

Matthias Busch/Tilman Grammes¹

Demokratie und Bildung [Democracy and Education] Forschungstrends und Theorieprofile auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2010 und ihre Bedeutung für sozialwissenschaftliche Didaktiken

Im März 2010 fand in Mainz der Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt. Das diesjährige Kongressthema „Bildung in der Demokratie“ berührte dabei klassische Fragestellungen und Anliegen von Lernprozessen in sozialwissenschaftlichen Domänen, also soziales, ökonomisches oder politisches Lernen. Aus diesem Grund wollen wir im vorliegenden Tagungsbericht jene Forschungstrends und Theorieprofile wiedergeben, die speziell für die sozialwissenschaftliche Bildung interessant sein dürften.

Auf dem Kongress zeigten sich mit den wissensorientierten Fachdidaktiken, der beziehungsorientierten Demokratiedidaktik und einer systemisch-funktional orientierten Bildungssoziologie drei disziplinäre „Player“, die für unterschiedliche Verständnisse von sozialwissenschaftlicher Bildung stehen. Ein Austausch zwischen den Playern fand in Mainz jedoch kaum statt. Der Tagungsbericht versucht, die Zugänge der unterschiedlichen Player nachzuzeichnen und deren versäumtes Gespräch zu rekonstruieren. Eine konzeptionelle und empirische Verbindung der Player scheint notwendig und sinnvoll. Der folgende Bericht kann bereits auf einige Forschungsprojekte aufmerksam machen, die eine solche Verknüpfung versuchen und auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie in Bildungsgangstudien die Eigenlogik pädagogischer Prozesse rekonstruieren und konstruktiv orientieren.

Keywords:

Anerkennungspädagogik, Bourdieu, Demokratiepädagogik, Informelles Lernen, Lehr-Lern-Forschung, Neo-Reformpädagogik, Neue Lernkultur, Partizipationskompetenz, scholastische Vernunft, Service Learning

Ein Stoßseufzer entfährt dem britischen Erziehungswissenschaftler Gunther Kress (Institute of Education, University of London) angesichts der Vielfalt qualitativer Forschungsprojekte, die Mikrostrukturen pädagogischer Praktiken in Schule und Unterricht analysieren: Solche Forschungsprojekte ließen sich in Großbritannien gar nicht mehr durchführen, weil sich niemand finde, der sie finanziert („no funding“) und für relevant hält!

Mit 2.000 Teilnehmenden und fast 1.000 Referenten war der Mainzer Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Art „Leistungsschau“ der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft.² Die Gesellschaft hatte sich diesmal ein

traditionsreiches und zugleich hochaktuelles Thema gestellt – „Demokratie und Bildung“.³ Die Aktualität des Themas lässt sich auch daran erkennen, dass fast parallel zur Veranstaltung die skandinavische Schwes-tergesellschaft NERA (Nordic Educational Research Association, www.nepf.net) ihre Tagung in Malmö dem Thema „Active citizenship in local, regional and global perspectives: critical and interdisciplinary approaches“ widmete!⁴

Das Mainzer Kongressthema steht sozusagen für die deutschsprachige Version von „Democracy and Education“ – wörtlich: „Demokratie und Erziehung“⁵. Anstelle des Erziehungsbegriffs wird hier der normativ aufgeladene Bildungsbegriff programmatisch ins Zentrum gerückt (Tippelt 2010a, 20). „Bildung“ soll als Signalwort für den kritischen und subjektorientierten Blick auf die Praxisformen in pädagogischen Einrichtungen dienen – vom Kindergarten über das staatliche und private Schulwesen, die außerschulische Jugendbildung, die Lernorte der beruflichen Bildung, bis hin zur Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. In der üblichen Rhetorik von Kongressankündigungen soll einerseits gefragt werden, „welche Möglichkeiten zur Stärkung der Demokratie in Bildungsprozessen liegen“, andererseits aber auch, „wo hier die Grenzen von Erziehung und Bildung gesehen werden müssen“

1 Die Plenarvorträge liegen seit Ende des Kongresses vor in dem Kongressband Aufenanger u.a. 2010. Ein zweiter Kongressband mit den Ergebnissen aus den Symposien und Forschungsworkshops erscheint im Laufe des Jahres.

2 Die DGfE (www.dgfe.de) ist eine 1964 gegründete Fachvereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in Deutschland. Nach der American Educational Research Association (AERA) (www.aera.net), die in einer ganz anderen Liga spielt, ist die DGfE mit 2.500 Mitgliedern die zweitgrößte erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaft weltweit. Ihre weitgefächerte Arbeit wird insbesondere in den 13 Sektionen und 21 Kommissionen durchgeführt. Eine Übersicht über die weltweit existierenden erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften bietet die World Association of Educational Research unter <http://www.weraonline.org/>.

3 Vgl. auch das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik 2010, 1: „Bildung in der Demokratie“.

4 Das Programm und die informativen Abstracts unter URL: <http://www.mah.se/upload/LUT/Konferenser/Programmbok%203marsx.pdf?epslanguage=sv>.

5 Dewey 1916. Die klassische deutschsprachige Übersetzung von Erich Hylla aus dem Jahre 1929 ist vielfach kritisiert worden, eine konkurrenzfähige deutschsprachige Neuübersetzung steht aber nach wie vor aus (vgl. Bittner 2001).



(Kongressankündigung www.dgfe2010.de).⁶ Mit diesem Bildungsbegriff einher geht eine „wachsende Sensibilität gegenüber freiheitseinschränkenden und gleichheitsverletzenden Maßnahmen“. Das deutsche Erziehungssystem und die es beobachtende erziehungswissenschaftliche Reflexion reagieren immer noch auf den PISA-Schock, mit einer „Konstellation von Defizitdiagnose und Reformabsicht“, die als sozial geronnene Diskursformation „zur stabilen Wirklichkeit sui generis (wird), die womöglich selbst wesentliche Strukturen der Reproduktion von Ungerechtigkeit aufrecht erhält.“ (Heinrich 2010, 125)⁷ Erziehung zur Demokratie könne nicht in Unfreiheit geschehen, denn das in Bildungsinstitutionen kommunizierte demokratische Gleichheitsversprechen kann „nicht glaubwürdig werden, solange die pädagogischen Institutionen Ungleichheit strukturell nicht zu minimieren vermögen, sondern sogar stabilisieren.“ (ebd.) Zu fragen sei, welche Formen der Entschärfung sozialer Ungleichheit in der pädagogischen Praxis Wirklichkeit werden können.

Damit sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die strukturelle sowie die interaktionale und kommunikative Dimension von Lernprozessen angesprochen. Dagegen trat die curriculare Dimension von Lernprozessen, ihre inhaltliche Seite, diesmal etwas in den Hintergrund. Diese Wissensdimension des Lernens (content knowledge) ist in Deutschland traditionell Aufgabe der Fachdidaktik-Wissenschaften (subject matter didactics), die auf die Frage nach der Vermittlung von Fachwissen spezialisiert sind und deren hoher Professionalisierungsgrad durchaus als ein „deutscher Sonderweg“ gelten kann. Als akademische Disziplin sind sie hierzulande meistens bei den sog. Fachwissenschaften verortet, also Geschichtsdidaktik bei der Geschichtswissenschaft, Politikdidaktik bei der Politikwissenschaft usw. Seit einigen Jahren bemüht sich die DGfE wieder verstärkt um die Integration von allgemeinem erziehungswissenschaftlichen Diskurs und den Fachdidaktiken (vgl. Vollmer 2007), die insbesondere mit ihrer domänenspezifischen Lehr-Lern-Forschung (LLF) an die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen anschließen.

Zu beobachten war auf dem Kongress auch, dass der internationale Diskurs zunehmend üblich wird, hier zunächst die gelungene und inzwischen selbstverständliche Öffnung in die deutschsprachigen Länder, Österreich und die Schweiz. Im folgenden Bericht wird auch deutlich werden, dass die markanten sozial-

wissenschaftlichen Hintergrundtheorien, auf die sich immer wieder bezogen wurde, aus deutschsprachiger Sicht Theorieimporte sind. Auf dem Kongress waren dies neben „St. Dewey“ vor allem die französischen Bildungs- und Wissenssoziologien aus den Schulen um Pierre Bourdieu und Michel Foucault sowie moderne politische Theorien, wobei Namen wie die von Ernesto Laclau, Chantal Mouffe oder auch des britischen Sozialwissenschaftlers Colin Crouch zu den Lieblingskindern zählen.

Natürlich berührt das Thema „Demokratie und Bildung“ klassische Fragestellungen und Anliegen von Lernprozessen in sozialwissenschaftlichen Domänen, also soziales, ökonomisches oder politisches Lernen. Mit „Demokratie und Bildung“ fühlen sich unterschiedliche disziplinäre „Player“ angesprochen, die für verschiedene Zugänge stehen und auf dem Feld sozialwissenschaftlicher Bildung miteinander konkurrieren. Sie unterscheiden sich im Politikverständnis und der Funktion, die der politischen Bildung zugeschrieben wird. Drei „Player“-Typen lassen sich mit den Funktionszuschreibungen „Sorge“, „Optimismus“ und „Kritik“ identifizieren:

1. *Fachdidaktischer Blick*: Fachdidaktisch orientierte Player fokussieren vor allem auf die curriculare Seite des Lernens. Hier ist zum einen traditionell die *Politikdidaktik* zu verorten, die sich mit ihrem Paradigma „Politik als Kern“ auf unterschiedliche, meist jedoch normative Spielarten der Politikwissenschaft bezieht. Ihre Vertreter formieren sich um den Fachverband der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE, Link: www.gpje.de). Zum anderen steht die *Wirtschaftsdidaktik* für einen Ansatz, der sich an den Wirtschaftswissenschaften orientiert. Die Wirtschaftsdidaktik für das allgemeinbildende Schulwesen⁸ organisiert sich in der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGoeB, Link: www.degoeb.de). Beide Ansätze sind vor allem von der Sorge getrieben, dass die demokratische Fundierung der Gesellschaft unterhöhlt wird, wenn eine Sozialisation in das politische bzw. wirtschaftliche System nicht mehr hinreichend gelingt.

Die interdisziplinäre *sozialwissenschaftliche Fachdidaktik*, die statt der monodisziplinären Fokussierung eine integrative Ausrichtung politischer Bildung verfolgt, war in Mainz noch kaum vertreten. Sie versucht, durch integrierende schulische Fächerzuschnitte eine

6 Die Frage nach den Grenzen der Erziehung ist eine klassische Frage des deutschsprachigen Diskurses um Erziehung, vgl. in der Weimarer Republik bereits Grisebach 1924, dazu Wehner 2002; aktuelle Positionen versammelt der Band Ricken 2007.

7 Die PISA-Kritik war auf dem Kongress im Streitgespräch mit Eckhard Klieme (anstelle von Jürgen Baumert) vertreten durch Richard Münch (2009), der sich auf die sehr kritische US-amerikanische bildungspolitische Diskussion bezieht (vgl. Ravitch 2010).

