

# Der ‚Didaktische Politikbegriff‘ – Erste Überlegungen zu einem Planungsmodell für den politisch-bildenden GW-Unterricht

\* andreas.kegel@kkg.hamburg.de, Kurt-Körber-Gymnasium Hamburg

eingereicht am: 05.01.2021, akzeptiert am: 01.07.2021

Der ‚Didaktische Politikbegriff‘ könnte über didaktische Prinzipien eine deduktive Unterrichtsplanung und einen induktiven Lernprozess ermöglichen. Darin liegt das Ziel, durch die verschiedenen Konzepte und Begriffe des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘ Möglichkeiten zum Transferlernen aufzuzeigen – unter Berücksichtigung der Didaktiken der Politik, Geographie und Wirtschaftskunde. Die theoretischen Überlegungen werden um ein Praxisbeispiel ergänzt, um zu zeigen, wie das Planungsmodell für den GW-Unterricht beispielhaft funktionieren könnte.

Keywords: Didaktischer Politikbegriff, Planungsmodell, kategoriales Lernen, Transferlernen, Politische Bildung

## The ‘didactic term of politics’: a first approach towards a model for GW-lesson planning in the context of civic education

The ‘didactic term of politics’ could enable a deductive lesson planning and inductive learning, using the concepts and terms of a didactic understanding of politics. Such a model aims at enabling transfer learning between geographic, economic, and political aspects. This is especially meaningful for a subject like GW (geography and economy) which includes civic education. The theoretical approach is featured by an example of how to use the planning model for GW-lessons.

Keywords: didactic term of politics, planning model, categorical learning, transfer, civic education

### 1 Unterrichtsplanung im politisch-bildenden GW-Unterricht

Politische Bildung ist ein wesentliches Prinzip des GW-Unterrichts. Vielhaber verweist (2001: 346) darauf, dass „Entscheidungsprozesse, ihre Auslöser und ihre Wirkung auf die Umwelt jene Schlüsselthemen von Politischer Geographie“ seien; auch sei „die Abhängigkeit der Ursache-Wirkungsbeziehungen politischer Entscheidungsprozesse von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Vielhaber 2001: 346; vgl. Reuber 2016; Sitte 2014) immanent: Lehrkräfte sollten räumliche und ökonomische Veränderungsprozesse im Kontext gesellschaftspolitischer Interessenskonflikte verstehen und ihre Unterrichtsgegenstände didaktisch so reduzieren, dass sie die didaktischen Perspektiven der Politik, Geographie und Wirtschaftskunde berücksichtigen. Für solche Konstruktionsprozesse stellen Fachdidaktiken Prinzipien wie die Konfliktorientierung zur Verfügung, ergänzt um kategoriale Planungstheorien (vgl. Autorengruppe

Fachdidaktik 2016: 110; Giesecke 1965; Gagel 1988), die am Exemplarischen das Allgemeine verdeutlichen (vgl. Klafki 1964: 443 f.; Meyer & Meyer 2007; Sander 2008: 79 f.). Solch sachlogischen Ansätze gerieten mit der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie unter Druck (vgl. Sander 2008: 85): Unterrichtsplanung sollte *sowohl* die Sachlogik *als auch* die Lernlogik, also schüler\*innenbezogene Deutungen und Argumentationsmuster berücksichtigen, um fachliche Lehr-/Lernziele zu realisieren und das Alltagsverständnis von Lernenden auszudifferenzieren.

Um eine solche Gegenstandserschließung zu ermöglichen, kategorisiert der ‚Didaktische Politikbegriff‘ Interessenskonflikte anhand mehrerer Konzepte und Begriffe (Kegel 2018a; 2018b; 2020). Er könnte eine *deduktive Gegenstandserschließung* mit dem Ziel *induktiver Lernprozesse* ermöglichen: Lehrkräfte können ein allgemeines Thema zu einer spezifischen Fragestellung *hin* konstruieren; Lernende können aus der spezifischen Fragestellung *heraus* allgemeine Einsichten erhalten – mit dem Ziel von Transferleistungen, um

ihre Analyse-, Handlungs- und Urteilskompetenzen anzuregen. Inwiefern sich daraus eine Planungstheorie entwickeln lässt, soll skizzenhaft geklärt werden.

## 2 Konturen einer Planungstheorie für einen politisch-bildenden GW-Unterricht

### 2.1 Politikdidaktik: Gieseckes Konfliktorientierung

Neben den verschiedenen Konzeptionen, wie zum Beispiel der Problem- und Handlungsorientierung, bietet sich die Konfliktorientierung für die Unterrichtsplanung an. Die Konfliktorientierung verknüpft die Alltagswelt der Lernenden mit der für sie wichtigen, medial vermittelten Welt. Hierdurch könnten Schüler\*innen in ihren Sichtweisen herausgefordert und zu Reflexionsanlässen gebracht werden (vgl. Gagel 2007: 7 f.; Pohl 2014 118 ff.). Dadurch könnte es der politischen Bildung gelingen, Menschen zu befähigen, „ihre Meinungen bedenken und dann möglicherweise ändern oder präzisieren“ (Giesecke 1997: 21) zu können. Schüler\*innen können ihre Interessen in einer pluralistischen Gesellschaft reflektiert einbringen, wenn sie ihre Alltagsvorstellungen ausdifferenzieren. Dafür sollte der Unterricht ihr Wissen nicht defizitär, sondern als wertvoller Teil des Lehr-/Lernprozesses verstehen (vgl. Sander 2008: 85; Reuber 2016: 110 f.; Kegel 2018a: 9 f.).

