Stefan Müller

Politik
und Bildung

# Reflexivität in der politischen Bildung

Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

POLITIK UND BILDUNG BAND 88

Stefan Müller

# Reflexivität in der politischen Bildung

Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1180-9 (Buch)
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1181-6 (PDF)

# Inhalt

Einleitung . . . . . 7

Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik . . . . . 8

Untersuchungsrahmen und Leitfragen . . . . . 10
Der theoretische Rahmen in Modellen der Reflexivität . . . . . 16
Didaktische Spannungsfelder zwischen Auflösen und Aushalten . . . . 33
Die praktische Umsetzung im sozialwissenschaftlichen Unterricht . . . 64
Konklusion und Ausblick: Reflex(ion) in der politischen Bildung . . . . 86

## I Der theoretische Rahmen: Von der Behauptung zur Begründung

Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung . . . . . 101

Adorno und Luhmann: Negative Dialektik und die Beobachtung zweiter Ordnung . . . . . 116

Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik . . . . . 135

## II Didaktische Spannungsfelder: Multiperspektivität, Mündigkeit und ihre normativen Voraussetzungen

Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung . . . . . 157

Populismus und Pluralismus. Normative Herausforderungen in der politischen Bildung . . . . . 169

Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht . . . . . 176

Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive . . . . . 197

## III Die praktische Umsetzung: Reflexivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht

‚Können wir das nicht einfach googeln?' Reflexionen auf Alltag und Wissenschaft im sozialwissenschaftlichen Unterricht . . . . . 209

Reflexives Wissen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Folgerungen aus einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Konformität und Abweichung' . 222

Antisemitismus: Theoretische Beschreibungen und ihre praktischen Folgen . . . . . 228

Antisemitismusprävention in der schulischen politischen Bildung . . . . . 233

Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und Reflexion vor Ressentiments schützen sollen . . . . . 243

Schriftenverzeichnis . . . . . 261

# Reflexivität in der politischen Bildung

## Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Die vorliegenden Überlegungen nehmen die Konturen von Reflexivität in der politischen Bildung in den Blick. Die Bedeutung und Reichweite reflexiver Argumentationsfiguren sowie eine normativ gehaltvolle Begründungspflicht werden als Fundament für das im Folgenden entwickelte Konzept einer reflexiven politischen Bildung diskutiert.

*Eine reflexive politische Bildung ist vor allem dadurch charakterisiert, dass sie in theoretischer, praktischer und didaktischer Hinsicht jenseits von dichotomen Sortierungen argumentieren kann.* Eingebettet in einen sozialwissenschaftlichen Rahmen werden die fachwissenschaftlichen Bezüge nicht-dichotomer Modelle expliziert und deren Bedeutung für fachdidaktische Prinzipien sowie für praktische Unterrichtsmodelle untersucht.

Ein erstes Ergebnis der vorliegenden Untersuchung besteht darin, dass fachwissenschaftliche Modelle der Sozialwissenschaften nicht schlicht in eine sozialwissenschaftliche Fachdidaktik übertragen werden können. Es bedarf einer angemessenen *Übersetzung*, nicht lediglich einer letztlich äußerlich verbleibenden *Übertragung*. Allzu leicht entstehen ansonsten eindimensionale Verkürzungen zu Lasten der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bzw. der fachdidaktischen Einsichten. Wird vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Erfordernisse beispielsweise auf das Konzept von Mündigkeit im Anschluss an Adorno zurückgegriffen und im nächsten Schritt mit fachdidaktischen Grundsätzen verglichen, können der jeweils anderen Seite allzu rasch Verkürzungen vorgerechnet werden. Eine reflexive politische Bildung, wie sie im Folgenden genauer ausgeführt und entwickelt wird, stärkt dagegen auch die Eigenständigkeit beider Seiten, ohne eindimensionale Ableitungen vornehmen zu müssen. Vor diesem Hintergrund werden die drei Bereiche der Theorie, der Didaktik und der Praxis Politischer Bildung eigenständig vertieft, um zugleich ihre inneren Verbindungslinien nachzuzeichnen und zu verdeutlichen.

Ein zweites Ergebnis der vorliegenden Untersuchung zeigt daran anschließend, dass nicht überall, wo die Terminologie der Mündigkeit verwendet wird, diese in theoretischer, didaktischer und praktischer Hinsicht auch abgesichert ist. Gleichzeitig gilt auch umgekehrt: Auch wenn die Terminologie der Mündigkeit

nicht auftaucht, kann in substanzieller Hinsicht eine Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten abgesichert sein.

