

Citizenship Education – Zur Subjektwerdung in der Politischen Bildung

Inspiziert von den Auseinandersetzungen in den *Citizenship Studies* eröffnen sich auch für die Politische Bildung neue Perspektiven. Der vorliegende Beitrag skizziert einige innovative Zugänge, indem unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen des Begriffs *Citizenship* nachgegangen wird.

Im Anschluss an den Politikwissenschaftler John Hoffman lässt sich *Citizenship* nicht statisch, beispielsweise als Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat, definieren. Es wird im Folgenden dagegen als ein Konzept begriffen, das (1) egalitäre und emanzipatorische Prozesse beinhaltet und zugleich (2) ein „momentum concept“¹ darstellt. Als solches hat *Citizenship* keinen endgültig realisierbaren Endpunkt und keine fixierte Bedeutung, da sie umkämpft bleibt. In diesem Sinne soll drei

Citizenship als umkämpftes Konzept

Bedeutungsdimensionen des *Citizenship*-Begriffs – jenseits der Institution der Staatsbürger*innenschaft – nachgespürt werden, um im Anschluss nach Konsequenzen für die Didaktik der Politischen Bildung zu fragen:

- *Citizenship* als wohlfahrtsstaatliches Fortschrittsnarrativ
- *Citizenship* als Exklusionsregime
- *Citizenship* als performative Acts

Erste Bedeutungsdimension: *Citizenship* als wohlfahrtsstaatliches Fortschrittsnarrativ

In den *Citizenship Studies* gilt der Beitrag *Citizenship and social class* des britischen Soziologen Thomas H. Marshall (1950) als eine Art Gründungstext. In gewisser Weise kann er bis heute Aktualität beanspruchen, da *Citizenship* hier nicht im liberalen und staatszentrierten Sinne als die Summe von Rechten und Pflichten von Einzelnen gegenüber dem Staat verstanden wird. Für Marshall wird *Citizenship* stattdessen durch die „Vorstellung einer vollen Mitgliedschaft in der Gemeinschaft“² bestimmt. Im Sinne einer „grundsätzliche[n] menschlichen Gleichheit“³ untergrabe *Citizenship* die in der Klassengesellschaft angelegte soziale Ungleichheit, indem teleologisch nach den zivilen

Überwindung von Ungleichheit

und den politischen sukzessive auch die sozialen Rechte beansprucht werden.

In diesem Sinne sieht auch einer der Mitbegründer der Zeitschrift *Citizenship Studies*, Bryan Turner, *Citizenship* auch fünfzig Jahre später als Form von Solidarität, die eine Gesellschaft – quasi als „social glue“⁴ (sozialer Kitt) – im Angesicht ihrer sozialen Spaltung zusammenhält. Dabei kritisiert er Marshall dafür, dass dieser die Spaltung auf soziale Klassen reduziert hat und plädiert für eine Erweiterung auf weitere Differenzlinien wie Gender, Ethnizität und Altersgruppen, die durch *Citizenship* „überbrückt“ werden können.⁵ In dieser

– durch Citizenship hergestellten – Solidarität in modernen Gesellschaften sieht Turner eine Form ziviler Religion am Werk. Citizenship erscheint hier

also als ein demokratisches Fortschrittsnarrativ gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten, Spaltungen und Exklusionen.

Zweite Bedeutungsdimension: Citizenship als Exklusionsregime

In den Citizenship Studies ist seit den 1990er Jahren gleichzeitig ein Generationen- und ein Paradigmenwechsel zu beobachten. Der Ansatz von Marshall und Turner, der Citizenship als die schrittweise Ausweitung von wohlfahrtsstaatlichen Bürger*innenrechten – und damit als das Heilmittel gegen soziale Ungleichheit – konzipiert, erschien angesichts der Erfahrungen der neoliberalen Privatisierungen, Individualisierungen und Entrechtungen fraglich. Die Soziologin Nira Yuval-Davis stellte beispielsweise heraus, wie wichtig es ist, „die Gemeinschaft“ niemals als eine natürlich gegebene Einheit anzusehen.⁶ Citizenship erscheint aus dieser Perspektive nicht mehr als Fortschritt und Lösung für soziale Ungleichheiten, sondern als ein Problem und die Ursache für diese. Citizenship wird nunmehr als Regime gesehen, das solche Ungleichheiten und Exklusionen organisiert. Die Frage von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit wird zentral, aber ebenso Aspekte von Normalisierung oder der Legitimation sozialer Ungleichheit aufgrund von Unterschieden im Citizenship-Status. Es stellt sich die Frage, wie Citizenship-Regime Menschen klassifizieren, normalisieren, ausschließen, privilegieren etc.

