

Steve Kenner, Dirk Lange (Hg.)

Citizenship Education

Konzepte, Anregungen und Ideen
zur Demokratiebildung

Steve Kenner, Dirk Lange (Hg.)

Citizenship Education

Konzepte, Anregungen und Ideen
zur Demokratiebildung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2018

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0586-0 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0587-7 (PDF)

Inhalt

STEVE KENNER, DIRK LANGE Einführung: Citizenship Education	9
---	---

I HERAUSGEFORDERTE DEMOKRATIEBILDUNG

OSKAR NEGT Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung	21
---	----

GERHARD HIMMELMANN Demokratie als Gesellschaftsform – Politische Bildung und Zivilgesellschaft	26
--	----

AUTORINNENGRUPPE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER Gastbeitrag: Demokratiebildung als Herausforderung und Chance	38
--	----

II THEORIE UND KONZEPTE – GRUNDLAGEN DER DEMOKRATIEBILDUNG

RICARDA DARM, DIRK LANGE Mündigkeits <i>selbst</i> bildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung	49
---	----

WERNER FRIEDRICHS Das Demokratische-Imaginäre als Ausgangspunkt einer Demokratie <i>bildung</i>	60
---	----

HELMUT VIETZE Der heimliche Lehrplan Wie alltäglicher politischer Unterricht entmündigen, entpolitisieren und fachliches und demokratisches Lernen behindern kann – Neun mentale Modelle eines politischen Beibringeparadigmas	72
--	----

KURT EDLER
Zivilgesellschaftlicher und demokratischer Auftrag von Schule 89

WOLFGANG BEUTEL, HELMOLT RADEMACHER
Demokratische Schulentwicklung 101

JAN EIKE THORWEGER
Demokratiebildung als inklusive Aufgabe
Herausforderungen inklusiver politischer Bildung 115

ULRICH BALLHAUSEN
Außerschulische politische Jugendbildung als Baustein gelingender
Demokratiebildung 131

III DEMOKRATIEBILDUNG IN GLOBALEN HERAUSFORDERUNGEN

MONIKA WALDIS
Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft
Eine Durchsicht fachdidaktischer Konzepte und empirischer Befunde 147

SABINE ACHOUR
Zusammenleben in gesellschaftlicher Diversität
Im Spannungsfeld von Inklusion und gruppenbezogener Menschen-
feindlichkeit 159

TILMAN GRAMMES, HORST LEPS
Orientierungswissen und Handlungskompetenzen in der globalen Welt . . 172

K. PETER FRITZSCHE
Menschenrechtsbildung in Zeiten eines erstarkenden autoritären
Populismus 188

INKEN HELDT
Schwer von Begriff?
Herausforderungen der Menschenrechtsbildung 201

EVA KALNY
Gender Studies für die Demokratiebildung 214

IV TEILHABE, ENGAGEMENT, PARTIZIPATION – CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE DEMOKRATIEBILDUNG

ROLAND ROTH
Gesellschaftliche Mitgestaltung durch demokratisches Engagement und
Partizipation 229

STEVE KENNER
Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der
Demokratiebildung? 244

HELMUT BREMER, LAURA SCHLITT, TIM ZOSEL
Jugend, Politik und „politisches Feld“
Ergebnisse aus der Begleitforschung eines Projektes zur Förderung der
Partizipation von Jugendlichen 255

ALEXANDER WOHNIG
Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von
Schulen und außerschulischer politischer Bildung 269

V MASSIVE OPEN ONLINE COURSE

ULRICH BALLHAUSEN, THOMAS KAPPELLER, STEVE KENNER, DIRK LANGE,
SIGRID MEINHOLD-HENSCHEL
Citizenship Education: Ein MOOC zur *Demokratiebildung* 285

Autorinnen und Autoren 297

Orientierungswissen und Handlungskompetenzen in der globalen Welt

Zusammenfassung

Ausgehend von aktuellen Fallbeispielen zur internationalen Sicherheitspolitik und der sich darstellenden Überkomplexität nimmt der Beitrag die Perspektive eines jungen Lehrers oder einer Lehrerin ein: Wie kann ein Orientierungswissen methodisch gewonnen werden, ohne in die Fallstricke einer überspannten Weltproblemlunde zu tappen? Der Beitrag entwickelt kriteriengeleitet und in der Form eines Literaturführers drei Zugänge: (1) Informationsrecherche auf dem Fach- und Sachbuchmarkt, (2) Sensibilisierung für die Wahrnehmungen und Deutungsmuster von Kindern und Jugendlichen durch Beschäftigung mit Entwicklungspsychologie, (3) Analyse und Kritik alltäglicher Unterrichtspraxis zum Themenfeld. Diese drei Zugänge ermöglichen didaktische und methodische Schlussfolgerungen, die auch für andere Unterrichtsvorhaben in Themenbereich Globalisierung gelten können.

„Keine Bange! [...] Wir werden die Welt schon in Ordnung bringen! Wir sind ja schließlich keine Menschen!“

(Elefant Oskar, Erich Kästner:

Die Konferenz der Tiere. Zürich u.a. 1949, 32).

In Rio und Paris sollte die Umwelt gerettet werden und bei G8 und G20 die Weltwirtschaft besser geordnet ... – auch nach 87 Weltkonferenzen ist den Staatsoberhäuptern die Einigung der Menschheit nicht gelungen; aber mit List, sozialer Phantasie und mithilfe der Kinder könnten sie vielleicht dazu gebracht werden. So die skeptische und zugleich optimistische Botschaft in Erich Kästners mehrfach verfilmten „Roman für Kinder und Kenner“, eine Fabel, geschrieben unter dem noch unmittelbaren Eindruck von Holocaust und Hiroshima.

Das erste Opfer im Krieg ist bekanntlich die Wahrheit. Orientierungskompetenz, der Umgang mit unsicherem Wissen, erscheint angesichts der „Weltun-

ordnung“ (Masala 2016) eine besondere Herausforderung – unvereinbare Ansprüche der Konfliktparteien, verworrene Perspektivenvielfalt in einem anarchischer werdenden internationalen System, Desinformation durch Fake News und Verschwörungstheorien, hybride Kriegsführung mit Cyberattacken, Neue Kriege, Warlords und Terrorismus sind keine neuen Phänomene. „Seit Jahrhunderten wird das Weltgeschehen durch Krieg und Frieden charakterisiert.“ (Woyke 2016, 1) Ohne eine zivile Konfliktkultur können andere globale Probleme nicht erfolgreich bearbeitet werden.

