

# Didaktik der demokratischen Freiheit

Das Thema „Freiheit“ betrifft Jugendliche in besonderer Weise: Als Mitglieder einer auf Leistung ausgerichteten Gesellschaft sind sie zahlreichen Zwängen ausgesetzt. Viele assoziieren daher etwa Grenzenlosigkeit und die Absenz von Regeln, die als einengend empfunden werden, mit „Freiheit“. Zudem wird dieser Begriff in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten bemüht, in jüngster Zeit etwa in Zusammenhang mit den Maßnahmen, die von staatlicher Seite zur Eindämmung des Coronavirus verordnet wurden und werden. Gegner dieser Maßnahmen klagen nicht selten über die angebliche Einschränkung bürgerlicher Freiheitsrechte und bemühen gar Vergleiche mit autokratischen Systemen. Es stellt sich daher die Frage, welche Bedeutung der Begriff „Freiheit“ im demokratischen Kontext eigentlich besitzt und wie Jugendliche mit diesen zahlreichen Assoziationen umgehen sollen. Der folgende Beitrag versucht eine Antwort darauf zu finden, indem er auf die Aufklärung referiert und die theoretisch-methodischen Grundlagen für eine „Didaktik der Freiheit“ im bürgerlich-demokratischen Sinn vorstellt.

## Die eingezäunte Freiheit

Das Bildungssystem, das immer auch Erziehung miteinschließt, muss die Schüler und Schülerinnen darauf vorbereiten, in der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft zu bestehen, diese auch zu erhalten und im demokratischen Sinn weiterzuentwickeln. Darin spiegelt sich letztlich der Anspruch der Aufklärung, das „seiner Natur noch unterworfenen Kind aus dem Zustand der Unmündigkeit in den der Freiheit zu versetzen“. Nur wenn dies gelingt, kann es „Mitglied eines sich selbst regierenden Staatsvolks sein“.<sup>1</sup> Der Einzelne ist daher kein isoliertes Wesen, sondern in ein Kollektiv eingebunden und sozial verantwortlich.

Freiheit bedeutet in diesem Zusammenhang eine „eingezäunte Freiheit“.<sup>2</sup> Demnach besteht die individuelle Freiheit – wie es bereits in der französischen „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (1789) formuliert ist – darin, „alles tun zu dürfen, was einem anderen nicht schadet. So

haben die natürlichen Rechte jedes Menschen keine anderen Grenzen als die, die den anderen Mitgliedern der Gesellschaft den Genuß der gleichen Rechte sichern.“<sup>3</sup> Diese „eingezäunte Freiheit“ wird auch als „positive Freiheit“ bezeichnet („Freiheit zu ...“), weil der Einzelne in einem bestimmten Rahmen verschiedene Handlungsmöglichkeiten besitzt. Damit unterscheidet sie sich von der „negativen Freiheit“ („Freiheit von ...“), unter der zum einen die Befreiung von einem System, das die individuelle Freiheit einengt (z.B. vom französischen *Ancien Régime* oder von einer Diktatur), verstanden wird. Zum anderen ist damit aber auch die „transzendente Freiheit“ gemeint, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Einzelne völlig ungehindert, jenseits von Normen und Regeln, seinen Willen und seine Ziele verfolgen kann.<sup>4</sup> Die Regeln für die „eingezäunte Freiheit“ werden in einem „Gesellschaftsvertrag“<sup>5</sup> bzw. einer demokratischen Verfassung festgelegt.<sup>6</sup> Diese hat zu gewährleis-

Der\*Die Einzelne im Kollektiv

ten, dass der\*die Einzelne in seiner Freiheit, freilich immer im Bewusstsein seiner Verantwortung gegenüber den anderen, nicht eingeschränkt wird.

Die Politische Bildung kann sich daher nicht darauf beschränken, gesellschaftliche Normen und Werte lediglich zu sozialisieren und zu erhalten. Sie muss die Lernenden auch dazu befähigen, diese Normen und Werte immer wieder kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls – freilich wiederum durch soziale Interaktion und in gesellschaftlicher Verantwortung – weiterzuentwickeln. Damit verbunden ist auch die Frage, wie weit Grenzüberschreitungen in der „eingezäunten Freiheit“ notwendig sind, um diese an die ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. „Freiheit“ bedeutet also im bürgerlich-demokratischen Sinn nicht allein die Fähigkeit, individuelle Bedürfnisse im Einklang mit dem gesamtgesellschaftlichen Wohl zu befriedigen. Vielmehr müssen die „mündigen“ Bürger\*innen den gesellschaftlichen