Zugehörigkeit
und Nicht-
Zugehörigkeit

Verbindung
zur Ideologie
des
Kolonialismus

sich mehr und mehr von einem statischen staatszentrierten Verständnis. Die Vervielfältigung führte zu Debatten über *global citizenship*, *sexual citizenship*, *postcolonial citizenship*, *care-citizenship*, *digital citizenship*, *cultural citizenship* etc.

Manuela Boatcă und Julia Roth betonen darüber hinaus, dass Citizenship nicht einfach als Gegengewicht zu sozialer Ungleichheit behandelt werden kann. Vielmehr stelle Citizenship im Sinne von Marshall eine Erzählung bereit, die die Weltgeschichte von der Tradition bis zur Moderne, von Abhängigkeit zur Freiheit in eine Entwicklungslogik stelle; dies sei direkt mit einer kolonialen Ideologie verknüpft. Schon der Ökonom und Soziologe Max Weber (1864–1920) hatte Citizenship als zentralen, kolonialen Differenzmarker zwischen „zivilisierten“ und „unzivilisierten“ Gesellschaften konstruiert.⁷ Eine solche Ideologie negiert zum einen die gewaltvolle und herrschaftliche Seite der sogenannten Moderne und reproduziert zugleich die koloniale Differenz in der Gegenwart. Boatcă und Roth zufolge findet sich die hier zugrunde liegende koloniale Teleologie auch in dominanten Verständnissen von Citizenship der Gegenwart wieder.⁸

Citizenship als Regime von Ungleichheit wurde in vielen Feldern durchdekliniert. Dabei löste es

Dritte Bedeutungsdimension: Citizenship als performative Acts

Statt Citizenship im Sinne von Marshall als die volle Mitgliedschaft in einem Nationalstaat zu verstehen⁹ oder Citizenship auf die Funktion des Regimes zu reduzieren, konzipiert der Politikwissenschaftler Engin Isin einen Begriff von *Acts of Citizenship*, der auf die artikulierten Rechtsansprüche abzielt, welche die *citizens* durch *claim-*

making (einfordern/Anspruch erheben) erst hervorbringen.¹⁰ Dabei liegt ein spezifischer Begriff des Politischen zugrunde, der nicht auf das bereits konstituierte Territorium oder seine rechtmäßigen Subjekte (Staatsbürger*innen) begrenzt werden kann, sondern notwendigerweise über diese hinausgeht. Citizenship als Subjektivität – oder

vielmehr als Subjektivierung – stellt Ungleichheit oder Nicht-Zugehörigkeit infrage.

Dies kann als ein performativer Begriff von Citizenship verstanden werden.¹¹ Das Konzept von Performativität wurde im Anschluss an die Sprechakttheorie (u.a. vertreten von John Austin) nicht zuletzt von der Philosophin Judith Butler grundlegend weiterentwickelt. Sie hat herausgearbeitet, wie durch (auch sprachliche) Praxen Wirklichkeit und die hierin agierenden Subjekte geschaffen werden.¹² Ihr gelang es, über Herrschaft und Befreiung zu reflektieren und dabei auf ein metaphysisches System oder ein souveränes Subjekt zu rekurrieren. Performativität entfalte eine „Kraft des Bruches [*force de rupture*]“¹³ genau dann, wenn ein Anspruch wiederholt wird, der nach dem „Skript“ nicht für das Subjekt oder den Kontext vorgesehen war.