Es geht somit im Folgenden auch darum, die Annahmen in fachwissenschaftlichen Bezügen und in fachdidaktischen Prinzipien im Blick auf die damit verbundenen Freiheitsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/-innen überprüfbar werden zu lassen. Dies beinhaltet auch eine kritische Prüfung von Voraussetzungen jenseits des jeweils vorgebrachten Selbstverständnisses.

Entscheidende Merkmale einer reflexiven Perspektive zeichnen sich hier bereits ab. Es geht um eine Argumentationsfigur, die die politische Bildung daraufhin befragbar werden lässt, inwiefern sie a) zur Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten in und durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Annahmen beiträgt und b) eine Verhinderung von Reflexions- und Bildungserfahrungen beinhaltet oder begünstigt. Eine solche reflexive politische Bildung benötigt eine *offene* Konzeption der jeweils herangezogenen Modelle statt hermetisch-abgeschlossener Standpunkte.

Damit ist bereits eine Reihe von Anforderungen an eine reflexive politische Bildung genannt, die es theoretisch einzuholen, zu begründen und abzusichern gilt. Dieser Aufgabe widmet sich der folgende Beitrag. Er führt zum einen in die verwendeten Begrifflichkeiten ein und legt ihre Voraussetzungen und Vorannahmen offen. Zum anderen werden basierend auf den einzelnen Studien Perspektiven entwickelt, die deren Überlegungen und Konzepte weiter- und zusammenführen. Es geht mithin darum, den gemeinsamen Bezugs- und Analyserahmen der Einzelpublikationen zu verdeutlichen, um zu kennzeichnen, inwiefern sie jeweils zu einer reflexiven politischen Bildung beitragen.

In diesem Sinne führt das erste Kapitel in den Untersuchungs- und Analyserahmen ein, welcher dem Projekt einer reflexiven politischen Bildung zugrunde liegt.

Im zweiten Kapitel werden anhand dreier unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Paradigmen (absoluter Idealismus Hegels, Kritische Theorie Adornos sowie die differenzierungstheoretische Systemtheorie Luhmanns) die Grundzüge *nicht-dichotomer Argumentationsfiguren* skizziert und im Blick auf ihre Größen und Grenzen analysiert.

Im dritten Kapitel werden mit Multiperspektivität und Mündigkeit zwei fachdidaktische Grundsätze behandelt, die im Rahmen einer reflexiven politischen Bildung eine hervorgehobene Bedeutung einnehmen. Die Analyse verweist auf die innere Vermittlung und gegenseitige Angewiesenheit dieser beiden Grundsätze aus einer normativen Perspektive, die die Subjektivität der Bildungsteilnehmer/-innen anerkennt und ausbaut.

Das vierte Kapitel übersetzt eine reflexive Theorie und Didaktik in die Unterrichtsplanung. Die zuvor eingeführten Begriffspaare von Reflex und Reflexion, von Behauptung und Begründung lassen sich handlungsentlastet in der Theorie (vielleicht noch) dichotom trennen. (Spätestens) in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung treten sie jedoch in-, mit- und gegeneinander *vermittelt* auf. Die hier vorgestellte Argumentationsfigur kann diese Vermittlung (auch schon) theoretisch und didaktisch sowie schließlich praktisch konzeptualisieren und aushalten.

Das fünfte Kapitel führt diese Überlegungen konkludierend im Begriff der Reflex(ion) zusammen, der die Gleichzeitigkeit der Anteile des Reflexes und der Reflexion in der politischen Bildung kennzeichnet.

Insgesamt zielt das vorliegende Buch darauf ab, Elemente einer reflexiven politischen Bildung zu entwickeln, die die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/-innen unterstützen und begründen können.