### Befähigung zur Mündig- keit

Rahmen, in dem sie interagieren, immer auch mitgestalten. Auf diese Weise soll eine Balance zwischen individueller Freiheit und Herrschaft geschaffen und erhalten werden.<sup>7</sup>

Damit unterscheidet sich die Demokratie von autokratischen Systemen: Sie indoktriniert nicht, sondern zeichnet sich durch Offenheit, (Selbst-) Reflexion und Multiperspektivität aus, die sich im ständigen Hinterfragen der Werte und Normen, die das Bildungs- und Erziehungssystem vermitteln muss, ausdrücken.<sup>8</sup> Demokratie vermittelt keine alleingültige „Wahrheit“, sondern stellt vielmehr den Rahmen zur Verfügung, unterschiedliche „Wahrheiten“ zu verhandeln. Die „Freiheit“, diese zu vertreten („Freiheit zu ...“), korreliert mit der „Gleichheit“, damit also letztlich jeder dazu berechtigt ist, seine „Wahrheiten“ anderen gegenüberzustellen und zu versuchen, gemeinsam mit anderen den Rahmen, in dem gehandelt wird, zu verändern.<sup>9</sup> Ganz im Sinne der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas<sup>10</sup> hat Demokratie eine herrschaftsfreie Kommunikation zu ermöglichen, bei welcher der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“<sup>11</sup> als Grundlage von Entscheidungen gilt.



Quelle: Wikimedia Commons

Die Bürger und Bürgerinnen müssen sich ihre Freiheit erst verdienen: Auf dem Gemälde *La République* (1848, Musée d'Orsay, Paris) stellt Honoré Daumier die französische Freiheitsgöttin „Marianne“ und ihre „Kinder“ dar. Marianne verkörpert die Republik, welche die „Milch der Freiheit“ keineswegs verschenkt. Vielmehr muss die Freiheit – symbolisch dargestellt u.a. durch das angestrengte Saugen an den Brüsten von Marianne – erst durch gesellschaftliches Engagement verdient werden.

## Didaktik der demokratischen Freiheit

Eine „Didaktik der demokratischen Freiheit“ hat folglich die Aufgabe, die „eingezäunte Freiheit“ den Lernenden nicht oberlehrerhaft „einzutrichtern“, sondern bewusst zu machen. Zudem muss sie zur aktiven politischen Partizipation befähigen: zur Gesellschaftskritik, zur diskursiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen sowie zur Weiterentwicklung der „eingezäunten Freiheit“. Sie bedarf daher der didaktischen Prinzipien der Subjekt- und Handlungsorientierung. Dabei muss sie an die jeweiligen Lebenswelten anknüpfen, intrinsische Motivation schaffen und Erkenntnis aus Erfahrung ermöglichen.<sup>12</sup>

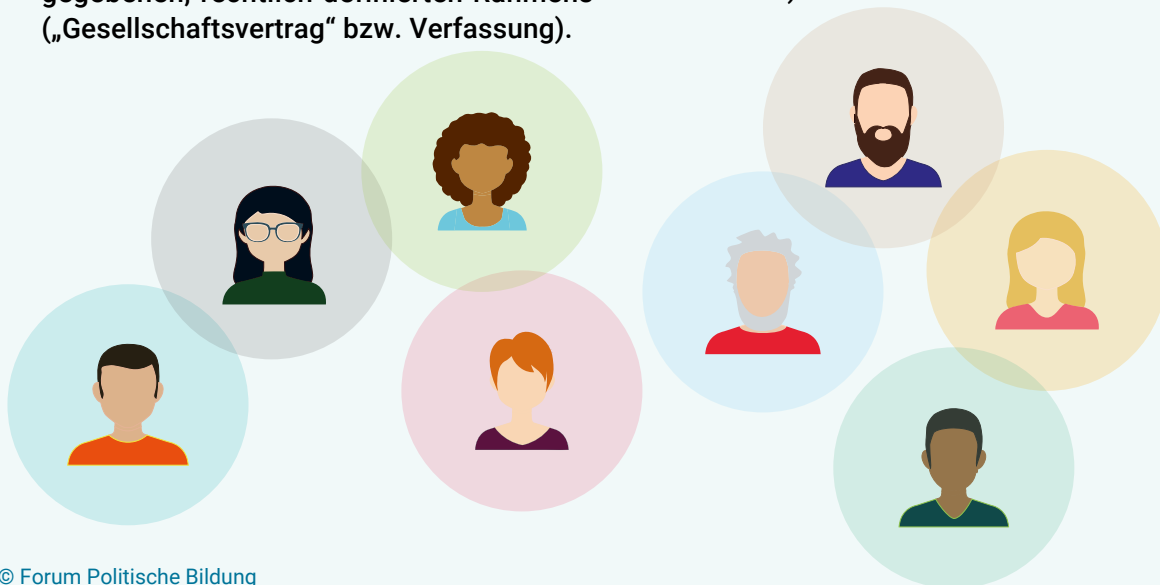
Handlungs- und Subjektorientierung bedeuten, Lernsituationen zu schaffen, in denen kommunikatives Handeln gefördert wird.<sup>13</sup> Kinder und Ju-

