

INHALT

<i>Tilman Rhode-Jüchtern</i> : Normativität – zur Einführung in das Schwerpunktthema.....	9
<i>Inken Heldt</i> : Menschenrechte als normative Leitkategorie der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung.....	22
<i>May Jehle</i> : Normative Ordnungen und ihnen zugrunde liegende Grundwerte. Studien zum reflexiven Umgang mit Grundwerten der Demokratie in der politischen Bildung anhand historischer Unterrichtsaufzeichnungen.....	40
<i>Steffen Pelzel, Alexander Wohnig</i> : De-normalisierte Normativität. Zur Bedeutung einer widersprüchlichen Bestimmung normativer Leitideen und Begriffe in der Didaktik der Sozialwissenschaften.....	59
<i>Julia Grün-Neuhof, Hendrik Kasper Schröder</i> : Normativität ist (k)eine Aufgabe – Perspektiven aus Politikwissenschaft und Politikdidaktik.....	77
<i>Stefan Müller, Elia Scaramuzza</i> : Normativität, Subjektorientierung und Emanzipation. Rolf Schmiederers Beiträge zu einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung.....	97
Forum	
<i>Stefanie Kessler</i> : Auf die Fachlehrkraft kommt es an!? – Zur empirischen Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen fachlichen und pädagogischen Lehrorientierungen im Politikunterricht.....	117
<i>Alexander Lenger, Christian Schneickert</i> : Didaktik der Soziologie: Distanzierung, Positionierung und Reflexivität.....	129
Werkstatt	
<i>Florian Johann</i> : Einblicke in ein Forschungsvorhaben zur empirischen Herleitung einer möglichen konsistenten Struktur eines eigenständigen Schulfachs Gesellschaftswissenschaften.....	141

Buchbesprechungen

Anja Bonfig: „Nix anderes ist eine größere Macht als Geld“. Phänomene aus dem Feld sozioökonomischer finanzieller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (von Christian Fridrich)	146
Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger (Hg.): Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Band 13 (von Thomas Must) ..	149
Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.): Europa in der politischen Bildung. (Didaktische Reihe Beutelsbacher Gespräche) (von Klaus Barheier)	151
Habbo Knoch: Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder (Public History – Geschichte in der Praxis) (von Victoria Kumar)	154
Sören Torrau: Wie Präsentationen Wissen formen. Zur Entwicklung von Lernerdidaktiken im Fach Gesellschaft (von Michael May)	157
Abstracts	160
Autorinnen und Autoren dieses Heftes	164

■ Tilman Rhode-Jüchtern

Normativität – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Nach dem Schwerpunktthema *Digitalisierung* (zdg 1/2020) haben wir es wiederum mit einem epochaltypischen Schlüsselbegriff (mit lateinischem Wortstamm) und mit einer großen Ideengeschichte zu tun. Und ähnlich wie hier oder im Wortfeld *Globalisierung* müssen wir bezüglich jeweiliger Stoßrichtung unterscheiden zwischen *Normung/Norm, Normativität und Normalität*.

Der Begriff Normativität ist in besonderem Maße theoretisch nicht ‚unschuldig‘, er gilt in den Sozialwissenschaften einigen gar als „etwas Anrühiges“, „fast Abschreckendes“:

„Es gibt eine lange Traditionslinie in den Sozialwissenschaften, die versucht, ihre Disziplin gegenüber normativen Argumenten ‚sauber‘ zu halten. Das wird in der Regel damit begründet, dass im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess Gesinnungsmotive nicht hilfreich sind und im Extremfall Ergebnisse verzerren. Befürworter normativer Sozialwissenschaften halten dagegen, dass die fehlende Thematisierung etwa von sozialen Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen die Welt, so wie sie gerade ist, einmal mehr bestätigt – und das ist eben auch nicht normfrei und kann es auch nicht sein, weil [...] Theorien notwendig mit normativen Bezügen behaftet sind.“ (Editorial zu Ahrens u. a. 2011)

Entsprechend vielfältig sind die theoretischen Wurzeln des Begriffs; die Wurzeln können sich zu Diskursen verbinden; diese sind der gesellschaftliche Kontext, der die Äste des Theoriebaums ausbildet. Kritisch wird deshalb Normativität auch eine „Modevokabel“ genannt (Hilgendorf 2011, 59).