## 1 Untersuchungsrahmen und Leitfragen

Eine reflexive politische Bildung kann zunächst vor dem Hintergrund zweier miteinander verbundener Anforderungen charakterisiert werden. Zum einen ergeben sich im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens die Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele politischer Bildung aus dem Überwältigungsverbot, dem Indoktrinationsverbot und dem Kontroversitätsgebot (Wehling 1977, vgl. aktuell dazu auch Widmaier/Zorn 2016 und v.a. die Beiträge in Frech/Richter 2017). Zum anderen prägt das In-, Mit- und Gegeneinander von Herrschaftslegitimation, Mission und Mündigkeit bis heute jede Diskussion um die politische Bildung:

> „Überblickt man die mehrhundertjährige Geschichte der politischen Bildung in der Neuzeit, so lassen sich in einer idealtypischen Unterscheidung drei Grundmuster erkennen. Ein erstes ist das der Herrschaftslegitimation. […] Ein zweites Grundmuster lässt sich – in metaphorischer Übertragung – als Mission bezeichnen. Hier soll politische Bildung als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse dienen und einen erwünschten künftigen Zustand herbeiführen. […] Gemeinsam ist diesen beiden Grundmustern, dass die Adressaten politischer Bildung als Objekte gesehen werden, während die Lehrenden (oder der Auftraggeber) sich im Besitz einer gültigen Wahrheit sehen, die die Lernenden am Ende nachzuvollziehen

> haben. […] Anders ein drittes Denkmuster – hier dient politische Bildung der eigenständigen Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen sein kann. Dieses Denkmuster lässt sich abkürzend mit dem Stichwort Mündigkeit kennzeichnen." (Sander 2014, 27; Hervor. entf.)

Die drei idealtypischen Grundmuster als Fluchtpunkte für politische Bildung werden im Folgenden im Blick auf ihre Unterschiede, aber auch auf ihre Überschneidungen gelesen. Der Anspruch einer reflexiven politischen Bildung nimmt die im Fluchtpunkt der Mündigkeit skizzierten Anforderungen auf und entwickelt sie in bestimmten Hinsichten weiter. *Es geht um eine nicht-dichotome Begründung theoretischer, praktischer und didaktischer sozialwissenschaftlicher Bildungs- und Reflexionserfahrungen in der politischen Bildung, die eine Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten (Mündigkeit) aller Beteiligten unterstützen, eine Untergrabung dagegen benennen und zurückdrängen kann.* Ein solches Verständnis politischer Bildung ist auf die Eigenständigkeit der Bildungsteilnehmer/-innen konstitutiv angewiesen, erkennt diese an, hält und gestaltet sie aus.

Zudem wird deutlich, dass eine reine Sortierung nach dem bevorzugten und den abzulehnenden Grundmustern theoretisch und empirisch nicht überzeugen kann, weil die Grundorientierungen der Herrschaftslegitimation, Mission oder Mündigkeit zwar dominieren, sie aber die jeweils anderen Momente auch *in sich* enthalten können: „In der Praxis sind durchaus Mischformen möglich; so hatte etwa die Re-Education-Politik der Westalliierten in Deutschland nach 1945 sowohl Züge von Mission als auch der Entfaltung von Räumen für Mündigkeit." (Sander 2014, 29)

Mein Erkenntnisinteresse besteht darin, diese Mischformen in theoretischer, praktischer und didaktischer Hinsicht präziser zu bestimmen und im Sinne von Mündigkeit auszubauen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass die drei idealtypischen Grundmuster in der politischen Bildung stets *vermittelt* in einem In-, Mit- und Gegeneinander auftreten, wobei explizit eine der drei Möglichkeiten dominiert. Das schließt aber die anderen nicht grundsätzlich aus, sondern rückt sie in den Hintergrund, wo sie weiter wirken und auch nicht-inten-

dierte Effekte zeitigen können. Darauf kann eine reflexive politische Bildung reagieren.

Reflexivität kann nicht verordnet werden – dagegen sperrt sich auch der Anspruch des Beutelsbacher Konsenses. Reflexivität kann allerdings organisiert werden, zumal unter institutionellen Bedingungen von Schulpflicht bzw. von Trägervorgaben. Eine reflexive politische Bildung ist darauf angewiesen, die Momente in den Blick zu bekommen, die der Mündigkeit entgegenstehen, um rechtzeitig erkennen zu können, wann, wie und wodurch Bildungserfahrungen unterlaufen werden. Strukturell abgesichert werden können diese Elemente in und durch fachdidaktische Prinzipien.