8 Die Wirtschaftsdidaktik (Fachdidaktik der Domäne Wirtschaft) bezieht sich überwiegend auf das allgemeinbildende Schulwesen, weil mit der traditionsreichen deutschsprachigen *Wirtschaftspädagogik* das Feld der beruflichen Bildung bereits besetzt ist. Wirtschaftspädagogik versteht sich zumeist als eine integrative Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und ist in der DGfE mit einer eigenen Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertreten. Auf diese Sonderrolle der Wirtschaftspädagogik werden wir nicht eingehen, obwohl auch hier zahlreiche Bezüge zu sozialwissenschaftlichen Didaktiken bestehen.



sozialwissenschaftliche Bildung zu forcieren, die Unterrichtsgegenstände gleichermaßen und differenzierend unter ökonomischen, politikwissenschaftlichen, rechtlichen und soziologischen Perspektiven betrachtet.

2. Demokratiepädagogischer Blick: Als relativ neuer Player tritt die *Demokratiepädagogik* auf (vgl. Fachgesellschaft Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, DeGeDe, Link: www.degede.de). Sie legt ihren Schwerpunkt auf die Beziehungsseite des Lernens und ist am stärksten erziehungswissenschaftlich fundiert. Neben den fachunterrichtlichen Lehr-Lernprozessen werden systematisch auch außerunterrichtliche, schulübergreifende und außerschulische Gelegenheiten gesellschaftlichen (informellen) Lernens in den Blick genommen. Ihr Ansatz ist geprägt von einem Optimismus, dass neben (vermeintlichen) Entpolitisierungstendenzen auch ein hohes Potential zivilgesellschaftlichen Engagements bei den Bürgerinnen und Bürgern vorhanden ist.

Die Player der Politikdidaktik, Wirtschaftsdidaktik, Demokratiepädagogik und einer integrierenden sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik haben sich in den letzten Jahren teils heftige Auseinandersetzungen über die Ausrichtung und Konzeption politischer Bildung geliefert, die in ihren Abgrenzungsdiskursen – wie Reinhardt rückblickend konstatiert – inhaltlich, begrifflich und atmosphärisch bisher durchaus „unbefriedigend“ verlaufen sind (Reinhardt 2010, 126).

Chancen für konstruktive, neue Impulse, die die eingefahrenen Konfliktlinien aufzubrechen versprechen, bot aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken deshalb ein dritter Player, der freilich der Hauptakteur der Mainzer Konferenz gewesen ist:

3. Erziehungswissenschaftlicher Blick: Zahlreiche erziehungswissenschaftliche, kritische Ansätze setzen sich mit neuen Theorieangeboten und qualitativen Untersuchungsergebnissen zu Praxisformen der sozialwissenschaftlichen Bildung auseinander. Mit ihrem Blick, der für die sozialwissenschaftliche Didaktik „von außen“ kommt und auch die Strukturfunktionen des Bildungssystems betrachtet, können die Ansätze zur Neuformierung einer „Kritischen Theorie“ politischer Bildung verhelfen.

Die verschiedenen Player stellen – so der DGfE-Vorsitzende Tippelt (2010a, 22f.) in seinen Eröffnungsworten – auch eine disziplininterne Herausforderung an die Erziehungswissenschaft dar; Pluralität ist Chance und Herausforderung für Kommunikation und Kooperation. Es müsse der Erziehungswissenschaft gelingen, „die notwendige kognitive und soziale Kohäsion zwischen den sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Teildisziplinen im pluralen Kontext des gesamten Bildungssystems zu fördern, zum anderen muss das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungspraxis sowie Bildungspolitik justiert werden“ (ebd.).

Das spannende aber auch irritierende Phänomen auf dem Kongress ist, dass die (deutschsprachigen) disziplinären Player auf dem Feld einer Social Science Education zwar anwesend sind und sich präsentieren, ihre Diskurse aber nebeneinander und kaum untereinander stattfinden; manchmal hat man sich noch nicht einmal wahrgenommen oder verfügt nur über ein wechselseitiges Zerrbild. Große Kongresse führen die mangelnde Kohärenz der Einzelforschungen, die Schattenseite des Wissenschaftspluralismus, schonungslos vor. Wir wollen im folgenden Bericht die Zugänge der unterschiedlichen Player nachzeichnen und deren versäumtes Gespräch rekonstruieren.

1. Politische Pädagogik: Oskar Negt

Für den Einführungsvortrag hat man sich – disziplinpolitisch bemerkenswert – keinen Erziehungswissenschaftler eingeladen, sondern mit Oskar Negt, emeritierter Professor an der Universität Hannover, einen prominenten Soziologen und Sozialwissenschaftler, Schüler von Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas. Über sich selbst sagt Negt, er sei im Grunde in seiner ganzen wissenschaftlichen Entwicklung durch das Raster der Disziplinen gefallen. Negt kommt aus der gewerkschaftlichen Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit. Sein Konzept einer Arbeiterbildung „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt 1968) kann durchaus als politikdidaktische Konzeption gelesen werden. Negt hat in seiner lebenslangen Beschäftigung mit dem „politischen Menschen“ (Negt 2010b) immer nach den gesellschaftlichen Bedingungen politischer Bildung gefragt und sich zu bildungspolitischen Grundsatzfragen geäußert. Mit der reformpädagogisch orientierten Glocksee-Schule in Hannover hat er 1972 zudem einen vielbeachteten praktischen Gesamtschulversuch ins Leben gerufen.

In seiner soziologischen Gegenwartsdiagnose macht Negt eine kulturelle Erosionskrise aus, der sich die (politische) Bildung stellen müsse. Nun sind Krisen für einen kritischen Sozialwissenschaftler meist produktive Lernereignisse. Hier geht es aber zunächst um drei „falsche Krisen“, bei denen es sich um alltägliche Restriktionsbedingungen von Lernen und politischer Urteilskraft handelt. Damit wird die Diskussion über den Umgang mit Entfremdung aus der Didaktik der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der 1960er Jahre neu aufgegriffen.

Erstens eine allseitige „Polarisierung“ in unterschiedlichen Bereichen, von Arm und Reich, Eliteuniversitäten und „normalen“ Hochschulen, Begabten und Unbegabten, Zentrum und Peripherie – eine Entwicklung, die Negt als „äußerst gefährlich“ erachtet und die einen Ausgleich erfordere.



Zweitens die Ideologie von Fragmentierung und Flexibilisierung⁹. Mit der „Ideologie der Flexibilität“ und einem „Freiheitsversprechen“ werden Bindungslosigkeit, Entwurzelung und die „marktgerechte Verhaltensweise der Menschen“ bewusst gefördert und die Gefahr eines Auseinanderbrechens der Gesellschaft verstärkt. Durch die Auflösung alter Bindungen und Loyalitäten wie beispielsweise der Familie erodierten jene Sozialisationsinstanzen, in denen man lernen könne, wie man teile oder wie man Kompromisse schließe. Hierbei handele es sich aber um für Demokratien zentrale Erfahrungsbereiche und Kompetenzen. Hergebrachte Normen erschienen nicht mehr überlieferungswürdig, ohne dass allerdings neue da wären, was zu Suchbewegungen und Fehlentwicklungen führe. Allein eine verengte „betriebswirtschaftliche Mentalität“ stehe scheinbar zur Verfügung.

Drittens sieht Negt die Gefahr einer Dreiteilung der Gesellschaft. Während das erste Drittel sich in der momentanen Gesellschaft wohlfühle und über kein Krisenbewusstsein verfüge, lebe das zweite Drittel in prekären Lebensverhältnissen und ungesicherten Lebensperspektiven. Hier wachse der „Angst-Rohstoff“ und der Glaube an einen sozialdarwinistischen Überlebenskampf. Das dritte Drittel stelle die „wachsende Armee der dauerhaft Überflüssigen im Produktionsprozess“, die – ohne Schonfrist – und trotz steigender wirtschaftlicher Gewinne der Rationalisierung zum Opfer gefallen sei.

Negt wendet sich entschieden gegen das Menschenbild eines allzeit verfügbaren, unternehmerischen Menschen, das Marktgesetze als Naturgesetze betrachte und damit keine gestaltungsorientierte Gesellschaftspolitik mehr benötige. Vielmehr müssten durch (politische) Bildung die Autonomiefähigkeit des Menschen und die Gemeinwesenorientierung erhöht und die gesellschaftlichen Verhältnisse transparent gemacht werden, da die Demokratie die einzige Gesellschaftsordnung sei, die erlernt werden müsse. Die Teilnahme am Gesellschaftsleben sei Teil der Würde des Menschen – und Würde habe keinen Preis. Anerkennung muss nicht erst verdient werden!

Statt nur marktvermittelte Arbeitsplätze müssten Gemeinwesen-Arbeitsplätze geschaffen werden. Statt eines Schutzschirmes für Banken wäre ein „Schutzschirm für Erziehung und Bildung“ sinnvoll gewesen. Die blinde „Folgebereitschaft“ im Bologna-Prozess unterwerfe Bildung dagegen einer ökonomischen Zeit, ohne auf die Bildungsprozessen eigene Zeitstruktur zu bestehen. Dabei habe Bildung „andere Zeitstrukturen als die Automobilproduktion“, könne das Ich nicht auf „ökonomische Tatbestände reduziert“ werden. Bildungsgüter erwerbe man für übermorgen – als ein

9 Negt weist an dieser Stelle darauf hin, dass der kritische amerikanische Originaltitel von Sennetts zeitdiagnostischem Bestseller „The erosion of character“ im Deutschen euphemistisch als „Der flexible Mensch“ übersetzt wurde!

Vorratslager. Demokratie macht Lernen in noch kleineren Zeitabschnitten notwendig; ohne Mitbestimmung in allen Lebensbereichen, die wichtige Angelegenheiten der Menschen regulieren, ist demokratisches Lernen nicht möglich.¹⁰

In plastischen Beispielen und Geschichten, die den Beifall der versammelten Erziehungswissenschaftler finden, erteilt der Vortrag so etwas wie eine Politik-Lehrstunde im Bierzelt: „Ackermann¹¹ hätte vor zehn Jahren, wenn er da schon den Posten gehabt hätte, nicht gewagt zu sagen, wir haben 3 Milliarden Gewinn gemacht, aber wir müssen leider, um die 25% Rendite zu erreichen, 6.000 Arbeitsplätze abbauen. Er hätte es nicht gleichzeitig gesagt. Das ist auch eine Verleugung der öffentlichen Sprache. So ein Zynismus wird hingenommen, dass man sich gar nicht mehr die Frage stellt, wo denn die 6.000 bleiben. Warum haben die keine Arbeitsplätze, wo doch so viele Gewinne da sind?“ (Negt 2010a, 28) Dabei fällt Negt unvermittelt in nationalstaatliche Egoismen zurück, etwa wenn er warnt, „die Chinesen versuchen es jetzt wieder, sich in Afrika niederzulassen“ (Negt 2010a, 27).

In der aktuellen politischen Bildung ist es üblich geworden, solche Positionierungen mit Skepsis zu betrachten. Weht hier im rhetorischen Furor und im überlegenen Lachen nicht ein Zuviel an Gewissheit über den Lauf der Weltgeschichte, was die eigentlichen Probleme unvollständigen Wissens und nicht-beabsichtigter Handlungsfolgen gerade unterläuft? Das Gute/Richtige wird zu sicher gewusst – von den Guten selbstverständlich.