gendliche sollen sich mit Hilfe der Erfahrungen, die ihnen damit ermöglicht werden, ihrer Eingebundenheit in eine demokratische Gesellschaft bewusst werden. Zugleich werden sie damit auch vorbereitet, im Sinne bürgerlich-demokratischer „Freiheit“ zu handeln. Folglich muss auch darüber reflektiert werden, welche Handlungen in der „eingezäunten Freiheit“ möglich und wie weit Grenzüberschreitungen zulässig sind, d.h. wie weit der gesetzliche Rahmen strapaziert werden muss, um die Balance zwischen individueller Freiheit und Herrschaft zu erhalten.<sup>14</sup> Eine „Didaktik der demokratischen Freiheit“ will weder – wie dies etwa im Neoliberalismus der Fall ist<sup>15</sup> – das grenzenlose Ausleben von Eigeninteressen ermöglichen, noch zielt sie allein auf die Ausbildung individueller Autonomie ab.

**Partizipation  
als Bildungs-  
ziel**

### ZWEI ZENTRALE ZIELE EINER „DIDAKTIK DER DEMOKRATISCHEN FREIHEIT“

1. Die Lernenden müssen sich bewusst werden, dass individuelle Freiheit in Demokratien nicht grenzenlose Handlungsfreiheit, sondern „Freiheit“ in sozialer Verantwortung bedeutet.  
„Freiheit“ ist somit als „eingezäunte Freiheit“ zu verstehen, d.h. innerhalb eines vorgegebenen, rechtlich definierten Rahmens („Gesellschaftsvertrag“ bzw. Verfassung).
2. Die Lernenden sind zur Gesellschaftskritik zu befähigen.  
Dadurch können sie den gesellschaftlichen Rahmen, indem der\*die Einzelne in „Freiheit“ agiert, immer wieder so mitgestalten, dass das Gleichgewicht zwischen individueller Freiheit und Herrschaft (gesetzlicher Rahmen) erhalten bleibt.