Dieser Ansatz ist – aus noch genauer zu erläuternden Gründen – unhintergehbar mit einer offenen Perspektive verbunden, die soziale Kontingenz anerkennt und aushalten kann. Im Folgenden wird daher auch diskutiert, warum theoretische, praktische und didaktische Modelle, die (implizit oder explizit) auf statische oder hermetisch abgeschottete Modelle setzen, nicht substanziell zu einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten beitragen. Ebenso werden Ansätze kritisiert, die zum absoluten Relativismus, zur Beliebigkeit beitragen. Demgegenüber wird ein nicht-dichotomer Ansatz gestärkt, der intrinsisch gekoppelt an eine normativ gehaltvolle Begründungspflicht ist. Beides wird zusammengezogen in der Konzeption einer reflexiven politischen Bildung.

In erkenntnistheoretischer Hinsicht kann für dieses Vorhaben weder eine ausschließlich induktiv noch eine deduktiv verankerte Perspektive herangezogen werden. Die hier vorgestellte reflexive Perspektive schließt diese elementaren Ordnungs- und Sortiermöglichkeiten zwar nicht aus, liegt aber quer zu einem der Analytik entstammenden Determinismus, der von unten nach oben oder von oben nach unten ableitet. Vielmehr wird ein dialektischer Ansatz eingeführt, „dessen Einzeleinsichten nicht aus einem obersten Prinzip abgeleitet werden, sondern gleich weit entfernt sind vom Mittelpunkt“ (Schmidt 2002, 89). Die dadurch gewonnene mündigkeitsorientierte Perspektive fragt zu Beginn, am Ende und im Gang der Analyse nach

a) den vorausgesetzten, inhärenten gesellschaftlichen Wissensbeständen,
b) der in Anspruch genommenen Struktur der Argumentation,
c) den normativen Orientierungen,
d) den Folgen und Effekten für die Autonomiemöglichkeiten aller Beteiligten.

Ein entscheidender Vorteil eines solchen Vorhabens liegt darin, dass zu den genannten Herausforderungen bereits Antwortmöglichkeiten vorliegen, insbesondere in der Fachdidaktik der politischen Bildung – wenngleich nicht in der oben

ausgeführten Terminologie. Jedoch kommt es mir im Folgenden nicht schlicht auf eine Übertragung in eine andere Terminologie an. Mein Vorhaben besteht *erstens* in dem Anspruch, die theoretischen, praktischen und didaktischen Herausforderungen einer nicht-dichotomen Perspektive freizulegen, weil damit in der politischen Bildung die fachdidaktischen Prinzipien im Blick auf die Untergrabung und die Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten weiterführend diskutiert werden können. *Zweitens* stellt der im Folgenden entwickelte Ansatz einen Rahmen bereit, in dem unterschiedliche sozialwissenschaftliche Paradigmen in den Dialog gebracht und einer gemeinsamen Diskussion geöffnet werden können. Damit rücken auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede von reflexiven Modellen in den Blick, die den verschiedenen erkenntnistheoretischen Paradigmen verhaftet sind.

Ein Beispiel: Die konfligierenden Positionen in den Diskussionen um die kritisch-emanzipatorisch politische Bildung verweisen auf erkenntnistheoretische und (wissenschafts-)politische Differenzen (Lösch/Thimmel 2010; Widmaier/Overwien 2013). Aus einer reflexiven Perspektive wird jedoch auch sichtbar, dass in den unterschiedlichen Perspektiven auf politische Bildung *Formen der Distanznahme* angestrebt werden (Lösch 2013, 12; Sander 2009, 246; Scaramuzza 2018). Damit sind die wissenschaftstheoretischen Unterschiede keineswegs aufgehoben. Es geht also nicht darum, lediglich Vereinbarkeiten im Unvereinbaren zu finden, sondern in der reflexiven politischen Bildung geht es vor allem darum, die jeweiligen Voraussetzungen und Folgen für die Autonomiemöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/-innen benennen und ggf. auch kritisieren zu können.

