

DVPW-Kongress 2015

Sektion Politische Wissenschaft und Politische Bildung

UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN, GEBÄUDE LE, RAUM 120

22./23. September 2015

Panel: „Wertevermittlung und Ordnungslegitimation – Aufgaben politischer Bildung (?)“

Der Stellenwert von Werten in der Politischen Bildung sowie unterschiedliche Ansätze ihrer Vermittlung wurden vielfach diskutiert. Die Akzeptanz bestimmter (Grund-)Werte kann einerseits als Ziel Politischer Bildung aufgefasst (und kritisiert) werden, andererseits können Wertekonflikte (wie bspw. das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit, Gleichheit und Freiheit, oder unterschiedlichen Freiheitsbegriffen) und ihre Manifestation in politischen Konflikten als ein zentraler Gegenstand Politischer Bildung angesehen werden. Auch die Frage, inwiefern Politische Bildung bestimmte politische und wirtschaftliche Ordnungen legitimieren oder zu ihrer Überwindung beitragen soll, stand wiederholt im Zentrum wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen. Politische Bildung (nicht zuletzt im Rahmen von Schule) soll einerseits zur politischen Sozialisation in unsere freiheitlich-demokratische Gesellschaft, andererseits zur politischen Mündigkeit der Lernenden beitragen. Diese Perspektiven ergänzen sich, stehen aber ebenfalls in einem Spannungsverhältnis. Die DVPW-Sektion „Politische Wissenschaft und Politische Bildung“ lädt mit ihrem Panel dazu ein, diese Fragen und Kontroversen im Lichte aktueller gesellschaftlicher und politischer Probleme sowie bildungspolitischer Entwicklungen neu zu diskutieren.

SESSION 1: DIENSTAG, 22.9.2015, 14:00–17:00 UHR

Prof. Dr. Armin Scherb (Universität Erlangen-Nürnberg)

Wertebildung aus pragmatistischer Sicht

Verschiedene Anläufe, den Pragmatismus auf der Basis der Erziehungsphilosophie von John Dewey für die Politische Bildung hoffähig zu machen, waren nur mäßig erfolgreich, weil sein Konzept lediglich auf der kognitiven Rekonstruktion der „Demokratie als Lebensform“ beruht. Stärkere Normativität entfalten die erkenntnistheoretischen Implikationen in der Philosophie von Charles S. Peirce. Noch bevor der Terminus lebendig wurde, hat Peirce mit seiner *Pragmatische(n) Maxime* (P.M.) den linguistic turn vollzogen. Damit überwindet sein Pragmatismus einerseits den zeitgenössischen Objektivismus und Essentialismus, wie er z.B. in der *Phänomenologie* zu Tage trat. Andererseits erliegt Peirce' Pragmatismus aber auch nicht dem Subjektivismus des in den 1990er Jahren in den Erziehungswissenschaften und auch in der Politischen Bildung in Mode gekommenen *Radikalen Konstruktivismus*.

Peirce' erkenntnistheoretisches Credo liegt in einer unverfügbaren Subjekt-Objekt-Relation, aus der sich Ansätze für eine pragmatistische Grundlegung der Politischen Bildung und zugleich für ein normatives Konzept der Demokratiebildung ergeben. Diese Normativität der P.M. substantiiert sich im Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung und Wertebindung (Vgl. unter <http://www.didsoz.phil.fau.de/index.shtml>) und mündet in drei in der Praxis eng miteinander verknüpfte, aber analytisch unterscheidbare Begründungskonzepte für die Demokratiebildung:

1. Das *erste* Begründungskonzept besteht in der Prozessualisierung des Konflikts und der daraus resultierenden Forderung nach OFFENHEIT. Hier offenbart sich ein pragmatisch begründbarer Minimalkonsens als Ausweg aus einer aktuellen Unentscheidbarkeit politischer Konflikte.
2. Das *zweite* Begründungskonzept liegt in der meta-kognitiven Bearbeitung der Praxis und der Identifizierung der ihr immanenten werthaltigen Urteilkriterien. Dieses Begründungskonzept kommt vor allem in Lern- und Entscheidungsprozessen zu Tragen, die in (schulischen) Lernprozessen zur Selbstreflexion beitragen können.
3. Das *dritte* Begründungskonzept liegt in der „transzendental-pragmatischen“ Begründung ethischer Minima gelingender Kommunikation, die Jürgen Habermas später in seiner Diskursethik ausbuchstabiert hat.