Die Lernmotivation gelingt über aktuelle, offene und unentschiedene Themen (vgl. Giesecke 1965: 21 ff.). Die Offenheit eines Konflikts erklärt sich aus einem stetigen Gesellschaftswandel, der sich im Gewordenen und Werden zeigt (vgl. Giesecke 1965: 23). Politische Lösungsprozesse beziehen sich auf historische Ereignisse, die ein besseres Verständnis ermöglicht, wie und warum eine Gesellschaft offene Themen behandelt (vgl. Giesecke 1965: 22 ff.). Während sich Aktualität auf einen lösungsbedürftigen Konflikt bezieht, ergibt sich Unentschiedenheit aus der Pluralität des gesellschaftspolitischen Lebens (vgl. Giesecke 1965: 23 f.).

Mündigkeit bedeutet, Sichtweisen zu reflektieren. Hierzu dient die Konfliktanalyse zwar als wichtiges Erkenntnisinstrument, als Definition des Politischen und der Inhaltsauswahl (vgl. Detjen 2007: 163; Giesecke 1965: 114 f.): Sie rahmt ein Thema durch elf Kategorien (Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde) ein, strukturiert einen Gegenstand und ermöglicht einen Transfer auf andere Kontexte. Die Konfliktanalyse ist aber vor allem sachlogisch und zielt eher auf rein wissenschaftliche Erkenntnisse, wo-

durch Lernlogik eher nicht im Fokus liegt. Um aber Anknüpfungspunkte zu vorhandenen Alltagsvorstellungen von Schüler\*innen zu schaffen, wären Lehr-/Lernprozesse eher sach- und lernlogisch zu verstehen: Solche fachlichen Unterrichtsprozesse würden Alltagsvorstellungen in ihrer Wertigkeit anerkennen und das Vorwissen einer Lerngruppe integrieren. Dies könnte es vereinfachen, Lernenden tieferliegende Einblicke hinsichtlich gesellschaftspolitischer, geographischer und ökonomischer Konflikte zu ermöglichen; einem Kategoriensystem vorausgesetzt, das auf Alltagsvorstellungen basiert und mithilfe fachwissenschaftlicher Vorstellungen ausdifferenziert ist.

### 2.2 Der Politikbegriff in der GW-Didaktik

Kategorien haben im Allgemeinen eine wesentliche Funktion für Planungsfragen: Sie strukturieren Stoff und Wissen (Ordnungsfunktion), legen über die Inhaltsauswahl das bedeutsame Allgemeine offen (Reduktionsfunktion), ermöglichen nicht nur differenzierte Haltungen (Erkenntnis- und Bewertungsfunktion), sondern auch Deutungslernen (Kommunikationsfunktion) und die Anwendung auf andere Stoffgebiete (Transferfunktion) (vgl. Henkenborg 2001). Indem Kategorien Politik für den Unterricht aufschlüsseln, sollten sie sich an einem für den GW-Unterricht relevanten Politikbegriff orientieren. Hierzu gehört Politik im engen und weiten Sinne (vgl. Sitte 2014: 31). Beide Begriffe sind aber zu unscharf: Politik im engen Sinne zentriert staatliches und institutionalisiertes Handeln und blendet alltagspolitische Aushandlungsprozesse, wie zum Beispiel im Familien- und Klassenrat, aus; Politik im weiten Sinne bezieht sich auf jeglichen sozialen Konflikt und entpolitisiert den Unterricht. Auch Unterrichtsstörungen stellen einen sozialen, aber unpolitischen Konflikt dar. Daher bietet es sich eher an, Politik als Transformation von Einzelinteressen zu allgemein gültigen Entscheidungen zu verstehen (vgl. Lange 2008): *Gesellschafts-* wie auch *alltagspolitisches* Handeln zielt auf Interessenszusammenführung. So fruchtbar dieses Politikverständnis ist, bleibt es unterkomplex: Erst ein *tieferes* Verständnis vom *gesellschafts-* und *alltagspolitischen* Willensbildungsprozess ermöglicht eine didaktisch sinnvolle Abbildung der Komplexität politischer Entscheidungsabläufe.