2. Fachdidaktische Ansätze sozialwissenschaftlicher Bildung

Die Vertreter fachdidaktischer Ansätze sozialwissenschaftlicher Bildung sind in den Mainzer Kongressveranstaltungen im Vergleich zu ihrer Dominanz innerhalb der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken unterrepräsentiert. Sie nutzen die Mainzer Plattform, um den fachlobbyistischen „Verteilungskampf um Zeit, Stellen, Geld, Reputation, Deutungsmacht und Vorherrschaft an Schulen, Studienseminaren, Hochschulen und im öffentlichen Dienst“ (Hedtke 2006, 6)

10 Dieses Erschrecken über die Notwendigkeit fortwährenden Lernens und die geringe Verlässlichkeit von Traditionsbeständen ist freilich ein Topos, der seit Entstehen der kapitalistischen Wirtschaftsdynamik mit der sie begleitenden Klage über die Enttraditionalisierung des Lernens aufs engste verknüpft ist. An anderer Stelle verweist Negt auf Goethes Roman „Die Wahlverwandtschaften“: „Es ist schlimm genug“, rief Eduard (dieser reiche Baron im besten Mannesalter, wie Goethe ihn kennzeichnet), „dass man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen.“

11 Gemeint ist Josef Ackermann, der Erste Vorstandsvorsitzende der Deutschen Bank AG.

zu reflektieren, der die interne Auseinandersetzung zwischen den einzelnen Playern in den letzten Jahren beherrscht hat.

So versucht Christian Boeser (Universität Gießen) die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik zu rekonstruieren. Hierzu arbeitet er unterschiedliche Zielsetzungen, Bürgerleitbilder und Kompetenzmodelle heraus, die den beiden Konzeptionen zugrunde liegen. Während über Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten als zentrale Kompetenzbereiche politischer Bildung weitgehend Konsens bestehe, sei vor allem die Frage nach einer habituellen Kompetenz und Handlungsbereitschaft als Zielmarken politischen Lernens kontrovers und „noch lange nicht ausdiskutiert“. Boeser sieht hier eine „alte Kontroverse in neuem Gewand“ zwischen liberalem und republikanischem Demokratieverständnis. Sie kumuliere in der Frage, ob eine Demokratie tugendhafte Bürger benötigt. Während die Mehrheit der Politikdidaktiker sich für *politische* Bildung und einen interventionsfähigen, urteilsfähigen Bürger als Leitbild ausspreche, verfolge die Demokratiepädagogik, die sich vor allem aus erziehungswissenschaftlichen und bürgergesellschaftlichen Diskursen sowie amerikanischen Vorbildern speise, ein aktivbürgerliches Leitbild und praktische Demokratiekompetenz.¹² Das Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens (www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html) sprechen sich dagegen klar für ein liberales Demokratieverständnis, einen urteilsfähigen Bürger und gegen eine einseitige Festlegung auf Handlungsbereitschaft und Aktivbürgerschaft aus.

Allerdings wird bei dieser Argumentation das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses vergessen – das Interessengebot! Der Beutelsbacher Konsens wird auf das Kontroversgebot reduziert, auf das Prinzip Mehrperspektivität und mehrperspektivischer Unterricht. Der Frankfurter Soziologe Peter Gostmann (2009) hat darauf jüngst in einem anderen Kontext in einem bemerkenswerten Themenheft der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik* aufmerksam gemacht. Er bezieht sich dabei auf die Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu

und dessen Kritik der „scholastischen Vernunft“ – eine Argumentationsfigur, die auf dem Kongress in unterschiedlichen Foren Bezugspunkt war und deshalb hier kurz skizziert werden soll (vgl. auch Bremer 2010).

Exkurs: Scholastische Vernunft (Pierre Bourdieu)

Die Kritik erinnert sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken daran, dass sie immer auf die Bedingungen ihrer eigenen Wirkungsmöglichkeiten reflektieren müssen. Multiperspektivität ist im Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsens paradigmatisch als professionelle Ethik seit Mitte der 1970er Jahre formuliert. Bourdieus Kritik an diesem Konsens kann für sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken relevant werden, weil sie die Folgen eines mit einem konstruktivistischen Weltbild verknüpften Habitus untersucht, eines Denken und Tun Als-ob, die sog. „scholastische Disposition“. Es ist im Kern eine Kritik des neuhumanistischen Bildungsverständnisses (Wilhelm von Humboldt) und dessen Annahme, Wissen habe „immer Entwurfscharakter“; Wissen sei mithin niemals „endgültig, wahr“; gleichwohl könne es dem mit ihm Begabten „eine stabile, verlässliche Wirklichkeit, in der er sich zurechtfinden sowie leben und überleben kann“, ermöglichen. Dieser Habitus führe zu einem sozialstrukturellen Effekt, einem Schließungsmechanismus, der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971). Es handele sich nämlich bei den Fragen, an denen sich die entsprechend Disponierten, „spielerische Einsätze ernst nehmend“, abarbeiten, um Fragen, die sich den „ernsthaften, schlicht mit praktischen Dingen der gewöhnlichen Existenz befassten und um sie besorgten Leute[n]“ nicht stellen (Bourdieu 2001, 23): „Die von der *scholé* begünstigte ‚freie‘ und ‚reine‘ Disposition impliziert (aktive und passive) Ignoranz nicht nur dessen, was sich in der praktischen Welt zuträgt [...] und genauer gesagt im Bereich der *polis* und der Politik, sondern auch dessen, was es schlicht und einfach heißt, in dieser Welt zu existieren: Sie impliziert vor allem die mehr oder weniger triumphierend auftretende Ignoranz dieser Ignoranz und der ökonomischen und sozialen Bedingungen ihrer Möglichkeit“ (Bourdieu 2001, 24f.). Die scholastische Disposition Sorge für eine Distanzierung des entsprechend Disponierten von dem, der nicht über das ausreichende Maß an *scholé* – letztlich nichts anderes als „von praktischen Beschäftigungen und Besorgnissen befreite Zeit“ (Bourdieu 2001, 23) – verfügt. Die Demarkationslinie zwischen beiden bildet das Vermögen, „alle möglichen Bedeutungen eines Wortes außerhalb jeglichen Bezugs auf den unmittelbaren Kontext aufzuführen und zu prüfen, statt die mit der gegebenen Situation unmittelbar kompatible Bedeutung dieses Wortes herauszugreifen und zu benutzen“ (Bourdieu 2001, 22;

12 Dass die von Boeser betonten normativen Leitziele der Politikdidaktik dabei tatsächlich wenig Durchschlagskraft für konkrete Lehr-Lernarrangements aufweisen, weist indirekt Christoph Kühberger (Universität Salzburg) am Beispiel einer Schulbuchanalyse nach. Kühberger stellt in seinem Vortrag die Ergebnisse einer vergleichenden Schulbuchstudie zur Darstellung der EU in deutschen, österreichischen und polnischen Geschichtsbüchern vor (Kühberger u.a. 2009). Es habe sich gezeigt, dass in den Schulbüchern der einzelnen Länder die Bewertung der EU (tendenziell positive versus tendenziell kritische Darstellung) und die Anleitung zu eigener Meinungs- und Urteilsbildung der Schüler signifikant unterschiedlich ausfallen. Insgesamt falle auf, dass Schulbuchautoren „Schwierigkeiten haben, Offenheit auszuhalten“ und nicht eine abschließende Bewertung vorzugeben. Auch die Urteilsfähigkeit der Schüler werde nur wenig gefördert.



vgl. Gostmann 2009). Didaktische Reflexion über Wissensbestände wird hier also kultursociologisch analysiert. Die durch die Formen der Wissensaneignung entstehenden sozialstrukturellen Effekte können demokratiepädagogisch nicht ohne Folgen bleiben.

Die Illusion der Chancengleichheit wird noch dadurch verstärkt, dass die entsprechende Argumentation gerade mit dem „praktischen“ Anliegen auftritt, den elitären neuhumanistischen Bildungsgedanken, die deutsche Integrationsideologie des 19. Jahrhunderts, „aus dem Elfenbeinturm zu treiben“. Als Beispiel können hier die Anstrengungen etwa der Bundeszentrale für politische Bildung gelten. Es geht darum, dass sog. bildungsferne Schichten, Risikoschüler/innen und Drop-outs, zu entsprechender Kontingenzbewältigung angehalten werden. Sie sollen eine „scholastische Disposition“ erwerben, vulgo „Kompetenzen“ – werden faktisch dadurch aber ihrer Herkunftskultur entfremdet und orientierungslos.¹³ In dieser Form der gutgemeinten „Hilfe“ wird als nicht intendierte Folge die routinierte Kontingenzbewältigungspraxis der Wissenschaftler als Modell für Daseinsverhältnis und Kontingenzbewältigung von jungen Menschen inszeniert: „Wer *nicht* das Modell des Tun-als-ob als geltende Ordnung anerkennt, wer *nicht* die Eigenrelevanz der praktischen Dinge der gewöhnlichen Existenz und des Politischen in die Fluchtlinie des scholastischen Daseinsverhältnisses stellt, gehört nicht richtig dazu.“ (Gostmann 2009, 267) Verdächtig wird, wer z.B., statt mit Sinn und Bedeutung des Begriffs ‚soziale Gerechtigkeit‘ produktiv zu spielen, einen politischen Kampf um soziale Gerechtigkeit führt. Wenn es dem neuen „Weltbürgertum“ heute gelingt, einen politischen Kampf um soziale Gerechtigkeit kraft überzeugenden Spielens mit Sinn und Bedeutung des Begriffs ‚soziale Gerechtigkeit‘ als eine „Position“ zu desavouieren, die nicht bereit ist, „andere als die eigene als legitim anzuerkennen“, dann gibt diese Ideologie und die sie stützende Elite, eine Schicht gelehrter Beamte und Rentiers, in einer solchen Gesellschaft weiterhin den Ton an.

Während Boeser das Verhältnis von Demokratiepädagogik und Politikdidaktik analysiert, hätte Martina Tschirner, deren Vortrag „Das neue Fach ‚Politik und Wirtschaft‘: Citoyen oder Bourgeois?“ krankheitsbedingt leider ausfallen musste, den analogen Vergleich zwischen Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik

geliefert. Tschirner sieht in der Einführung eines eigenständigen Wirtschaftsunterrichts und neuer Integrationsfächer wie „Politik und Wirtschaft“ eine „Aufwertung der ökonomischen Bildung letztlich auf Kosten der politischen Bildung“ (Tschirner 2009, 126) – eine Entwicklung, die nicht folgenlos für den Ansatz einer aufklärerischen Pädagogik bleibe. Während Tschirner als normatives Bürgerleitbild der politischen Bildung – anders als Boeser – den „republikanischen Citoyen“ festmacht, erheben neue Fächer wie „Politik und Wirtschaft“ den „liberalen Bourgeois“ zum Leitbild. Die Curricula dieser neuen Fächer nehmen dabei in Kauf, den Menschen nicht mehr als Gesellschaftsmitglied, als Träger sozialer Rollen oder als Staatsbürger zu sehen, sondern konzipierten ihn vor allem als Wirtschaftssubjekt, das auf die Rolle als Konsument, Produzent, Sparer usw. in wirtschaftlichen Handlungsfeldern reduziert sei (ebd., 129). Sie zielten zudem beim Erwerb ökonomischen Wissens im Wesentlichen auf die Akzeptanz der wirtschaftsliberalen Ordnung, seien auf Affirmation und Anpassung an den ökonomischen Mainstream ausgerichtet und ließen ökonomische Alternativansätze ausgeblendet (ebd., 131). Interessengeleitete und stark tendenziöse Unterrichtsmaterialien, die Schulen von Seiten wirtschaftsnaher Verbände und Institutionen bereitgestellt würden, forcierten eine „Loyalitätssicherung gegenüber der wirtschaftlichen Ordnung“ und eine „Ökonomisierung der Politischen Bildung“ (ebd., 132).