Der Sammelband „Normativität“ von Johannes Ahrens u. a. (2011) benennt und behandelt insgesamt zwölf dieser Wurzeln:

- Normativität bei **Marx**
- Normativität bei **Emile Durkheim**. Reflexionen zur Möglichkeit einer positivistischen Soziologie
- Normativität bei **Max Weber**. Zum Spannungsverhältnis von Wertfreiheit und Verstehen
- Normativität bei **Georg Simmel**
- Normativität im **Wiener Kreis**
- Normativität bei **Norbert Elias**

- Normativität in der **Kritischen Theorie**
- Normativität in der Praxistheorie **Pierre Bourdieu**
- Normativität im **Rational-Choice-Ansatz**
- Normativität in der **Systemtheorie**
- Normativität bei **Jürgen Habermas**
- Normativität in den **Cultural Studies**. Intellektuelle Praxis als Politik

Das allein wäre schon ein abendfüllendes Programm. Und nun soll es noch didaktiktauglich werden, mit einem eigenen Mehrwert, nämlich der Aufklärung der *Subjekte* in Schule und Hochschule und der Abklärung der *Begrifflichkeit*.

Beginnen wir mit der Begrifflichkeit.

*Normung*¹ bezeichnet die Formulierung, Herausgabe und Anwendung von Regeln, Leitlinien oder Merkmalen durch eine anerkannte Organisation und deren Normengremien. Dies ist der *Prozess*, der im Ergebnis zu einer *Norm*² führt.

*Normalität*³ bezeichnet in der Soziologie das Selbstverständliche in einer Gesellschaft, das nicht mehr erklärt und über das nicht mehr entschieden werden muss. Dieses Selbstverständliche betrifft soziale Normen und konkrete Verhaltensweisen von Menschen. Es wird durch Erziehung und Sozialisation vermittelt. Wenn Norm so viel bedeutet wie verbindlich geltende Richtschnur/Maßstab/Regel/Vorschrift, zeigt *Normativität* an, wie etwas sein soll oder wie etwas zu bewerten ist.

Normative Sätze stellen also einen Bezug her zu Ethik und Werten, *deskriptive* Sätze beschreiben, was und wie etwas *ist*. Mit dieser Unterscheidung wird unterstellt, dass man sich in unterschiedlichen Logiken bewegt (*Humes Gesetz*). Was man *normative Wissenschaft* nennt, ist womöglich nur die *Wissenschaft vom Normativen*, indem sie Normen beschreibt und erklärt (Simmel 1892 f., 321). Aber: Diese Unterscheidung ist nicht ganz so simpel zu haben, denn auch eine ‚reine Beschreibung‘ enthält bereits Beobachtungsperspektiven und Prioritäten und damit Wertungen.

Das klingt alles recht anstrengend, erholen wir uns also mit einem satirischen Wortspiel aus dem mehrheitlich katholischen Rheinland (Konrad Beikircher): Da fragt der eine die andere, welche Religion sie denn habe, sie antwortet: „Normal!“.

Wir haben es in dieser Pointe – erkennbar – mit einem komplexen Wortgehalt zu tun, der *inkludiert* und zugleich *exkludiert*, der eine *Sachauskunft* enthält und zugleich

1 <https://de.wikipedia.org/wiki/normung>, <http://wirtschaftslexikon.gabler.de>

2 <https://www.din.de>

3 <https://de.wikipedia.org/wiki/normalität>

eine *Wertung* (hier: Der katholische Glaube ist das Normale/die Normalität und verweist damit auf andere Konfessionen oder einen anderen Glaube als nicht-normal, ist also deskriptiv und zugleich normativ). Diese mögliche und paradoxe Mehrfachladung in einem einzigen Wort ist stets zu beachten und zu dekonstruieren. Aber: Man wird dergleichen nur finden, wenn man danach sucht.

Neben der Philosophie sind es v. a. die Rechtswissenschaft und die Soziologie, die sich mit dem Begriffsfeld Normativität befassen. Die Rechtswissenschaft betrachtet u. a. wertende Begriffe und gesetzliche Regelungen als normative Ordnung; von eigener Bedeutung sind dabei unbestimmte Begriffe wie Gerechtigkeit, Gemeinwohl, Menschenrechte; sie sind auslegungsbedürftig. Die Soziologie betrachtet Handlungen, die etwas gesellschaftlich akzeptabel machen („normalisieren“) wollen oder die davon abweichen (*deviantes Verhalten* als Abweichung vom Wege).

Gedankliche Übung: Betrachtung der Grundrechte im Grundgesetz – zum Beispiel „die Würde des Menschen“

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1 des deutschen Grundgesetzes) – dieser Satz enthält Begriffe und Botschaften. Er erscheint als *Beschreibung* (sachlich, Deskription) und als *Norm* (juridisch, Soll-Satz) sowie als *Gebot* (moralisch, Appell). Der Satz ist von Menschen gemacht und enthält einen Maßstab für individuelles menschliches Handeln in der Gesellschaft; er ist damit doppelt „menschlich“ und kein Naturrecht.