Wie eine didaktische Landkarte (Abb. 1) ermöglicht der ‚Didaktische Politikbegriff‘ eine Orientierung in den komplexen Aushandlungsprozessen der Interessenszusammenführung. Der Begriff entstand im Rahmen einer berufs begleitenden Individualpromotion an der Universität Hannover mit dem Ziel, über die Forschungsmethode ‚Didaktische Rekonstruktion‘ (vgl. Gropengießer 2007) fachliche Vorstel-

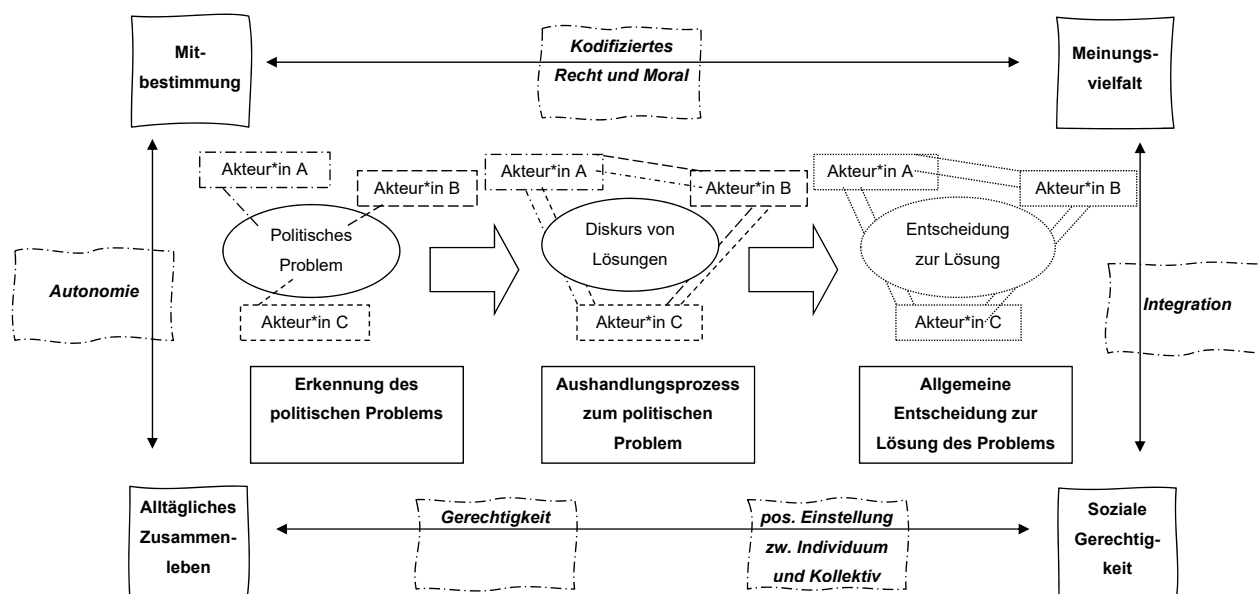


Abb. 1: Der ‚Didaktische Fachbegriff‘ als didaktische Landkarte zum Willensbildungsprozess (vgl. Kegel 2018a: 459)

lungen zur idealtypischen Politik zu erheben. Daher basiert der ‚Didaktische Politikbegriff‘ auf Alltagsvorstellungen von Oberstufenschüler\*innen zum Willensbildungsprozess (Lernlogik), die über problemzentrierte Einzelinterviews an unterschiedlichen Hamburger Schulen im Sommer 2013 erhoben und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Dieser erste Schritt wurde um einen zweiten ergänzt: Zu den erhobenen Alltagsvorstellungen wurden vergleichbare demokratietheoretische Vorstellungen (Sachlogik) herangezogen und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Beide Vorstellungswelten wurden im dritten Schritt wechselseitig verglichen: Aus den Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten, Eigenheiten und Begrenztheiten beider Vorstellungswelten ergab sich der ‚Didaktische Politikbegriff‘: Er besteht aus den vier Kategorien ‚Mitbestimmung‘, ‚alltägliches Zusammenleben‘, ‚soziale Gerechtigkeit‘ und ‚Meinungsvielfalt‘. Eine Verbindung zwischen diesen Konzepten schaffen die Begriffe ‚Gerechtigkeit‘, ‚Integration‘, ‚Autonomie‘, ‚kodifiziertes Recht und Moral‘ sowie ‚positive Einstellung zwischen Individuum und Kollektiv‘.

### 2.3 ‚Didaktischer Politikbegriff‘ als Gegenstandserschließung und Transferlernen

Die Landkarte des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘ kann insofern für die Unterrichtsplanung genutzt werden, als Konzepte und Begriffe im Kontext einer didaktischen Themenentwicklung eine Schwerpunktbildung leisten. Um den ‚Didaktischen Politikbegriff‘ für den GW-Unterricht fruchtbarer zu machen, könnte er um die empirisch-analytische sowie kritische Theorie ergänzt werden: Die empirisch-analytische Theorie

meint den Einfluss von Macht und Herrschaft auf gesellschaftliche Entwicklungen und Organisationen; die kritische Theorie bezieht sich auf „den politischen Macht- und Herrschaftsaspekt hinsichtlich seiner produktionssichernden Funktion“ (Vielhaber 2001: 345). Diese beiden Ansätze seien fruchtbarer als der normative Politikbegriff, der sich auf gesellschaftliche Konsensmöglichkeiten hinsichtlich individueller Selbstverständnisse bezieht (vgl. Vielhaber 2001: 345). Um die Theorien zu konkretisieren, weist Vielhaber (2001: 346) darauf hin, dass gerade Politik auf die räumliche Organisation sowie auf die soziale und natürliche Umwelt strukturierend wirkt.