Citizenship
als
Subjektivierung

Butler macht dies an einem Beispiel deutlich: In Bezug auf die **Hausbesetzungsbewegung** in Buenos Aires stellt sie die Frage danach, „was es bedeutet, Rechte zu beanspruchen, wenn man keine hat“.¹⁴ Nach Butler bedeutet es, auf „genau die Fähigkeit Anspruch zu erheben, die uns verweigert wird, um ebendiese Verweigerung zu entlarven und ihr entgegenzuwirken“.¹⁵ Menschen ohne Zuhause ziehen in ein leerstehendes Gebäude ein. Damit schaffen sie die Grundlage dafür, ein Wohnrecht geltend machen zu können. Hier wird also nicht erst die Macht „besessen“ oder erobert, um dann politisch Handeln zu können, sondern es geht „um das Handeln selbst und darum, mit dem Handeln die Macht zu beanspruchen, die man braucht“.¹⁶ Dies ist Performativität, wie Butler sie versteht, und auf die sich auch Isin beruft.

Zum Begriff des Politischen

Acts of Citizenship und Citizenship als Status sind notwendigerweise aufeinander bezogen und stehen in einem Spannungsverhältnis mit dem Citizenship-Regime. Um einen Act of Citizenship – also eine Art von Bruch – zu verstehen, muss gleichzeitig erschlossen werden, womit – mit welcher Ordnung oder welchem Regime – gebrochen wird. Isin folgend geht es immer darum, den Blick nicht auf die Ordnung oder den Bruch zu verengen, sondern beides zugleich in ihrem Zusammenhang sehen.¹⁷ Citizenship mit dem Ansatz von Acts of Citizenship als performativ zu verstehen, bedeutet also, Citizenship nicht statisch als (nationale) Mitgliedschaft oder Ausschluss zu sehen, sondern als eine ständige Auseinandersetzung um Zugehörigkeit und Teilhabe: „Citizenship ist ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation, das sowohl die Kämpfe [*struggles*] derer umfasst, die bestimmte Privilegien schützen wollen, als auch die Kämpfe derer, die sich gegen ihre Kategorisierung in entweder Bürger*innen zweiter Klasse oder Nicht-Bürger*innen wehren“.¹⁸

„Spiel von
Herrschaft
und Emanzi-
pation“

Schon der Philosoph Friedrich Nietzsche problematisierte das diskursive Zusammenfallen von staatlicher Ordnung und dem *demos/ethnos* (Volk/Volksstamm): „Ich, der Staat, bin das Volk.“¹⁹ Die zwei hier zu trennenden Kräfte beschreibt der französische Philosoph Étienne Balibar als die konstituierte und die konstituierende Kraft in formal demokratischen Gesellschaften. Daraus ergibt sich aus seiner Sicht das Differenzial von Aufstand und Verfassung,²⁰ das er an anderer Stelle als widersprüchliches Verhältnis zwischen Ordnung und Gleichfreiheit bezeichnet.²¹ In Anlehnung an Jacques Rancière kann genau dies als das Politische ausgemacht werden: Rancière unterscheidet zwischen der Aufrechterhaltung der politischen Ordnung und der immer mit einer politischen Subjektivierung einhergehenden Infragestellung dieser Ordnung. Letzteres, also das Unterlaufen oder die Infragestellung der Ordnung, nennt er Politik.²² Ein solches Verständnis des Politischen erscheint für die Politische Bildung als sinnvoll und mit Potenzial ausgestattet.

Unfamiliar Acts of citizenship

Damit der Ansatz der Acts of Citizenship für die Politische Bildung wirklich fruchtbar gemacht werden kann, sollte er um die *unfamiliar Acts of Citizenship* ergänzt werden. So öffnet sich ein Zugang zu den lernenden Subjekten und den von ihnen produzierten subjektiven Sinnwelten. Die Politikwissenschaftlerin Aoileann Ní Mhurchú hat herausgearbeitet, dass dem Ansatz von Acts of Citizenship ein Bias darüber zugrunde liegt, welche Formen von Handlungen als Acts of Citizenship angesehen werden. So beantwortete die Diskussion um Acts of Citizenship zwar die Frage des Wer, aber nicht die Frage des Wie. Anders ausgedrückt: Während in der bisherigen Diskussion zwar ungewohnte (*unfamiliar*) Akteur*innen als citizens konzipiert wurden – also beispielsweise non-citizens wie Geflüchtete, Illegalisierte, Staatenlose, die durch ihr *claim-making* Rechte auf Citizenship beanspruchen – wurde ein mehr oder weniger exklusiver Fokus auf gewohnte (*familiar*) Formen und Orte dieser Acts gelegt. Im Fokus standen Demonstrationen, Streiks, Blockaden, Besetzungen und andere für Proteste und soziale Bewegungen gewohnte Aktionsformen. Vor diesem Hintergrund schlägt sie erweiternd das Konzept der „unfamiliar acts of citizenship“²³ vor.