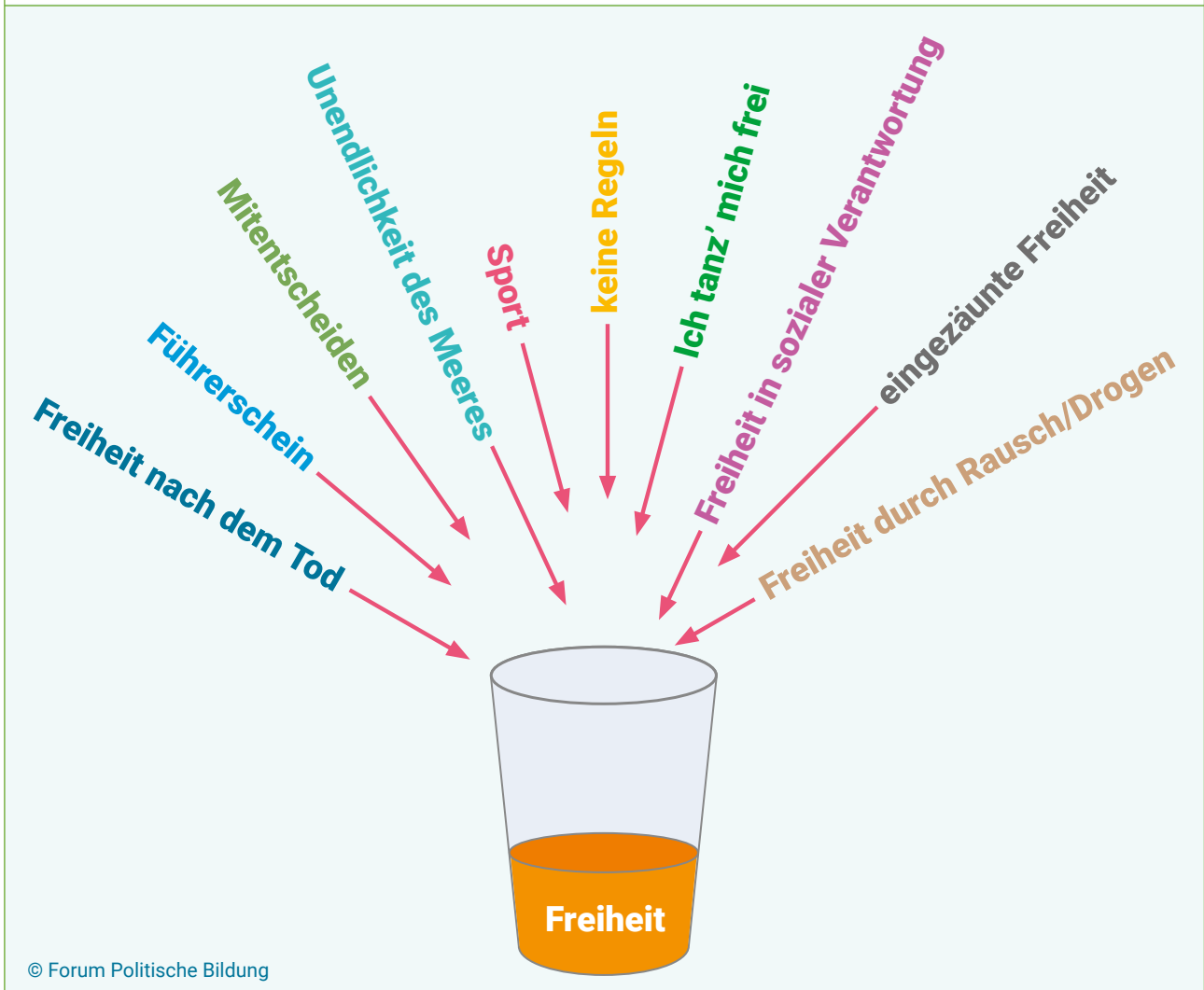
© Forum Politische Bildung

Mit der Subjektorientierung steht das „konzeptuelle Lernen“ in Verbindung, das zunehmend in den österreichischen Lehrplänen verankert wird. Konzeptuelles Lernen geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Entwürfe der Gesellschaft besitzt, in der er lebt und wirkt. Diese Entwürfe, die auch als „Konzepte“ bezeichnet werden, sind von individuellen Erfahrungen, durch Erziehung und Sozialisation geprägt.<sup>16</sup> Politische Bildung hat nun die Aufgabe, diese *prior concepts* (Vorformen von Konzepten), die zumeist noch wenig differenziert sind, durch stärker wissenschaftlich fundierte Konzepte weiterzuentwickeln (*conceptual change*). Wird etwa das Thema „Freiheit“ im Unter-

**Konzeptuelles Lernen**

richt behandelt, soll zunächst nicht erklärt werden, welche Funktion der Begriff in bürgerlich-demokratischen oder anderen politischen Systemen besitzt. Vielmehr gilt es zu erfassen, welchen Sinn der Begriff im lebensweltlichen Kontext der Lernenden besitzt. Erst wenn der „Bereich des Vorverständnisses“<sup>17</sup> erhellt wurde, kann bzw. soll das jeweilige Konzept mit Hilfe handlungsorientierter Methoden differenziert werden. Bildlich gesprochen lassen sich Konzepte letztlich mit offenen Gefäßen vergleichen, die vom Lernenden ständig selbst – anhand der Erfahrung mit verschiedenen im Unterricht behandelten Themen – gefüllt werden.

**DAS KONZEPT DER „FREIHEIT“ – EIN OFFENES, STÄNDIG ZU FÜLLENDES „GEFÄSS“**



Das Freiheitskonzept als „Gefäß“ wird von den Lernenden selbst anhand ihrer Erfahrung mit verschiedenen im Unterricht behandelten Themen gefüllt.

Beim konzeptuellen Lernen dienen Basiskonzepte als Ankerpunkte in einem Wissensnetz, denen wiederum Teilkonzepte zugeordnet werden.<sup>18</sup> Im österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe I von 2016 werden folgende **Basiskonzepte** für die historisch-politische Bildung definiert:

- Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl)
- Basiskonzepte, die Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte)
- Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung)<sup>19</sup>

Mit diesen – recht abstrakten – Basiskonzepten lassen sich **verschiedenste Teilkonzepte** verknüpfen, die deren Umsetzung in der Praxis ermöglichen können.