Aber wie sollen Lehrerinnen und Lehrer gleich über die ganze Welt Bescheid wissen, dazu Unterrichtsmaterialien erstellen, Lehr-Lern-Folgen organisieren und damit ein demokratisches Bürgerbewusstsein ihrer Schülerinnen und Schüler vorbereiten? Führt dies nicht zwangsläufig in die Fallstricke einer überspannten Weltproblemlösung? Die Aufgabenstellung im Titel dieses Beitrages legt eine systematische Überforderung für Pädagoginnen und Pädagogen nahe. Die Notwendigkeit, über Krieg und Frieden in der Schule zu sprechen, wird von keinem Konzept der Allgemeinbildung bestritten (vgl. Klafki 1996, 56 ff.; Weinbrenner 1997, 134 f.). An der unterrichtlichen Behandlung dieses epochaltypischen Schlüsselproblems können Maßstäbe für die anderen Problembereiche globalen Wandels gewonnen werden (vgl. Meinhold-Henschel/Kappeller in diesem Band).

Solcher Unterricht kann nicht zum Ziel haben, ein irgendwie vorab gewusstes und positiv festgestelltes Orientierungswissen, noch dazu in gehobener Rhetorik und mit moralischem Zeigefinger zu vermitteln; er kann nur zeigen, wie Schülerinnen und Schüler sich selbst solches Orientierungswissen erarbeiten können. „Der Schüler habe Didaktik“ (Hilligen 1976, 155) ist ein bekanntes, aber vielleicht nicht genügend aktiviertes Konzept, wenn es um den Erwerb von Orientierungswissen geht. Die vorbereitende Arbeit der Lehrenden wird zum Muster der Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler am Gegenstand. Es geht darum, Kriterien offenzulegen. Didaktik, verstanden als Wissenschaft von der Auswahl und Begründung des Wissenswerten, muss in diesem Themenfeld das Verhältnis zwischen didaktischer Reduktion (Verständlichkeit) und didaktischer Komplexion (problemadäquater Differenzierung) genau balancieren.

Der folgende Beitrag ist als Übung im didaktischen Denken angelegt. Wir wollen exemplarisch und in drei Schritten zeigen, wie eine solche „vorbereitende Besinnung“ der Lehrkraft grundsätzlich organisiert werden könnte.

1. Erster Zugang: Informationsrecherche – Orientierungswissen durch fachliche Expertise

Die Aufgabe der Lehrkraft ist, sich ein Bild von den Weltproblemen zu machen. Eine große Hilfe hierbei leisten Überblicksdarstellungen, die an der Schnittstelle von akademischem Fachbuch und allgemeinverständlichem Sachbuch angesiedelt sind. Solche Publikationen werden von der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung im öffentlichen Auftrag zur Orientierung der Bürgerinnen und Bürger ausgewählt. Wir ergänzen unsere erste Informationsrecherche um Fachzeitschriften (Blätter für deutsche und internationale Politik) sowie Dossiers relevanter Think Tanks (Stiftung Wissenschaft und Politik). Als Ergebnis eines ersten Zugriffs liegen auf dem Tisch Woyke (2016), Masala (2016), Perthes (2017), Pradetto (2017).

Ein erster Lektüreeindruck ist: Gegenwärtige Politikwissenschaft beschreibt die Welt als ein Gewirr von Krisen, welche von Politikerinnen und Politikern hervorgerufen wurden, die die Weltordnung nach ihren Konzepten und Plänen umgestalten wollen (vgl. Masala 2016, 18 ff.), um eben solche Krisen zu beseitigen – dabei jedoch neue Krisen erzeugen. Zum Beispiel schreibt Volker Perthes, Leiter der „Stiftung Wissenschaft und Politik“ (SWP), im Rückblick auf das Jahr 2016:

Krisen kann man weiterhin als Situationen begreifen, die Handlungsentscheidungen erfordern und – zunehmend sogar – durch Unsicherheit und Ungewissheit geprägt sind. Statt einzelner Krisen haben wir es jedoch mehr und mehr mit zusammenhängenden Krisenlandschaften zu tun [...]. Es wäre eine Illusion, davon auszugehen, dass diese Einzelelemente sich unabhängig voneinander oder sequentiell, eines nach dem anderen, bearbeiten ließen. (Perthes 2017, 5)

Dennoch müssen auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des SWP in den folgenden Abschnitten ihres Jahresrückblicks die Krisen in einzelnen Fallstudien bearbeiten – was hätten sie in aller Ratlosigkeit auch anders machen können? Diesen „didaktischen“ Zugang wählt auch Woyke (2016), dessen **Weltpolitik** aus 20 eindrucksvollen Fallstudien besteht, die jeweils mit einem Kapitel „Was man daraus lernen kann“ abgeschlossen werden.

Durchaus ähnlich skizziert sein Kollege August Pradetto, emeritierter Professor für Internationale Politik der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg, die Weltlage als „multiple Krise“:

25 Jahre später [nach den Umbrüchen von 1989ff., TG/HL] erleben wir ein Krisenszenario, das seinesgleichen sucht: Kriege und Bürgerkriege in der unmittelbaren Nachbarschaft, Nordafrika und der Nahe Osten im Chaos, eine Unzahl an failed states und ein Millionenstrom an Flüchtlingen. Hinzu kommen zentrifugale Kräfte und implodierende Tendenzen in der EU [...]. Deutlichster Ausdruck dieser Lage ist die multiple Krise in Form von Eurokrise, Finanzkrise, Griechenlandkrise, Ukraine Krise, Beziehungskrise mit Russland, Brexit. Und schließlich droht ob des neuen US-Präsidenten auch noch die NATO den kleinsten gemeinsamen Nenner, die wechselseitige Beistandsverpflichtung, zu verlieren und damit den Kern ihrer Identität. Bei alledem stellt sich die Frage, warum der einstige Produzent NATO trotz immer größeren Ressourcenverbrauchs immer weniger erreicht hat – und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind. (Pradetto 2017, 62)

Dieser Experte empfiehlt die dezidierte Rückbesinnung auf die Grundlagen friedlichen Zusammenlebens im Verhältnis zwischen Staaten und Gesellschaften: Achtung von Souveränität, keine Unterstützung von Gewaltgruppen in anderen Ländern und keine Waffenlieferungen in Krisengebiete. Notwendig sei „eine langfristig angelegte Politik, die das Völkerrecht und die mit ihr verbundenen Institutionen festigt“ (Pradetto 2017, 69).

