

INHALT

Editorial

Tilman Rhode-Jüchtern: Teilhabe – zur Einführung in das Schwerpunktthema	9
--	---

Schwerpunkt

Heike Krösche, Thomas Stornig: Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Bildung zum Lernen aus schuldemokratischen Prozessen.....	18
---	----

Vera Sperisen: Anerkennung und Teilhabe als demokratierelevante Faktoren. Zur Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsfragen in der Politischen Bildung	36
---	----

Anna Maria Kamenik, Dominik Schroth: „Und wenn ich das möchte?“ Über das Konzept der Teilhabe in der Radikalisierungsprävention	54
---	----

Iuliia Herold: „Besondere Lebenssituation“. Kulturalisierendes Othing im DaZ-Unterricht.....	66
--	----

Forum

Stella Wasenitz: Gesellschaftswissenschaftliche Studentafeln der Bundesländer im Vergleich. Eine Systematisierung bildungsföderalistischer Heterogenität.....	84
--	----

Werkstatt

Helen Kaufmann: Multiperspektivität an außerschulischen BNE-Lernorten am Beispiel der Ausstellung „Wer ist Landwirtschaft?“.....	100
--	-----

Petra Kolb, Patrick Bredl: Bürger/-innenräte. Eine neue Möglichkeit der Partizipation?.....	106
---	-----

Michael Görtler: Zeit und Nachhaltigkeit als Themenfeld der politischen Bildung? Eine fachdidaktische Reflexion exemplarischer Materialien	118
--	-----

Buchbesprechungen

Birgit Weber (Hg.) (2023): Alltagswissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung (von Franziska Birke) 126

Reinhold Hedtke (2023): Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung (von Tilman Grammes) 130

Victoria Kumar u. a. (Hg.) (2022): Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich (von Thomas Hellmuth) 135

Wolfgang Sander (2023): Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität. Perspektiven politischer Bildung (von Ingo Juchler) 137

Thomas Goll, Eva-Maria Goll (Hg.) (2022): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts (von Astrid Schwabe)..... 142

Abstracts 145

Autorinnen und Autoren dieses Heftes 148

■ Tilman Rhode-Jüchtern

Teilhabe – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Der Begriff „Teilhabe“ ist nicht eben selbstverständlich oder selbsterklärend; etymologisch ist nicht viel zu erwarten. Es besteht also Klärungsbedarf.

1. Call for Papers

In *Teilhabe* steckt das Wort „haben“; „etwas haben“ ist ein *Zustand*. Im Schwester-Begriff *Teilnahme* oder *Partizipation* steckt ein *Prozess*. Das „Haben“ und „Nehmen“ sind aber nur ein *Teil* von etwas, bedürfen also der Erlaubnis/der Verfasstheit/der Organisation in der Umwelt. Drittens dürfte Teilhabe auch als politische und soziale *Norm* fungieren, im Sinne von aktiver und passiver Integration und Inklusion des Individuums in eine Gesellschaft und Lebenswelt. In dieser Bedeutung steckt allerdings eine Ambivalenz zwischen Autonomie und Überwältigung, zwischen Tatsachen und Sozialromantik.

„Teilhabe“ wird alltagssprachlich in verschiedenen Domänen und Handlungsfeldern subsumiert, z. B. als ...

- finanzielle Beteiligung an einer Firma (Teilhaber),
- gleichwertige Lebensbedingungen und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben,
- politische Teilhabe und Beteiligt-Werden an Entscheidungen (bis hin zur militärischen „nuklearen Teilhabe“ Deutschlands),
- ambivalentes Wortspiel von einer „Partizipationsaristokratie“, im Wortfeld zwischen Oligarchie, Aristokratie, Demokratie,
- demokratiethoretischer Diskurs zum Grad an politischer Partizipation zwischen Erfordernis und Überforderung, zwischen inhaltlicher Legitimation und formellem Mandat oder als
- pragmatischer und prinzipieller Fokus: eigenständige Werte wie Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Grundrechte, Legitimation durch Verfahren.