Ungleichheit
und Aus-
schluss auf
vielen Ebenen

Ní Mhurchú arbeitet ihr Konzept der *unfamiliar Acts of Citizenship* anhand von jungen Menschen in Deutschland und Frankreich heraus, denen ein sogenannter Migrationshintergrund der zweiten oder dritten Generation zugeschrieben wird. Diese sind zum allergrößten Teil keine *non-citizens*, da sie formal die Staatsbürger*innenschaft und die damit verbundenen Rechte innehaben. Nichtsdestotrotz wird auf vielfältigen Ebenen Ungleichheit, Ausschluss und Nicht-Zugehörigkeit hergestellt. Ní Mhurchú analysiert in diesem Zusammenhang Umgangssprache und Hip Hop-Kultur. Sie identifiziert zahlreiche Formen von *unfamiliar Acts of Citizenship*, die sie nicht trotz, sondern gerade durch ihre performte Ambivalenz als alltägliche Acts of Citizenship analysiert.²⁴

Sie stellt dar, wie sich Rapper, etwa der sich als Deutsch-Türke identifizierende Eko Fresh, der Entweder-Oder-Logik der nationalstaatlichen Zugehörigkeitsordnungen entziehen. Eine Liedzeile aus dem Song *Straßendeutsch/Türkenslang* geht etwa so: „Für Deutsche sind wir Türken; für Türken sind wir Deutsche“. Durch die hybride Selbstverortung breche Eko Fresh mit den mono-lingualen und vereinheitlichenden ethnisch-nationalen Zugehörigkeiten.²⁵

Inclusive Citizenship Education

Ausgehend von dem Konzept der *unfamiliar Acts of Citizenship* wird es Politischer Bildung möglich, das Feld für die subjektiven Sinnwelten von Lernenden zu erweitern und auch die alltäglichen, subtilen Praxen in den Blick zu nehmen. Aus der Perspektive des Bürger*innenbewusstseins bzw. der *citizen awareness* ergibt sich so eine didaktische Perspektive. *Citizen awareness* bezeichnet die mentalen Modellierungen gesellschaftlicher Wirklichkeit von Lernenden. Bildung stellt in diesem didaktischen Zugang keinen Vermittlungsvorgang dar, der darauf abzielt, das vorgeblich fehlende oder falsche Wissen der Lernenden durch das „richtige“ – vermutlich aus den

Subjektive
Sinnwelten im
Bürger*innen-
bewusstsein

Fachwissenschaften entnommene – Wissen zu ersetzen. Ganz im Gegenteil: Die subjektiven Sinnbildungen selbst stellen den eigentlichen Gegenstand von Politischer Bildung bereit.²⁶ Politische Bildung ist dann nicht mehr *top-down* als Vermittlungswissenschaft begreifbar. Ausgehend von den subjektiven Sinnbildungen der Lernenden und einem Begriff von Acts of Citizenship ergibt sich eine *Bottom-Up*-Perspektive der Politischen Bildung.

Der Fokus des Lernens liegt hier nicht auf der konstituierten Seite von Citizenship (den Institutionen und Prozessen der politischen Ordnung), sondern

auf der potenziell konstituierenden Seite (und damit auch der hinterfragenden Seite dieser politischen Ordnung). Eine so verstandene Politische Bildung zielt also nicht auf die Reproduktion der Ordnung, sondern auf die Ausbildung des Kritisch-Politischen.

Politische
Bildung als
Förderung
kritischen
Bewusstseins

Um deutlich zu machen, was der spezifische Beitrag der Citizenship Studies für die Politische Bildung sein kann, eignet sich auch die Gegenüberstellung der beiden Begriffe *active citizenship* und *activist citizenship* durch Engin Isin. Während *active citizenship* einem bereits bestehenden Skript folgt, stellt *activist citizenship* das Skript und die Bühne erst her. Active citizenship ist eine Praxis von bereits als *citizens* angesehenen Gruppen, von der *non-citizens* ausgeschlossen bleiben. Diese Praxis ist eng an Regierungspraxen der politischen Engagementförderung geknüpft. *Activist citizenship* hingegen orientiert sich an Acts, die mit hegemonialen Ordnungen, Praxen und Status potenziell brechen können.²⁷

Infrage-
stellung von
Herrschaft

Dieser Bezug zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen stellt für die emanzipatorische Politische Bildung einen Referenzrahmen dar, in dem das – niemals endgültig festgelegte – Subjekt und Ideal Politischer Bildung zu bestimmen wären.