Um nun einen lebensweltlichen Zugang zu Herrschaft und Macht in politischen Strukturen exemplarisch zu leisten, bietet sich die ‚Mitbestimmung‘ an (*hier*: Teilhabe als Diskursbeeinflussung und Machtausübung). Lernende verstehen sich zunehmend als Teil einer Öffentlichkeit, die Probleme in das politische System partizipativ trägt. Dabei soll Politik überzeugende Lösungsansätze erarbeiten (vgl. Kegel 2018a: 458). Dabei findet Mitbestimmung in *rechtsstaatlich ausgehandelten Verfahren* statt (‚kodifiziertes Recht und Moral‘), die im Alltag gelebt und zuweilen medial inszeniert werden. Demokratische Teilhabe soll auch *integrativ* wirken, also möglichst viele Interessen berücksichtigen (‚Integration‘). Damit kann Teilhabe darauf zielen, den politischen Diskurs in Öffentlichkeit und politischem System zu beeinflussen, um Macht und Herrschaft auszuüben.

Die beiden Begriffe ‚kodifiziertes Recht und Moral‘ und ‚Integration‘ könnten in ‚Mitbestimmung‘ eine Scharnierfunktion leisten, um – so die Hoffnung – Transferlernen zu begünstigen. „Dieses Übertragen von Lernergebnissen und Erkenntniswerten, die an-

hand bestimmter Gegebenheiten und Situationen gewonnen wurden, auf andere Gegebenheiten und Situationen zu übertragen, bezeichnet man als Transfer“ (Rinnschede & Siegmund 2020: 58). Indem Schüler\*innen Mitbestimmung als rechtsstaatlich ausgehandeltes Verfahren verstehen, könnten sie die Erkenntnis erlangen, Teilhabe nicht nur rechtlich, sondern auch integrativ zu begreifen; erst rechtsstaatliche Teilhabe ermöglicht jeder Person das eigene Partikularinteresse in den Willensbildungsprozess einzuspeisen. Gleichzeitig könnten sie mit diesem Wissen an Grenzen stoßen und neue Erkenntnisse über Mitbestimmung erwerben. Sie problematisieren Mitbestimmung, weil Teilhabe voraussetzungsreich ist: Sie ermöglicht Diskursbeeinflussung und wirkt integrativ, setzt aber kognitive, soziale und monetäre Fähigkeiten voraus und kann exkludierend sein. Darüber hinaus könnten sie integratives Handeln nicht nur auf politische Mitbestimmung, sondern auch auf nachhaltiges Wirtschaftshandeln als ‚soziale Gerechtigkeit‘ beziehen. In einem Planungsmodell des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘ wäre es möglich, Transferlernen über ein Konzept („Mitbestimmung“: „kodifiziertes Recht und Moral“ + „Integration“) oder einen Begriff („Integration“: ‚Mitbestimmung‘ + ‚soziale Gerechtigkeit‘) zu ermöglichen. Der Unterricht soll Lernenden ermöglichen, Wissen und Erkenntnisse aus der einen Situation auf eine andere anzuwenden und ausdifferenzieren. Konzepte oder Begriffe fungieren als Themenscharnier im Sinne einer vergleichbaren Gegebenheit und ermöglichen Problematisierungen.

Das Transferlernen könnte die Kompetenzentwicklung von Lernenden begünstigen. Über die Analyse gesellschaftspolitischer, geographischer und ökonomischer Sachverhalte könnte das Transferlernen vielleicht die Handlungs- und Urteilskompetenz fördern. Bereits Schmiederer (1977: 96; vgl. Henkenborg 2012: 34f.) urteilte über die Analysekompetenz, dass sie „auf die Fähigkeit des Schülers [zielt], zu einer Theorie der Gesellschaft zu gelangen, mit deren Hilfe er die entscheidenden Wirkungszusammenhänge, Machtfaktoren und Entwicklungen der Gesellschaft erkennen kann.“ Ein solch differenziertes Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge könnte einer Lerngruppe eine eigene Theorieentwicklung und damit das Urteil und Handeln erleichtern. Sie sind eher fähig, mit wichtigen Operatoren zur Urteilsbildung zu arbeiten: begründet entscheiden, abwägen, sich hineinversetzen sowie überprüfen (vgl. Henkenborg 2012: 35ff.). Dieses Urteilen begünstigt die Handlungsfähigkeit von Lernenden. Sie könnten begründeter und reflektierter handeln (ebd. 45f.). Hierdurch entfaltet sich das Potential (und auch die Herausforderung) eines Querschnittsfaches wie dem politisch-bildenden GW-Unterricht: Ein Unterrichtsgegenstand wäre aus

einer gesellschaftspolitischen, geographischen und ökonomischen Perspektive zu behandeln.