Sein Kollege Carlo Masala, Professor für Internationale Politik, ebenfalls an einer Universität der Bundeswehr in München, zieht aus einer ähnlichen Analyse ganz andere Schlussfolgerungen:

Aber die Versuche, [...] die internationale Politik immer stärker den Regeln des Rechts zu unterwerfen, stießen und stoßen auf den Widerstand eines nicht unerheblichen Teils der Staaten im internationalen System. Der Versuch, die Welt zu verwestlichen, ist [...] gescheitert. (Masala 2016, 11)

Und empfiehlt einen entgegengesetzten Ansatz:

Eine solche Politik müsste zunächst einmal anerkennen, dass sie unter der Bedingung eines anarchischen internationalen Systems stattfindet, in dem es keine den Staaten übergeordnete Zwangsgewalt gibt. Dieses Faktum bewirkt, dass Konflikte zwischen den Staaten ein beständiges Merkmal der internationalen Beziehungen sind. Da sich Staaten auf keine höhere Autorität im internationalen System verlassen können, die sie beschützt, müssen sie den Schutz selbst organisieren. Die Sicherstellung staatlichen Überlebens erfolgt primär über den Aufbau von Machtmitteln. (Masala 2016, 154f.)

Diese drei Texte stehen exemplarisch für Versuche, das Scheitern gegenwärtiger sicherheits- und militärpolitischer Politik zu verstehen und Konsequenzen daraus zu ziehen. Sind die Krisen unübersichtlich und kaum zu lösen, gibt es in der Tat nur zwei Möglichkeiten: – beständige Versuche, über Vereinbarungen das internationale System zu stabilisieren (mit Pradetto), und den ständigen Aufbau von ökonomischen und militärischen Machtmitteln, um sie gegen andere Staaten einsetzen zu können (mit Masala), jedes auf seine Art.

Beide Möglichkeiten können fehlgehen und – in bester Absicht – zum Ende der Gattung führen.

Die Welt ist aus den Fugen geraten. Wir erleben eine Krisendichte wie seit 20 Jahren nicht mehr. Aber es ist nicht nur die Krisendichte, sondern auch die unterschiedlichen Akteure und die asymmetrischen Konflikte, die die Lage so kompliziert machen. (Bundesaußenminister Steinmeier nach Masala 2016, 9f.)

Wenn weder die Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler noch die Politikerinnen und Politiker uns die Krisen, ihre Zusammenhänge und die Möglichkeiten, sie zu lösen, erklären können, was kann dann Ziel und Gegenstand politischer Orientierung für ein demokratisches Weltbürgerbewusstsein sein? Eine überspannte Weltproblemlösung lässt sich vermeiden, wenn detailgenaue regionale Fallstudien mit einer systemischen Perspektive verbunden werden. Listen mit Schlüsselproblemen genügen jedenfalls nicht. Unterrichtsmodelle zur globalen Rüstungspolitik und zum Waffenhandel sind seit den 1980er Jahren eine eigentümlich stillgelegte Baustelle geworden, weshalb wir auf Bremer Lehrerkollektiv (1982, 94–124) zurückgreifen müssen und das Curriculum auf die gegenwärtige veränderte weltpolitische Konfliktlage hin adaptieren müssen.

Wenn wir unsere Auswahl einschätzen, fällt auf, dass sich darunter zwei Autoren an Bundeswehrhochschulen befinden, der Blickwinkel zumindest vorläufig auf eine deutsche Perspektive eingestellt ist und internationale Politik als politikwissenschaftliche Teildisziplin eine Männerdomäne zu sein scheint. Es müssen deshalb gezielt maximal kontrastive Fachtexte ergänzt werden, die Anregungen für didaktisch produktive Perspektivenerweiterungen enthalten, zum Beispiel

- um alternative Sicherheitspolitiken (vgl. dazu Schoch 2017),
- um eine nicht-eurozentrische, post-koloniale Perspektive auf Global Governance (vgl. dazu Mishra 2017 und die kontroversen Rezensionen)
- um einen feministischen, weniger androzentrischen Zugang (vgl. dazu Enloe 2014).

2. Zweiter Zugang: Entwicklungspsychologie – Orientierungen von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen

Im Bücherpaket der Landeszentrale für politische Bildung befand sich auch ein Jugendsachbuch aus der Reihe „Bibliothek des Wissens“ mit dem Titel „Globalisierung“ (Schneider 2008). Von Krieg und Frieden ist darin unter den Überschriften „Bedrohung und Terror“ die Rede. Als Beispiel und mit einem Foto illustriert dient der Terroranschlag auf das World Trade Center vom 11. September 2001 (vgl. ebd., 41 f.). Jugendsachbücher erinnern an unsere didaktische Aufgabe, sie veranschaulichen abstrakte Begriffe – Globalität und die Gleichzeitigkeit der Ereignisse in der digitalen Welt – mithilfe von Beispielen, Fotos oder Symbolen.

Die Aufgabe, sich in komplexen Umwelten zu orientieren, stellt sich auch Kindern und Jugendlichen im Prozess des Heranwachsens. Entwicklungsaufgabe ist die Differenzierung subjektiver Konzepte zu Krieg und Frieden, der Rolle von Gewalt, den Möglichkeiten von Interventionen usw. Wann tauchen darauf bezogene soziale Wahrnehmungen und Fragen in der Kindheit erstmals auf? Und wie entwickeln sie sich? Bei diesen Fragen können wir mit einer biografischen Selbstreflexion, einer Beobachtung der eigenen Wahrnehmungen, beginnen: Wie hat sich der Kontakt mit dem Thema bei uns selbst entwickelt?

Ich, Horst Leps (*1948), habe noch zerstörte Häuser gesehen, große Klassen mit vielen Flüchtlingskindern aus einem Waisenhaus, aber auch aus einer Siedlung notdürftiger Unterkünfte, die heute noch miserabel aussehen. Eine Großmutter erzählte immer wieder davon, wie ein Tischlermeister mit seinem Kind noch in den letzten Tagen des Krieges ums Leben kam. Der Großvater hatte ein Flächenbombardement erlebt und nie vergessen, es verbitterte ihn, dass die Schuldigen, für ihn die „Goldfasane“, bald wieder fest „im Sattel“ saßen. Dass Krieg eine Katastrophe ist, vor allem für die „kleinen Leute“, lernte ich von ihnen; sie waren froh, dass er vorbei war, hatten aber Angst vor einem neuen Krieg. Später nahm die Erinnerung ab, die Häuser standen ja wieder, bis der Vietnamkrieg in die Ferne sah. Das war ein generationstypisches Erlebnis, das prägt bis heute, auf dem Klassentreffen vor ein paar Jahren war der Vietnamkrieg Thema.