Die drei Formen sind in ihrem Geltungsanspruch zu unterscheiden, zwischen der Geltung einer gemeinschaftlich geteilten *normativen Orientierung*, der Rechtsgeltung von *Verboten* und der Geltung eines *moralischen Gebotes*.

Die drei Formen der Bewertung überlagern sich gegenseitig: *Normalfall*, *Verbot*, *Gebot*. Es muss nachgefragt werden: Sind Feststellungen von Tatsachen wesensgemäß zugleich werturteilsfrei? Gesinnung und Interesse, Objektivität, Diskurs und mediale Verkündung sind ihrerseits normstiftend.

Aber nicht nur die Handhabung der Wertbegriffe als Norm ist eine Herausforderung; vielmehr ist auch der Inhalt, die Substanz selbst in ihrer Geschichtlichkeit auf den Prüfstand zu stellen. Man greift ein und befeuert damit einen/den Diskurs, wie etwa im Vorschlag von Ferdinand von Schirach (#jedermensch).

#jedermensch – von Schirach für neue Grundrechte in Europa (Datum: 01.04.2021)

Die EU-Grundrechte sind nicht mehr zeitgemäß, meint der Jurist und Autor Ferdinand von Schirach (2021a) in seinem neuen Buch „Jeder Mensch“.

Sechs Artikel sollten danach ergänzt werden.

Artikel 1 – Umwelt

Jeder Mensch hat das Recht, in einer gesunden und geschützten Umwelt zu leben.

Artikel 2 – Digitale Selbstbestimmung

Jeder Mensch hat das Recht auf digitale Selbstbestimmung. Die Ausforschung oder Manipulation von Menschen ist verboten.

Artikel 3 – Künstliche Intelligenz

Jeder Mensch hat das Recht, dass ihn belastende Algorithmen transparent, überprüfbar und fair sind. Wesentliche Entscheidungen muss ein Mensch treffen.

Artikel 4 – Wahrheit

Jeder Mensch hat das Recht, dass Äußerungen von Amtsträgern der Wahrheit entsprechen.

Artikel 5 – Globalisierung

Jeder Mensch hat das Recht, dass ihm nur solche Waren und Dienstleistungen angeboten werden, die unter Wahrung der universellen Menschenrechte hergestellt und erbracht werden.

Artikel 6 – Grundrechtsklage

Jeder Mensch kann wegen systematischer Verletzungen dieser Charta Grundrechtsklage vor den Europäischen Gerichten erheben.

Schirach ist mit seinen Forderungen nicht allein. So sagt beispielsweise der Münchner Professor für Verfassungsrecht Jens Kersten, dass wir es mit so „revolutionären Entwicklungen“ zu tun hätten, dass man eben auch diese neuen Menschenrechte in der EU verabschieden sollte. Sie sind dabei ergänzend und nicht ersetzend gemeint.⁴ Es sind also die Verhältnisse, „Umwälzungen“, ja sogar „revolutionäre Entwicklungen“, die die Normen verändern, nicht immer nur umgekehrt.

Allerdings heißt es im Grundgesetz zu bestimmten Grundrechten, sie seien unverletzlich und unveräußerlich, dauerhaft und einklagbar:

„Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.“

⁴ <https://www.zdf.de/nachrichten/video/panorama-schirach-jedermensch-100.html>

„Die Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.“

(Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 1. (1)-(3))

Warum also soll diese Verfassung, wenn schon nicht ersetzt, so doch ergänzt werden, warum diese sechs neuen Grundrechte?

„Weil sie notwendig sind. Die europäischen Verfassungen sind vor langer Zeit geschrieben worden, viele der heutigen Probleme kennen sie natürlich nicht. Sie wussten nichts vom Internet, von der Globalisierung oder dem Klimawandel. Wir haben längst eine neue Epoche betreten, die Umwälzungen der letzten Jahrzehnte waren gewaltig. Der Rahmen, in dem wir leben, muss deshalb erweitert werden.“ (von Schirach 2021b, 6)

Die Idee weiterer und zeitgemäßer Grundrechte verweist aber auf das Problem der Interpretation und Umsetzung, z. B. das Vollzugsdefizit zwischen Verfassung, einfachen Gesetzen, Verwaltungshandeln, öffentlicher Meinung.

Beispiel Klimawandel und Unversehrtheit:

„Erst letzte Woche hat der Europäische Gerichtshof die Klimaklage von zehn Familien abgewiesen. Eine der Klägerinnen, die auf Langeoog wohnt, sagte nach dem Urteil, sie sei enttäuscht. ‚Bei uns nehmen Sturmfluten zu, aufwendige Klimaschutzmaßnahmen müssen immer öfter durchgeführt werden. Es geht um unseren Lebensraum und die Zukunft unserer Kinder. Wir haben auf den Schutz durch die EU vertraut, doch der bleibt uns verwehrt.‘ Das Gericht hat aber keinen Fehler gemacht, es musste so entscheiden. Der Grund ist, dass ein solches Recht eben noch nicht existiert.“ (ebd.)