Gesucht wurden für den geplanten Themenschwerpunkt „Teilhabe“ Beiträge, die a) die Möglichkeiten gesellschaftswissenschaftlicher Orientierung in der Schule und Weiterbildung erörtern und konzipieren, b) das Spannungsfeld von aktiver und passiver Teilhabe aufklären und c) erörtern, inwieweit ein komplexes Konzept von Teilhabe konstitutiv für die (westliche?) Demokratie ist oder sein sollte, oder gerade nicht.

2. Lob der Teilhabe

So weit noch einmal der „*Call for Papers*“-Text vom 11.7.2022. Inzwischen hat sich die Debatte um Partizipation und Teilhabe jedenfalls im verfassungsrechtlichen und politisch-pragmatischen Sinne weiterentwickelt, und zwar in Richtung von Skepsis und Rückzug. Sei es der Brexit, sei es das Drängen populistischer Bewegungen (PEGIDA, „Reichsbürger“) und Parteien („Bürger in Wut“, Landtagswahlen 2023) und die offensive Floskel „Politik entscheidet“ gegen Initiativen und Volksentscheide, sei es das Verschwinden von Bürgerräten auf Bundesebene aus einigen Wahlprogrammen 2021 ff. – allenthalben stiften Unsicherheit und Aufgeregtheit das politische Geschehen außerhalb der Parlamente.

Da kann ein neues Buch helfen, das aktuell von der Kritik gefeiert wird: „Nicht übertrieben ist es, bei diesem Buch von einer Sensation zu sprechen“ (Alert 2023).

*Gertrude Lübbe-Wolff: Demophobie. Muss man die direkte Demokratie fürchten? (Frankfurt/M. 2023)*¹

Angesichts des weit gespreizten Begriffsfeldes ist die Aufzählung der standardisierten Vorurteile und Vorbehalte gegen Konzepte der direkten Demokratie und Teilhabe und deren Analyse von größtem Wert, sozialwissenschaftlich und für die Politische Bildung.

Sie lauten in 10 Kapiteln (Lübbe-Wolff 2023, 7) wie folgt:

1. „Für Sachentscheidungen ist das Volk zu dumm“
2. „Direkte Demokratie begünstigt Demagogen“
3. „Vor allem in Finanzfragen ist dem Volk nichts zuzutrauen“
4. „Das Volk wird rechtslastige oder zumindest konservative Entscheidungen treffen – oder linkslastige, jedenfalls unedle“
5. „Direkte Demokratie ist unsozial“
6. „Ja-Nein-Entscheidungen sind zu simpel und kompromisswidrig“
7. „Direkte Demokratie gefährdet Minderheiten“
8. „Direkte Demokratie passt nur zu kleinen Einheiten“
9. „Direkte Demokratie passt nicht zur repräsentativen“
10. „Es fehlt an Verantwortung“

¹ Vgl. dazu auch Jürgen Habermas (2022). Ein inklusiver Charakter der Öffentlichkeit in der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung wird geradezu als „verfassungsrechtliches Gebot“ gewertet: „Damit wird die inklusive Willensbildung abhängig gemacht von der *Kraft der Gründe*, die während des Prozesses einer vorangehenden Meinungsbildung mobilisiert werden. Die *Inklusion* entspricht der demokratischen Forderung aller Betroffenen an der politischen Willensbildung, während der *Filter der Deliberation* der Erwartung kognitiv richtiger und tragfähiger Problemlösungen Rechnung trägt und die *Vermutung* akzeptabler Ergebnisse begründet.“ (ebd., 21).

Die Teilhabe des Volkes auf allen politischen, sozialen und kulturellen Ebenen ist zwar verfassungsrechtlich („Wahlen und Abstimmungen“) geregelt, aber das ist nicht per se restriktiv; dazu wird es erst durch die Kommentare und Entscheidungen des politischen Personals und der Medien. Da wird z. B. der kalkulierte Rechtsbruch von „Klimaklebern“ (Nötigung, § 240, StGB), die sich aktivistisch für den politischen Auftrag des Bundesverfassungsgerichts (Art. 20a GG, „Klimaschutzgesetz“ vom 24.3.2021) zum Klimawandel einsetzen, kurzerhand zum Öko- oder Klimaterrorismus (§ 129 StGB „Kriminelle Vereinigung“) erklärt, und schon ist „Ende Gelände“.