Tschirners Einschätzungen würde Rolf Dubs, emeritierter Professor an der Universität St. Gallen, sicherlich vehement widersprechen. Er plädiert in seinem Vortrag für „wirtschaftliche Bildung als Voraussetzung für die Fortentwicklung der Demokratie“ (vgl. hierzu bereits Dubs 2001 www.jsse.org/2001/2001-2/wirtschaftsbuengerliche-bildung-dubs.htm). Dubs tritt für ein eigenständiges Fach ökonomischer Bildung ein, das in Abgrenzung zur wirtschaftsberuflichen Bildung auf das allgemeine Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis abzielen müsse. „Wenn es uns nicht gelingt, die Menschen zu einem differenzierten wirtschaftlichen Wissen zu bringen, wird die Demokratie scheitern“: Da moderne politische Probleme in erster Linie Zielkonflikte darstellen, müssten Bürgerinnen und Bürger fähig sein, die Vor- und Nachteile einer Lösung zu beurteilen. Mangelndes Wissen über die komplexen wirtschaftlichen Zusammenhänge führe bei vielen Menschen dagegen zu einem Ohnmachtsgefühl, einer Empfänglichkeit für Patentlösungen und irrationalen Verhalten sowie langfristig zu einer Gefährdung der Demokratie – eine Entwicklung, die Dubs exemplarisch an plebiszitär abgelehnten Reformen des schweizerischen Rentensystems zu illustrieren versucht. Schutz vor unsachlicher Emotionalisierung und Fehlentscheidungen könne ein „wirtschaftsbürgerlicher“ Unterricht bieten, der einerseits auf Basis der VWL und BWL Grundlagenwissen und Einsichten in Strukturen und Wechselwirkungen

13 Zu solchen gut gemeinten Versuchen vgl. Detjen 2007; Breit/Schiele 2008. Noch die Etikettierung als „Bildungsferne“ – immerhin offizielle Sprachform der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb, Link: www.bpb.de) – bringt, so eine Kritik auf dem Kongress, eine Menschenfeindlichkeit zum Ausdruck, als hätten die angesprochenen Personen noch keine Kultur und verfügten über keine Bildungsaspiration. In den USA ist die Bezeichnung bereits nicht mehr im Rahmen der Political Correctness.



systematisch aufbaue; andererseits in problemorientierten Unterrichtsphasen komplexe Handlungskompetenzen und Urteilsfähigkeit fördere.¹⁴ Dabei dürfe sich eine gesellschaftspolitisch positiv wirkende Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses nicht an einer eindimensionalen funktionalistischen oder gar werturteilsfreien Wirtschaftstheorie orientieren, sondern müsse Politik, Wirtschaft und Ethik integrieren, um die ökonomische Rationalität auf einer normativen Basis aufzubauen. Die Wirtschaftsethik leiste hier die konzeptionelle Fundierung.

Mit Dubs provozierender Frage, ob an demokratischen Entscheidungen „nur Bürger mitwirken [dürften], die über ausreichend Wissen verfügen“, zeigt sich die Krux der „fachlobbyistischen Konflikte“. Der „Knick in der Optik“ (Niklas Luhmann), mit denen die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen den gleichen sozialen Gegenstand betrachten, verlangt nach einer integrierenden, das Eigenrecht und die Methodik der Einzelwissenschaft respektierenden sozialwissenschaftlichen Didaktik (vgl. als fachdidaktisches Konzept dazu jetzt Hippe 2010; mit ähnlichem Anspruch Engartner 2010).

Einen integrierenden Ansatz – an dieser Stelle von beruflicher und politischer Bildung – wird bereits im Forschungsforum „Unterschätzte Bedeutung politischer Bildung in der Berufsbildung“ verfolgt. Sarah Heinzer und Corinne Joho (Universität Freiburg) erläutern ihr Forschungsvorhaben an der Universität Freiburg zur „Entwicklung von Kompetenzprofilen für Berufsbildende im Betrieb“. Mit der Forschungsmethode der Delphi-Studie werden von Ausbilderteams typische Ausbildungssituationen mit idealtypischem Ausbilderverhalten entwickelt und Kompetenzprofile generiert. Auf diese Weise ließen sich auch betriebliche und berufsspezifischen Situationen erheben, an denen politische Bildung anknüpfen könne, um demokratische Kompetenzen zu fördern – ein Ansatz, der in seinem induktiven, kasuistischen Vorgehen der deutschen Kompetenzdebatte konstruktive Impulse offeriert. Gerade angesichts der auch in der schweizerischen Berufsbildung beklagten Marginalisierung der curricular verankerten politischen Bildung¹⁵ birgt der Fokus auf das informelle Lernen in alltagspezifischen und betrieblichen Situationen ein erhebliches, bisher

ungenutztes Potential als Ausgangspunkt für politische Lernprozesse (vgl. Overwien 2009).

Eine pluri-disziplinäre und integrative sozialwissenschaftliche Bildung – dies war Ziel der Arbeitsgruppe „Ökonomische und politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft – Umgang mit Verunsicherung als Herausforderung für pädagogisch begründetes fach-didaktisches Handeln zwischen Affirmation und Emanzipation“. Reinhold Hedtke plädiert für das Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit, in dem sich politische Bildung und ökonomische Bildung wiederfinden (<http://dvpb.de/polis/hedtke306.pdf>). Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik arbeiten gleichermaßen mit funktionalistischen und monistischen Theorierahmen. Das fördert Affirmation und Akzeptanz bei den Lernenden.¹⁶

3. Demokratie-Pädagogik

In einem Artikel der Tageszeitung „taz“ unter dem Titel „Lehrstunden der Demokratie“ (<http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=bi&dig=2010%2F03%2F17%2Fa0038&cHash=706356dc10>) begleitend zum Kongress wurde die Demokratie-Pädagogik und ihr Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ als „quasi verboten“ gekennzeichnet. Betrachtet man jedoch die Beiträge auf dem Kongress und die offiziellen bildungspolitischen Grußworte, so ist Demokratie-Pädagogik eher so etwas wie ein „Konjunkturritter“.¹⁷

Edelstein greift den Fehdehandschuh mit den fachdidaktischen Ansätzen unter (2) noch einmal auf: „Es gilt, das Thema Demokratieerziehung in die Lehrerbildung aufzunehmen. Erziehungswissenschaft und Didaktik haben es weitgehend ignoriert. Es galt als Fachdomäne der politischen Bildung. Diese hat das Thema freilich nicht aufgenommen. Demokratie ist indessen eine Schicksalsfrage der Gesellschaft ...“ (Edelstein 2010, S. 11)

Ähnlich Oskar Negt setzt auch Wolfgang Edelstein in seinem Plenarvortrag „Ressourcen für die Demokratie“ (Link: http://degede.de/uploads/media/DeGeDe_Wiss_R_Edelstein_Klassenrat_01.pdf) an der Gegenwartsdiagnose eines gefährdeten sozialen

14 Die erhöhte Wirksamkeit seines Ansatzes gegenüber rein systematischen oder rein exemplarisch-themenbezogenen Lernarrangements konnte Dubs allerdings in einer (unveröffentlichten) experimentellen Studie bisher noch nicht belegen.

15 Tibor Bauder (Universität Freiburg) stellt in seinem Vortrag die unterschätzte Bedeutung politischer Bildung in der schweizerischen Berufsbildung im historischen Wandel von der Standesgesellschaft bis zur Gegenwart dar und arbeitet deren von ihm als dürftig bewertete curriculare Verankerung heraus. Mit der Auflösung der Zünfte und Stände nach 1798 sei eine Trennung von beruflicher und politischer Sozialisation eingetreten, die vom traditionsverbundenen Handwerk nicht durch ein System staatsbürgerlicher Bildung konzeptionell gefüllt werden konnte.

16 Die Berichte werden hier nur kurz angedeutet, da sie Gegenstand eines eigenständigen Heftes von JSSE sein werden.

17 Daran konnte auch wenig ändern, dass in den seit Anfang des Jahres aufbrechenden Meldungen über Fälle von sexuellem Missbrauch und Gewalt in katholischen Internaten, aber auch in Landerziehungsheimen wie der Odenwaldschule, die zu Ikonen der Reformpädagogik zählen, zugleich die „Neoreformpädagogik“ unter massiven Beschuss zu geraten drohte. Die etablierte akademische Erziehungswissenschaft hat sich zu dieser Problematik zunächst eigentümlich zögerlich verhalten und (zu) lange nicht zu einer eindeutigen Distanzierung durchringen können. Vgl. dann jedoch die Stellungnahme der DGfE <http://www.dgfe.de/file.2010-03-20.0594695136>; Tippelt (2010b, 5) (<http://www.dgfe.de/file.2010-03-29.5121187559>) und in der Tagespresse (<http://bildungsklick.de/a/72641/reformschulen-liberalitaet-und-erfolge-nicht-infrage-stellen/>).



Zusammenhalts der demokratischen Gesellschaft an: „Dass hier keine vorübergehenden Eintrübungen grundsätzlich harmonischer Verhältnisse am Werk sind, zeigt die aufgehende Schere zwischen Arm und Reich oder die massive Bildungsarmut. Beides sind zugleich Hinweise auf künftige Generationenkonflikte. Demokratische Kompetenzen sind also das soziale Kapital der nachwachsenden Generation, auf das die Gesellschaft für ihre Zukunft angewiesen ist.“

Ausgangspunkt der Argumentation ist eine Sozialtheorie: Im Leben, d. h. in der Erfahrung des von den Anderen anerkannten Subjekts, schlägt sich erfahrene Wertschätzung im Vertrauen in das eigene Handlungskönnen, in Selbstwirksamkeit nieder. Es ist das von der Akzeptanz durch den Anderen bestätigte Gefühl, etwas zu gelten und etwas zu können, das eine positive Einschätzung der eigenen Wirksamkeit, des eigenen Handlungsvermögens begründet. Die Grunderfahrung der Anerkennung ist eine Voraussetzung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und diese wiederum ist eine logische wie praktische Voraussetzung der Fähigkeit, aber auch der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Die Formel lautet: „Ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeit, ohne Selbstwirksamkeit keine Verantwortungsübernahme.“ Darin liegt die Voraussetzung für Teilhabe. Bei Edelstein wird Partizipationskompetenz zur Zauberformel.

Für die Gestaltung der Schulkultur müssen sich Konsequenzen ergeben: Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums „jederzeit und überall im Gefüge der schulischen Interaktionen“ (Edelstein 2010) ist die Voraussetzung für eine als sinnhaft erlebte Teilhabe an einer schulischen Gemeinschaft. Wie kann eine solche Praxis in der Schule konkret gestaltet werden?