„Warum ist das Grundgesetz in Deutschland nach dem Krieg so populär geworden? Weil jeder Mensch die Grundrechte einklagen kann. Das ist das Entscheidende, nur dadurch haben die Bürger und Bürgerinnen sie sich zu eigen gemacht. Bei der EU-Grundrechtscharta wurde das versäumt; nur zwölf Prozent der Menschen in der EU wissen bis heute, dass es sie überhaupt gibt.“ (ebd., 7)

Wir befinden uns nun also in einem Prozess der Gestaltung, in einer Betrachtungsweise, in einer Auseinandersetzung, in einer Evolution und Revolution von Gesellschaft, Umwelt, Geschichte, Wirtschaft und Technik, Sicherheit und Ordnung. Aus diesen Schlüsselthemen muss ausgewählt, geordnet, reflektiert werden. Was ist daran „epochaltypisch“? Was wollen wir darstellen, was wollen wir diskutieren, was wollen wir verstehen, abwägen und entscheiden? Was hilft uns dabei „die“ Didaktik, wie können wir ihr helfen? Was wollen wir wissen und verstehen? Wollen wir das wirklich wissen?

Die Grundrechtsdebatte (#jedermann) ist ein geeigneter Gegenstand, neben vielen anderen. Sie reicht von der Weltgeschichte bis zur einzelnen Inselbewohnerin, von

der Vergangenheit bis zur Zukunft, von theoretischen Kontroversen bis zu einzelnen Praktiken.

Wir starten irgendwo im thematischen Rahmen und geraten auf klugen Wegen fast automatisch in einen vielfältigen Perspektivenwechsel.

Zusammengefasst – und zugleich Erinnerung an die Sollsätze im *Call for Papers* für den Themenschwerpunkt (Juli 2020):

Call for Papers zum Heft „Normativität“ (zdg 1–2022)

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1 des deutschen Grundgesetzes) – dieser Satz enthält Begriffe und Botschaften. Er erscheint als Beschreibung (sachlich, Deskription) und als Norm (juridisch, Soll-Satz) sowie als Gebot (moralisch, Appell). Der Satz enthält einen Maßstab für individuelles menschliches Handeln in der Gesellschaft, er ist damit doppelt „menschlich“ und nicht „natürlich“.

Die drei Formen sind in ihrem Geltungsanspruch zu unterscheiden, zwischen der Geltung einer gemeinschaftlich geteilten *normativen Orientierung*, der *Rechtsgeltung von Verboten* und der *Geltung eines moralischen Gebotes*.

Die drei Formen der Bewertung überlagern sich gegenseitig: Normalfall, Verbot, Gebot. Es muss nachgefragt werden: Sind Feststellungen von Tatsachen wesensgemäß zugleich werturteilsfrei? Gesinnung und Interesse, Objektivität, Diskurs und mediale Verkündung sind ihrerseits normstiftend?

Normativität ist also ein Schlüsselbegriff für die Gesellschaftswissenschaften und ihre Didaktik. Es ist ein Begriff, der bei jeder Verwendung der reflexiven Nachfrage bedarf. Es ist hier nicht mit der Autorität eines DIN-Regelwerks zu rechnen, und auch nicht mit der Annahme eines „gesunden Volksempfindens“ oder dem unterstellten „Anstandsgefühl aller billig und gerecht Denkenden“ im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB).

Wo ist Normativität konstitutiv für eine funktionierende und stabile Gesellschaft? Und wie ist dies im Bildungsprozess und im Alltag reflexiv zu hinterfragen?

Was ist aus dem *Call* geworden?

Der Beitrag von *Inken Heldt* befasst sich mit dem Widerspruch, dass Menschenrechte einerseits als Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule gelten und andererseits menschenrechtliche Grundwerte in der Gesellschaft kaum flächendeckend und explizit bekannt und maßgeblich sind. Es gibt ein Theorie- und Forschungsdefizit, auch in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. „Offenkundig gibt es ein

gigantisches Vollzugsdefizit, eine ungeheure Kluft zwischen Feiertags-Anspruch und Alltags-Wirklichkeit“ (von Borries 2011). Der Beutelsbacher Konsens ist bis heute stattdessen die Referenzfigur. Dies wird im Beitrag theoretisch umkreist.