### 3 Erste Hinweise zur Unterrichtspraxis am Beispiel des Klimaschutzes/-wandels

Um Lernenden Transferlernen im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen Gesellschaft-Politik-Ökonomie-Geographie zu ermöglichen, bietet sich der Klimawandel/-schutz als Unterrichtsthema an. Gerade durch die *Fridays-For-Future-Demonstrationen* (FFF) ergibt sich ein lebensnaher Bezug zur ‚Mitbestimmung‘, um die ‚Integration‘ von Partikularinteressen in das politische System zu klären. Dabei kann ‚Integration‘ auch eine Frage der ‚sozialen Gerechtigkeit‘ sein, wenn es um Möglichkeiten und Grenzen eines integrativen, auf Nachhaltigkeit orientierten Konsums geht.

#### 3.1 Diskurseinflussnahme: Demonstration und Schulpflicht

Der Grundrechtskonflikt zwischen Demonstrationsrecht (GG Artikel 8) und Schulpflicht (GG Artikel 7) berührt das ‚kodifizierte Recht und Moral‘ in ‚Mitbestimmung‘: Der Verfassungskonflikt ermöglicht, ein differenziertes Verständnis von Recht und moralischen Ansichten als Ordnungsrahmen für Herrschaft und Macht zu vermitteln. Parteien mit ihrer Kritik an der Schulpflichtverletzung wie auch die jungen Demonstrant\*innen mit ihrer Provokation über Schulabstinz (vgl. Sommer et al 2019: 40ff.; Römmele 2019; Hanschmann 2019) versuchen, gesellschaftliche Entwicklungen über Rechtsstaatsfragen partizipativ (*hier*: diskursiv) zu beeinflussen. Methodisch bietet sich die Positions-/Streitlinie, also eine gedachte Linie zwischen zwei Punkten im Raum (vgl. Scholz 2009: 114f.), an: Schüler\*innen verorten sich, warum Schulpflicht oder Demonstrationsrecht schwerer wiege. Nach der Erarbeitungsphase könnten sie sich (neu) verorten und ihre Meinungen vertiefender erläutern.

Beide Grundrechte sollen mündiges Handeln ermöglichen. Die *Schulpflicht* zielt nicht nur auf Wissensvermittlung und Erziehung, sondern fördert auch Toleranz und Akzeptanz für unterschiedliche Meinungen, die für eine demokratische Staatsbürgerschaft notwendig sind (vgl. BVerfG 2006). Gleichzeitig sei der Staat über die Schulpflicht zur Neutralität verpflichtet. Schule dürfe sich kein Urteil über die Angemessenheit der Demonstrationen erlauben. Daher sieht Hanschmann (2019) die FFF-Demonstrationen als unproblematisch, weil sie junge Menschen zur Staatsbürgerschaft befähigen. Dagegen sieht die Kul-

tusministerkonferenz (1973: 11 f.) die Schulpflicht über dem Demonstrationsrecht: Der Bildungs- und Erziehungsauftrag setzt einen regelmäßigen Schulbesuch voraus; ein regelmäßiges Fernbleiben (insbesondere an einem fixen Tag) stünde diesem Schulauftrag entgegen. Nichtsdestotrotz wiege das *Demonstrationsrecht* schwer: Versammlungsverbote dürfen nur unter hohen Auflagen ausgesprochen werden (vgl. Hong 2019); eine sanktionierte Schulpflichtverletzung könnte als indirektes Versammlungsverbot qualifiziert werden. Die Demonstrationsteilnahme könne ferner den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule unterstützen: Der Grundsatzterlass des österreichischen Bundesbildungsministeriums (BMBF 2015) zur Politischen Bildung sieht beispielsweise vor, dass im Rahmen der Schulpflicht junge Menschen Demokratie als Idee der Beteiligung und aktives Engagement in konkreten Situationen erfahren sollen.

Schulpflicht und Demonstrationsrecht stehen sich grundsätzlich komplementär gegenüber: Die Schulpflicht soll *Diskursfähigkeit* vermitteln, insofern sie als staatliche Bildungs- und Integrationsaufgabe (vgl. Epping 2019: 272 f.) zur mündigen Partizipation befähigt. Das Demonstrationsrecht ermöglicht *Diskurs-einflussnahme*, da Bürger\*innen ihre Meinung gegenüber einer Autorität frei, öffentlich und protestierend mitteilen (ebd. 12 f.).

### 3.2 Integrative Macht und Herrschaft: Zivilgesellschaft und Parteien

„Mitbestimmung“ könnte als Integrationsmöglichkeit gesellschaftlicher Interessen verstanden, aber über „Integration“ problematisiert werden. Lernende könnten verstehen, inwiefern zivilgesellschaftliche Organisationen und Parteien über ihre Macht- und Herrschaftseinflüsse gesellschaftliche Entwicklungen integrativ gestalten, aber auch exkludierend wirken. Integrativ versteht *hier*, gesellschaftliche Bedürfnisse in der Politikausrichtung angemessen zu berücksichtigen. Die Transferleistung würde darin liegen, dass Partizipation soziale Gruppen mit monetären, sozialen und organisatorischen Fähigkeiten begünstigt. Unterrichtsmethodisch könnte es sich lohnen, die Einstellungen der Lerngruppe zu Zivilgesellschaft und Parteien abzufragen, schriftlich festzuhalten sowie mit dem obigen Konflikt zwischen Demonstrationsrecht und Schulpflicht zu verknüpfen.

