dort S. 9 den Hinweis, daß der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen politischen Bildung auf wenig Resonanz gestoßen sei; vgl. auch die entsprechenden Begründungen (ebd., S. 9ff), die in der Struktur, besonders in dem sehr unterschiedlichen Selbstverständnis der Träger außerschulischer politischer Bildung zu sehen sind.
- <sup>3</sup> Vgl. Carl Deichmann, Lehrbuch Politikdidaktik, 2003, S. 27ff.; ders., Demokratische politische Identität, 2002, S. 8-26 zum Zusammenhang zwischen politischer Bildung und politischer Kultur.
- <sup>4</sup> Vgl. Karsten Rudolf, 2002, S.75ff.
- <sup>5</sup> Everhard Holtmann (Hg.), 2000, S. 253.
- <sup>6</sup> Vgl. Erik H. Erikson, 1989, S. 16f; vgl. S. 150f das Phasenmodell zur Identitätsbildung in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt; vgl. zum Jugendbegriff und wichtigen Ergebnissen der Jugendforschung zusammenfassend: Georg Weißeno, Lexikon Bd. 2, 1999, bes. S. 131ff.
- <sup>7</sup> Vgl. Karl Ullrich Mayer, Lebensverlauf, in: B. Schäfers/W. Zapf (Hgg.), Handwörterbuch, 1998, S. 438-451, bes. S. 445f zu den unterschiedlichen politischen Erfahrungen der sog. Kohorten (Geburtsjahrgänge) der von 1920-1965 Geborenen.
- <sup>8</sup> Vgl. Deutsche Shell (Hg.), 2002, bes. S. 105ff.
- <sup>9</sup> Vgl. Elisabeth Noelle-Neumann/Renate Köcher (Hgg.), 2002, S. 596, zum Vertrauen in die Demokratie, wonach im Juli 2001 nur 39% der Ostdeutschen, aber 60% der Westdeutschen der Meinung zustimmen: „Mit der Demokratie können wir die Probleme lösen, die wir in der Bundesrepublik haben.“; vgl. auch bes. S. 624 zum Verhältnis „Demokratie und Sozialismus,“ bei dem weniger Ostdeutsche im Jahr 2000 unüberwindbare Gegensätze sehen als Westdeutsche (26% zu 47%).

- <sup>10</sup> Vgl. ebd., S. 596ff, wonach die Altersgruppe der 60-Jährigen und Älteren zwar großes Vertrauen in die Demokratie haben, aber auch autoritäre Entscheidungen befürworten.
- <sup>11</sup> Vgl. Werner Weidenfeld, Die Identität der Deutschen, 1983, S. 13-50; vgl. ebd., S. 18f zur Differenzierung zwischen personaler und kollektiver Identität; vgl. Rüdiger Thomas/Werner Weidenfeld, Identität, in: W. Weidenfeld/K.-R. Korte (Hgg.), Handbuch 1999, S. 430-442.
- <sup>12</sup> Heiner Keupp/Thomas Ahbe (Hgg.), Identitätskonstruktionen, 1999, S. 7; vgl. ebd., S. 53ff, S. 190ff, zu den individuellen Identitätskonstruktionen.
- <sup>13</sup> Vgl. Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, 1989, S. 18ff; vgl. George Herbert Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, 1973 (1934), S. 196f.
- <sup>14</sup> Vgl. zur Differenzierungen der Wissensarten und deren Bedeutung für die Politikdidaktik: Tilman Grammes, 1997, S. 57ff., bes. das Schema S. 70.
- <sup>15</sup> Vgl. Heidi Behrens-Cobet/Dagmar Richter, Didaktische Prinzipien, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politische Erwachsenenbildung, 1999, S. 168-203, S. 178f zur Handlungsorientierung.
- <sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 176f zur Biographieorientierung.
- <sup>17</sup> Vgl. zu den Wissensbeständen: Carl Deichmann, Abiturwissen, 2001, S. 11ff; vgl. Der Weg zur Einheit und das vereinigte Deutschland, ebd., S. 7ff; vgl. Klaus Körber, Inhaltliche Schwerpunkte, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politische Erwachsenenbildung, 1999, S. 221-256, bes. S. 226ff zu den Veränderungen der Themen schwerpunkte in den 80er und 90er Jahren.
- <sup>18</sup> Vgl. Klaus Peter Hufer, Weit ja, aber, 2001, S. 20-24, bes. S. 24 das Plädoyer für die Aufrechterhaltung der Konturen der politischen Bildung durch Berücksichtigung von Schlüsselfragen nach Macht, Herrschaft, Interesse etc.
- <sup>19</sup> Vgl. Karsten Rudolf, 2002, S. 94 zu der Feststellung, daß Gesundheits- und Sozialpolitik sowie Kommunalpolitik, Analyse von Nachrichten und Medien, Umgang mit Behörden eine hohe Priorität bei Teilnehmern besitzen.
- <sup>20</sup> Vgl. Walter Gagel, 2000, S. 57ff zu diesen Verknüpfungen durch die Behandlung von Fällen, Problemen und Situationen.
- <sup>21</sup> Vgl. zu den verschiedenen Politikbegriffen für die politische Bildung: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hgg.), Handbuch, 1988, S. 535ff.
- <sup>22</sup> Vgl. Carl Deichmann, Grundkurs Politikdidaktik, 2001, S. 30ff zur Erarbeitung dieser und anderer analytischer und normativer Kategorien aus handlungsorientierten Phasen der politischen Bildung.
- <sup>23</sup> Vgl. Gotthard Breit, 1991, zur Bedeutung der „sozialen Perspektivenübernahme“ in der politischen Bildung mit entsprechenden Beispielen, S. 6ff.
- <sup>24</sup> Vgl. Zum Konzept der politischen Kultur: Dirk Berg-Schlosser, Politische Kultur, in: W. Mickel (Hg.), Handlexikon, 1986, S. 385ff; vgl. Zur Erweiterung dieses Konzeptes: Carl Deichmann, Identität, 2002, S. 17ff.
- <sup>25</sup> Vgl. Joachim Detjen, 2000, S. 11-20, S. 18ff zur Differenzierung dieser „Persönlichkeitstypen“, welche Detjen in Anlehnung an die Überlegungen von Helmut Klages (vgl. ders., Die Realität des Wertewandels. Ein Plädoyer für den faktenorientierten Blick, in:

Ansger Klein [Hg.], *Grundwerte*, 1995, S. 84f.) entwickelt und den „interventionsfähigen Bürger“ als Leitbild für die politische Bildung fordert; vgl. Gerhard Himmelmann, in: P. Massing (Hg.), *Das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland*, Schwalbach/Ts. 1996, S. 81-96, bes. S. 84ff. zu den Grenzen des „Bürgerhandelns“ unter den Rahmenbedingungen von „Zeit, Energie und Sachverstand“ und der anschaulichen Darstellung möglicher Bedingungen des Bürgerhandelns im Rahmen des „Professionalisierungsprozesses“ in Bürgerinitiativen. Der kritischen Sicht bezüglich der Möglichkeiten des Bürgerhandelns liegt jedoch ein (nicht empfehlenswerter) enger Politikbegriff zugrunde.

<sup>26</sup> Vgl. Walter Gagel, 2000, S. 70ff.

<sup>27</sup> Vgl. Paul Ciupke/Norbert Reichling, *Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Politische Erwachsenenbildung*, 1999, S. 257-288 zu den empirischen Befunden und zur Zuordnung der Teilnehmer zu sozialen Milieus (bes. S. 269ff).

<sup>28</sup> Vgl. Carl Deichmann, *Grundkurs Politikdidaktik*, 2001, S. 22 zur Bedeutung des problemorientierten Ansatzes in der politischen Bildung und zur Diskussion des Begriffes „politisches Problem“.

<sup>29</sup> Vgl. Georg Weißeno (Hg.) *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 3, 2000; vgl. zusammenfassend: Wolfgang W. Mickel, 1996, vgl. für die außerschulische politische Bildung: Klaus Hufer (Hg.), 1995, bes. S. 8ff zu entsprechenden Erfahrungsberichten; vgl. Günter Behrens, *Methodische Zugänge*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Politische Erwachsenenbildung*, 1999, S. 205-220, bes. S. 207ff zu den „methodischen Zugangsebenen“ mit vielfältigen Beispielen methodischer Gestaltung von Veranstaltungen.

<sup>30</sup> Vgl. Carl Deichmann, 1996, bes. S. 34 zum emotionalen und rationalen Zugang und deren Bedeutung für die Analyse politischer Strukturen und Prozesse.

<sup>31</sup> Vgl. Center for Civic Education; F. Klaus Koopmann, unter Mitarbeit von Bernd Stallmann (Hg.), 2001.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 9ff; S. 34ff mit detaillierten Angaben über die einzelnen Schritte und entsprechenden Arbeitsmaterialien.

<sup>33</sup> Vgl. Carl Deichmann, *Demokratische politische Identität*, 2002, S. 4f.

<sup>34</sup> Vgl. Karl Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim 6/1995, bes. S. 64 zum „Grundmuster der Projektmethode“; vgl. Eberhard Jung, 1997, S. 18ff. zu Gegenständen und Merkmalen sowie Beispielen der Projektmethode.

<sup>35</sup> Vgl. Georg Weißeno, *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 2, 1999, 170ff zur Medienkompetenz.

<sup>36</sup> Vgl. Georg Weißeno, *Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen*, Schwalbach/Ts. 1993, S. 15ff.

<sup>37</sup> Vgl. Michael Kerber, *Inter- und Intranet – Chancen für den Politikunterricht*, in: G. Weißeno (Hg.), *Politik und Unterricht im Informationszeitalter*, Schwalbach/Ts. 2002, S. 295-315.

<sup>38</sup> Vgl. Peter Weinbrenner, 1988, S. 527-560.

- <sup>39</sup> Vgl. Carl Deichmann, Strategisches Denken durch Hypothesenprüfung, 1998, S. 223-234.
- <sup>40</sup> Vgl. Zur Differenzierung dieser Ansätze: Klaus Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, in: Klaus Bergmann u.a. (Hgg.), 1997, S. 298ff.
- <sup>41</sup> Vgl. Heidrun Hoppe, 1996, S. 12ff.
- <sup>42</sup> Vgl. Carl Deichmann, Grundkurs Politikdidaktik, 2001, S. 9ff., bes. S. 12.
- <sup>43</sup> Wilhelm Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, Bd. 7, 1992, S. 246.
- <sup>44</sup> Heidrun Hoppe, 1996, S. 270.
- <sup>45</sup> Vgl. Christoph Heuser/Annelie Wachendorff, 1992, S. 150ff.
- <sup>46</sup> Vgl. Karl Rohe, 1994, S. 20ff, bes. S. 353.