„Freiheit“ kann als ein solches Teilkonzept verstanden werden, das – je nach Unterrichtsentwurf – mit den Basiskonzepten „Macht“, „Handlungsspielräume“, „Normen“, „Diversität und Verteilung“, „Struktur“ und „Zeitpunkte“ sowie mit anderen möglichen Teilkonzepten wie etwa „Revolution“ und „Demokratie“ verknüpft ist. So ist Freiheit unweigerlich mit Macht verbunden, zumal etwa die bürgerlich-demokratische Freiheit keine uneingeschränkte Freiheit darstellt, sondern durch Regeln und Normen gebändigt wird. Zugleich ermöglicht eine solche Freiheit aber auch eine Veränderung dieser Regeln und Normen im Sinne politischer Partizipation. Damit wird wiederum das Basiskonzept „Normen“ tangiert. Lassen sich doch – wie zum Beispiel die Entwicklung der geschlechtlichen Gleichberechtigung zeigt – Einschränkungen individueller Freiheit, die gleichsam als einengendes Korsett empfunden werden und die Luft zum Atmen nehmen, durch die Veränderung von Normen beseitigen. Dieses Netz von Basis- und Teilkonzepten ließe sich weiterknüpfen, wobei den Lehrenden hier aufgrund der Abstraktheit der Basiskonzepte ein gewisser Freiraum offen steht.

## Subjektorientierte und handlungsorientierte Didaktik – einige methodische Überlegungen

**S**ubjektorientierung bzw. konzeptuelles Lernen sowie Handlungsorientierung müssen Schüler\*innen die Möglichkeit geben, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen, gemeinsam zu diskutieren und dabei Wissen und Erfahrungen auszutauschen. Ihr konzeptuelles Wissen wird folglich in Form „kooperativer Deutungsprozesse“<sup>20</sup> in die Diskussion eingebracht und kommunikativ erweitert. Eine Möglichkeit stellt etwa das Standbild dar, d.h. die Entwicklung eines eingefrorenen Handlungsszenarios, das die Schüler und Schülerinnen in Gruppenarbeit entwerfen. Dabei sind symbolische Elemente hilfreich, etwa abgewandte, fixierende oder zugewandte Blicke sowie offene oder verschränkte Arme. Auf die Rolle eines Regisseurs/einer Regisseurin wird in diesem

**Vorwissen  
und Fantasie  
aktivieren**

„wortlosen Rollenspiel, das sich in einem einzigen Bild manifestiert“<sup>21</sup>, verzichtet. Der\*die Lehrer\*in gibt lediglich das Thema vor, im vorliegenden Fall das Thema „Freiheit“. Die Lernenden gestalten das Standbild schließlich aus dem eigenen Verständnis heraus.<sup>22</sup> Eine breite Palette an Varianten bietet sich an: Das Standbild lässt sich beispielsweise vertonen. So suchen die Schüler und Schülerinnen zum Thema „Freiheit“ passende Musik, die bei der Präsentation des Standbildes zum Einsatz kommt. Dabei kann auch ein Standbildwechsel vorgenommen werden: Das erste Standbild transformiert sich etwa bei Rhythmus- oder Tempowechsel in das zweite. Damit wird ein dramaturgischer Effekt erzielt, der einen weiteren Interpretationsraum schafft.

Um individuelle Konzepte sichtbar zu machen, bietet sich auch die Gestaltung von Collagen an. Schüler\*innen sammeln etwa „Texte“ zum Begriff der „Freiheit“, wobei unter „Texten“ nicht allein schriftliche Texte, sondern unter anderem auch Bilder und Musikstücke, aber auch Kleidung und andere Alltagsgegenstände verstanden werden. Allen diesen „Texten“ sind Bedeutungen eingeschrieben, die auch auf das Verständnis von „Freiheit“ verweisen können. Ferner ist es möglich, die Schüler\*innen ihre Vorstellungen von „Freiheit“ zeichnen oder sie Musikstücke auszuwählen zu lassen, die sie mit „Freiheit“ assoziieren.<sup>23</sup>

**Verschiedene  
Interpretationen  
zulassen und  
reflektieren**



Quelle: pixabay

**Kleidung oder Frisuren können Vorstellungen von „Freiheit“ spiegeln: „Mini-Punk“, frei von gesellschaftlichen Regeln?**