Interessant und Indikator für den mittlerweile erreichten Reifegrad der Demokratie-Pädagogik ist, dass nun auch curriculare Bauformen demokratieförderlicher Praxis ins Zentrum rücken. Edelstein hebt drei solcher Bauformen hervor, die schlüssig auseinander hervorgehen und ineinander greifen:

1. Klassenrat: Der Klassenrat als Ansatz einer basisdemokratischen Selbstregulation wird theoriebewusst in Anlehnung an das Konzept des französischen Pädagogen Célestin Freinet (1979) angebunden. Der Klassenrat ist Basis für die repräsentative Demokratie in der Schule, deren Handeln er legitimiert, aber auch kontrolliert, indem die Repräsentanten der Klasse die Ergebnisse ihrer Deliberationen in den Beratungsgremien an die Basis zurückmelden. Auf der Ebene der Schulverfassung schwebt Edelstein eine Art Zweikammersystem vor, bei dem auf der einen Seite die repräsentative Schülervertretung (SV) steht, auf der anderen Seite ein Klassenratsystem, das die SV „validiert“ und funktional „legitimiert“, „anders und intensiver als es das Repräsentationsprinzip allein vermag“. Hier artikuliert sich eine gehörige Portion ba-

sisdemokratischer Skepsis gegenüber dem Repräsentationsprinzip schon in der Schule.

2. Lernen durch Engagement (bzw. Service Learning): Zum Tragen kommt hier die Unterscheidung von Schulinnenpolitik und Schulaußenpolitik. Die basisdemokratische Selbstregulation im Klassenrat vermittelt als „Schulinnenpolitik“ grundlegende Erfahrungen gemeinwohlorientierter politischer Diskurse. Die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements als „Schulaußenpolitik“ ist Gegenstand des Service Learning, eine Unterform der Projektdidaktik. Service Learning repräsentiert Formen der Verantwortungsübernahme der Schüler über die Schule hinaus für betroffene Personen, Gruppen oder Sachverhalte in der Gemeinde oder im Umfeld der Schule. Zum Service Learning gab es eine Reihe von Praxisberichten auf dem Kongress, u.a. von studentischen Projekten in nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen (vgl. Forschungsprojekte „servU“ und „jeps“ an der Universität Würzburg <http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/>). Oftmals leitend ist das Modell des Social Entrepreneurship. Es wäre lohnend, die informellen Lerneffekte von Service-Learning-Praktika auch im Rahmen der Lehramtsausbildung zu erproben und wissenschaftlich zu begleiten, da Handeln und Reflexion hier meist völlig ineinander verschränkt auftreten. Auf jeden Fall greift es zu kurz, solche sozialen Projekte als entpolitisiertes „Pflaster“ auf dem Weg in eine sog. Charity-Gesellschaft abzutun (s.u.). Sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken haben sich dem in solchen sozialen Projekten begleitend stattfindenden informellen politischem Lernen noch kaum geöffnet, weder konzeptionell noch empirisch (vgl. Overwien 2009; biografieorientierte Fallstudien z.B. Thon 2008). Erforderlich wären hier Bildungsgangstudien (Langzeitstudien) zu Lernverläufen in diesen Projekten.

3. Deliberationsforum und Diskurslernen: Mit diesen Bauformen gelangt Verantwortungsübernahme solidarischer Akteure von außen nach innen, aus der Gemeinde in die Schule hinein, z.B. in Formen einer öffentlich durchgeführten problemzentrierten Deliberation (vgl. Anne Sliwka <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/sliwka-anne-2005-das-deliberationsforum-eine-neueform-des-politischen-lernens-in-der-schule.html>).

Dass diese drei Bauformen von Edelstein in der gegenwärtigen Schulreform bereits wirksam werden, zeigen zahlreiche Kongressbeiträge. Zu beobachten ist, dass sich „Unterricht“ in den demokratiepädagogischen Modellschulen geradezu aufgelöst/verflüchtigt hat. Zumindest taucht das Wort „Unterricht“ in den Stundenplänen etwa der Hamburger Max-Brauer-Schule gar nicht mehr auf; es ist vielmehr die Rede von „Lernbüro“, „Werkstatt“, „Atelier“ oder „Projekt“, oft verbunden mit Wochenplanunterricht und Stationenlernen. Umso wichtiger ist eine mikrodidaktische qualitativ-empirische Begleitung und Erforschung die-



ser neuen Lernkulturen „im Umbruch“. Diese Neuen Lernkulturen können den Schließungsmechanismus verstärken, indem sie bei „Bildungsfernen“ zusätzlich Verwirrung und Orientierungslosigkeit stiften. Der Verzicht auf die systematische Vermittlung von Wissensordnungen in den neuen Lernkulturen könne zu einer neuen Privilegierung der Eliten führen, die von vornherein mit einem entsprechenden Habitus aufgewachsen sind.¹⁸ Entsprechend kritische Forschungen zu neuen Lernkulturen stecken noch in den Anfängen. Insgesamt erscheint die Demokratiepädagogik noch als programmatisch, idealistisch und wenig analytisch, abwägend. Es gibt solche Studien aber inzwischen – und die Ergebnisse sind durchaus ambivalent. So hat für den Klassenrat Heike de Boer (PH Freiburg) das Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie aufgezeigt. Bei der Organisation von und Mitbestimmung in der Schule darf der Klassenrat kein Gremium für interindividuelle Konflikte werden – der Klassenrat als „Hilfssheriff“ (Boer 2008; vgl. Reh/Labede 2009), wenn etwa der Umgang mit der ADHS-Problematik des Schülers „Micha“, mit dessen Einverständnis selbstverständlich, klassenzimmeröffentlich verhandelt wird mit dem durchaus paternalistischen Ergebnis, „Micha so zu lassen, wie er ist“. Die Dimension der Macht ist auch in den Diskursen und Praktiken von Partizipation als Schulentwicklungsmoment bestimmbar (so ein Symposium). In einigen Forschungsforen auf dem Kongress ist diese durch qualitative Forschung herausgearbeitete Kritik bereits angekommen, in den Praxisbeispielen aus dem BLK-Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ dominiert häufig noch ein naiver Optimismus in die neuen Lernkulturen, der (berechtigte) Stolz auf Geleistetes.

Auf der Ebene der Schulentwicklung setzt auch Edelstein auf „Leuchtturmschulen mit Vorbildwirkung“, also auf Lernen am Modell. Hier gibt der „Deutsche Schulpreis“ (www.schulpreis.bosch-stiftung.de), der seit 2006 jährlich von der Robert-Bosch-Stiftung und der Heidehof-Stiftung ausgeschrieben wird, nachhaltige Impulse für Demokratiepädagogik, Lernqualität und Schulentwicklung. Die Bedeutung der sieben Qualitätskriterien (Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima/Schulleben und außerschulische Partner, Schule als lernende Institution) für die schulische Organisationsentwicklung illustriert Michael Schratz (Universität Innsbruck) anhand zahlreicher Praxisbeispiele. Schule als Ort von Reproduktion und Transformation, von gesellschaftli-

cher Kontinuität und Wandel, könne sich dann besonders gut entwickeln, wenn die strukturanalogen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, des Kollegiums und des Systems Schule aufeinander abgestimmt seien (<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kriterien.pdf>). Als ein zentrales Qualitätskriterium der vom Schulpreis ausgezeichneten Schulen macht Prof. Sylvia-Irene Beutel (TU Dortmund) die vielseitige Partizipation an Schulleben, Unterricht und Bildungsprozessen fest. Besonders in der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, eigene Lernprozesse zu reflektieren und an der Beurteilung der Leistungen dialogisch und individuell beteiligt zu sein, misst die Referentin auf Grundlage ihrer eigenen Forschungsergebnisse eine hohe Bedeutung zu.

Dass die vom Deutschen Schulpreis als innovativ bewerteten und geförderten Entwicklungen von Seiten der Schulbehörden vor der Auszeichnung durchaus als Normabweichung sanktioniert wurden, macht die Diskussion deutlich. Dem Schulpreis falle damit eine – auch politisch wichtige – Stellung zu, vorbildhafte Schulen zu stärken, in ihrer Entwicklung und Kooperation zu begleiten und als „Best-Practice“-Organisationen für andere Schulen erfahrbar zu machen. Bereits die Teilnahme am Wettbewerb löse in den Schulen vielfältige Bewusstseinsveränderungen und Entwicklungen aus, die zu einer Verständigung über Bildungsziele, -aufgaben und -verständnisse führten. Als „schwächster Punkt“ in der Schulbewertung wird die Unterrichtsqualität ausgemacht. Der Fachunterricht könne mit den bisherigen Kriterien und von den beteiligten Juroren nicht ausreichend erfasst werden. Fachdidaktisch bleibe die Auszeichnung noch unspezifisch. Ebenso wird in der Diskussion kritisch angemerkt, dass eine vielfältige partizipative Schulkultur nur bedingt Rückschlüsse auf Partizipationsmöglichkeiten im Fachunterricht zuließe. Es wäre zu überlegen, wie die „Schätze des Fachunterrichts“ gehoben werden könnten und ob, angesichts der positiven Erfahrungen des Deutschen Schulpreises, ein analoges Verfahren auch für den Fachunterricht gangbar erscheint. Leuchtturmschulen sollten durch Lehrkunst (Berg 2009) ergänzt und unteretzt werden!

Kehren wir noch einmal zum Verhältnis von Klassenratsstrukturen und Schülervertretung zurück. Prof. Hans-Peter Füssel (HU Berlin/DIPF Frankfurt) betrachtet in seinen Ausführungen „Von der Schulverfassung zum Schulvertrag: Demokratie zwischen Schulrecht und Schulpraxis“ Schuldemokratie endlich einmal auf der Ebene von Demokratie als Gesellschaftsform – dem „Zwischengeschoss“ der immer noch häufig hierarchisch gedachten Trias von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Untersucht wird die gewachsene Bedeutung der Schülerpartizipation in der Schule. Längst gehe das Verständnis der Schülermitverwaltung über das Einüben demokratischer Interessenvertretung, einen „demokratischen Sandkasten“, hin-

18 Kritiker der Neo-Reformpädagogik aus dem konservativen Lager interpretieren die großen Schulstudien so, dass diese zeigten, dass Länder mit dem geringsten Anteil reformpädagogischer Methoden die besten Leistungen bildungsferner Schüler hervorrufen. Daher dürfe Reformpädagogik nicht als Antwort auf PISA propagiert werden, da hierbei Ursache und Wirkung verwechselt würden. Diese konservative Kritik ist auf dem DGfE-Kongress nicht vertreten.



aus und erstrecke sich auf eine allgemeine Mitwirkung am Bildungs- und Erziehungsziel von Schule.