Didaktisch geht es darum, die subjektiven Vorstellungen der Lernenden über das Politische – *citizen*

awareness, also das Bürger*innenbewusstsein – zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand der Politischen Bildung zu machen. Das heißt allerdings nicht, den Inhalten gegenüber gleichgültig zu sein. Der normativ-analytische Fluchtpunkt so verstandener Politischer Bildung ist nicht die bestehende Ordnung und ihre materiellen oder ideellen Institutionen. Vielmehr zielt sie auf die Infragestellung von Herrschaft und die Demokratisierung anhand der normativen Leitlinien von Gleichheit und Gerechtigkeit.

Dem Bürger*innenbewusstsein wohnt eine subjektive Plausibilität inne. Es ermöglicht den (jungen) Menschen die Navigation im politischen Raum. Zugleich repräsentiert sich im Bürger*innenbewusstsein auch die Konfliktualität des Politischen, die den ganz alltäglichen Praxen eingeschrieben ist. Insofern ist es eine zentrale Aufgabe der Politischen Bildung, das Politische im Bürger*innenbewusstsein sichtbar zu machen, an Grenzen zu führen, zu irritieren und mit konfligierenden Denkweisen zu kontrastieren. Das Ziel Politischer Bildung ist dann, die Reflexion von *citizen awareness* als eine Aneignung von Welt wirksam werden zu lassen. Daraus resultierende didaktische Leitlinien sind zum Beispiel die Stärkung der (Selbst-)Reflexivität von und in Macht- und Herrschaftsstrukturen.²⁸

Implikationen für die didaktische Praxis

Es stellt sich nun die Frage, welche konkreten Konsequenzen diese fachdidaktischen Überlegungen zu Citizenship für die schulische Bildungspraxis haben. Wir möchten zunächst anregen, Citizenship in kritisch-konstruktiver Perspektive zu thematisieren, da damit – ganz im Sinne des exkludierenden Regimes – Anpassungsimperative und Bedingungen verbunden sind.

Die Längsschnittstudie ZuGleich (auf Basis von Erhebungen 2014–2020) zeigt, was die Befragten mit gesellschaftlicher Zugehörigkeit als Grundlage für bürgerschaftliche Teilhabe und die Wahrneh-

mung von Rechten verbinden. Generell ist daraus zu konstatieren, dass Bedingungen für Zugehörigkeit für die Befragten zuletzt wieder relevanter wurden.²⁹ Über 90 % der Befragten der Studie sehen es als Bedingung von Zugehörigkeit, die *deutsche Sprache zu beherrschen* sowie *politische Institutionen und Gesetze zu achten*.³⁰ 41,6 % der Befragten sehen die *deutsche Staatsangehörigkeit* als Bedingung an, fast ebenso viele (41,1 %) lehnen dies als Bedingung ab. 69,7 % sehen *deutsche Werte und Traditionen* als Zugehörigkeitskriterium, 52,7 % sehen *sich deutsch fühlen* als maßgeblich an.³¹ Daraus lässt sich noch nicht auf die zu erwartenden

Vorstellungen aus dem Bürger*innenbewusstsein der Lernenden schließen, es ist jedoch davon auszugehen, dass allgemeine gesellschaftliche Diskurse in den Vorstellungskonzeptionen einen Niederschlag

**Bedingungen
der Zugehörigkeit?**

finden. Die Umfrage zeigt, dass gesellschaftliche Zugehörigkeit sehr stark mit dem Nationalstaat in Verbindung steht; dies offenbart viel Potenzial für weitere Ausdifferenzierungen.