Ich, Tilman Grammes (*1957), wachse bereits in einer heilen Wirtschaftswunderwelt auf. Bei „Ausbruch“ des Sechs-Tage-Krieges 1967 verkündet eine Lautsprecherdurchsage der Schulleitung unterrichtsfrei ab der dritten Stunde – die Sympathien der zehnjährigen Gymnasiasten liegen natürlich bei David gegen Goliath. Meine Mutter hält mir die Hand vor meine Augen, wenn die

abendliche Tagesschau entstellte Opfer von Napalmbomben in Vietnam zeigt. Empörung des Kindes über die Tet-Offensive der Partisanen des Vietcong, ein heimlich vorbereiteter Überfall während eines heiligen Festes (Januar 1968) – so etwas gilt in der Ethik eines Kindes noch als unfair und hinterlistig. Wertungen der Weltpolitik erfolgen in Kategorien des Privaten, es gilt die unbefragte Identifikation mit Autorität. Ein paar Jahre später dann Spenden für Waffen für die Frelimo, eine Befreiungsbewegung in Guinea-Bissau, aus Sympathie für die cool wirkenden Schülervertreterinnen und -vertreter – ohne die Zusammenhänge zu verstehen.

Wenn wir uns nach dieser Introspektion systematischer in die klassischen entwicklungspsychologischen Forschungen einlesen, erfahren wir, dass Kinder früher elaborierte Konzeptionen von Krieg als von Frieden entwickeln (vgl. Kiewitt 2010, Myers-Walls 2015). Dies wird meist damit erklärt, dass Kinder im alltäglichen Umgang innerhalb der Gleichaltrigengruppe Erfahrungen mit der vehementen Durchsetzung von Interessen machen und dieses Konzept auf „Krieg“ als gewaltsamer und kämpferischer Durchsetzung von Bedürfnissen *übertragen*. Ein durch Erfahrung im Nahraum entwickeltes Regelsystem wird somit auf einen anderen Bereich angewendet. Für den Begriff Frieden steht den Kindern offenbar zunächst kein ähnlich klares Regelsystem zur Verfügung. Aus dieser Perspektive erscheint Krieg als Abbruch von Verständigung und als der einfachere Konfliktlösungsmodus.

Die allmähliche Ausdifferenzierung eines Konzeptes von „Nation“ führt in der kindlichen Wahrnehmung zu einem patriotischen Filter, eine Form der orientierenden didaktischen Reduktion im Alltagsverstand, verbunden mit einem Deutungsmuster von Krieg als Verteidigungskrieg. Im internationalen Klassenzimmer heute können transnationale Loyalitäten zur Sprache kommen. Es ist viel weniger klar, welcher soziale und politische Raum Bezugspunkt für ein Urteil ist – Loyalitäten überlappen sich zwischen Lokalem, Nationalem, Europa, einer menschenrechtlichen oder kosmopolitischen Vogelperspektive, religiösen oder weltanschaulichen Bindungen.

Neuere, friedens- und demokratiepädagogische Forschungen zum sozialen Lernen haben aber auch gezeigt, dass im Erfahrungsbereich von Kindern und Jugendlichen immer schon Regelsysteme der Konfliktschlichtung liegen. Demokratiepädagogisch wird dies durch Streitschlichtung oder Mediation gefördert. Warum aber geht diese soziale Nahkompetenz nicht auch mit einer entsprechenden Konzeptübertragung einher? Ursache ist, dass internationale Konflikte in besonderer Weise der unmittelbaren Erfahrung entzogen sind, sofern eine Region nicht unmittelbar betroffen ist. Didaktisch stellt dies die Frage nach der Er-

fahrungsbasis von Orientierungswissen, dem Kontakt der Schülerinnen und Schüler mit dem Gegenstand im Unterricht. Internationale Konflikte erfordern eine „Sozialerziehung unter Abwesenden“ (Scheunpflug 2011, 211). Gute Schulen nutzen die Anwesenheit von Geflüchteten in internationalen Vorbereitungsklassen für den direkten Erfahrungsaustausch. Objektive Bedeutsamkeit beim Gespräch über Krieg und Gewalt kann zu unmittelbarer subjektiver Betroffenheit werden.

In einer schwedischen Studie wurde die Verknüpfung von Mikro- und Makroebene, von empfundener Nähe und Ferne mit Bezug auf die Themen Gewaltprävention, Konfliktbearbeitung und Friedenserziehung untersucht (vgl. Jäger 2016, 20). Wenn Menschen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen auf Gewalt als Form der Konfliktbearbeitung setzen, dann favorisieren sie auch gewaltsame Konfliktlösungen auf internationaler Ebene. Umgekehrt reduziert sich das Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit auf Konflikte im internationalen Kontext, wenn Menschen positive Erfahrungen hinsichtlich gewaltfreier Konfliktbearbeitung machen und es steigert die Bereitschaft zum gewaltfreien, friedenspolitischen Engagement.

Wollen wir Orientierungswissen mit Handlungskompetenzen verknüpfen, werden wir „positive“ Erfahrungen der gestaltungsorientierten Konfliktlösung einbeziehen, etwa die Erfahrungen mit Methoden der Sozialen Verteidigung (vgl. hierzu www.soziale-verteidigung.de), eine der bedeutsamen „sozialen Erfindungen“ des 20. Jahrhunderts. Das Projekt Peace Counts (www.peace-counts.org) verbreitet Reportagen über die Arbeit erfolgreicher Friedensmacherinnen und -macher in aller Welt. Wenn Schülerinnen und Schüler dagegen in einem Planspiel den Nahost-Konflikt „lösen“, kann dies ein Fehlverstehen über internationale Diplomatie festigen: Warum schaffen das die Politikerinnen und Politiker nicht, wenn wir es doch im Klassenzimmer hinbekommen? (Petrik 2017)

3. Dritter Zugang: Unterrichtspraxis – Orientierungen aus Analyse und Kritik gewinnen

Im nächsten Schritt ist es notwendig, sich aus der alltäglichen Unterrichtspraxis eine Orientierung zu verschaffen, durch reflektierte eigene Erfahrung, Unterrichtsbeobachtung sowie durch Modelle und Praxisberichte. Die Lehrkraft muss sich klarmachen, dass sie kaum einen hinreichenden Überblick bei diesen Unterrichtsgegenständen gewinnen kann und deshalb regelmäßig der Sache, die unterrichtet werden soll, nicht wirklich gerecht wird. Eine Anleitung für professionelles didaktisches Handeln, die nicht Selbstüberforderung programmieren

will, kann Orientierung daher vor allem negativ aus der Kritik des alltäglichen Unterrichts gewinnen – „in der andauernden Infrage-Stellung der eigenen Handlungsroutrinen und des als sicher geglaubten, unhinterfragten Alltagswissens“ (Asbrand 2014, 13). Deshalb ist es notwendig, sich mögliche Fehler zu vergegenwärtigen. Unterrichtsvorhaben (Beispiele vgl. Grammes 2015, 2016) können daraufhin überprüft werden, inwieweit sie Schülerinnen und Schüler mit einem kritischen Instrumentarium ausstatten, um ein demokratisches Weltbürgerbewusstsein zu entwickeln.