Hier kreuzen sich die Sachen und die Personen; nach Paul Watzlawicks Klassiker „Menschliche Kommunikation“ (Watzlawick 1969) *lautet eines von fünf* Axiomen: **„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt.“**

Für den Unterricht kann man diese Liste und das Watzlawicksche Axiom unmittelbar als (kleine oder große) Übung einsetzen, sei es für Ewigkeitsthemen wie die Todesstrafe oder Alltagsfragen wie das Wählengehen und das Wahlrecht ab 16/für jedermann oder einen „Radentscheid“ in der Kommune. Daraus lassen sich Problemstellungen definieren, die z. B. in der Prozedur eines Reallabors entscheidungsreif gemacht werden.

Praktische Annäherung:

Wähle eines der 10 oben (Lübbe-Wolff) benannten Vorurteile/Vorbehalte aus. Finde dazu ein praktisches Beispiel. Formuliere dazu ein zustimmendes Argument und ein ablehnendes Argument. Reagiere auf beide Argumente mit einem Gegenargument. Diskutiere die Möglichkeit einer Debatte und eines Kompromisses oder begründe, warum es deiner Meinung nach keinen Kompromiss geben kann.

3. Resonanz in der Community

Was ist nun aus der *To-do*-Agenda und aus dem *Call-for-Papers*-Text geworden? Diese Frage stellt sich (hier wie auch in allen anderen Ein-Wort-Themenstichworten dieser Zeitschrift) bezüglich der Resonanz in der didaktischen Community; sie wird deshalb an dieser Stelle einmal expliziert.

Eine zweistellige Anzahl eingereicherter Texte befasst sich mit Politikvorstellungen von Jugendlichen während Wahlen, mit der Suche nach Mitbestimmungsmöglichkeiten in (Grund-)Schulen, mit der Ambivalenz von Mitbestimmung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, mit individueller und gesellschaftlicher Verbraucherbildung, mit Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaZ) als „*Othering*“-Lebenssituation, mit Prävention gegen Radikalisierung, mit Zugehörigkeitsfragen im Kontext von

Anerkennung und Teilhabe, mit komplexen Themen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, mit der Konstruktion und Praxis von Bürgeräten.

Vier Texte wurden für dieses Heft im Double-blind-Review-Verfahren ausgewählt, die thematisch und methodisch besonders zur zdg und zum Themenschwerpunkt passen.

4. Schwerpunktthema „Teilhabe“

Heike Krösche und *Thomas Stornig* betreten das Feld von Schule als Ort politischen Handelns. Sie fragen, ob Lernen aus schuldemokratischen Prozessen zu einer weit gefassten Partizipationskompetenz befähigen könne, allerdings als Ambivalenz und nur, wenn Schule ernsthafte Entscheidungsräume eröffnet: „Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung“. „Systemzwang und Selbstbestimmung“ (von Hentig 1968) lautet bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts als Reformpädagogik die klassische Formel, in der Subjektwerdung und Industriegesellschaft zusammengedacht werden sollen. Soziales und fachliches Lernen (‚drinnen‘ und ‚draußen‘) markieren eine weitere Ambivalenz. Es ist umstritten, ob Schule nicht nur soziales Lernen, sondern ebenso politisches, problemorientiertes Lernen erlaubt bzw. als *citizenship education* sogar verlangt. Umstritten allein schon deshalb, weil Schule eine prinzipiell nicht demokratisch verfasste Institution ist. Schule stünde demnach im dauernden Spagat zwischen dem Versprechen von Autonomie, aber im Rahmen von Pflichten und Verpflichtung (z. B. Schulnoten im Fachunterricht). Sie wäre als bloße Inszenierung zu kritisieren und zu reflektieren. Der Widerspruch selbst wäre ein andauernder Lernanlass.