Die *FFF*-Demonstration stellt eine zivilgesellschaftliche Akteur\*innengruppe dar. Zivilgesellschaft ist ein „Ort in der Gesellschaft, an dem Organisationen agieren, die frei von staatlicher Zuwendung handeln, finanziell unabhängig sind und keinen Profit erwirtschaften“ (Richter 2016; vgl. Meyer 2010: 239). Sie hat eine vermittelnde Rolle zwischen Bürger\*innen

und dem politisch-administrativen System, indem sie mit informellen oder formellen Organisationsstrukturen – wie beispielsweise verbindliche Mitgliedschaften – agiert (vgl. Winter 2013: 388 ff.; Meyer 2010: 241 f.; Schwartz 2010: 589; Sommer et al. 2019: 18–20). Aufgrund eines notwendigen Engagements speisen eher bildungsbürgerliche Menschen ihre subjektiven Vorstellungen in den öffentlichen Raum ein. Wie bei *FFF* engagieren sich eher Menschen mit einer höheren Bildung, finanziellen Mitteln, ausgeprägten Organisationsfähigkeiten und einem Willen nach politischer Selbstermächtigung (vgl. Nolte 2011: 12; Walter 2011; Schneekloth & Albert 2019: 51 f., 97–101; Sommer et al. 2019: 11 f.).

Dagegen agieren Parteien als Entscheidungsträgerinnen, „die das Ziel der Erringung von politischen Entscheidungspositionen verfolgen und dadurch zu Elementen eines durch die Konkurrenz um Wählerstimmen und Machtanteile in den staatlichen Institutionen definierten Systems werden“ (Winter 2013: 392; vgl. Meyer 2010: 239 f.). Ein plurales Parteiensystem ermöglicht diverse gesellschaftliche Strömungen zusammenzuführen, sei es durch Interessensartikulation und -repräsentation oder dem Machtgewinn und -erhalt gegenüber der Konkurrenz: Parteien sollen unterschiedliche soziale Gruppen zusammenführen, um ihnen Deutungen und Orientierungen zu geben und über indirekte Teilhabe in das politische System zu integrieren (vgl. Jun 2013: 122 f.; Satori 2005: 24), wenn auch mit der Folge, dass so manche Themen eine unterschiedlich starke Beachtung erfahren.

Obleich Zivilgesellschaft und Parteien über den öffentlichen Diskurs die Politikausrichtung bestimmen, agieren sie mit ihren Macht- und Herrschaftseinflüssen unterschiedlich integrativ. *FFF* als zivilgesellschaftliche Gruppe vertritt eher ein Partikularinteresse von bildungsbürgerlichen Menschen, wodurch eher bildungsferne und sozialbenachteiligte Personen mit ihren Interessen wenig bis kaum den Diskurs beeinflussen. Dagegen sind Parteien zwar ideologisch, vertreten aber grundsätzlich unterschiedliche soziale Gruppen aus Gründen des Machterwerbs und -erhalts. Dabei stehen Zivilgesellschaft und Parteien in einer Konkurrenz/Konflikt- und in einer Kooperation/Bündnis-Beziehung (vgl. Winter 2013: 395 f.). Bei Konkurrenz/Konflikt offerieren beide Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Wiesendahl 2006: 97–99; Schwarz 2010: 588; Winter 2013: 396) und ringen um Einflussmöglichkeiten. Weil Interessensgruppen ein Parteiensystem unter Druck setzen können (vgl. Thomas 2001: 12 f.), kann auch Kooperation/Bündnis entstehen: Parteien greifen zivilgesellschaftliche Themen auf und stellen ihre Ressourcen den zivilgesellschaftlichen Gruppen zur Verfügung (vgl. Schwartz 2010: 590 f.). Methodisch könnten Schüler\*innen die

Funktion und das Zusammenwirken von Zivilgesellschaft und Parteien auf Plakaten vergleichen. Sie könnten vertiefend diskutieren, inwiefern sich Teilhabe integrativer gestalten ließe. Dabei könnte ein Bezug auf die anfängliche Abfrage zur Einstellung der Lerngruppe und Bezüge zum Verfassungskonflikt lohnen, um Anlässe zur Problematisierung anzustoßen.