Die Wissens-, Werte- und Handlungsdimension sollte nicht allein auf kognitive Normen und Begriffe beschränkt sein. Letztlich sollte eine „Kultur der Menschenrechte“ entstehen, in der sich Menschenrechte auch von unten in der Lebenswelt der Menschen etablieren. Die Kultusministerkonferenz hat 2018 einen Beschluss „Menschenrechtsbildung in der Schule“ gefasst (KMK 2018).

Über welche Gelenkstellen, Mittel und Verfahren wären Menschenrechte und Bildung zusammenzudenken? Wie ist dies, jenseits eines Gesellschaftsvertrags und schulischer Vermittlung, durch welche Selbstbestimmung der Lernenden zu erreichen? Und wie ist dieser Prozess auch auf die *Reflexion* der formalen Fixierungen, der jeweiligen Ausprägungen und konkreten (gewollten) Kontroversen zu beziehen? Die Vorgaben des Beutelsbacher Konsenses werden in diesem Beitrag abermals zur Diskussion gestellt, insbesondere als – nicht verhandelbarer – normativer Deutungsrahmen. Phänomene der Ausgrenzung, Migration und Diskriminierung können besonders geeignet sein, von vorneherein in einem kontroversen dialogischen Prozess und mithilfe kritischer Reflexion und Weiterentwicklung zu agieren. Didaktische Leitlinie ist deshalb die Fokussierung auf den Prozess, weniger auf das kognitive normative Ergebnis.

Der didaktische Handlungsrahmen baut sich in drei Dimensionen auf: Recht, Moral und Politik. Substantielles Schutzgut in diesen drei Dimensionen wäre etwa eine Formel vom „würdevollen Leben“.

Auch der Beitrag von *May Jehle* beschäftigt sich mit der Frage, „auf welche Weise in Kontexten politischer Bildung im Fachunterricht mit auf die Anerkennung der politisch-gesellschaftlichen Ordnung zielenden erzieherischen Intentionen sowie dem Anspruch der Offenheit und Unbestimmtheit bildender Auseinandersetzungsprozesse umgegangen werden kann.“ Dazu gehört auch die Reflexion möglicher Verbindungen zwischen fachdidaktischer und pädagogischer Befassung unter der Prämisse prinzipieller Mit- und Selbstbestimmung („Reflexion vorgebrachter Gründe“).

Wenn es ein allgemeingültiges Wertesystem nicht mehr gibt, weil die Gesellschaft plural, offen und unbestimmt geworden ist, muss die Ordnung sich aus sich selbst heraus entwickeln. Dabei ist mit Differenzen zwischen Politik und Moral und entsprechend differenten Logiken von Sachurteil und Werturteil zu rechnen.

Der Beitrag liefert eine Fallstudie aus zwölf älteren Videoaufzeichnungen (1978–1993). Dabei soll das Spannungsverhältnis zwischen fachdidaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis systematisch untersucht werden.

Eine erste Fallgruppe befasst sich mit dem Staatsbürgerkundeunterricht der DDR (1978–1986) als dem Schlüsselfach politisch-ideologischer Erziehung. Es ging um die Entwicklung der „sozialistischen Persönlichkeit“ und eine entsprechende moralische Einstellung in der aktiven Teilhabe an der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft. Vereinnahmung und Belehrung sind die prägenden Aktionsformen.

Eine zweite Fallgruppe aus drei Aufzeichnungen in Westberlin (1980–1985) dokumentiert, wie das Grundgesetz der anzuerkennende Rahmen ist, aber in zunehmende Irritation und Diskrepanz zur Protestbewegung gerät. Diese Widersprüche werden nur mit geringer fachlicher Tiefe angegangen.

Eine dritte Fallgruppe aus den Jahren 1990–1991 in Potsdam und Westberlin beobachtet Fortbildungen für das neue Fach Gesellschaftskunde in der Transformationsphase. Dabei geht es nicht um Lehrgänge zu einem bestimmten System, sondern um Bürgerbewegungen und entsprechende Fragen und Urteile.

Eine vierte Fallgruppe aus Gesamtberlin (1992–1993) fokussiert die zeitgenössische Diskussion um bestimmte Streitfragen wie um den § 218 StGB. Problem hier ist die Nähe zu Werturteilen und die Notwendigkeit höchstrichterlicher Abwägung und Klärung, mit dem Befund, dass Werturteile kaum Gegenstand einer rationalen Unterrichts- (und Simulations-)Arbeit sein können. Vielmehr geht es hier zunehmend um das Einüben von Abwägung und Reflexion.

Verschiedene gesellschaftliche Ordnungen und deren Werte verändern Themen und deren Vermittlung (Beispiel: Recht auf Arbeit in der DDR, freie Wahl des Arbeitsplatzes im Westen, inkl. der jeweiligen Defizite). Dies eröffnet Chancen für eine offene Betrachtungsweise und das Denken in Alternativen. Eine systematische Auseinandersetzung hat aber bis in die 1990er-Jahre kaum stattgefunden. Dies führt gegenwärtig zur Pflege einer „reflexiven Begründungspflicht“ bei der Bildung von Urteilen.