Vera Sperisen befasst sich mit den Kategorien Anerkennung und Zugehörigkeit in einer pluralen Demokratie und Gesellschaft, hier: in der Schweiz. Einerseits geht es um die „Frage, wer innerhalb des Nationalstaates als anerkanntes Mitglied zur Gesellschaft dazugehört und wer nicht. Und: Wer mitbestimmen darf und wer nicht“. Und andererseits geht es um den „Befund, dass ein Viertel der ständigen Wohnbevölkerung auf kantonaler und Bundesebene kein Stimm- und Wahlrecht hat. Diese Tatsache ist ‚keine humanitär bedauerliche Angelegenheit, sondern ein schwerwiegendes demokratiepolitisches Defizit“. Drittens werden Menschen aufgrund von Hautfarbe, Aussehen, Name, Sprache, Lebensweise oder der familiären Migrationsgeschichte als „fremd“ gelesen und behandelt. Schule wäre so ein Ort, in dem das „Wir“ und das „Othering“ diskutiert und behandelt werden kann und soll. Zum Beispiel durch aktive „Anrufung“ als Identifikationsangebot im Prozess der Subjektwerdung. Die

Autorin untersucht in sieben deutsch-schweizerischen Schulklassen videografisch und mithilfe der dokumentarischen Methode, wie natio-ethno-kulturelle Differenz im Unterricht der Politischen Bildung hergestellt wird. Vier verschieden gelagerte Gruppenkonstruktionen können damit identifiziert werden: Ein „Peer-Wir“, das sich auf kollegiale Verbindungen und Freundschaften bezieht; ein „familiäres Wir“, das auf die familiären Zugehörigkeiten referenziert; ein schulisches „Wir“, in welches die eigene Schulklasse inkludiert wird, und ein „natio-ethno-kulturelles Wir“. Dies kann anhand der zahlreichen Zitate gut nachvollzogen und eigenständig reflektiert werden. Die Baustelle der Politischen Bildung hat sich mit dem Fazit zu befassen, dass „grossmehrheitlich eine hegemoniale, binär und hierarchisch strukturierte Zugehörigkeitsordnung reproduziert“ wird.

Mit „Teilhabe als Reflexionsfolie für Präventionsmaßnahmen“ legitimieren *Anna Maria Kamenik* und *Dominik Schroth* ihren Beitrag „Und wenn ich das möchte“. Sie beginnen mit dem Toleranz-Paradoxon von Karl Popper (1957): „Im Namen der Toleranz sollten wir uns das Recht vorbehalten, die Intoleranz nicht zu tolerieren.“ Prävention ist dabei mehr als bloße Demokratieförderung in allen möglichen diversen Lagen; durch die Prävention können umgekehrt sogar neue Risiken entstehen. Der Schlüssel wird zwar in allen möglichen Formaten von Teilhabe gesehen, die mehr ist als das Ermöglichen und Erlauben gesellschaftlicher Aktionen, sie zielt aber zugleich und zuvor auf eine zielführende Kritik(fähigkeit) am inkludierenden und exkludierenden System von Politik und Gesellschaft: Barrieren, Chancen und Leerstellen einer Gesellschaft. „Radikalisierungsprävention ist daher immer eine Operation am schlagenden Herzen einer liberalen Demokratie“; sie hat – im Bilde der chirurgischen Operation gesprochen – zudem immer die Dimension des handelnden oder behandelten Individuums und die der (über)wachenden Institutionen. Sie fungiert als Resilienzressource, als Primärprävention durch Bildung, als Sekundärprävention im Prozess, als Tertiärprävention zum Ausstieg. Gibt es ein Recht auf Radikalisierung, gibt es ein legitimes Gegenrezept durch Repression?

Iuliia Herold befasst sich mit der Vermutung, dass der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wesensgemäß zu einem „kulturalisierenden *Othering*“ („Wir“ und „die Anderen“) führt. Eine große Rolle spielen ein rassifizierendes und ethnisiertes *Othering*, teils eng verwoben mit einem binär vergeschlechtlichenden und sexualisierten *Othering*. Dies behindere die Teilhabemöglichkeiten der aus verschiedenen Gründen Zugewanderten bzw. Menschen mit Migrationserfahrung. Das wird anhand von Lehrplanvorgaben und von Interviews mit DaZ-Lehrkräften an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz untersucht.