Unter dem Begriff „Schulverfassung“ werden nach Füssel (vgl. 2009, 55f.) unterschiedliche Ansätze, Begründungslinien und Zielvorstellungen zusammengefasst, was mit zu einer Unklarheit über die Mitwirkung und Mitbestimmung in Schule beitrage. Füssel unterscheidet vier „Grundlinien“:

- Vorstellungen von der „Schulgemeinde“, die die emotionale Verbundenheit der an Schule Beteiligten betonen,
- pragmatische Ansätze, die auf Konfliktminimierung durch Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten abzielen,
- Konzepte, die ein praktisches Einüben von demokratischen Verhaltensweisen verfolgen sowie
- Modelle, die Mitwirkung in der Schule als Grundprinzip aller gesellschaftlichen Bereiche einzulösen trachten.

In den Mittelpunkt seiner Betrachtung stellt Füssel dabei „Schulverträge“. Er unterscheidet drei Vertragstypen von Schul-/Klassenverträgen, Erziehungsverträgen und Lehr-Lern-Verträgen, deren rechtliche Verbindlichkeit variiert. Entscheidender Aspekt sei jedoch der „Prozess des Sich-Verständigens, auch des Aushandelns der einzelnen Bestandteile der Vereinbarung“ (ebd., 61). Schulverträge stifteten ein substantielles Erfahrungsfeld demokratiepädagogischer Kompetenzen durch ein Lernen durch Handeln (ebd., 62). Aushandlungsprozesse zwischen den an und in Schule Beteiligten müssten ein grundlegendes Kennzeichen guter Schul- und Unterrichtspraxis darstellen.

Die rechtlichen Grundlagen sieht Füssel gegeben: Das Bundesverfassungsgericht beauftrage Schule mit der Erziehung zur freien Meinungsäußerung; bildungspolitische Richtlinien und Schulverfassungen sähen die gemeinsame Erarbeitung und Einigung in unterschiedlichsten Erziehungs- und Bildungsfragen wie beispielsweise in Förderplänen, Verhaltensvereinbarungen oder Ordnungsmaßnahmen vor. In dem Maße, wie Schulen zunehmend eigenverantwortlich agierten und die hoheitliche Steuerung zurücktrete, veränderten sich die Formen der Kommunikations- und Entscheidungsfindung. Dass die Praxis dabei hinter den rechtlichen Ansprüchen noch häufig zurückbleibe oder diese unterlaufe, macht der Referent deutlich. Aushandeln und die Veränderung schulischer Kommunikationskulturen seien „unbequem“. Auch sei rechtlich nicht geklärt, was passiere, wenn Vereinbarungen nicht eingehalten werden oder die Aushandlungsprozesse scheitern. Zugleich entstehe ein Spannungsverhältnis zwischen der Selbstverantwortung der Schule und den weiterhin existierenden Verwaltungshierarchien – ein Problem, auf das auch Jan Hofmann (Lisum Berlin-Brandenburg) in seinem Kommentar zu sprechen kommt. Das Dilemma zwischen Steuerung und Selbstwirksamkeit, Autonomie und

externer Evaluation, Verwaltungsstrukturen und Aushandlungsprozessen ist bislang ungelöst.

Hier zeigt sich, dass die Politikdidaktik in den demokratiepädagogischen Praxisformen durchaus einen ihrem Paradigma „Politik als Kern“ adäquaten Gegenstand in der Schule vorfindet. Aushandlungsprozesse können als Lernchancen genutzt, Ambivalenzen und Fehlverständnisse der Partizipation in der selbstverwalteten Schule aufgezeigt werden. Zu erinnern wäre an das Diktum des Politikdidaktikers Ernst-August Roloff: „Gegenstand politischer Bildung in der Schule sei die Schule!“ (Roloff 1972, 171f.).

4. Blick von außen: Erziehungswissenschaftliche Kritik der Subjektivierung von Bildung

Zwei Begriffe und Konzepte stehen im Zentrum dieser Zugangsweise: Partizipation und Anerkennung.

Pädagogische Sachverhalte werden oft metaphorisch bezeichnet. Sie sind daher immer wieder Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analyse geworden, die nach Inhalt, Form und Funktion solcher Metaphern fragt. In seinem Plenarvortrag „Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs“ plädiert Roland Reichenbach (Universität Basel) (Reichenbach 2010) für einen Ländervergleich zur „Entmythifizierung der Pädagogiken“: Wenn Deutschland nur ansatzweise Recht hätte mit seinem Konzept, müsste Frankreich nur Versager produzieren... Politische Bildung wäre attraktiver, würde sie die Machtperspektive betrachten. Im Zentrum steht eine De-Konstruktion der persuasiven Metaphorik des Partizipationsbegriffs als „gelenkte Beteiligung“ (Michael Vester). Die Demokratiepädagogik sei zumindest latent von Gemeinschaftsmetaphoriken geprägt. Bloße Aktivität als positiv zu betrachten (Partizipationseuphorie) sei „Humbug“, da nicht betrachtet werde, wer mit welchen Zielen partizipiere. Demokratiepädagogik sei damit „nur im Mythischen, Unbestimmten gebrauchbar“. Im Konkreten werden die Grenzen des Konzepts schnell deutlich als Pseudopartizipation, geringer Partizipationswunsch oder oligarchische Strukturen. Die Ambivalenz der Partizipation müsse ertragen werden. Ein Großteil der Politisierung junger Menschen ist nicht Folge demokratischen Lernens, sondern des Fehlens von Demokratie. (Roland Reichenbach: Immer stimmt etwas nicht ...) (http://www.fhnw.ch/ph/kontakt/pdf-publikationen/polis_2008.pdf)

Wechselseitige Anerkennung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Auffassungen gehört zu den Grundformen demokratischen Verhaltens. Prof. Sabine Reh (TU Berlin) und Prof. Norbert Ricken (Universität Bremen) beziehen sich in ihrer Einführung in die Arbeitsgruppe „Anerkennung als Dimension pädagogischer Praktiken“ zunächst ebenfalls auf den Topos der „Demokratie in der Krise“. Diese Krise bestehe vor allem in einem erschütterten Gleichheitsanspruch.

Die Hoffnung, die Krise der Demokratie durch Bildung zu lösen, sei problematisch, da Bildung selbst hierarchisch strukturiert sei, Ungleichheiten reproduziere und produziere, Privilegien schütze und selektierend wirke. Dies hatte der Plenarvortrag von Martin Heinrich vorgeführt: „Im Medium summativer Verobjektivierung von Leistungen findet eine Eskamotierung der individuellen Entwicklungsperspektive und damit eine Entpädagogisierung des Bildungsprozesses statt. Zumindest als Bedeutungsverschiebung des Pädagogischen wäre zu konstatieren, dass die Idee der individuellen Entwicklung (individuelle Bezugsnorm) legitimatorisch substituiert wird durch eine neue Größe: *Anstrengungsbereitschaft*. Nicht mehr die Frage, inwieweit eine gezeigte Leistung einen erheblichen Lernfortschritt kenntlich macht, sondern ob es sich für die erbrachte Leistung – die vornehmlich kriterial geprüft und sozial ‚ge-rankt‘ wird – auch angestrengt hat.“ (Heinrich 2010, S. 129) Es komme dadurch zu einer „geradezu irritierende(n) Liaison zwischen Deutschem Idealismus und Neoliberalismus“ (Heinrich 2010, 131). Der Nebeneffekt sei, dass „durch die Hypostasierung des Wettbewerbs unter Bedingungen nahezu ubiquitärer Konkurrenz eine Entwertung fast aller persönlichen Bildungserfolge stattfindet: Niemand ist ‚gut genug!‘“ (Heinrich 2010, 141)

Das Konzept der Anerkennung stehe in der Gefahr, vor allem in der praktischen Pädagogik als normativ aufgeladene Kategorie rezipiert und funktionalisiert zu werden. Anerkennung wird zumeist mit „Lob und Belohnung“ gleichgesetzt. Als einseitig naives Wertschätzungshandeln werde sie von den „Leistungspologeten“ gegen die „Kuschelpädagogen“ ins Feld geführt (Balzer/Künkler 2007). Anerkennung müsse aus der Engführung und Identifizierung mit bloß bestätigenden, wohlwollenden oder gar liebevollen Handlungen befreit werden, denn auch Indifferenz oder gar Ablehnung sind nicht nur mögliche Weisen intersubjektiver Wahrnehmung, sondern ihrerseits notwendige Momente von Anerkennung. Anerkennung – verstanden als paradoxes Geschehen von Bestätigung und Stiftung einerseits und Bestätigung und Versagung andererseits – muss auch machttheoretisch analysiert werden. Eine solche „Pädagogik der Anerkennung“ sei problematisch, da Erziehung immer schon anerkennendes und aberkennendes Handeln sei. Ein reiner Positivitätszwang sei zudem gefährlich, da Abwertung nicht per se negativ sei und Anerkennung erst dann als Mittel zur Förderung eines Selbstwirksamkeitsgefühls werden könne, wenn sie von jemandem erteilt werde, der unabhängig ist. Mit Bezug auf Unterricht sei daher besser von „Wertschätzung“ zu sprechen. Angesichts der vielfältigen Formen der Missachtung, die Menschen auch in Demokratien erfahren, kommt der Entwicklung einer schulischen Kultur der Wertschätzung gerade auch im Zuge des Anwachsens kultureller Diversität erhebliche Bedeutung zu.

Die Wirkung von Anerkennungs- und Aberkennungsprozessen wird anhand unterschiedlicher qualitativer Fallstudien zur pädagogischen Reproduktion des Sozialen analysiert. In diesen Forschungsprojekten wird die Ambivalenz pädagogischer Anerkennung untersucht, die mit Anerkennung verbundene symbolische Gewalt. Zwei Forschungsgruppen markieren den State of the Art:

Zum einen sind hier die Forschungsgruppen um Werner Helsper am Zentrum für Schulforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg zu nennen. Rolf-Torsten Kramer u.a. (2009, 73ff.; vgl. Helsper u.a. 2008) untersuchen in qualitativen Fallstudien Übergangserfahrungen im Bildungssystem aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Spannend für sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken ist das informelle soziale Lernen, das mit diesen Übergängen verbunden ist und sich als soziales Wissen quasi körperlich in das Gedächtnis der Heranwachsenden einschreibt. Die Rekonstruktion der Erfahrungen, die die Kinder „Aron“ und „Clemens“ auf ihrem Weg von der Grundschule zu weiterführenden Schulen machen, sind eine unbedingte Leseempfehlung! (Kramer u.a. 2009, 73ff.)