Literatur:

Erny, Nicola (2005). *Konkrete Vernünftigkeit. Zur Konzeption einer pragmatistischen Ethik bei Charles S. Peirce*. Tübingen. (Zugl. Habil.-Schrift Universität Düsseldorf)

Scherb, Arnim (2002). *Ist eine konstruktivistische Politikdidaktik möglich?* Aachen.

Scherb, Arnim (2014). *Pragmatistische Politikdidaktik – Making It Explicit*. Schwalbach/Ts.

Dr. Claire Moulin-Doos (Universität Oldenburg)

Wertevermittlung als Aufgabe der politischen Bildung

Will politische Bildung ihre Aufgabe ernst nehmen, Menschen zu mündigen Bürgern zu bilden, sollte sie die Werte des Gemeinwesens, in dem diese Bürger als solche agieren, vermitteln, dabei aber gleichzeitig keine Ordnungslegitimation leisten. So kann ein ziviles Zusammenleben gedacht und ermöglicht werden. Ausgehend von dieser These, werde ich in meinem Beitrag unterstreichen, dass Menschen nur aktive mündige Bürger werden können, wenn sie an diesem „Wertekonstrukt“ für ein Zusammenleben teilnehmen. Die Werte, wie sie im Grundgesetz verankert sind und teilweise durch das Bundesverfassungsgericht interpretiert werden, sind ein politisches Konstrukt und sollten als solches wahrgenommen werden. Diese fundamentalen Rechte sind weder ein Geschenk Gottes, sie sind nicht unveräußerlich durch das Naturrecht vorgegeben und auch nicht einfach durch Vernunft zu „entdecken“. Sie sind vielmehr Ergebnisse von kollektiven Auseinandersetzungen über die dauerhaft streitbare Frage der Entstehung des friedlichen Zusammenlebens.

Das bedeutet praktisch, dass mündige Bürger/-innen, diese Werte in Frage stellen können, um sich zwischen Anpassung und Widerstand zu bewegen und das Gemeinwesen dauerhaft zu demokratisieren. Als zentrale Aufgabe politischer Bildung, scheint es zweifellos unstrittig, dass Bürger/-innen Grundwerte bewusst und verantwortungsvoll reflektieren und anerkennen und sich ihnen nicht lediglich passiv und widerspruchslos unterordnen sollen. Grundrechte können jedoch nicht als neutrale, unhinterfragbare Prinzipien gelten, die jede mögliche Lebensweise zulassen. Vielmehr sind sie Ergebnisse von machtvollen Diskursen und hegemonialen Verhältnissen.

Meine zentrale Frage ist somit, wie bürgerliche Kritik und Widerständigkeit stattfinden können, wenn keine sichtbaren Gegner zu identifizieren wären. Hegemoniale Diskurse zu hinterfragen ist einfacher, besonders für Jugendliche, wenn hegemoniale Macht sich nicht hinter

neutralisierenden Diskursen versteckt. Politische Bildung sollte aufdecken, dass diese Prinzipien weit davon entfernt sind, neutral zu sein, sondern vielmehr von hoher Werthaftigkeit geprägt sind. Die grundlegenden Werte hinter der Verfassung sollten explizit vermitteln werden.

Prof. Dr. Andrea Szukala (Universität Münster)