Der Beitrag von *Steffen Pelzel* und *Alexander Wohnig* befasst sich aus der Perspektive einer materialistisch-dialektischen Theorie der Bildung mit den normativen Leitideen ‚Bildung‘, ‚Mündigkeit‘, ‚Emanzipation‘ und ‚Partizipation‘ und deren immanenter Widersprüchlichkeit. Eben diese Widersprüchlichkeit wird als emanzipatives Potenzial für eine kritische Bildungstheorie anstatt einer etwaigen Affirmation/Anpassung an aktuelle Macht- und Herrschaftsverhältnisse angesehen. Kritische Urteilsbildung als Ausdruck von Mündigkeit wird dabei als „demokratie-funktional“ betrachtet und gerät im Kontext aktueller Kompetenzmodelle abermals in eine Widersprüchlichkeit. Dem soll entgegengewirkt werden durch schulpraktische Projekte (z. B. Simulationen von Wirtschaft und Politik), wobei fachspezifische Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz in einem Zusammenhang gedacht werden.

Eine lange Reihe von Autoren/-innen (namentlich u. a. Heydorn und Koneffke) bemüht sich um die Modellierung derartig komplexer Prozesse. Die hier sichtbar werdende und notwendig gewordene Abklärung der Aufklärung verweist auf die selbstreflexive Idee, die Situation der Bildung selbst zum Bildungsanlass zu machen. Der Widerspruch (zwischen Bildung und Herrschaft und Macht) wird zur Dialektik gemacht; Ideologiekritik der Mündigkeit wird zur „Mündigkeit im Vollzug“ (Bünger 2013).

Politische Partizipation gilt den Verfassern als ein zentrales normatives Leitziel sozialwissenschaftlicher Bildung und teilweise als „Königsziel“ (Widmaier 2011); dieses wird mithilfe einer Fallstudie verfolgt. Wenn dies im Rahmen einer politischen Selbstermächtigung und Partizipation geschieht, kann daraus aber auch ein neues Problem anstatt einer Lösung werden, weil sie Gefahr läuft, Enttäuschungen zu produzieren (Hedtke 2015). Wir geraten hier in eine neue Spannung von „despair“ und „empowerment“. Tendenzen: a) Es kann zu einer Verkürzung des Partizipationsgedankens auf die hegemoniale Vorstellung des aktivierenden Wohlfahrtsstaates kommen, b) Simulation kann zur Entfaltung von Möglichkeitsräumen ohne tatsächliche Wirkung führen, c) es wächst wieder die Gefahr der Vereinnahmung politischen Handelns.

Das von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) zwischen 2016 und 2019 geförderte Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, aus dem das der Fallstudie zugrunde liegende empirische Material stammt, hatte zum Ziel, in didaktisch-pädagogischen Bildungssettings politische Partizipation anzuregen, zu begleiten und zu reflektieren (6. Klasse einer Gesamtschule in mehrtägigen Seminaren, Rahmenthema: „Umweltzerstörung“). Einerseits: politische Selbstwirksamkeitserfahrung, andererseits: Simulation und Inszenierung. Ergebnis: Revision der Leitideen? Emanzipation durch Reflexion?

Julia Grün-Neuhof und *Hendrik Kasper Schröder* benutzen einen präskriptiven Normbegriff. „Eine Norm ist dabei eine Angabe darüber, was sein soll, und keine Aussage darüber, was objektiv ist. Normen sind primär subjektive Wertdefinitionen, die zeit-, kontext- und gegenstandsgebunden sind und die als Gebote verstanden werden können.“ Im Unterschied dazu könnten Wissenschaftler/-innen aber auch wertfrei und wertoffen agieren und keine normativen Urteile von Gegenständen, Phänomenen und Untersuchungsergebnissen anstreben (Tremmel 2020). Der Beitrag untersucht in der Literatur und in qualitativen Interviews, auf welche Weise jeweils Normen aufgestellt werden und wirken. Zwar ist Normativität von hoher Bedeutung, aber sie wird in der *Community* nicht zentral infrage gestellt.

So geht es bei *interessegeleiteten* Definitionen um das Ziel der Diskursmacht. *Ideengeleitete* Definitionen betreiben ihre Begriffsarbeit in Bezug auf normative und konstruktivistische Beschreibungen des Wirklichen. Neben der Begriffsarbeit im Diskurs und in der Weltdeutung tritt das Problem der *Auswahl* des Forschungsgebiets, des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfrage. Es wird unterstellt, dass die klassische Trias von *Entdeckungszusammenhang*, *Forschungslogik* und *Verwertungszusammenhang* wie in der Wissenschaft, so auch in der Didaktik Geltung hat.