Zum anderen ist die Forschungsgruppe um Christoph Wulf im Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung an der Freien Universität Berlin hervorzuheben. Hier werden in Forschungsprojekten Zusammenhänge von Körperlichkeit, Emotionen und Wissensaneignung untersucht. Die eingesetzten Forschungsmethoden sind vorwiegend ethnografisch. In dem Projekt „Gesten der Anerkennung“ wird die Bedeutung von Gesten im pädagogischen Handeln und das pädagogische Potential von Gesten untersucht. Körper fungieren als Medium der Erkenntnis und der Wissensvermittlung, die es ermöglichen, praktisches Wissen im mimetischen Nachvollzug anzueignen. In eindrucksvollen Szenen, die an neuralgischen Punkten des Übergangs zwischen verschiedenen Unterrichtsformen sowie entlang schulspezifischer Evaluierungstechniken ansetzen, kann gezeigt werden, welche Rolle sie bei der Aneignung und Vermittlung konkreter Bildungsinhalte und Verhaltensmuster spielen. Unterschiedliche Unterrichtsformen – wie Einzelarbeit, lehrerzentrierte Phasen, Gruppenlernen, offene Unterrichtsphasen und Projektunterricht – werden verglichen, um den Zusammenhang zwischen didaktischer Rahmung, den Praktiken des Umgangs mit dinglichen Unterrichtsrequisiten und der Einnahme und Gestaltung von Lernterritorien sowie den verbalen und nonverbalen Interaktionen zu analysieren. Welche Rolle spielen Gesten z.B. bei der Anerkennung pädagogischer Autorität von Lehrern und Lehrerinnen? (vgl. <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/antewi/sonderforschungsbe-reich/projektbeschreibung.html>); die Beschreibung folgt der Darstellung auf der Homepage; vgl. auch

das Projekt „Wertschätzung – Lernatmosphäre – Leistungsbewertung“ <http://www.languages-of-emotion.de/de/211.htm>, die Beschreibung folgt der Darstellung auf der Homepage)

Grundlagentheoretisch angelegt sind die meisten Beiträge in der Arbeitsgruppe „distanziert involviert – pädagogische Perspektiven auf Subjektivierungen des Politischen“, moderiert von Agnieszka Dzierzbicka (Akademie der Bildenden Künste Wien) und Astrid Messerschmidt (Pädagogische Hochschule Karlsruhe). In seinem Vortrag „Fluchtpunkt Zivilgesellschaft?“ untersucht Carsten Büniger politische Bildung unter den Bedingungen postdemokratischer Aktivierung – „gewohnt kritisch“ (Ludwig Pongratz) aus den Arbeitszusammenhängen der TU Darmstadt in der Tradition der Bildungstheorie von Joachim Heydorn (2004ff.). Wurde die Wende zur „Neuen Subjektivität“ in den 1980er und 1990er Jahren als Hoffnungsträger gefeiert, ist sie jetzt Gegenstand der kritischen Dekonstruktion. In seiner Kritik bezieht sich Büniger vor allem auf das Konzept der Postdemokratie des britischen Soziologen und Politikwissenschaftlers Colin Crouch (2008) und demonstriert damit eindrucksvoll, warum politische Bildung ohne eine soziologische Gegenwartsdiagnose (Zeitdiagnose) nicht auskommt. „Während die demokratischen Institutionen formal weiterhin vollkommen intakt sind (und heute sogar in vielerlei Hinsicht weiter ausgebaut werden), entwickeln sich politische Verfahren und die Regierungen zunehmend in eine Richtung zurück, die typisch war für vordemokratische Zeiten: Der Einfluß privilegierter Eliten nimmt zu, in der Folge ist das egalitäre Projekt zunehmend mit der eigenen Ohnmacht konfrontiert.“ (Crouch 2008, 13) Im postdemokratischen Zeitalter werde sowohl die Existenz der Privilegien als auch die der sozialen Hierarchien geleugnet. Es ist für die Menschen zunehmend schwieriger geworden, sich als klar definierte soziale Gruppe wahrzunehmen. Governance wird im Sinne betriebswirtschaftlicher Rationalität verstanden. Allerorten entstehen „Phantomunternehmen“, als Public Management oder Public Private Partnership, als Job-Center und schließlich in der Ich-AG, im lebenslangen Identitätsmanagement in den sozialen Netzwerken der Neuen Medien. Und längst ist es auch in der politischen Bildung üblich geworden, von Teilnehmenden als „Kunden“ zu sprechen. Ziel ist der souveräne Konsument bzw. der allseits flexible und leistungsfähige Mensch (vgl. auch Lösch/Thimmel 2010). „Vereinbaren statt anordnen“ lautet die pädagogische Losung! (zu den entsprechenden Signalwörtern vgl. Dzierzbicka/Schirlbauer 2/2008; sehr schön das Beispiel zur „Planerfüllung“ im Wochenplanunterricht bei Huf/Breidenstein 2009) Die politische Partei des 21. Jahrhunderts sei ein Unternehmen, nicht länger eine Vertretung eines klar umgrenzbaren politischen Milieus. Es greife zu kurz, wenn man die Krise der Demokratie allein auf

die Massenmedien und die wachsende Bedeutung von PR-Profis und spin doctors zurückführe. Der Bürger fällt letztlich auf eine Haltung des Sich-Beschwerens herein, dem eine mediale Skandalisierung des Politischen zuspießt. Es findet eine Personalisierung von Politik statt – Personen, die sich Verfehlungen schuldig gemacht haben – eine Politisierung des Privaten, der eine Privatisierung des Politischen entspricht. Noch die Form der Kritik (Empörung) an postdemokratischen Effekten kann dieses Modell bekräftigen (vgl. Reichenbach/Breit 2005). In dieser Rollenrolle wird der Staatsbürger systematisch unterfordert, was alles Klagen über den Bürger als „die eigentliche Achillesferse des Gemeinwesens“ (Reinhold Hedtke¹⁹) als naive Bürgerschelte erscheinen lässt.

Selbst das von der Demokratiepädagogik aufgenommene und propagierte Konzept der „Zivilgesellschaft“ erscheint weniger als Hoffnungsträger, sondern als entpolitizierter Fluchtpunkt, als Sphäre der Öffentlichkeit zwischen Staat und Markt und ideales Bindeglied bürgerschaftlichen Engagements und politisch-demokratischer Öffentlichkeit. Die damit verbundene Fokussierung auf individuelle Bereitschaften werde zum Einfallstor für Pädagogisierungen des Politischen, etwa in Projekten des Verantwortungslernens (Service Learning). Hier kommt es schnell zu einer Moralisierung des Engagements, wie es charakteristisch ist für den sozialen Aktivierungsstaat und seine Ökonomie der Anerkennung (vgl. Lessenich 2009). Exemplarisch wird der mit dem Service Learning verbundene Trend zur sog. Charity-Gesellschaft herangezogen, zu helfen und fürsorgenden Tätigkeiten unter den Bedingungen der Veränderung von Wohlfahrtsstaatlichkeit. Als Beispiel dienen vielfach ausgezeichnete Projekte wie das des Vereins „Die Tafel“ (www.tafel.de) oder die „Aktion Mensch“ (www.aktion-mensch.de). Beziehungen zum Politischen werden zunehmend in Form aktivierender Aufforderungen artikuliert. Partizipation ist zur demokratisierenden Tugend avanciert. Wir sind von allgegenwärtigen Imperativen umstellt – Bitte kooperieren Sie! Die Anweisung zum Gehorsam wird durch die Einladung zur Partizipation ersetzt. Diese Kritik, die auf dem Kongress u.a. von der Wiener Gruppe (Katharina Morawek/Marion Thuswald) vorgebracht wurde, betrachtet Partizipation als ästhetisierte Aufforderung zur Identifikation mit der Corporate Identity. Partizipation wird entlarvt als Pseudo-Partizipation – ein Déjà-vu, denn schon einmal hatte eine soziale Bewegung, die der 1968er, ihre eigenen institutionellen Kinder, die Bürgerinitiativbewegungen, als Integrationsagenturen entlarvt. Letztlich würden so soziale Probleme auf Dauer gestellt, weil nicht mehr ihre auslösenden Faktoren benannt werden, sondern an Symptomen kuriert wird.

¹⁹ Hedtke kann kritisch zeigen, dass dieser Topos sowohl Politikdidaktik wie auch Wirtschaftsdidaktik durchzieht.



Was tun in einer Situation, in der es schwieriger geworden ist, sich in einen Gegensatz zu begeben und Konsensformeln zu hinterfragen? Schließlich möchte niemand als „undemokratisch“ dastehen und das bedeutet: es ist schwierig, Nein zu sagen. Gefragt wird nach einem pädagogischen Umgang mit den Imperativen der Innovation und der Teilnahme: Wie ist es möglich, sich diesen aktivierenden Anforderungen zu entziehen und in der Reflexion des Unbehagens dennoch involviert zu bleiben? Dazu noch einmal Crouch (2008, 141): „Auf der einen Seite sieht es so aus, als ob wir in postdemokratischen Gesellschaften nicht länger selbstverständlich davon ausgehen können, daß sich bestimmte Parteien für bestimmte Themen engagieren. Das würde bedeuten, daß wir dem Gezerre zwischen den Parteien den Rücken kehren und unsere Energien auf jene Organisationen konzentrieren sollten, bei denen wir davon ausgehen können, daß sie sich dauerhaft für jene Themen einsetzen werden, die uns am Herzen liegen. Gleichzeitig haben wir jedoch gesehen, daß gerade von der Aufsplitterung der politischen Landschaft in eine Vielzahl von NGOs, Bürgerinitiativen und Lobbys die Reichen und Mächtigen systematisch in einem Ausmaß profitieren, das in einer Zeit, in der Politik noch von Parteien dominiert wurde, die relativ klar abgegrenzte Wählergruppen repräsentierten, undenkbar gewesen wäre.“

In der politischen Bildungspraxis kann es nicht um Institutionenlernen gehen, etwa der Funktionslogiken des komplexen EU-Mehrebenensystems; aber auch die „Aktivierung zum Service“ stellt keine Patentlösung dar. Vielmehr müsste es darum gehen, einen Weg zu finden, „Schwierigkeiten auf Strukturen zurückzuführen“, die „Politizität des Sozialen freizulegen“; kooperatives Problemlösen als Medium des individuellen Erwerbs von Widerständigkeit. Das Spannungsfeld von Entpolitisierung und neuen Formen politischer Einmischung gilt es auszuloten. Politische Bildung müsse zum Akteur der kritischen Reflexion von Subjektivierungsprozessen werden. Dieses Konzept einer demokratisierenden Bildung wird im Anschluss an Konzepte der radikalen Demokratie – in Abgrenzung zur repräsentativen Demokratie – formuliert (vgl. Laclau 2010, Mouffe 2009). Das Feld der Identitätsstiftung dürfe keinesfalls rechtsextremen Parteien überlassen werden, die sonst in diese Leerstelle hineinstoßen. Dagegen wird aus dem Publikum skeptisch eingewandt, dass auch der kritischen Reflexion nicht mehr allzu viel zugetraut werde! Schließlich kann man in De-Konstruktionen nicht aufwachsen. Auch das Konzept des De-LinkingEducation (Bildung als Unterbrechung) bleibt noch unscharf. Soll es letz-

tlich um eine Renaissance der Arbeiterbildung – als klassen- oder milieuspezifischer Bildung gehen?²⁰

Politisierende Bildung müsse als Entlastung der Subjekte im aktivierenden Staat erfahrbar sein, statt bruchlos als Motor der moralisierenden Belastung zu fungieren. Die Schärfung von Wahrnehmung müsse vor einem reaktiven (gemeint: demokratiepädagogischen) Aktionismus stehen. Gefragt wird: Wie kann man etwas lassen, nicht-mitmachen, sich den Sogwirkungen „ein Stück weit“ entziehen? Widerständigkeit unter postdemokratischen Bedingungen besteht darin, „bestimmte Dinge“ nicht zu tun und Marginalisiertes zum Sprechen zu bringen (Astrid Messerschmidt, TU Karlsruhe). Ein ästhetisch informiertes Konzept politischer Bildung: Es gelte, Zeit und Räume zu schaffen für Wahrnehmung und Analyse – ein Ansatz, der sich hier wieder mit den Forderungen Oskar Negts im Eröffnungsvortrag trifft.