Aporien der Politischen Bildung in der „post-demokratischen“ Periode

In meinem Beitrag werde ich die These Blühdorns (2013) und anderer aufgreifen, dass neuere Krisensymptome der Demokratie eher auf ein Repräsentations- als auf ein Partizipationsproblem zurückzuführen sind. Dieser Problemhorizont erscheint unter anderem durch eine geänderte politische Identitätsbildung verursacht, die auf hohen Erwartungen gegenüber dem partizipativen und emanzipatorischen Versprechen ruht, zugleich aber nicht mehr auf die Herausbildung einer stabilen politischen Person gerichtet ist, sondern auf das „Identitätsmanagement“ und die Herausbildung hybrider Identitäten. Heutige demokratische Institutionen – und heutige bürgerschaftspädagogische Programme – sind freilich noch in hohem Maße auf die Integrität der politischen Person gerichtet und sind in insofern nicht durchgehend anschlussfähig mit heterogenen identitätspolitischen Ansprüchen auf Anerkennung. Die basalen sozialen Konfliktlagen des westlichen Demokratiemodells (z.B. zwischen Kapital und Arbeit) treten nicht mehr als die identitätsrelevanten „Grundwidersprüche“ in Erscheinung. So machen sich die an diese Widersprüche anschließenden Institutionalisierungsformen des westlichen Ideals des liberalen Staatsbürgermodells schnell verdächtig, kulturelle Hegemonie zu verschleiern, nicht aber einen Kulturen übergreifenden normativen Konsens herzustellen (Renn 2014). Dabei stellt sich heraus, dass das normative Grundproblem in der ungleichen Anerkennung von Anerkennungsordnungen liegt (Ebd., 228f.), nicht aber in der identitätspolitischen Anerkennung von Differenz (als „flache“ Version einer Anerkennungsordnung). Diese Ebenenproblematik stört gravierend die Funktionalität der Institutionen des demokratischen Verfassungsstaates für die Herstellung politischer Entscheidungen, es entsteht ein „neues antidemokratisches Gefühl“ (Rancière 2011). Diesem „Gefühl“ wird auch in Deutschland in jüngster Zeit viel Aufmerksamkeit geschenkt: Bürgerdialoge wie „Gut leben in Deutschland – Was uns wichtig ist“ (April 2015) deuten an, wie die Problematik zumindest vordergründig bearbeitet werden soll. Politische Bildung hat hierauf bislang kaum reagiert, selbst wenn sie an das neue/alte kritisch-emanzipatorische Projekt des 18. Jahrhunderts anschließt, läuft sie Gefahr, als eine Verfechterin „bestehender Verhältnisse“ aufzutreten.

Jan Weyland (Universität Gießen)

Metakritik der Werteerziehung

Wenn man den politikdidaktischen Diskurs um Werteerziehung betrachtet, dann scheinen die meisten PolitikdidaktikerInnen die These zu teilen, dass Werteerziehung für die politische Bildung unerlässlich sei. In diesem Beitrag wird sich kritisch mit dem Konzept der Werteerziehung auseinandergesetzt und gezeigt, dass dieser einen "Catch-All-Term" darstellt, unter welchem verschiedene theoretische Konzepte subsumiert werden. Weiter wird im Vortrag die These vertreten, dass es sich bei allen unter dem Begriff der Werteerziehung subsumierten Theorien um indoktrinative Theorien der politischen Bildung handelt. Die zu bearbeitenden Forschungslücken können folgendermaßen konkretisiert werden: (1) Welche didaktischen Funktionen der Werteerziehung zugeschrieben werden? (2) Wie können die verschiedenen

theoretischen Konzeptionen differenziert werden, welche unter dem Begriff der "Werteerziehung" subsumiert werden? Im ersten Teil des Vortrages wird der Diskurs um Werteerziehung untersucht und die didaktischen Funktionen der Werteerziehung herausgearbeitet. Im zweiten Teil werden einerseits die unter dem Konzept der Werteerziehung subsumierten Theorien differenziert und die theorieinhärenten normativen Grundlagen analysiert. Abschließend wird gezeigt, dass es sich bei allen unter dem Konzept der Werteerziehung subsumierten Theorien um indoktrinative Theorien der politischen Bildung handelt. Im Ausblick soll eine theoretische Lösung in Form einer ethischen Argumentationskompetenz im Rahmen einer politischen Urteilskompetenz, angedeutet werden, welche nicht indoktrinativ ist.

SESSION 2: MITTWOCH, 23.9.2015, 14:00–16:00 UHR

Prof. Dr. Monika Oberle, Johanna Forstmann (Universität Göttingen)

Planspielinduzierte Veränderungen der EU-Bewertung bei Schüler/innen – ein didaktisch erstrebenswertes Ergebnis?