Auf unserem Schreibtisch liegen deshalb nun vier Unterrichtsvorschläge, die allesamt exemplarische Beispiele hoch qualifizierter Unterrichtsentwicklung repräsentieren. Somit können die *strukturellen* Probleme der didaktischen Reduktion und Orientierung deutlich werden. Für die Analyse dieser best-practice-Materialien stellen wir das Kompetenzziel des kritischen Denkens in den Mittelpunkt, denn Orientierungswissen entsteht erst durch kritischen Zugriff¹ auf vorhandene Wissensangebote (vgl. Grammes 2016, 162; vgl. Werner Friedrichs, in diesem Band). Drei Zugänge zu kritischem Denken können sowohl die Lehrkraft in der Vorbereitung orientieren, wie auch letztlich für die Schülerinnen und Schüler als Metakognition verfügbar sein:

- (1) *immanente* Kritik als Prüfung auf die innere Stimmigkeit und Kohärenz
- (2) *positionale* Kritik als Prüfung der angemessenen Repräsentanz von Kontroversen in Wissenschaft und Politik
- (3) *epistemische (agonale)* Kritik als Prüfung des gesamten Deutungsrahmens

Begeben wir uns also nun in den Unterricht.

3.1 Immanente Kritik (Fall Libyen-Konflikt/Intervention)

„Ich denke, dass Krieg oft geführt wird, weil ...“

Mit einem Brainstorming zu dieser Frage beginnt eine Unterrichtseinheit zum Libyen-Konflikt (vgl. Henkenborg u. a. 2014; ausführliche Unterrichtsrezension² Leps 2015, 15 ff.). Die der Publikation beiliegende CD ist eine der im-

1 Dieses in der anglo-amerikanischen Pädagogik gut entwickelte didaktische Prinzip des Critical thinking (Erziehung zu kritischem Denken) ist in der deutschsprachigen Curriculumsdiskussion erstaunlich wenig rezipiert worden (vgl. Kuhn 1999).

2 Das in Leps (2015, 2017) geprägte Format der ausführlichen Unterrichtsrezension reagiert auf die Tatsache, dass es unzählige publizierte Unterrichtsentwürfe gibt, aber kaum eine Kultur der kritischen Rezension und darauf aufbauenden Optimierung solcher Modelle. Die Qualitätsentwicklung von anspruchsvollem Fachunterricht bleibt dadurch diskontinuierlich, weil jede Lehrkraft sozusagen wieder am Nullpunkt anfängt. In anderen Künsten außerhalb der Lehrkunst wäre ein solches Vorgehen ungewöhnlich und gilt als

mer noch viel zu seltenen Möglichkeiten, Unterricht, also das ausgeführte Curriculum, überregional beobachten zu können. Solche Videobücher können daher gar nicht genug gelobt werden.

Fotos aus dem Internet dienen als „Aufhänger“, die nicht-sprachlich zunächst einen unmittelbaren und authentischen Kontakt zu dem distanten Geschehen versprechen. Das erste Foto zeigt einen Jungen, der auf einer Demonstration mit der rechten Hand ein Schild hochhält, auf dem Gaddafi als Kindermörder bezeichnet wird, während er mit der anderen Hand Zeigefinger und Mittelfinger zum Victory-Zeichen spreizt. Das zweite Foto zeigt eine weinende Frau. Auf dem dritten Foto demonstriert eine Gruppe von Frauen; eine Frau im Vordergrund hält ein Transparent „NOFLY ZONE“ mit dem Symbol des alten königlichen Libyens und einem Piktogramm, das ein durchgestrichenes Flugzeug zeigt, während eine Frau im Hintergrund ein Transparent hält, auf dem „NO NEGOTIATION“ zu lesen ist. Die Fotos haben recht disparate Inhalte, die im Unterricht jedoch nicht aufgegriffen werden, vielmehr in didaktisierender Absicht nur halbiert wahrgenommen werden.

Fotos können mit Hilfe der Google-Bildersuche auch „rückwärts“ gesucht werden. Keines der Bilder konnte dem angegebenen Kontext – Hilferufe an die internationale Öffentlichkeit – zugeordnet werden (vgl. für die detaillierten Nachweise Leps 2015, 19–34). Die Unterrichtsführung verfolgte eine bestimmte Absicht und benutzte dazu frei verfügbare Fotos, die auf diese passen könnten. Es handelt sich um eine visuelle Belegstellendidaktik. Es gelingt nicht, eine politische Situation wahrzunehmen und die massenmediale Reproduktion des Konflikts zu dekonstruieren. Vielmehr sollte über Einfühlung eine bestimmte Disposition – moralische Empörung – bei den Schülerinnen und Schülern erzeugt werden.

Folgt man der Videoaufzeichnung des Unterrichts weiter, lässt sich aber eine Beobachtung machen, die optimistisch stimmt: Die Schülerinnen und Schüler haben bei diesem Ansatz zur Moralisierung nicht bruchlos mitgespielt. Lernende verfügen über ein feines Gespür für künstliche didaktische Inszenierungen. Die Lehrperson wollte (und konnte) in der Einstiegsstunde nicht „gleichzeitig“ in alle Einzelheiten des politischen Geschehens gehen. Die Lernenden hatten aber Detailgenauigkeit erwartet. Auch im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zeigte sich immer wieder, dass die Schülerinnen und Schüler die

nicht professionell. Es entspricht in etwa einer hochsubventionierten Schauspielbühne, deren Programm nur aus unzähligen Premieren besteht, die im Feuilleton allesamt nicht besprochen werden, und ohne jegliches Repertoire und Repertoirepflege.

Ereignisse genau verstehen wollten, bevor sie sich eine Meinung bilden. Einige hatten sich aus dem Internet Kenntnisse besorgt, auf die die Lehrkraft nicht eingeht, weil sie die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Haltung drängen möchte.