Die curricularen Konsequenzen dieser Kritik, ihre didaktisch-methodischen Umsetzungen, bleiben – noch? – vage. „Wir müssen so tun, als ob es das Richtige gäbe, das wir nie erreichen, wir müssen dafür kämpfen.“ (Agnieska Dzierzbacka, Wien) Das hier unterliegende Konzept von Wissen, die Frage nach dem eigenen Umgang mit Unsicherheit und Unbestimmtheit, muss weiter ausgearbeitet werden. Rechtzeitig zum Kongress erschienen ist ein Handbuch „Kritische politische Bildung“ (Lösch/Thimmel 2010), das Perspektiven aufzeigt. Dort heißt es, es könne „im Klassen- oder Seminarraum nicht darum gehen, der ‚Ideologie‘ des (Post)Neoliberalismus eine vermeintlich unproblematische ‚Wahrheit‘ des Sozialen gegenüberzustellen, sondern darum, alternative Praxisformen aufzuzeigen und Kriterien ihres emanzipatorischen Nutzens zu entwickeln ...“ (Graefe 2010, 177) Kritik an der Subjektivierung heißt nicht, Subjektorientierung als Prinzip politischer Bildung aufzugeben, sondern Fragen, Überzeugungen und Meinungen von Teilnehmenden aufzugreifen und selbst zum Gegenstand kritischer Befragung zu machen – im Hinblick auf die Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten.“ Das Verfahren wird als „Sozioanalyse“ (Pierre Bourdieu) umrissen, durchaus in Anlehnung an Sigmund Freuds Konzept der Psychoanalyse: Bewusstwerdung und Bewusstmachung der gesellschaftlichen Einbettung der Individuen, die nicht zur „Ausschaltung“ des Habitus führt, aber die es dem Einzelnen erlaubt, seine Disposition unter Kontrolle zu bringen – „das Spiel zu verstehen, das wir spielen“ (Bremer, 191). Das ist ein Revival des dritten didaktischen Prinzips von Beutelsbach, der

20 Dies konnte beobachtet werden an der etwa zeitgleich zum Kongress laufenden, aufgeregten Debatte um türkische Privatschulen in Deutschland, die der türkische Ministerpräsident Tayyip Erdogan anlässlich seines Deutschlandbesuchs angestoßen hatte. (<http://www.zeit.de/politik/ausland/2010-03/erdogan-eu-beitritt-gymnasium>)

(kollektiven?) Interessenorientierung. Es erfordere (1) gründliche Arbeit an den Begriffen, (2) einen genauen Blick auf die uns alltäglich umgebende gesellschaftliche Realität und (3) die gemeinsame Entwicklung von Alternativen. Insgesamt geht es um die „Wiedergewinnung einer kritischen Theorie politischer Bildung“ (vgl. Lösch/Thimmel 2010) – eine spannende Perspektive, die konzeptionell aber auch empirisch angegangen werden muss! Sie besteht in der konzeptionellen und empirischen Verbindung der Player, also von

wissensorientierten sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, von beziehungsorientierter Demokratiepädagogik und von systemisch-funktional orientierter Bildungssoziologie (Liesner/Lohmann 2010)/Bildungspolitik. Mithin handelt es sich um die Bereiche curriculum/knowledge, education sowie sociology of education/educational policy. Am Ende stünde eine empirisch fundierte Bildungstheorie, die in Bildungsgangstudien die Eigenlogik pädagogischer Prozesse rekonstruieren und konstruktiv zu orientieren vermag.

Literatur

Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz; Ludwig, Luise; Timpelt, Rudolf, Hg. 2010. *Bildung in der Demokratie*. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Balzer, Nicole; Künkler, Tobias. 2007. Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, Norbert, Hg. *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 79-111.

Berg, Hans Christoph et al. 2009. *Die Werkdimension im Bildungsprozess*. Lehrkustdidaktik Bd. 1. Bern: hep verlag.

Bittner, Stefan. 2001. *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900- 2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

de Boer, Heike. 2008. *Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie*. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz, Hg. *Paradoxien in der Reform der Schule. Neue Sichtweisen durch qualitative Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-140.

Bourdieu, Pierre. 2001. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Breidenstein, Georg. 2010. *Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung*. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Peter, Hg. *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-215.

Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried. 2008. *Vorsicht Politik!* Schwalbach: Wochenschau.

Bremer, Helmut. 2010. *Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung*. In: Lösch/Thimmel 2010, 181-192.

Büniger, Carsten u.a., Hg. 2009. *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinahmungen*. Paderborn: Schöningh.

Büniger, Carsten. 2010. *Politische Bildung nach dem ‚Tod des Subjekts‘*. In: Lösch/Thimmel, 315-325.

Crouch, Colin. 2008. *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press 2004. (dt.: *Postdemokratie*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.)

Detjen, Joachim. 2007. *Politische Bildung für bildungsferne Milieus*. In: APuZ 2007, Heft 32-33, 3-8. (http://www.bpb.de/publikationen/B5NCSB,0,Politische_Bildung_f%FCr_bildungsferne_Milieus.html).

Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.

DGfE. 2010. *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen*. (<http://www.dgfe.de/file.2010-03-20.0594695136>).

Dubs, Rolf. 2001. *Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat*. JSSE 2/2001. (<http://www.jsse.org/2001/2001-2/pdf/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf>).

Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred, Hg. 2008. *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker Verlag.

Edelstein, Wolfgang. 2010. *Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur* In: Aufenanger u.a. 2010, 65-78. (http://degede.de/uploads/media/DeGeDe_Wiss_R_Edelstein_Klassenrat_01.pdf).



- Engartner, Tim. 2010. Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Freinet, Célestin. 1979. Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Paderborn: Schöningh. 2. Aufl.
- Füssel, Hans-Peter. 2009. Von der Schulverfassung zum Schulvertrag – mehr Demokratie in den Schulen? In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter, Hg. 2009. Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 55-66.
- Gostmann, Peter. 2009. Scholastische Vernunft reloaded. In: EWE 2009, 2, 266-268.
- Graefe, Stefanie. 2010. Eine Kritik dessen, was wir sind. Foucaults Denken der „Regierung“ – eine Herausforderung für die politische Bildung? In: Löscher/Thimmel 2010, 169-180.
- Grammes, Tilman; Busch, Matthias. 2010. Demokratiepädagogik und politische Bildung. In: ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 317-327.
- Grisebach, Eberhard. 1924. Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle: Niemeyer.
- Hedtke, Reinhold. 2006. Sozialwissenschaftliche Bildung statt fachpolitischer Partikularinteressen. In: Polis, Jg. 10 (3), 6-8. (<http://dvpb.de/polis/hedtke306.pdf>).
- Heinrich, Martin. 2010. Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In: Aufenanger u.a. 2010, 125-143.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Brademann, Sven; Ziems, Carolin. 2008. Children's biographical orientations toward selection procedures at school. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner; Foljanty-Jost, Gesine; Kramer, Rolf-Torsten; Hummrich, Merle, Hg. Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil Research. Frankfurt am Main; Berlin; New York u.a.: Peter Lang, 179-198.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 2004ff. Werke. Studienausgabe. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hippe, Thorsten. 2010. Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huf, Christina; Breidenstein, Georg. 2009. Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Logik der „Planerfüllung“. In: Pädagogik, 4, 20-23.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin. 2009. Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleeberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen, Hg. 2010. Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühberger, Christoph; Mellies, Dirk; Hg. 2009. Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Laclau, Ernesto. 2010. Emanzipation und Differenz. Wien: Turia.
- Lessenich, Stefan. 2009. Aktivierungspolitik und Anerkennungsökonomie. Der Wandel des Sozialen im Umbau des Sozialstaates. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit 2009, 163-176.
- Lessenich, Stefan. 2008. Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid, Hg. 2010. Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Löscher, Bettina; Thimmel, Andreas, Hg. 2010. Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau.
- Mouffe, Chantal. 2009. Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt: Suhrkamp. (engl.: Mouffe, Chantal. 2005. On the political. London: Routledge.)
- Münch, Richard. 2009. Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt: Suhrkamp.
- Negt, Oskar. 2008. Demokratie als Lebensform. Mein Achtundsechzig – Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 14-15, 3-8. (http://www.bpb.de/publikationen/PIZIT0,0,Demokratie_als_Lebensform_Mein_Achtundsechzig_Essay.html).
- Negt, Oskar. 1968. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar. 2010b. Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar. 2010a. Politische Bildung und Demokratie. In: Aufenanger u.a. 2010, 27-38.

- Overwien, Bernd. 2009. Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, Michael, Hg. Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen u.a.: Budrich, 23-34.
- Ravitch, Diane. 2010. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Reh, Sabine; Labede, Julia. 2009. Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: de Boer, Heike; Deckert-Peaceman, Heike, Hg. 2009. *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159-176.
- Reichenbach, Roland. 2001. *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, Roland. 2010. Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In: Aufenanger u.a. 2010, 145-168.
- Reichenbach, Roland; Breit, Heiko, Hg. 2005. *Skandal und politische Bildung*. Berlin: Logos.
- Reinhardt, Sibylle. 2010. Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard, Hg. *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-143.
- Ricken, Norbert, Hg. 2007. *Über die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert. 2009. Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert; Röhr, Henning; Ruhloff, Jörg; Schaller, Klaus, Hg. 2009. *Umlernen – Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Fink, 75-92.
- Ricken, Norbert. 2009. Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, Thomas; Berdelmann, Kathrin, Hg. 2009. *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn u.a.: Schöningh, 111-134.
- Roloff, Ernst-August. 1972. *Erziehung zur Politik*. Bd. 1. Göttingen: Schwartz.
- Thon, Christine. 2008. *Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen*. Bielefeld: transcript.
- Thuswald, Marion. 2008. Lernen in der Marginalität. Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien. In: *Magazin Erwachsenenbildung*, 5, 6/1-6/9. (http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=412&aid=381).
- Tippelt, Rudolf. 2010a. „Bildung in der Demokratie“ als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger u.a. 2010, 17-25.
- Tippelt, Rudolf. 2010b. Einleitungsvortrag zum DGfE-Kongresses „Bildung in der Demokratie“ am 15. März 2010 an der Universität Mainz. (<http://www.dgfe.de/file.2010-03-29.5121187559>).
- Tschirner, Martina. 2009. Das neue Fach „Politik und Wirtschaft“: Citoyen oder Wirtschaftssubjekt? In: *Jahrbuch Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflärung*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, 125-136.
- Vollmer, Hellmut Johannes. 2007. Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. Osnabrück 2007. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 2007*, Heft 35, 85-100. (www.dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft35/beitrag10.pdf).
- Wehner, Ulrich. 2002. *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Blaschke, Gerald; Kellermann, Ingrid; Schinkel, Sebastian. 2010. *Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (In Vorbereitung).
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Blachke, Gerald; Ferrin, Nino; Göhlich, Michael; Jörissen, Benjamin; Mattig, Ruprecht; Nentwig-Gesemann, Iris; Schinkel, Sebastian; Tervooren, Anja; Zirfas, Jörg. 2007. *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.