Ein Anspruch reflexiver politischer Bildung besteht zudem darin, nicht vorschnell und allein terminologischen Versprechungen vertrauen zu müssen (Müller 2020b, 8). Die Bezugnahmen auf ‚Kompetenzen' müssen nicht notwendigerweise mit einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten verbunden sein, auch nicht die Bezugnahmen auf ‚Kritik' oder ‚Emanzipation'. Ein reflexiver Ansatz zeichnet sich ab, wenn die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen sowie die (möglichen) Folgen für die Autonomiemöglichkeiten aller Beteiligten einbezogen werden. Ermöglicht werden dadurch Diskussionen, ob eine Theorie, eine Praxis oder eine Didaktik, die sich der Kompetenzorientierung, der Kritik oder der Emanzipation verschreibt, auch tatsächlich die Anerkennung der Subjektivität der je Einzelnen als Bedingung für die Freiheitsmöglichkeiten aller unterstützt oder ob es sich letztlich um instrumentelle Vorstellungen handelt, die zumal zur Legitimierung und zur Reproduktion von Unfreiheit führen können. Gefragt wird somit danach, ob die Dialektik der Freiheit

ausgehalten und ausgestaltet wird – oder ob sie instrumentell angewandt, verkürzt und letztlich den Subjekten übergestülpt wird.[1] So wird auch sichtbar, wie und wodurch die hehr erscheinenden Motive, das ‚Denken für andere' zu übernehmen, geradewegs in die Missionierung, die Herrschaftslegitimation, die Instrumentalisierung für eigene Zwecke führen.

Für diesen Anspruch wird ein theoretisch tragfähiger Rahmen benötigt, der nicht allein in einem Entweder/Oder-Modell positioniert ist. Vielmehr wird dieser Rahmen differenziert und begründet abwägen und gleichzeitig vor dem Hintergrund individueller Freiheit unter Bedingungen gesellschaftlicher Freiheitsmöglichkeiten argumentieren können. In bestimmter Hinsicht geht es auch um die Rückwendung des Blickwinkels. In den jeweiligen Modellen und Perspektiven werden diejenigen inhärenten Doppelläufigkeiten in den Blick genommen, *die sowohl die Einschränkung als auch die Unterstützung von Denk-, Handlung- und Urteilsmöglichkeiten aller Beteiligten* beinhalten. Die grundlegende Untersuchungsfrage lautet somit: Wo, wann und wie sind *in* den jeweiligen Ansätzen Möglichkeiten enthalten, die die „Unterscheidung eines instrumentellen und eines subjektbezogenen Verständnisses von Schülerorientierung" (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 62) aushalten, begründen und weiterführend bearbeitbar halten können?

Hier zeichnet sich einer der zentralen Grundzüge einer reflexiven politischen Bildung ab. Es geht nicht um ableitende Bestimmungen, Beschreibungen, Beobachtungen und Aussagen wie ‚Die Methode x führt zu y'. Diese Perspektive wird zwar nicht negiert, aber sie wird *erweitert*, indem nicht nur deduktive und induktive Relationen, sondern zudem *innere* soziale Vermittlungsverhältnisse vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen in die Diskussion einbezogen werden.

Das vorgeschlagene Vorhaben benötigt einige Umstellungen in den Perspektiven auf Theorie, Didaktik und die Praxis. Diese sind mit Herausforderungen verbunden, denen sich das vorliegende Buch mit folgenden Leitfragen stellt:

In *theoretischer Hinsicht* geht es um vier Schwerpunktsetzungen, die miteinander verbunden sind, die aber je eigenständige Herausforderungen bilden:

a) Wie kann eine *offene Theorie* gebaut sein, die Kontingenz in der Theorie zulässt und aushält, um die Probleme, die mit deterministischen, hermetisch-

1 Vgl. zu der hier und im Folgenden in Anspruch genommenen Konzeption von Dialektik Ritsert 2008, 2017; Müller 2009, 2011, 2020a.

geschlossenen Modellen verbunden sind, benennen und zurückweisen zu können?

b) Wie kann ein reflexiv-kritisches Verfahren so gestärkt und fundiert werden, dass der Schritt von der *subjektiven Behauptung zur intersubjektiven Begründung* ausgewiesen werden kann, nicht lediglich proklamiert und/oder behauptet wird?

c) Wie können *normative Orientierungen* begründet werden, die die Unterstützung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller Bildungsteilnehmer/-innen anstreben und die Legitimierungen von Unfreiheit zurückzuweisen erlauben?

d) Welche (Minimal-)Bedingungen umfasst eine *reflexive Theorie* im Gegensatz zu dichotomen Ansätzen?

In *didaktischer Hinsicht* schließen sich daran drei weitere Herausforderungen an:

a) Wie können fachdidaktische Prinzipien ausgestaltet werden, um die Antinomie von Fremd- und Eigenbestimmung unter institutionellen Bildungsbedingungen auszuhalten?

b) Welche (Minimal-)Bedingungen für Mündigkeit müssen in der didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen berücksichtigt werden?

c) Welche normativen Annahmen gehen in eine Konzeption reflexiver politischer Bildung (nicht) ein?