Das schließt den Gegensatz zwischen einer sog. *analytischen* und einer sog. *normativen* Wissenschaftstätigkeit ein und betrifft sowohl explizite als auch implizite Werturteile (und den entsprechenden – ebenfalls klassischen – Werturteilsstreit).

In zehn einstündigen problemzentrierten Interviews wurden die Funktion, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der Befragten zu Normativität in den Sozialwissenschaften erhoben. „Insgesamt zeigt sich in den Gesprächen mit den Fachwissenschaftler/-innen ein divergierendes Begriffsverständnis von Normativität. Normativität wird u. a. als wertgeleitete Betrachtung empirischer Sachverhalte verstanden, als Aussage von richtig oder falsch, als Form der Theorie beschrieben oder als Verständnis, sich selbst als Teil von Gesellschaft zu verstehen, und damit nicht rein beobachtend oder beschreibend, sondern Stellung beziehend.“ Das ist unvermeidlich und auch zunächst vage, muss aber umso mehr explizit thematisiert, reflektiert und kommuniziert werden.

Stefan Müller und *Elia Scaramuzza* befassen sich mit dem fachdidaktischen Konzept von Rolf Schmiederer (1928–1979), das – beginnend mit dessen Dissertation von 1971 – „das Interesse des Schülers“ in den Mittelpunkt rückte und heute im didaktischen Prinzip der „Schüler- und Subjektorientierung“ aufgehoben ist. Auch hier haben wir es mit Dichotomien zu tun („gute“, emanzipatorische vs. „schlechte“, affirmative politische Bildung, oder auch: a) eine gesellschaftstheoretisch eingebettete mündigkeitsorientierte politische Bildung in der Folge von Theodor W. Adornos dialektischem Konzept von Mündigkeit und insgesamt einer materialistischen Geschichtsauffassung vs. b) instrumentelle Legitimierungen).

Der Streit um explizite und unvermeidliche Werturteile vs. eine wertfreie Wissenschaft und Didaktik (inkl. verborgenen Normativen) ist aus der Zeit heraus zu verstehen, aber er ist damit nicht erledigt oder überholt. Heute reden wir von offener Begründungspflicht, Kontroversität und der Reflexion ihrer normativen Grenzen. Ebenso virulent ist stets über Überwältigung, Manipulation und Indoktrination durch politische Bildung zu streiten. Das gilt allerdings sowohl gegenüber der affirmativen wie auch gegenüber der emanzipatorischen Didaktik, dann nämlich, wenn Unterricht in Form und Inhalt autoritär ist.

Damit es nicht bei einer letztlich unfruchtbaren theoretischen Dichotomie bleibt, hatte Schmiederer eine zweite Säule eingebaut, nämlich die Subjektorientierung im Bildungsprozess. Hier findet sich die Kontroverse um fremdbestimmt-gebundene Lehrerzentrierung vs. subjektorientierte Lebenswelt- und Problemorientierung wieder. Überwältigung, Manipulation und Indoktrination durch politische Bildung stehen einer Vertiefung individueller *und* gesellschaftlicher Freiheitsmöglichkeiten gegenüber. Dialektischer (und didaktischer) Merksatz: „Das Individuum ist gewissermaßen der Prüfstein der Freiheit.“ (Adorno 2001)

Der Beitrag zeigt, dass nicht in jeder Generation jedes Rad neu erfunden werden muss, sondern durchaus Traditionen, Fortschreibungen und Rekognitionen erlaubt, ja zu wünschen sind (ein Beispiel für die allgemeine Didaktik wäre z. B. Wolfgang Klafki mit seiner Theorie der Kategorialen Bildung). Die Grenzen zur Redundanz sind dabei allerdings selbstkritisch zu beachten.

Forum

Das Forum bietet eine Plattform für überraschende oder streitige Themen und Thesen. So sollten Texte aus dieser Rubrik der zdg auch gelesen werden.

Im Forum der vorliegenden Ausgabe der zdg präsentiert *Stefanie Kessler* ausgewählte Ergebnisse aus ihrer Dissertation (Kessler 2021), hier unter dem Titel „Auf den Fachlehrer kommt es an!? – Zur empirischen Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen fachlichen und pädagogischen Lehrorientierungen im Politikunterricht“. In den vorgeschalteten Reviews vor einer Drucklegung bzw. in der Erörterung der Ergebnisse durch die Leser/-innen könnte etwa grundlegend hinterfragt werden, ob die „Typenbildung“ nicht eher „didaktische Handlungsentscheidungen“ repräsentieren als „Lehrertypen der politischen Bildung“. Lehrkräfte können in Unterrichtssituationen unterschiedlich reagieren – je nach didaktischer Intention (Stunden, die darauf fokussieren, „Sachwissen“ für die Klassenarbeit/Klausur zu vermitteln, kommen auch bei Lehrer/-innen vor, die ansonsten eher schüleraktivierende Lernverfahren bevorzugen).