Die Frage, inwiefern politische Einstellungen im Zielbereich politischer Bildung liegen, wurde und wird in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert. Einig dürften politische Bildner/innen heute darin sein, dass Lernende nicht unreflektiert den Status Quo bejahen und den Erhalt des Gegebenen um seiner selbst Willen anstreben, sondern als mündige Bürger/innen eine eigene reflektierte politische Haltung finden sollen. Zugleich sind die meisten Politikdidaktiker/innen der Ansicht, dass politische Bildung nicht wertfrei erfolgen sollte: Eine Erziehung zur Demokratie ist gewünscht, was sich aus einem geteilten Menschenbild u.a. mit der gemeinsamen Setzung von Menschenwürde und grundlegenden Rechten ergibt. Die Vermittlung „demokratischer Tugenden“ und der freiheitlichen Demokratie entsprechender Werte bleibt eine Gratwanderung.

Was die Europabildung angeht wurde eine teilweise „emphatisch-gesinnungsethische Prägung“ (Massing 2004: 146) zu Recht kritisiert. So muss Kritik an der demokratischen Legitimität und Effizienz der Europäischen Union (EU), aber auch ihren aktuellen *policies* berücksichtigt werden. Allerdings lässt sich argumentieren, dass die im Grundgesetz verankerte Europaoffenheit (Art. 23 GG) eine grundsätzlich positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen und auch der EU an sich im Politikunterricht rechtfertigen (Oberle & Forstmann 2015). Es macht Sinn, hier in Anlehnung an Easton (1965) zwischen generellen und performanzbezogenen Einstellungen zu unterscheiden, und darauf aufbauend zwischen einem „harten“ und „weichen“ Euroskeptizismus (Weßels 2009; Knelangen 2015). Damit wäre „konstruktive“ EU-Skepsis durchaus im Zielbereich der politischen EU-Bildung, „fundamentale“ Euroskepsis in Gegnerschaft zur EU dagegen nicht.

Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag Ergebnisse einer empirischen Studie (Interventionsstudie mit Prä-/Postdesign; N = 270 Schüler/innen) zu den Effekten von EU-Kurzplanspielen im Politikunterricht vor. Der Fokus liegt dabei auf den Veränderungen der Einstellungen zur EU (generell und performanzbezogen; Responsivitätsgefühl, Bedeutung der Europawahlen; Alltagsbezug) unter Berücksichtigung von sozio-demographischen HV und politischem Interesse. Mittelwertvergleiche (Cohen's d) und Strukturgleichungen (MPlus) zeigen bedeutsame Effekte in Richtung positiverer Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen des Vortrags auch kritisch diskutiert werden sollen.

Die Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen sowie das Aushandeln von Konfliktregelungen wird in der Politikdidaktik als Konfliktfähigkeit bezeichnet (Behrmann et al. 2004). Das Austragen politischer Meinungsverschiedenheiten ist eine Zieldimension des Politikunterrichts. In politischen Diskussionen im Klassenzimmer können interpersonale Konflikte entstehen. Im Sinne des Ziels politischer Bildung sollen aber politische Meinungsverschiedenheiten interessengeleitet ausgetragen werden. Konfliktfähigkeit ist aus theoretischer Perspektive keine Politikkompetenz, sondern eine Persönlichkeitsdimension (Weißeno 2015). Eine theoretische Verortung der normativen politikdidaktischen Annahmen kann durch das Dual Concern Model von Rubin et al. (1994) erfolgen. Es stellt die Strategiewahl in Konflikten als interessengeleitet dar. Dabei gibt es individuelle Unterschiede im Umgang mit Konflikten. Ähnlich stellt Rahim (1992) Konfliktstile als Formen des Umgangs in Organisationen dar.

In diesem Beitrag gehen wir dem Zusammenhang der motivationalen Variablen mit den für das BLK-Programm adaptierten vier prototypischen Konfliktstilen nach dem Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II) nach und prüfen, inwieweit sich das fachspezifische Selbstkonzept und das politische Interesse auf die Konfliktstile auswirken. Zweitens prüfen wir, ob sich Geschlechtsstereotype für die Reaktionstendenz in politischen Diskussionen ausdifferenzieren lassen. Wir untersuchen, inwieweit sich Effekte des fachspezifischen Selbstkonzepts mit einer Skala (6 Items) von Krampen (1998) und des politischen Interesses mit der Standardfrage aus der politischen Soziologie auf die jeweiligen Konfliktstile darstellen lassen, und prüfen, ob Mädchen andere Konfliktstile bevorzugen als Jungen. Die Hypothesen prüfen wir mit einer Strukturgleichung auf Basis einer Befragung von 669 Schüler/-innen der 9. Klassen an Realschulen.