Citizenship aus emanzipatorischer Perspektive

Die hier vorliegenden Ausführungen sollen eine emanzipatorische Politische Bildung anregen, die Lernprozesse auf Basis subjektiver Konzepte im Blick hat. Dazu rücken unter anderem Konflikt- und Kritikfähigkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Konfliktfähigkeit

Die Konfliktfähigkeit ist nach Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt „die zentrale und spezifische Kompetenz des Bürgers in der Demokratie“.³² Konflikte sind maßgeblich für den „politischen Raum“ und Rahmen für „Auseinandersetzungen [...], weil ein Konsens über die Regelungen nicht von allein gegeben ist“.³³ Verschiedene Vorstellungen von Staatsbürger*innenschaft können divergieren, und aktuell ist eine spezifische Form der Staatsangehörigkeit formal umgesetzt. Eine Debatte über deren Novellierung erfordert die Konfliktfähigkeit der beteiligten Interessensgruppen. Die (unfamiliar) Acts of Citizenship erscheinen hier besonders anschlussfähig, da sie durch eine konstruktive Beanspruchung die gesellschaftlich vorherrschenden Konzepte von Bürger*innenschaft irritieren und herausfordern, aber

„Zentrale und spezifische Kompetenz von Bürger*innen“

Einschränkung von Teilhabe beleuchten

auch Reaktionen von Außenstehenden evozieren können.

Kritikfähigkeit

Die Politische Bildung ist per se kritisch – Subjekte sollen befähigt werden, Macht- und Herrschaftsstrukturen auf Basis demokratischer Werte zu analysieren und Missstände zu erkennen. Diskriminierende Strukturen, die für die Politische Bildung im Fokus stehen, sind zum Beispiel Sexismus, Klassismus, Rassismus oder Antisemitismus.³⁴ Wir möchten dazu anregen, diese kritische Perspektive um Citizenship zu ergänzen und in problemorientierter Perspektive anzustoßen, exkludierende, an Bedingungen geknüpfte und verengende Blickwinkel auf Bürger*innenschaft – also auf die konkrete Teilhabe an einer Gesellschaft – zu beleuchten. David Füllekruss und Paul Mecheril, deren Ausführungen an die Kritik von Citizenship als Exklusionsregime anknüpfen können, weisen darauf hin, dass die Verweigerung gesellschaftlicher Teilhabe konkret zur Marginalisierung von Subjekten führt und damit im Missverhältnis zu demokratischen Werten der Gleichheit und Gerechtigkeit steht.³⁵

Die doppelte konstruktivistische Perspektive auf Citizenship

Konstruktion von Citizenship als Konzept

Mit einem konstruktivistisch-wissenssoziologischen Blick betrachtet ist Citizenship durch habituelle Praxen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt und erscheint als „statisch und naturwüchsig“.³⁶ Tatsächlich unterliegt Citizenship aber Veränderungen, wie sich an gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Diskursen feststellen lässt. So

ist zum Beispiel auch das Verständnis der Staatsbürger*innenschaft durch politische Interessen geprägt und hat sich in den vergangenen Jahrzehnten auf institutioneller wie diskursiver Ebene verändert.³⁷ Didaktisch ist diese konstruktivistische Perspektive wertvoll, um bei Lernenden anzubahnen, dass vermeintlich fixe gesellschaftliche Größen unterschiedlich definiert werden können

und zudem erst aufgrund politischer Interessen formalistisch ausgestaltet wurden. Insbesondere die Acts of Citizenship können dazu anregen, den Gegenstand Citizenship als genuin von Macht- und Herrschaftsinteressen geprägtes, ordnungspolitisches Konstrukt zu verstehen, das (formal) veränder- und gestaltbar und nicht alternativlos ist. Der Mehrwert der Konzeptualisierung von Bürger*innenschaft als Acts of Citizenship besteht darin, die Aushandlung von Citizenship als genuines Strukturmerkmal wahrzunehmen und die emanzipatorisch-konstruktive Absicht von Konflikten wahrzunehmen.