In *praktischer Hinsicht* sind damit folgende Herausforderungen verbunden:

a) Wie können reflexive Lernumgebungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht gestaltet werden?

b) Welche (Minimal-)Bedingungen sind für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung hilfreich, wenn multiperspektivische Bildungserfahrungen unterstützt werden sollen?

c) Welche Ziele können einer reflexiven Gestaltung von Lernumgebungen (nicht) zukommen?

d) Welche Grenzen kommen einer reflexiven Konzeption im Kontext institutionell organisierter Bildung zu?

Diese Fragen werden in diesem Buch in drei Hauptteilen in den Blick genommen:

I Der theoretische Rahmen der Begründung

II Die fachdidaktischen Spannungsfelder Multiperspektivität und Mündigkeit

III Die praktische Umsetzung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Eine Verbindung dieser Ebenen besteht darin, dass in allen drei Bereichen diskutiert und gezeigt wird, dass es keinen Determinismus oder Automatismus geben *kann*, weil eine reflexive politische Bildung in der Anerkennung der Eigenständigkeit aller Beteiligten besteht. Diese kann jedoch nur gewonnen werden – und das ist ein zentrales Ergebnis –, wenn es sich um offene Figuren des ‚Aushaltens' handelt, in denen Mündigkeit erst ausgestaltet werden kann.

## 2 Der theoretische Rahmen in Modellen der Reflexivität

In der Moderne gilt Reflexivität als Kernkompetenz. Modelle von Reflexivität können dabei höchst unterschiedlich aufgebaut sein. Je nach erkenntnistheoretischer Verortung ergeben sich andere Perspektiven auf das jeweilig bevorzugte oder abgelehnte Modell von Reflexivität.

Eine reflexive politische Bildung wird sich aus diesen und aus weiteren Gründen nicht ausschließlich auf eine einzige fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin stützen können – auch, um ihrem Anspruch auf Multiperspektivität gerecht zu werden.

> „Letztlich bietet nur die sozialwissenschaftliche Bildung die Gewähr dafür, dass ein methodologischer Monismus vermieden wird und heterodoxe sowie interdisziplinäre Inhalts- und Themenfelder in den Curricula verbleiben." (Engartner 2014, 48–49)

Benötigt wird ein interdisziplinärer Blick, der die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten den Bezugswissenschaften sowie Nachbardisziplinen entnimmt (Müller/Keller 2020). Sozialwissenschaftlich tragfähige Modelle der Reflexivität können sich so gesehen auch kaum auf ein einziges erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretisches Paradigma verlassen. Eine reflexive politische Bildung wird umso stärker begründet und verankert sein, wenn es gelingt, unterschiedliche, auch divergierende sozialwissenschaftliche Paradigmen genauer zu analysieren, zu diskutieren und auch auszuhalten.

Ein solches Vorhaben sieht sich allerdings auch Fallstricken ausgesetzt. Insbesondere besteht die Gefahr, dass mit einer vorschnellen Vereinheitlichung auch die charakteristischen Perspektiven der einzelnen erkenntnistheoretischen Paradigmen eingeebnet werden und ein allzu abstrakter gemeinsamer Nenner dabei herauskommt, der darin besteht, dass eine reflexive politische Bildung sich mit ‚der Politik', ‚dem Sozialen' oder ‚der Gesellschaft' beschäftigt.

Daher soll hier eine Perspektive entwickelt werden, die unterschiedliche

Traditionslinien aufzunehmen vermag, ohne sie auf allgemeine Abstrakta zu reduzieren. Auch jenseits von Verallgemeinerungen lassen sich gemeinsame Bezugspunkte herausarbeiten, die für eine reflexive politische Bildung fruchtbar gemacht werden können. Die Paradigmen z. B. (sozial-)konstruktivistischer, systemtheoretischer, kritisch-theoretischer oder idealistischer Theorien weisen teilweise unvereinbare Unterschiede und Divergenzen auf. Dennoch besteht eine Gemeinsamkeit darin, dass die unterschiedlichen Paradigmen eine *Distanz zu Alltagstheorien* ermöglichen.