### 3.3 Soziale Gerechtigkeit: *integrative Nachhaltigkeitsbürger\*innen*

Teilhabe beschränkt sich nicht allein auf zivilgesellschaftliches und/oder parteipolitisches Engagement. (Junge) Menschen als zunehmend mündig agierende Konsument\*innen tragen über ihr ökonomisches Handeln Mitverantwortung für positive Lebensbedingungen und Chancengleichheit innerhalb eines sozial- und konkurrenzorientierten Weltmarktes (vgl. Kegel 2018a: 455). Zwischen ‚sozialer Gerechtigkeit‘ und ‚Mitbestimmung‘ kann der Begriff ‚Integration‘ ein Scharnier bilden: Während ‚integrative Teilhabe‘ auf die Begünstigung sozialer Gruppen mit entsprechenden Fähigkeiten zielte, ließe sich über ‚integratives Konsumhandeln‘ klären, wie chancenreich und herausfordernd ein nachhaltiger Konsum in einer umweltschonenden Globalwirtschaft sein könnte: Im Kontext der ‚sozialen Gerechtigkeit‘ bedeutet ‚Integration‘ die Stärkung des sozialen Friedens (vgl. Kegel 2018a: 457). Hierzu bietet sich der\*die von Schank & Lorch (2018: 230 ff.) entwickelte\*r ‚Nachhaltigkeitsbürger\*in‘ an. Nachhaltigkeitsbürger\*innen richten ökonomisches Konsumhandeln *sozial und ökologisch* aus, wobei sie nicht nur von unternehmerischen und politischen Rahmenordnungen *bestimmt werden*, sondern diese auch *mitbestimmen können*. Im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung beteiligen sie sich an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft, in der Menschen, unabhängig ihres sozioökonomischen Status, vergleichbare Möglichkeiten und Ressourcen haben, ihr Leben zu gestalten (vgl. ANU 2020; Wlasak und Wlasak 2018: 50).

In der unterrichtspraktischen Umsetzung kann besonders die Komplexität nachhaltigen Konsums thematisiert werden – wie es beispielsweise Ohl (2013: 5) anhand des Konsums von Äpfeln aus der Region oder aus Übersee zeigt: Zwar ist der lange Transport ökologisch problematisch, aber auch die energie- und CO<sub>2</sub>-emissionslastige Produktion von Äpfeln in Deutschland ist mitunter schwierig. „Es hängt von der Jahreszeit ab, welcher Apfel ökologisch vorteilhafter ist.“ (ebd. 5). Nicht nur die Energie- und CO<sub>2</sub>-Emissionsbilanz, sondern auch individuelle Entfaltungsmöglichkeiten erschweren nachhaltigen Konsum. Wlasak und Wlasak (2018: 53) schlagen ein

Rollenspiel vor, in dem Schüler\*innen die Perspektive von Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen einnehmen: der 17-jährige Asylbewerber mit sehr geringem Einkommen, die 20-jährige Studentin mit einem Stipendium, der 39-jährige, alleinerziehende Vater mit Festanstellung, und die 55-jährige, wohlhabende Geschäftsführerin. Damit verknüpfen Wlasak und Wlasak (2018: 52) das Ziel, für Schüler\*innen erfahrbar zu machen, „dass Menschen unterschiedlichen Geschlechts auf dieser Welt unterschiedliche Lebensweisen und individuelle Bedürfnisse haben und es somit individueller Handlungsmöglichkeiten bezogen auf Konsum bedarf, um Lebensqualität ermöglichen zu können.“

Die Verknüpfung von ‚Mitbestimmung‘ und ‚sozialer Gerechtigkeit‘ mit ‚Integration‘ könnte einer Lerngruppe helfen, durch Teilhabe und Konsum im Kontext des Klimawandels zu differenzierten Einsichten bezüglich der Wirkungszusammenhänge, Machtfaktoren und Entwicklungen einer Gesellschaft im Sinne eines politisch-bildenden GW-Unterrichts zu kommen (*induktiver Lernprozess*).

## 4 Fazit: Erste Konturen eines potenziellen Planungsmodells

Während fachdidaktische Prinzipien die Wechselhaftigkeit von alltäglicher Lebenswelt und gesamtgesellschaftlicher Strukturen für die Wirksamkeit von Lehr-/Lernprozessen betonen, könnte der ‚Didaktische Politikbegriff‘ Transferlernen ermöglichen. Dies ist für den GW-Unterricht interessant, insofern er politische, wirtschaftliche und raumbezogene Kompetenzen zu vermitteln hat. Weitere Forschungsarbeiten bleiben zu leisten: Im Idealfall müsste sich, zum Beispiel, Transferlernen nicht nur inhaltlich, sondern auch zwischen den Kompetenzbereichen deutlicher zeigen.

## 5 Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (2020): BNE-Verständnis. [https://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Wir\\_ueber\\_uns/BNE\\_Verstaendnis\\_ANU\\_29.6.20.pdf](https://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Wir_ueber_uns/BNE_Verstaendnis_ANU_29.6.20.pdf) (27.06.2021)
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- BMBF (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html)
- BVerfG (2006): BvR 1693/04. Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 31. Mai 2006.