Die „Ausländerpädagogik“ hat sich zwischenzeitlich – jedenfalls in den Lehrplan-Präambeln – hin zur interkulturellen Pädagogik entwickelt, die einen aktiven Umgang mit kultureller Vielfalt und interkulturellen Beziehungen anstrebt. Parallel dazu wird die kulturelle Integration angestrebt, die wiederum mit einer – zumeist ungewollten – Ausgrenzung oder Stereotypenbildung in einem statischen Kulturbegriff einhergeht. Kultureller Rassismus, Ausgrenzung und „Rückführung“ sind eine weitere Folge. Aber kulturalisierende Aussagen bei den in Tiefeninterviews befragten Lehrkräften werden durchaus nach Herkunftsländern unterschieden, stark etwa bei syrischen, pakistanischen, indischen Schülern, schwach bei ukrainischen Schülern („besondere Lebenssituation“). Es bleibt in der Umsetzung wohlmeinender Vorgaben im DaZ-Rahmenplan dabei, dass allerlei Rollenspiele, Szenarien, Alltagsübungen nur *ein* Pfad zur Integration sein können. DaZ als Lernort sollte daneben ein Raum zu gesellschaftlicher Teilhabe und zum „Empowerment“ sein. Rahmenpläne können nur mentale Türen öffnen, eintreten müssen die Lehrenden und die Lernenden aber selbst.

5. Forum

Stella Wasenitz untersucht die Stundentafeln für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (GW) in Deutschland. Die qualitative Seite einer solchen Untersuchung zielt auf die Steuerung von Schulpolitik durch Lehrpläne und durch Stundentafeln für einzelne Fächer, außerdem durch die Handhabung in diversen Schularten; eine föderalistische Schul- und Bildungspolitik kann sich dadurch auch wechselseitig unterscheiden. Das kann als Zeitsignatur verstanden und bis zum wahlentscheidenden Kulturkampf getrieben werden, so z. B. in Hessen der 1970er-Jahre im Streit um ein neues Fach „Gesellschaftslehre“. Selten lassen sich neue Fächer in den Stundentafeln unterbringen. Medienkompetenz, Digitalisierung, Umweltwissenschaften, Arbeit/Wirtschaft/Technik, Recht, Religion/Ethik/Philosophie etc. müssen in Einzelthemen, im Epochenunterricht, im fachübergreifenden Unterricht oder gar „fachfremd“ versorgt werden. Partikularfächer stehen Integrationsfächern gegenüber; für den Schulabschluss handhabt die KMK pragmatisch und „hergebracht“ die Zuordnung und das Themenspektrum. Der hier vorgelegte Beitrag untersucht für die große Domäne der Gesellschaftswissenschaften die bundeslandspezifischen Anteile der GW-Fächer in den Stundentafeln (zwischen 16,5 und 26 Stunden); diese Anteile speisen sich aus unterschiedlichen Zuordnungen einzelner Fächer zum gesamten Stundenkontingent (zwischen 195 und 172 Stunden).

Die Heterogenität der Behandlung der GW-Fächer quantitativ zu erfassen ist das eine Erfordernis für eine „evidenzbasierte“ Diskussion; das andere wäre eine qualitative

Offenlegung und Bewertung der GW-Situation in allen Bundesländern, Schularten und bildungspolitischen Ausrichtungen. Das lässt sich aber statistisch nicht abbilden. Hier wäre also eine neuerliche Streitdiskussion über die Ambivalenz von quantitativer vs. qualitativer Methodik angesagt. Auch dafür gibt es die zdg-Rubrik „Forum“.