Dies ist die Perspektive im ersten Hauptteil des vorliegenden Buches, die sich dem theoretischen Rahmen einer reflexiven politischen Bildung widmet.

Formen, Modelle und Möglichkeiten der Distanznahme bezeichne ich im Folgenden als *Reflexivität* bzw. als Reflexion. Diese Terminologie beinhaltet die Ebenen, die im Folgenden relevant sind: Es geht nicht nur um den Zwischenraum, den eine Distanz einnimmt, sondern es geht auch um die gesellschaftlichen Positionierungen, die *in* distanzierten Perspektiven nachgezeichnet werden und aus denen Distanz gewonnen werden kann. In den Mittelpunkt rückt damit auch die soziale Konstitution und Konstruktion von Formen und Möglichkeiten der Distanz.

Mit diesem theoretischen Rahmen sollen Debatten um den Status von Theorien in und für die politische Bildung wiederbelebt und gestärkt werden, die seit geraumer Zeit in den Hintergrund getreten sind:

> „Die komplexen Theoriefragen, auf die der Beutelsbacher Konsens reagierte, spielen in der heutigen Fachdiskussion zur politischen Bildung kaum mehr eine Rolle. Überhaupt scheint in den letzten Jahrzehnten im Fach das Interesse an Theorie in jenem umfassenden und grundlegenden Sinn […] stark zurückgegangen zu sein.“ (Sander 2017, 63–64)

Im ersten Hauptteil werden unterschiedliche Traditionslinien aufgegriffen, nachgezeichnet und aktualisiert, die Modelle der Reflexion in der politischen Bildung stützen. Es werden drei divergierende Paradigmen diskutiert, die eine Distanz zum Gegenstand ermöglichen: das idealistische, das kritische-theoretische und das systemtheoretische Paradigma.

Zunächst werden im Folgenden die Hintergründe, Ansprüche und Unterscheidungsmöglichkeiten erläutert, welche den einzelnen Studien im ersten Hauptteil dieses Buches zugrunde liegen. Dazu bietet sich eine idealtypische Trennung unterschiedlicher Ebenen an. So können Begründungsmuster der Reflexion im Sinne einer Distanznahme vorrangig auf der Ebene sozialer Interak-

tionen *(Ebene der Intersubjektivität)* oder auch vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse *(Ebene der Objektivität)* eingebettet sein. Mein besonderer Fokus liegt auf den je Einzelnen *(Ebene der Subjektivität)*, weil erst in der Anerkennung und Unterstützung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der je Einzelnen die beiden anderen Ebenen zu einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung beitragen. Dennoch wird die Ebene des Subjekts hier nicht unter Absehung der anderen Ebenen betrachtet, sondern jeweils vermittelt *mit* und eingebettet *in* intersubjektive und gesellschaftliche Dimensionen.

Auf allen drei Ebenen besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung des Subjekts, auch auf der Ebene des Subjekts selbst. Das Problem der Instrumentalisierung von Bildungsteilnehmer/-innen gerade in der politischen Bildung ist kaum zu überschätzen. Im Namen höherer, zuweilen ehrenwerter Ziele wird dann aus der Begründung, dass es der Intersubjektivität (z.B. der Gemeinschaft) oder der Objektivität (z.B. dem Proletariat in Herrschaftsfunktion) *dienlich* sei, die Folgerung gezogen, dass die je einzelne Subjektivität den anderen Ebenen unterzuordnen sei (Subsumtionslogik).

In diesem Buch wird demgegenüber mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vorgeschlagen und begründet, Bildungs- und Reflexionsprozesse in der politischen Bildung an die Autonomiemöglichkeiten der Subjekte zu koppeln. Es geht um die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten unter Einbeziehung der intersubjektiven sowie der objektiven Bedingungen, die die individuelle Autonomie mit hervorbringen und unterstützen.

An diesem Punkt wird die Relevanz des Kritikmodells ersichtlich, das dem Konzept einer reflexiven politischen Bildung zugrunde liegt. Das Denken und Handeln, die Strukturen und Bedingungen, die Momente und Aspekte, die den Autonomiemöglichkeiten der Subjekte entgegenstehen, diese instrumentalisieren oder entwerten, werden in einer reflexiven Konzeption aufgenommen, benennbar gemacht und zurückgedrängt. Eine solche Perspektive *dezentriert* Annahmen, die scheinbar aus dem Großen und Ganzen schöpfen, und stärkt demgegenüber *Optionen der Freiheit des Subjekts* – unter und in gesellschaftlichen Bedingungen, die reflexiv einbezogen und nicht ausgeblendet werden. Im Konzept einer reflexiven politischen Bildung wird das Problem der Instrumentalisierung von Bildungsteilnehmer/-innen in der Theorie, der Praxis und der Didaktik bearbeitbar gehalten, indem die Möglichkeiten einer Gestaltung von Lernumgebungen stets aus der doppelten Perspektive befragt werden, inwiefern diese zu einer Förderung *oder* Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten beitragen.