Wandelbarkeit
politischer
Konzepte
vermitteln

Kritisch-konstruktivistische Lerntheorien

Die zweite Ebene der konstruktivistischen Betrachtung besteht in der didaktischen Verankerung des politischen Lernens in kritisch-konstruktivistischen Lerntheorien, in denen sich auch das Bürger*innenbewusstsein entfaltet. Dieses steht im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Lerntheorie nach Jean Piaget,

Meinungs-
vielfalt in
Bildungs-
prozessen
reflektieren

wonach ein Lernzuwachs dann entsteht, wenn die subjektiven Erwartungshaltungen und Fähigkeiten keine Kongruenz mit der Anforderungssituation aufweisen.³⁸ Auf diese Weise wird auch das Bürger*innenbewusstsein herausgefordert, bestehende Konzepte weiter auszudifferenzieren oder zu verwerfen, wenn sie nicht mehr plausibel erscheinen.

Eine konstruktivistische Perspektive auf die Welt geht davon aus, dass Gegenstände nicht essentialistisch vorhanden und objektiv sind, sondern in der Wahrnehmung von Menschen subjektiv konstruiert werden.³⁹ Dies hat zur Folge, dass gerade in politischen Kontexten unterschiedliche Vorstellungen zu Themen existieren. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen müssen sich in subjektorientierten Bildungssettings auf die Konzeption von Bildungsprozessen niederschlagen. Die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse des Politischen spiegeln sich in den politischen Vorstellungen von Schüler*innen wider und müssen dort aktiviert werden.

Umsetzung in der Bildungspraxis

In der Praxis bedeutet das, dass die Vorstellungen der Lernenden für die Lehrkraft präsent und zugänglich gemacht werden müssen. Dies kann alltagspraktisch exemplarisch durch spontane Äußerungen der Lernenden oder die Kommentierung von Karikaturen, Bildern oder anderen Materialien erfolgen. Diese Äußerungen gelten als ein für den aktuellen Moment offenbar gewordener Teil des Bürger*innenbewusstseins und stellen damit den Ausgangspunkt des subjektiven Bildungsprozesses dar. Diese Vorgehensweise erlaubt es, direkt an den Vorstellungswelten der Lernenden anzuknüpfen und sie im Sinne der Mündigkeitsselbstbildung⁴⁰ zum Agens ihres eigenen Lernfortschritts und der Ausdifferenzierung ihres Bürger*innenbewusstseins zu machen.

Anknüpfen an
Vorstellungswelt der
Lernenden

Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, die verschiedenen Auffassungen der Lernenden von Citizen-

ship, sind sie nun (national-)staatsbürgerschaftlich oder eher generalistisch partizipatorisch, zu diagnostizieren, sie durch geeignete Bildungsmaterialien zu irritieren und dadurch weiter auszudifferenzieren. Orientierung können dabei die hier dargelegten fachwissenschaftlichen Ansätze bieten, ohne dabei Konzepte kategorisch in das Bürger*innenbewusstsein implementieren zu wollen. Die innere Haltung der Lehrkraft ist durch eine Wertschätzung der Vorstellungen der Lernenden gekennzeichnet, schließlich sind diese für das Subjekt plausibel.

Eine so verstandene emanzipatorisch-politische Bildung macht die konstituierende Seite von Citizenship – um nochmals auf Balibar zurückzukommen –, also transformative Praxen von bestehenden Ungleichheits- und Zugehörigkeitsordnungen, zu ihrer Referenz. Kurz: Politische Bildung sollte das

Bürger*innenbewusstsein herausfordern und fördern, um das Politische verhandelbar zu machen. Lernende werden nicht über die Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen zu demokratisch

und politisch reflektierenden und handelnden Subjekten – eine solche Subjektivierung kann nur von der Ressource des Bürger*innenbewusstseins ausgehen.