6. Werkstatt

Helen Kaufmann betrachtet „Multiperspektivität“ als Vermittlungsprinzip: „Durch das Nachvollziehen von Perspektiven verschiedener (historischer) Akteur/-innen sollen Sachverhalte in ihrer Komplexität vermittelt werden. Davon ausgehend sollen Schüler/-innen befähigt werden, sich eine fundierte Meinung zu bilden und sich für konstruktive Lösungen von gesellschaftlichen Problemen einzusetzen.“ Im Werkstatt-Beitrag wird die allgemeindidaktische Möglichkeit/Unmöglichkeit dieses Prinzips zumindest angedeutet: Es sei oft nicht möglich, die Perspektiven von Menschen aus anderen gesellschaftlichen Kontexten oder Zeiten vollumfänglich einnehmen zu können; vieles bleibe dabei Spekulation. „Erschwert wird dies zusätzlich, da viele Perspektiven in den Quellen fehlen, weil viele marginalisierte Gruppen keine (schriftlichen) Zeugnisse hinterließen.“ Im Schwerpunkt des Beitrags wird die konkrete Umsetzbarkeit an außerschulischen Lernorten, hier am Beispiel der Neukonzeption des Schweizerischen Agrammuseums, diskutiert. Perspektivität besteht zum einen durch die beteiligten Akteure, zum anderen durch die sachlich-fachlichen Aspekte in Raum und Zeit, zum dritten dadurch, dass diese Perspektiven durch unterschiedliche Optionen und Werte variiert und danach rekonstruiert werden müssen. Und viertens werden sich die Betrachter der eigenen Ansichten und Werte bewusst, sie werden dadurch zum Diskurs aufgefordert.

Petra Kolb und *Patrick Bredl* befassen sich in ihrem Werkstatt-Bericht – nahe am Schwerpunkt Teilhabe – mit Möglichkeiten der Partizipation und einer aktualisierten Form der politischen Beteiligung in einer krisenhaften Situation der liberalen Demokratie². Neu ist daran hierzulande das definierte Format, in dem ein einzelnes Thema einer repräsentativ ausgewählten Zufallsstichprobe der Wahlbevölkerung zur Diskussion vorgelegt wird. In einem Erasmus-Projekt (*MANTA* = „*Mini-Publics and Other New Forms of Political Participation in Civic Education*“) wird dies vom Demokratiezentrum Wien für Lehrkräfte aufbereitet. Dafür wird zuvor das Begriffspaar Partizipation und Teilhabe in seiner Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit ausgeleuchtet. Die Krise der liberalen Repräsentativdemokratie wird gesehen als ein hohes Maß

2 Vgl. dazu Habermas, Fußnote 1.

an Politikverdrossenheit, als ein großer Mangel an politischer Kompetenz, als eine geringe Zufriedenheit und wenig Vertrauen sowie Rückgang der Mitgliederzahlen in politischen Parteien. Dies könne in der Summe zu einer „Postdemokratie“ führen. Dies variiert nach Bildungsgrad, Klassenzugehörigkeit, subjektiver Schichtzugehörigkeit, Parteipräferenz und Wohnsituation. Unter einer „deliberativen Demokratie“ (von lat. *deliberatio* = Beratschlagung, Überlegung) kann man ein normatives Modell verstehen, das die tradierte repräsentative Demokratie durch Integration eines kollektiven Verfahrens der politischen Entscheidungsfindung ergänzt („Bürgerräte“/“Mini Publics“: Inklusion, Förderung deliberativer Diskurse, Responsivität, Effektivität, Legitimation). Es wird die Frage diskutiert, ob es (in Deutschland, Österreich, Kroatien) ein eigenes Fach „Politische Bildung“ oder speziell „Bürgerräte“ geben soll oder ob dies traditionell und fachübergreifend als bereits etabliert angesehen wird. Eine „Forschungswerkstatt“ im Rahmen des Projekts zielt darauf ab, Schüler/-innen dazu zu befähigen, komplexe Fragen zu stellen, kritisch und in Alternativen zu denken und vielschichtige Probleme zu analysieren.

In dem Werkstattbeitrag von *Michael Görtler* werden drei „exemplarische Materialien“ von NGOs zu Zeit und Nachhaltigkeit skizziert: „*Im Wettlauf mit der Zeit – weltweit gut leben*“, „*Endlich Wachstum – Bildungsmaterialien für eine sozial-ökologische Transformation*“, „*Toolkit NachhaltigZeit*“. Dazu werden drei typische und auf fast alles anwendbare Herausforderungen benannt: die Gefahr der Überwältigung mit verabsolutierten Gesellschaftsdiagnosen und der Vereinseitigung auf Individualisierung, der Verknüpfung von Gesellschaftsdiagnose mit Nachhaltigkeit – und einer damit einhergehenden Einseitigkeit der Krisendiagnose und der Gefahr der Pädagogisierung.