Die Sensitivität der Instrumente des Rahim-Modells scheint auch für Schüler/-innen gewährleistet. Zu den Geschlechterstereotypen zeigen Strukturgleichungsmodelle erwartungskonforme Befunde, d.h., es lassen sich ein dominanter Konfliktstil häufiger bei Jungen, ein integrierender und nachgebender häufiger bei Mädchen beobachten. Das fachspezifische Selbstkonzept wirkt sich positiv auf den integrativen und etwas auf den dominanten Konfliktstil aus. Das politische Interesse wirkt sich schwach auf alle Dimensionen aus, aber am stärksten und negativ auf den dominierenden Konfliktstil.

Literatur

- Abs, H. J., Roczen, N., & Klieme, E. (2007) *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“* (Frankfurt, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Krampen, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen zum frühen Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30(2), 80–8.
- Rahim, M.A. (1992). *Managing conflict in organizations*. Westport, CT: Praeger.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D., & Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Luisa Lemme (Universität Bremen)

Politisches Urteilen als Legitimieren politischen Handelns

Die Bedeutsamkeit einer positiven Orientierung Jugendlicher (als Adressaten politischer Bildung) zu der bestehenden politischen Ordnung sowie zu den dazugehörigen Institutionen und Akteuren spiegelt sich nicht zuletzt in der Zahl entsprechender empirischer Studien wider (vgl. u.a. Shell Jugendstudie, Deutscher Jugendsurvey). Ein diagnostizierter Mangel an politischem Vertrauen oder Interesse gilt zumeist als Indiz fehlender politischer Legitimation und zieht nicht selten die Forderung eines aktiven Gegenhaltens in Form politischer Bildungsmaßnahmen nach sich. Somit resultiert aus derartigen Befunden auch ein Arbeitsauftrag für die Politikdidaktik. Aus Perspektive politischer Lehr-Lern-Forschung ist jedoch nicht einzig zu fragen, wie solche Bildungsangebote gestaltet werden können. Für eine fundierte politikdidaktische Praxis ist es notwendig, entsprechende Befunde theoriegeleitet einzuordnen und die durch die Befunde induzierten Problemlagen näher zu beleuchten.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Aufgabe, indem er der Frage nachgeht, welche Legitimationsargumente für Jugendliche im Urteilen über politisches Handeln relevant sind. Politische Legitimation wird dabei als ein fortlaufender diskursiver Prozess öffentlichen Aushandelns verstanden, wodurch nicht a priori Aussagen über den Status Quo politischer Legitimation im Mittelpunkt stehen, sondern die Maßstäbe, anhand derer diese gemessen werden kann. Dieses Verständnis postuliert zudem ein Zusammendenken politischen Urteilens und Legitimierens. Empirisch fußt der Beitrag auf Befunden aus einer quantitativ angelegten Studie (N=939), die Aufschluss über die Bedeutsamkeit verschiedener Legitimationsargumente im Rahmen alltagsweltlicher Vorstellungen gibt. Über dies können anhand der Befunde verschiedene Deutungsrahmen ausgemacht werden, innerhalb derer politisches Urteilen betrachtet wird. Im Sinne politischer Bildung kommen diese Ergebnisse einer empirischen Fundierung der Lernvoraussetzungen zum politischen Urteilen gleich und geben Hinweise darauf, wie politische Urteilsfähigkeit als Lernkompetenz weiter erschlossen werden kann. Der Beitrag zielt darauf ab, eine Diskussion über die sinnvolle Integration dieser in eine weiterführende theoretische Konzeptionierung politischer Urteilsbildung anzuregen.

MITGLIEDERVERSAMMLUNG DER SEKTION: MITTWOCH, 23.9.2015, 16:30–17:30 UHR

Weitere Informationen zur Sektion „Politische Wissenschaft und Politische Bildung“ siehe www.dvpw.de/gliederung/sektionen/politische-wissenschaft-und-politische-bildung.html .