Zum Orientierungswissen gehört, dass Schülerinnen und Schülern Quellen immanent kritisieren können: Passen gezeigtes Bild und kommentierende Bildunterschrift zusammen? Manipulationen und Desinformation sind ein zentrales strategisches Element von Kriegsführung. In solchen und ähnlichen Fällen können Schülerinnen und Schüler lernen, dass die Arbeit mit Fotos aus dem Internet problematisch ist. Sie können schnell über die ganze Welt kopiert und in andere Kontexte gestellt werden und sie können mit Bildbearbeitungsprogrammen inhaltlich geändert werden. Ohne die Möglichkeit einer genauen Rekonstruktion ihrer Herkunft sagen sie nichts.³ Es muss immer wieder elementar geübt werden, die Genese einer Nachricht von ihrer Entstehung bis zu ihrer Verwendung zu prüfen. Visual literacy gehört ebenso wie Ideologiekritik zum Orientierungswissen im digitalen 21. Jahrhundert.

3.2 Positionale Kritik (Problem Sicherheitspolitik)

Das Kontroversitätsgebot gehört zum Kern der Professionsethik (Beutelsbacher Konsens). Die positionale Kritik holt die Kontroversen in den internationalen Konflikten in den Unterricht hinein, bringt sie im Klassenzimmer vielleicht gar erst zum Ausdruck, weil sie in der öffentlichen Empörung untergegangen sind.

Anders als im ersten Beispiel, soll in einer Unterrichtseinheit zur Sicherheitspolitik (vgl. Massing/Straßner 2017) der Kontakt mit dem Lerngegenstand zunächst orientierend mit einer Übersichtsinformation zum Gegenstand erfolgen. Es wird gewissermaßen eine allwissende Perspektive eingenommen. Für diese Kontextualisierung bietet sich eine schulbuchtypische Montage von Autorinnen- und Autorentexten und Textauszügen von Expertinnen und Experten an, die den Konflikt überblicken. Nur: Woher solche Fachleute bekommen? Es besteht die Gefahr, dass Autorinnen und Autoren als Fachleute ausgewählt werden, die in Wirklichkeit Konfliktparteien zuzuordnen sind. Der fachlich einleitende Text stammt von einem Mitarbeiter der Stiftung „Wissenschaft und Politik“, der den Grundlagentext für die gegenwärtige deutsche Außen- und Militärpolitik (SWP/GMF 2013) mitformuliert hat. Folgt man dem Prinzip des

3 Weshalb die NATO und die EU in Auseinandersetzung mit russischer Propaganda für diese Rekonstruktion (=Dekonstruktion) sogar eigene Zentren eingerichtet haben. Aber auch deren Arbeit ist im konkreten Fall auf Konsistenz zu prüfen. Vgl. hierzu NATO: www.stratcomcoe.org, EU: <https://euvsdisinfo.eu>

kontroversen Denkens, können solche Autorinnen und Autoren deshalb kaum als „neutrale“ Fachleute präsentiert werden (vgl. Leps 2017, 34f.), sondern nur als Exponentinnen und Exponenten einer bestimmten Richtung deutscher Außen- und Sicherheitspolitik. Die gesamte Unterrichtseinheit verbleibt aber in dem von der SWP gesetzten Rahmen. Orientierend wäre den Schülerinnen und Schülern eine Kontroverse zur deutschen Außen- und Militärpolitik zu zeigen, in der Texte aus der SWP oder anderen Vertreterinnen und Vertretern dieser Richtung mit ihren Kritikerinnen und Kritikern konfrontiert werden⁴, damit die Texte auf ihren Deutungsrahmen befragt werden können.

Es handelt sich nicht um einen Einzelfall, sondern wird strukturell durch den Vorgang der didaktischen Reduktion nahegelegt. Diese Tendenz zeigt eine weitere Unterrichtseinheit aus dem Eduversum Verlag, die im Internet frei verfügbar angeboten wird. Ihr Thema ist „Frieden und Sicherheit“ (ausführliche Analyse und Kritik vgl. Leps 2017). Auch in diesem Beispiel haben wir es mit subtiler Überwältigung durch Nicht-Thematisierung zu tun. Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens ist nicht eingehalten. Die Kompetenz, entsprechende blinde Flecken in curricularen Angeboten aufzudecken, gehört zur Orientierungsfähigkeit in der globalen Welt. Dies leitet unmittelbar zum nächsten Kritikstandpunkt über.

3.3 Epistemische (agonale) Kritik (Fall Ukraine-Konflikt)

Zum kritischen Denken gehört die epistemische Kritik als Grundsatzkritik „von außen“, die den Deutungsrahmen insgesamt in Frage stellen kann. Für einen weiteren internationalen Fall, den Ukraine-Konflikt, gab und gibt es von den Macherinnen und Machern der westlichen Mainstream-Massenmedien (fast) nur das Narrativ, dort habe man es mit einer russischen Aggression zu tun. Die russischen Massenmedien erzeugten dagegen eine ganz andere Sicht auf den Konflikt, die obendrein von einem großen Teil des deutschen Publikums geteilt wurde. Seine Auffassungen wurden in den Massenmedien zwar erwähnt, aber in meist abwertendem Rahmen.

Beispiel ist eine praktisch erprobte Unterrichtseinheit zum Ukraine-Konflikt (Fischer 2015), die in dem qualitativ hochwertigen Didaktischen Koffer hinterlegt ist. Zu Recht geht die Lehrkraft davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler medial vieles mitbekommen (können), was im Ukraine-Konflikt geschieht und auch konträre Deutungen von verschiedenen Seiten und Konflikt-

4 Exemplarisch zum Beispiel Deppe 2014 – ein kritischer Kommentar zum „Neuen deutschen Imperialismus“ aus der Marburger Schule der Politikwissenschaft.

parteien erfahren. Deshalb ist selbstverständlich die Position der russischen Regierung – indirekt – Teil des Unterrichts. Auf der allgemeinen didaktischen Ebene wird man nicht widersprechen können. Dennoch erhalten die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft erstellte Arbeitsbögen zur Vorgeschichte des Konfliktes, die die Sicht der neuen ukrainischen Regierung sowie der NATO/EU darstellen. Jeder einzelne Satz des ersten Absatzes des von der Lehrperson geschriebenen Einleitungstextes lässt sich mit Gründen bestreiten. Die Texte und Materialien präsentieren den Schülerinnen und Schülern den westlichen Deutungsrahmen. Damit vollzieht Fischer die vorherrschende Praxis nach: Andere Auffassungen werden gleichzeitig zugelassen und entwertet. Durch diese didaktische Reduktion ist der Anlass des Konfliktes – der vorgesehene Anschluss der Ukraine an die EU durch ein Assoziierungsabkommen und die damit verbundenen Erwartungen und Befürchtungen in der Ukraine und in Russland – nicht mehr Thema, sondern nur noch die Reaktion der falschen Seite darauf. Durch diese „wertmäßige Vorwegbestimmtheit“ des Materials könnte verhindert werden, dass der Konflikt in seiner systemischen Verflechtung verstanden und beurteilt werden kann.