Der Autor stellt eingangs aber auch fest: „*Zeit und Nachhaltigkeit* werden in den Heften 2023/2 und 2024/2 der *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* behandelt. Obwohl beiden Begriffen eine politische Dimension innewohnt, beispielsweise im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, werden sie im Kontext der politischen Bildung bisher nicht zusammengedacht“. Das ist freilich eine kühne Behauptung.

Spätestens seit den frühen 1990er-Jahren geschieht genau das; ein Blick auf die Buchrücken im übervollen „Zeit“-Regal zeigt: Franz Tichy 1991: *Die geordnete Welt indianischer Völker*. Stuttgart; Hans-Wilhelm Windhorst 1993: *Die Vorstellung von Raum und Zeit bei den Old Order Amish*. In: *Die Erde* 124, S. 183–193; Martin Held, Karlheinz Geissler 1993: *Ökologie der Zeit*. Stuttgart; Johannes Fromme u. a. (Hg.) 1990: *Zeiterlebnis – Zeitverläufe – Zeitsysteme*. Bremen; Paul Virilio 1990: *Rasender Stillstand*. Frankfurt/M.; Helga Nowotny 1989: *Eigenzeit. Entstehung*

und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt/M.; Hartmut Graßl 1993: Umwelt- und Klimaforschung. In: Martin Held, Karlheinz Geissler (Hg.): Ökologie der Zeit. Stuttgart; Angelika Zahrndt 1993: Zeitvergessenheit und Zeitbesessenheit der Ökonomie und ihre ökologischen Folgen. In: IÖW/VÖW Informationsdienst 5/93, S. 7–9; Didaktisch: Zeitschrift „Umweltlernen“ (Nr. 67) zum Thema „Zeit“ (1993).

Wir sind in der didaktischen Werkstatt freier als im wissenschaftlichen Labor. Und das Thema ist allemal und weiterhin ergiebig, gerade auch in der laufenden Annäherung des „Zusammendenkens“. Man muss nicht ständig das Rad neu erfinden, nur um innovativ zu sein. Man soll sich jedoch ständig und immer wieder neu an das Werkzeug und dessen Funktionen erinnern. In der didaktischen Werkstatt wird wie in einer richtigen Werkstatt immer wieder *erneut* und *neu* ausgebildet.

Literatur

- Alert, Tilman 2023: Kollektive Klugheit des Souveräns. Mehr Demokratie wagen – Gertrude Lübbecke-Wolffs famose Streitschrift. In: Süddeutsche Zeitung, 20.2.2023, S. 18.
- Habermas, Jürgen 2022: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Frankfurt/M.
- Lübbecke-Wolff, Gertrude 2023: Demophobie. Muss man die direkte Demokratie fürchten? Frankfurt/M.
- Popper, Karl 1957: Der Zauber Platons. München.
- Von Hentig, Hartmut 1968: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart.
- Watzlawick, Paul 1969: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI 10.46499/2418.3089



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER

GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN



Teilhabe

Teilhabe ist ein Schlagwort unter den Begriffen zur Theorie und Praxis der Demokratie. Einerseits ist Teilhabe die hohe Schule einer aktiven Gesellschaft, andererseits liegt hier ein Feld der „Demophobie“.

Die Beiträge in dieser Ausgabe der zdG befassen sich mit Schule als Partizipationsraum, Anerkennung und Zugehörigkeit, Recht auf Radikalisierung, „Othering“ beim Deutsch-Sprachunterricht und Multiperspektivität.

Im Subtext geht es um Kommunikation als Treiber einer Gesellschaft, um ein ambivalentes Wortspiel, um eine „Partizipationsaristokratie“ im Wortfeld zwischen Oligarchie, Aristokratie und Demokratie.

hrsg. von Peter Gautschi, Tilman Rhode-Jüchtern,
Wolfgang Sander und Birgit Weber
Reihe „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“
Bestellnr. zdg1_24, 144 S., € 36,90
PDF: Bestellnr. 60094, € 35,99



Bestellnr. zdg2_23



Bestellnr. zdg1_23

Abonnement

zwei Hefte im Jahr,
€ 62,00
zzgl. Versandkosten

in Studium und
Referendariat
zum halben Preis:
€ 31,00
zzgl. Versandkosten

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de
© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.