Eine andere grundlegende Frage auch für den Gebrauchswert des Artikels könnte lauten, ob die Typen nicht auch länder- oder regionspezifische Traditionen der Lehrkräftebildung, des Personals der Schulaufsicht, der Curriculum-Traditionen und der kurz- oder langfristigen Bildungspolitik und deren Leerformeln repräsentieren.

Der Beitrag von *Alexander Lenger* und *Christian Schneickert* befasst sich mit der Beobachtung, dass es eine originäre soziologische Fachdidaktik überhaupt nicht gebe – einerseits, weil es kein etabliertes Schulfach Soziologie gibt (im Unterschied zu

Wirtschaft, Politik, Geschichte, Geografie), andererseits, weil es eine generelle Skepsis (und/oder Unkenntnis) von Soziolog/-innen gegenüber didaktischen Fragestellungen und Lehr-Lern-Prozessen gibt. Das klingt ein wenig wie der Befund von Fritz Reuter: „Die Armut, die kommt von der powerteh“ (übertragen auf unseren Fall könnte man sagen: Die Marginalisierung im Fächerkanon der Schule kommt von der Skepsis im wissenschaftlichen Fach). Stattdessen gelte die Soziologie allenfalls und allgemein als Basis für ein soziologisches Orientierungswissen.

Was wären denn zentrale Charakteristika und Ziele einer soziologischen Fachdidaktik? Drei Aspekte werden eröffnet: a) „Bruch mit der sozialen Alltagserfahrung (soziale *Distanzierung*)“, b) „Einübung eines soziologischen Blicks auf soziale Ungleichheit, die individuelle Position innerhalb der eigenen Sozialstruktur sowie die Stellung der Soziologie selbst (soziologische *Positionierung*)“ und c) „Gewichtung und Spiegelung gesellschaftlicher Prozesse für individuelles soziales Handeln (soziologische *Reflexion*)“. Inhaltlich wird angeboten: „Erstens, die Einsicht in die ausdifferenzierte Komplexität und Abstraktheit der modernen Gesellschaft, sowie zweitens, die Einsicht in die heterogenen Lebenswelten und sozialen Ungleichheiten stratifizierter Milieu- und Klassenstrukturen.“

Die Ausbildung einer gesellschaftlichen Orientierungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeit, aber alles gleichermaßen ohne ein normatives Programm oder umgekehrt: mit einem solchen – das kann und wird zu allerlei Fallstricken führen. Aber dafür gibt es ja das „Forum“ in der zdg.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2001: Zur Lehre von der Geschichte und der Freiheit. Frankfurt/M.
- Ahrens, Johannes u. a. (Hg.) 2011: Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden.
- Borries, Bodo von 2011: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Schwalbach/Ts.
- Bünger, Carsten 2013: Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn.
- Hedtko, Reinhold 2015: Die Schule als Ort politischen Handelns. Über Widersprüche der Bildung zur Partizipation. In: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Schwalbach/Ts., S. 120–129.
- Hilgendorf, Eric: Was heißt „normativ“? Zu einigen Bedeutungsnuancen einer Modevokabel. In: Mahlmann, Matthias (Hg.): Gesellschaft und Gerechtigkeit. Festschrift für Hubert Rottleuthner. Baden-Baden 2011, S. 45–61.
- Kessler, Stefanie 2021: Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Weinheim.

- Kultusministerkonferenz (KMK) 2018: Menschenrechtsbildung in der Schule. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (2.2.2022)
- Schirach, Ferdinand von 2017: Die Würde des Menschen ist antastbar. München.
- Schirach, Ferdinand von 2021a: Jeder Mensch. München.
- Schirach, Ferdinand von 2021b: „Endlich unser Europa“. Interview mit Heinrich Wefing. In: Die Zeit Nr. 14/2021, S. 6 f.
- Simmel, Georg 1892f: Einleitung in die Moralwissenschaft. Eine Kritik der ethischen Grundbegriffe. Band I (Band 3 der 24bändigen Gesamtausgabe). Frankfurt/M.
- Tremmel, Jörg 2020: Normative Politische Theorie. Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Anwendungen am Beispiel des politischen Mordverbots. Wiesbaden.
- Widmaier, Benedikt 2011: Politische Bildung und politische Aktion. In: Ders./Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 101–110.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI 10.46499/2078.2334