Der dokumentierte Erfahrungsbericht der Lehrkraft zeigt jedoch, dass auch in diesem Unterricht zumindest einige Schülerinnen und Schüler dieser wertmäßigen Vorwegbestimmtheit nicht gefolgt sind; sie scheinen vielmehr mit allen ihnen zugänglichen Informationen und Materialien gearbeitet zu haben. Der dokumentierte Bericht einer Schülerin zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Interessen und Interessengegensätze klarer herausgearbeitet haben als das Material der Lehrkraft dies nahelegt. Bei der Orientierung helfen die Schülerinnen und Schüler; sie sind in der Mehrzahl und manchmal klüger als ihre Lehrkraft – ein starkes Argument für kooperative demokratiepädagogische Lernformen.

Auch die Fähigkeit zur grundlegenden Rahmenkritik gehört zum Orientierungswissen. Das führt unmittelbar zu unserem Fazit, das ein Paradox skizziert:

4. Didaktisch-methodische Prinzipien und Gestaltungsperspektiven

Die drei Zugänge – Informationsrecherche, Entwicklungspsychologie, Kritik alltäglicher Unterrichtspraxis – ermöglichen didaktische und methodische Schlussfolgerungen für die Lernherausforderungen angesichts der Globalisierung, die auch für andere Unterrichtsvorhaben in diesem Themenbereich gelten:

1. Gefordert ist für die politische Bildung ein anderer Typ von didaktischer Zielsetzung als der mancher Mainstream-Presse (vgl. Krüger 2016,

- 111–114): Kennen, kritisch Reflektieren, das Eigene setzen und dennoch das Aushalten des völlig anderen. Weil Frieden nur „im Umgang mit den potentiellen Gegnern möglich“ (Schoch 2017, 18) ist, muss dessen Position unverstellt in den Unterricht kommen können.
2. Das Ziel ist unbekannt: So wie weder Wissenschaft noch Politik wissen und ansagen können, welche Ziele in der globalen Politik mit welchen Mitteln und welchen Zwischenschritten erreicht werden können, kann politische Bildung nur Herausforderungen und Wertmaßstäbe benennen, unter deren Beachtung sie gelöst werden sollen.
 3. Wo immer Politik und Massenmedien schnelle und klare Entscheidungen und Bekenntnisse verlangen, muss Unterricht dieser „Akzeleration“ (Scheunpflug 2011, 210) eine bewusste Verlangsamung durch exemplarische und kritische Fallanalysen entgegensetzen.
 4. Was immer – nicht nur bei internationalen Konflikten, gar Kriegen – den Weg zu den Schülerinnen und Schülern nehmen kann, gehört in den Unterricht. Es kann keine inhaltlichen Beschränkungen geben, sondern nur angemessene methodische Aufbereitung von radikaler Pluralität.
 5. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen Beurteilungsalternativen – Kategorien können Orientierungen stiften. Entscheiden sie sich für eine der Möglichkeiten oder eine Kombination, können sie die Entscheidung angesichts von Alternativen begründen.

Diese vorgestellten exemplarischen Unterrichtsmodelle aus dem Bereich der politischen Bildung müssten nun durch Modelle aus der ökonomischen, historischen, geographischen und religiösen Bildung ergänzt werden. Zukunftsorientierte didaktische Leitfrage kann die Idee eines demokratischen Weltparlaments sein (Leinen/Bummel 2017). Politische Bildung arbeitet an der Leitfrage, wie Menschen *lernen* können, in der Einen Welt friedlich zusammenzuleben. Kehren wir zu Erich Kästner's eingangs zitierten Konferenz der Tiere zurück: Die Menschen werden sich weiter bemühen müssen ...

Literatur

Alle Internetquellen wurden zuletzt am 15.7.2017 aufgerufen.

ASBRAND, Barbara (2014): Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 2014, 3, S. 10–15.

BREMER LEHRERKOLLEKTIV (1982): Unterrichtseinheit Kriegsgefahr – Friedenspolitik. Göttingen.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG/
KULTUSMINISTERKONFERENZ (2/2016):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- DEPPE, Frank (2014):** Imperialer Realismus? Deutsche Außenpolitik – Führungsmacht in „Neuer Verantwortung“. Hamburg.
- ENLOE, Cynthia (2014):** Bananas, Beaches and Bases. Making Feminist Sense of International Politics. London.
- FISCHER, Christian (2015):** Konfliktanalyse – Ukraine-Krise; www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/1016159_2861737/
- GRAMMES, Tilman (2015):** Was wissen wir über das professionelle Planungsdenken von Politiklehrerinnen und Politiklehrern? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 207–226.
- GRAMMES, Tilman (2016):** Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn, S. 155–165.
- HENKENBORG, Peter u.a. (2014):** Kompetenzorientiert Politik unterrichten – Planung, Durchführung und Analyse einer Einheit zum Thema Krieg und Frieden. Schwalbach/Ts.
- HILLIGEN, Wolfgang (1975/1976):** Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Bd. 1 und 2. Opladen.
- JÄGER, Uli (2016):** Friedensbildung und -pädagogik. Strukturelle Verankerungen und Initiierung von Lernprozessen. In: Jahrbuch Demokratiepädagogik Bd. 4. Schwalbach/Ts., S. 21–30.
- KIEWITT, Nina (2010):** „Krieg und Frieden“ als Thema des Sachunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de 2010, S. 1–7.
- KLAFKI, Wolfgang (2007):** Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- KRÜGER, Uwe (2016):** Mainstream – Warum wir den Medien nicht mehr trauen, München.
- KUHN, Deanna (1999):** A developmental model of critical thinking. In: Educational Researcher 1999, 1, S. 16–25 (online verfügbar).
- LEINEN, Jo/BUMMEL, Andreas (2017):** Das demokratische Weltparlament. Eine kosmopolitische Vision. Bonn.
- LEPS, Horst (2015):** Politikunterricht und Kompetenzorientierung – Rezension einer Unterrichtseinheit zum Thema „Krieg und Frieden“; http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/frontdoor.php?source_opus=43071&la=de
- LEPS, Horst (2017):** „Frieden und Sicherheit“: Rezension einer Unterrichtseinheit zum Bereich Internationale Politik; http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/frontdoor.php?source_opus=65419&la=de
- MASALA, Carlo (2016):** Weltunordnung – die globalen Krisen und das Versagen des Westens. München.