- Detjen, J. (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München.
- Epping, V. (2019): Grundrechte. 8. Aufl., Springer Verlag, Wiesbaden.
- Gagel, W. (1988): Situations- und Problemorientierung. Gesichtspunkte der Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten. In: Gagel, W. & D. Menne (Hrsg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW. Op-laden, S. 39–49.
- Gagel, W. (2007): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Giesecke, H. (1965): Didaktik der politischen Bildung. Juventa-Verlag, München.
- Giesecke, H. (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Gropengießer, H. (2007): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. 2. Aufl., Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Hanschmann, F. (2019): „It’s the End of the World as We Know it” – Schulpflicht vs. Versammlungsfreiheit. In: Verfassungsblog. 15.03.2019. <https://verfassungsblog.de/its-the-end-of-the-world-as-we-know-it-schulpflicht-vs-versammlungsfreiheit/> (20.10.2019)
- Henkenborg, P. (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts. Zum Kern politischer Bildung in der Schule. In: *sowi-online Journal*. <https://www.sowi-online.de/node/1320> (25.06.2021)
- Henkenborg, P. (2012): Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen und Handeln. In: *zdg* 3(2). S. 28–50.
- Hong, M. (2019): Ein unbequemes Grundrecht. In: *Legal Tribune Online*. 16.05.2019. <https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/70-jahre-gg-versammlungsfreiheit-artikel-8-unbequemes-grundrecht/> (25.11.2019)
- Jun, U. (2013): Typen und Funktionen von Parteien. In: *Niedermeyer, O. (Hg.)*. S. 119–144.
- Kegel, A. (2018a): Wiedenkst du Politik. Zur Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs. Springer VS, Wiesbaden.
- Kegel, A. (2018b): Der didaktische Politikbegriff als Hilfe zur Unterrichtsplanung. In: *Politik unterrichten* 33. S. 39–41.
- Kegel, A. (2020): Wie lauten Eure Fragen? Problemorientierte Leitfragen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: *GW-Unterricht* 159(3). S. 44–51.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Julius Beltz, Weinheim.
- KMK (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1973/1973\\_05\\_25\\_Stellung\\_Schueler.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf) (25.11.2019)
- Lange, D. (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 57(3). S. 431–439.
- Meyer, T. (2010): Was ist Politik? 3. Aufl., Springer VS, Wiesbaden.
- Meyer, M. & H. Meyer (2007): Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Julius Beltz, Weinheim.
- Nolte, P. (2011): Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2. S. 5–12.
- Niedermeyer, O. (Hg.): *Handbuch Parteienforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Ohl, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie* 3. S. 4–8.
- Pohl, K. (2014): Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke. 2. Aufl., Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Reuber, P. (2016): Politische Geographie im Erdkundeunterricht – Möglichkeiten und Perspektiven. In: *Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 109–117.
- Richter, S. (2016): Zivilgesellschaft – Überlegungen zu einem interdisziplinären Konzept. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 08.03.2016. [http://docupedia.de/zg/richter\\_zivilgesellschaft\\_v1\\_de\\_2016](http://docupedia.de/zg/richter_zivilgesellschaft_v1_de_2016) (20.10.2019)
- Römmele, A. (2019): Parteien, nutzt den Impuls. In: *Zeit Online*. 09.04.2019. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-04/parteipolitik-politikverdrossen-jugend-fridays-for-future-debattenkultur> (20.10.2019)
- Sander, W. (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. 3. Aufl., Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Sartori, G. (2005): Party Types, Organisation and Functions. In: *West European Politics* 28. S. 5–32.
- Schank, Ch. & A. Lorch (2018): Der Nachhaltigkeitsbürger in der sozioökonomischen Bildung. Überlegungen zu einem wirtschaftsethisch fundierten sozioökonomischen Bildungsziel. In: *Engartner, T., Ch. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Springer VS, Wiesbaden. S. 215–241.
- Schmiederer, R. (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.
- Scholz, L. (2009): Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterrichts. 2. Aufl., Wochenschau-Verlag, Schwalbach/ Ts.
- Schwartz, M. A. (2010): Interactions between Social Movements and US Political Parties. In: *Party Politics: an international journal for the study of political parties and political organizations* 16(5). S. 587–607.
- Schneekloth, U. & M. Albert (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: *Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- Sitte, Ch. (2014): Politische Bildung im Geographieunterricht. In: *Geographie aktuell & Schule*. Jahrgang 36. S. 29–33.
- Sommer, M. et al. (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. In: *ipb working papers 2/2019*. Ipb, Berlin.
- Thomas, C. S. (2001): Studying the Political Party-Interest Group Relationship. In: ders. (Hrsg.): *Political Parties and Interest Groups. Shaping Democratic Governance*. Lynne Rienner Publishers, Boulder, Colorado/ London. S. 1–23.
- Vielhaber, Ch. (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Institut für Geographie und Wirtschaftskunde, Wien. S. 333–355.
- Walter, F. (2011): Die starken Arme legen keine Räder mehr still. In: Klatt, J. & F. Walter (Hrsg.): *Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld. S. 7–32.
- Wiesendahl, E. (2006): *Mitgliederparteien am Ende? Eine Kritik der Niedergangsdiskussion*. VS Springer, Wiesbaden.
- Winter, T. v. (2013): Parteien, Verbände und Bewegungen. In: Niedermeyer, O. (Hg.). S. 387–412.
- Wlasak, J. & P. Wlasak (2018): Praktische Umsetzung von gendersensibler Bildung für nachhaltige Entwicklung im GW-Unterricht am Beispiel „Nachhaltiger Konsum“. In: *GW-Unterricht* 149(1). S. 49–60.