Zentrale theoretische Grundlagen einer solchen Perspektive werden in unterschiedlichen Zugängen bereitgestellt, die dichotome Konzepte problematisieren. Drei ausgewählte divergierende Paradigmen werden im ersten Hauptteil vertiefend diskutiert. Die Auswahl der drei Paradigmen begründet sich darin, dass sich daraus jeweils Elemente entnehmen und weiterentwickeln lassen, die eine reflexive politische Bildung genauer konturieren. Es handelt es sich um drei unterschiedliche erkenntnistheoretische Ansätze, die vor dem Hintergrund divergierender Erkenntnisinteressen jeweils einen bestimmten Rahmen für reflexive Theorien (nicht) zur Verfügung stellen. Wenn es gelingt, innerhalb dreier unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Paradigmen das jeweilige Konzept von Reflexivität zu extrapolieren – und damit auch die Größen und Grenzen der jeweiligen Perspektive zu skizzieren –, dann werden dadurch auch (Minimal-) Bedingungen identifizierbar, die eine reflexive politische Bildung in theoretischer Hinsicht stützen.

Dieser Anspruch bildet den Hintergrund der Auswahl im ersten Hauptteil des Buches, der die Begründungsmuster im absoluten Idealismus Hegels, der Kritischen Theorie Adornos und der differenzierungstheoretischen Systemtheorie Luhmanns diskutiert. Diese drei Begründungsmuster können nicht schlicht integriert werden; sie sind in wesentlichen Hinsichten nicht miteinander kompatibel. Entscheidend ist, dass sie für das vorliegende Vorhaben gar nicht integrierbar sein müssen. Es geht ausschließlich um das jeweilige Konzept von Reflexivität und um die Frage, welche sozialwissenschaftlichen und fachdidaktischen Möglichkeiten damit verbunden sein können – und welche nicht. Im folgenden Abschnitt wird daher nachgezeichnet und weiterführend diskutiert, wie die einzelnen Studien im ersten Hauptteil die Perspektiven von Hegel, Adorno und Luhmann nutzen, um auf dieser Grundlage ein tragfähiges Modell von Reflexivität zu erarbeiten, das dem Anspruch auf eine reflexive politische Bildung zugrunde gelegt werden kann.

## 2.1 Die idealistische Perspektive

Der Anspruch im deutschen Idealismus war denkbar einfach und überaus anspruchsvoll zugleich: Im Anschluss an Immanuel Kant übertrumpften sich Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling und Georg Wilhelm Friedrich Hegel gegenseitig in ihren Begründungsmöglichkeiten, die Welt aus dem Geiste heraus zu entwerfen. Für die genauere Bestimmung eines Modells von Reflexion, ihrer Minimalbedingungen und ihrer Grenzen, wie sie im deutschen Idealismus geprägt wurden, sind bis heute die Ausführungen Hegels paradigmatisch. Ihnen können sowohl die Grundelemente nicht-dichotomer sozi-

Stefan Müller

# Reflexivität in der politischen Bildung

Eine reflexive politische Bildung zielt auf Mündigkeit ab. In diesem Buch wird eine reflexive politische Bildung in Theorie, Didaktik und Praxis skizziert, die an einer Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten orientiert ist. Dafür werden didaktische Spannungsfelder in ihrer Verbundenheit mit normativen Annahmen diskutiert. Die praktische Umsetzung reflexiver Bildungserfahrungen wird im Blick auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht sowie auf die Antisemitismusprävention in der Schule betrachtet.
Im Ergebnis zeigt sich: Mündigkeit in der politischen Bildung kann nicht garantiert, aber organisiert und unterstützt werden.

**Der Autor**

Stefan Müller ist Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

ISBN 978-3-7344-1180-9

WOCHEN SCHAU VERLAG

9 783734 411809