- 1 Hoffman, John: *Citizenship beyond the State*. Thousand Oaks 2004, S. 12.
- 2 Marshall, Thomas H.: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt [1950] 1992, S. 38.
- 3 Ebd.
- 4 Turner, Bryan S.: *Citizenship Studies: A general Theory*, in: *Citizenship Studies* 1(1)/1997, S. 5–18, hier S. 10.
- 5 Vgl. ebd.
- 6 Yuval-Davis, Nira: *Women, Citizenship and Difference*, in: *Feminist Review* 57/1997, S. 4–27, hier S. 8.
- 7 Boatcă, Manuela: *Coloniality of Citizenship and Occidental Epistemology*, in: *Diversia* 3/2019, special issue *Decolonial Theory & Practice in Southeast Europe*, S. 55–77.
- 8 Boatcă, Manuela/Roth, Julia: *Unequal and Gendered: Notes on the Coloniality of Citizenship*, in: *Current Sociology* 64(2)/2016, S. 191–212.
- 9 Isin, Engin: *Citizenship in Flux: The Figure of the Activist Citizen*, in: *Subjectivity* 29/2009, S. 367–388, hier S. 370.
- 10 Isin, Engin: *Bedeutungen von Citizenship*, in: *Polis* 1/2021, S. 7–10.
- 11 Isin, Engin: *Performative Citizenship*, in: Shachar, Ayelet/Bauböck, Rainer/Bloemraad, Irene/ Vink, Maarten: *The Oxford Handbook of Citizenship*. Oxford 2017, S. 500–523.
- 12 Butler, Judith: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York 1990.
- 13 Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin [1997] 2006, S. 231.
- 14 Butler, Judith: *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin [2015] 2018, S. 79.
- 15 Ebd.
- 16 Ebd.
- 17 Isin, Engin: *Theorizing Acts of Citizenship*, in: Ders./Nielsen, Greg M.: *Acts of Citizenship*. London u.a. 2008, S. 15–42, hier S. 17.
- 18 Isin: *Bedeutungen von Citizenship*, S. 7.
- 19 Nietzsche, Friedrich: *Also sprach Zarathustra*, in: Ders.: *Werke in drei Bänden*. München 1954, Band 2, S. 313.
- 20 Balibar, Étienne: *Citizenship*. Cambridge [2012] 2015, S. 37.
- 21 Balibar, Étienne: *Gleichfreiheit. Politische Essays*. Berlin 2012.
- 22 Rancière, Jacques: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M. [1996] 2002.
- 23 Ni Mhurchú, Aoileann: *Unfamiliar Acts of Citizenship: Enacting Citizenship in Vernacular Music and Language from the Space of Marginalised Intergenerational Migration*, in: *Citizenship Studies* 2/2016, S. 156–172.
- 24 Ni Mhurchú, Aoileann: *Unfamiliar Acts of Citizenship. Cultural Practices, Sensory Engagement and Ambiguity*, in: Supik, Linda/ Kleinschmidt, Malte/ Natarajan, Radhika/Neuburger, Tobias/Peeck-Ho, Catharina/Schröder, Christiane/Sielert, Deborah: *Gender, Race and Inclusive Citizenship*. Wiesbaden 2022 (im Erscheinen).
- 25 Ebd.
- 26 Lange, Dirk: *Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung*, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* 3/2008, S. 431–439.
- 27 Isin: *Citizenship in Flux*, S. 367–388.
- 28 Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk: *Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien*, in: *Polis* 1/2021, S. 22–24.
- 29 Zick, Andreas/Krott, Nora Rebekka: *Einstellungen zur Integration in der deutschen Bevölkerung. Studienbericht der vierten Erhebung im Projekt ZuGleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit 2021*. Online unter: www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2021/08/ZuGleich_Studienbericht_2021_AndreasZick.pdf, S. 20.
- 30 Ebd., S. 18.
- 31 Ebd.
- 32 Reinhardt, Sibylle: *Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4., überarbeitete Neuauflage*. Berlin 2012, S. 41.
- 33 Ebd.
- 34 Lösch, Bettina: *Ist politische Bildung per se kritisch?*, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute kritische politische Bildung?* Schwalbach/Ts. 2013, S. 171–179, hier S. 176.
- 35 Füllekruss, David/Mecheril, Paul: *Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven*, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43/2021, S. 222–232, hier S. 222, 228.
- 36 Pörksen, Bernhard: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, in: Ders. (Hrsg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus. 2., erweiterte Auflage*. Wiesbaden 2015, S. 3–20, hier S. 10.
- 37 Münch, Sybille: *Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft*, in: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): *Handbuch Demokratie*. Schwalbach/Ts. 2020, S. 247–260, hier S. 251.
- 38 Pörksen: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, S. 7; Glasersfeld, Ernst von: *Theorie der kognitiven Entwicklung*, in: Pörksen: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, S. 81–96, hier S. 84.
- 39 Pörksen: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, S. 6, 11, 13.
- 40 Darm, Ricarda/Lange, Dirk: *Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung*, in: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach/Ts. 2018, S. 49–59.