- MASSING, Peter/STRASSNER, Veit** (2017): Sicherheitspolitik. Basisheft, Politik und Wirtschaft im Unterricht Sek II. Wochenschau, H. 2–3/2017. Schwalbach/Ts.
- MISHRA, Pankaj** (2017): Das Zeitalter des Zorns. Eine Geschichte der Gegenwart. Frankfurt/M.
- MYERS-WALLS, J. A./LEWSADER, J.** (2015): A Qualitative Approach to Identifying the Developmental Progression of Children's Understanding of Peace. In: Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, S. 508–514.
- PERTHES, Volker** (Hg.) (2017): Einleitung: Navigieren durch Krisenlandschaften. In: „Krisenlandschaften“ – Konfliktkonstellationen und Problemkomplexe internationaler Politik – Ausblick 2017; www.swp-berlin.org/publikation/ausblick-2017-krisenlandschaften
- PETRIK, Andreas** (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: Ders./Rappenglück, Stefan (Hg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 35–57.
- PRADETTO, August** (2017): Der Krieg finanziert den Krieg. Transatlantische Beziehungen und Nato vor und unter Trump. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 2017, 4, S. 61–70.
- SCHEUNPFLUG, Annette** (2011): Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In: Sander, Wolfgang/dies. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 204–215.
- SCHNEIDER, Gerd** (2008): Globalisierung. Würzburg.
- SCHOCH, Bruno u.a.** (Hg.) (2017): Friedensgutachten 2017. Berlin.
- STIFTUNG WISSENSCHAFT UND POLITIK (SWP) UND GERMAN MARSHALL FUND OF THE UNITED STATES (GMF)** (2013): Neue Macht – Neue Verantwortung, Elemente einer deutschen Außen- und Sicherheitspolitik für eine Welt im Umbruch; www.swp-berlin.org/de/projekte/neue-macht-neue-verantwortung/das-papier.html
- WEINBRENNER, Peter** (1997): Zukunftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 128–140.
- WOYKE, Wichard** (2016): Weltpolitik im Wandel. Revolutionen, Kriege, Ereignisse ... und was man daraus lernen kann. Wiesbaden.

FRIEDRICHS, Werner, Dr., leitet die Didaktik der Sozialkunde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Konzeptionen Politischer Bildung mit Hilfe poststrukturalistischer und postfundamentalistischer Ansätze.

FRITZSCHE, Karl-Peter, Dr., war bis April 2015 Inhaber des Lehrstuhls für Politikwissenschaft und Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechtsbildung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Menschenrechtsbildung.

GRAMMES, Tilman, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft.

HELDT, Inken, Dr. des., forscht zu den Themenschwerpunkten Menschenrechte und Inklusive Gesellschaften und koordiniert europäische Bildungsprojekte in der AGORA Politische Bildung an der Leibniz Universität Hannover.

HIMMELMANN, Gerhard, Dr., ist emeritierter Professor für Politische Wissenschaft und Politische Bildung an der Technischen Universität Braunschweig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungspolitik, Sozialpolitik, Demokratiepädagogik, Politische Wissenschaft und Politische Bildung. Er hatte leitende Tätigkeiten in der Hochschulpolitik, in Berufsverbänden, in Parteienorganisationen und Bürgerinitiativen inne und bis heute ca. 200 Arbeiten veröffentlicht.

KALNY, Eva, PD Dr., hat derzeit die Vertretungsprofessur Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover inne. Sie habilitierte am Institut für Soziologie der LUH. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Menschenrechte, Gender Studies, Guatemala und antimuslimischer Rassismus.

KAPPELLER, Thomas, ist Projektmanager bei der Bertelsmann Stiftung und Medienwissenschaftler mit dem Schwerpunkt Onlinelernen und digitale Lernformate. Er war tätig u. a. für den wdr und in Projekten für das BMBF.

KENNER, Steve ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie und der Leibniz School of Education (beides Universität Hannover) und Gymnasiallehrer für die Fächer Politische Bildung und Spanisch. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Soziale Bewegungen, soziales Lernen und politische Partizipation.

LANGE, Dirk, Dr., ist Professor für Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft und Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover. Er ist Bundesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.

LEPS, Horst, Dr., war bis 2012 Gymnasiallehrer in Hamburg und arbeitet derzeit als Lehrbeauftragter für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft.

MEINHOLD-HENSCHEL, Sigrid, ist Projektleiterin bei der Bertelsmann Stiftung und verantwortlich für die Initiative „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.“. Darin werden Konzepte für Kitas, Schulen und Jugendarbeit entwickelt.

NEGT, Oskar, Dr., lehrte bis zu seiner Emeritierung an der Leibniz Universität Hannover und hatte dort den Lehrstuhl für Soziologie inne. Er gilt als einer der einflussreichsten Soziologen der Bundesrepublik. Daneben leistet er auch einen prägenden Beitrag für die Jugend- und Erwachsenenbildung. Negt plädiert für einen emanzipatorischen Ansatz politischer Bildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Philosophie, Kritische Theorie, Arbeitsgesellschaft, politische Bildung.

RADEMACHER, Helmolt, Dipl. Päd., ist Leiter des Projekts „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) beim Hessischen Kultusministerium und stellv. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe). Außerdem ist er einer der Herausgeber des Jahrbuchs für Demokratiepädagogik.

ROTH, Roland, Dr., lehrte bis 2014 Politikwissenschaft an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Er ist Mitbegründer des Vereins für Protest- und Bewegungsforschung e.V. und des Instituts für demokratische Entwicklung und soziale Integration (Berlin).

SCHLITT, Laura ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Feld des politischen Dokumentarfilms, Habitus von Erwachsenenbildner*innen.

THORWEGER, Jan Eike ist Fachseminarleiter für das Fach Politik (Gymnasien/Oberschulen) am Landesinstitut für Schule Bremen, Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover sowie Mitglied im interdisziplinären Promotionskolleg „Didaktische Forschung“ ebendort. Seine Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte sind Politikunterricht in der inklusiven Schule, Professionalisierung von PolitiklehrerInnen und neue Medien im Politikunterricht.

VIETZE, Helmut ist Lehrer für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften am Archigymnasium Soest und Fachleiter für Sozialwissenschaften am ZfSL Hamm. Er arbeitet an diversen fachdidaktischen Projekten.