Bei allen angeführten Methoden sollten die Mitschüler\*innen eine Interpretation der Ergebnisse wagen. Erst danach erläutern die „Schauspieler\*innen“ bzw. „Künstler\*innen“ ihre Intentionen. Dabei ist auch auf Unterschiede bei den Interpretationen einzugehen, zumal unterschiedliche Freiheitsbegriffe zur Sprache kommen können. Diese lassen sich etwa auf einem „Denkblatt“<sup>24</sup> zusammenfassen. Dabei werden in Einzel-, Partner- oder auch Gruppenarbeit Schlagworte auf einem Bogen Papier notiert. Solche Denkblätter,

die für die Dauer der mit Freiheit verbundenen Unterrichtseinheit(en) im Klassenraum sichtbar angebracht werden sollten, können schließlich helfen, die Ergebnisse des Lernprozesses mit den ursprünglichen Konzepten, den *prior concepts*, zu vergleichen. Zum Abschluss des Unterrichts über „Freiheit“ sollten Schüler\*innen über folgende Fragen reflektieren: Welche Bedeutungen hat der Begriff „Freiheit“? Inwieweit stimmen diese mit euren ursprünglichen Vorstellungen überein? Welche Bedeutung hat „Freiheit“ in unserer Gesellschaft und wie kann darin weitgehende individuelle Freiheit erlangt werden?

Um diese Reflexion zu ermöglichen, muss das Konzept bzw. Gefäß der „Freiheit“ mit weiteren, unter anderem wissenschaftlichen Vorstellungen von Freiheit gefüllt werden. Dazu sind Lernräume zu schaffen, in denen – zum Teil handlungsorientiert – mit Materialien und Methoden gearbeitet wird, die eine Erweiterung und Differenzierung ermöglichen. Hier lassen sich etwa klassische Quellen aus der Aufklärung, etwa Auszüge aus der französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789) sowie Texte von John Locke, Immanuel Kant und Jean-Jacques Rousseau, verwenden. Diese Texte sollten aber nicht nur gelesen oder gar abgeprüft, sondern auch angewandt werden. Mit ihnen kann etwa – für die Sekundarstufe I durchaus geeignet – die bürgerliche Tischkultur, die in gehobenen Restaurants oder zu festlichen Anlässen auch noch heute gepflegt wird, analysiert und das bürgerlich-demokratische Regelwerk bzw. der Verfassungsstaat bewusst gemacht werden: Die Tischregeln, die Gesetzen gleichen, geben einen bestimmten Verhaltens- und Handlungsrahmen vor, innerhalb

dessen sich das Individuum frei bewegen darf. So sind zwar für bestimmte Getränke eigene Gläser vorgesehen, es besteht aber keine Pflicht, das jeweilige Getränk auch zu konsumieren. Zudem ist die bürgerliche Festtafel durch Offenheit gekennzeichnet. Die Sicht und Aufmerksamkeit der Tischgäste dürfen nicht durch eine zu hohe und pompöse Tischdekoration gestört werden, um den Austausch von verschiedenen Meinungen zu ermöglichen. Außerdem muss jedem Tischgast ein gewisser Freiraum zugestanden werden, d.h. dass der eigene

### Anschauungsbeispiel Tischkultur

abgegrenzte Freiraum nicht durch übermäßigen Einsatz der Ellbogen überschritten und andere in ihrem Handeln nicht beeinträchtigt werden dürfen. In diesem Zusammenhang kann auch<sup>25</sup> die Methode des „Kopfstandes“ verwendet werden, bei der eine Art „verkehrte Welt“ geschaffen wird:<sup>26</sup> Die Schüler und Schülerinnen gestalten ein kurzes Rollenspiel, in dem die Werte und Normen, die sich in der Tischkultur spiegeln, umgekehrt werden. Dadurch wird die „eingezäunte Freiheit“ spielerisch und somit handlungsorientiert nachvollziehbar.



Die individuelle Freiheit hat auch bei Tisch ihre Grenzen – Foto von Erna Horn aus einem Benimmratgeber. Aus: Perfekt Rechnen, Schreiben, Sprechen, Benehmen. Ein Leitfaden fürs Leben. Linz 1961.

## Resümee

**W**ie die obigen Ausführungen zeigen, bedeutet Subjektorientierung nicht Beliebigkeit. Eine „Didaktik der demokratischen Freiheit“ ist einer Politischen Bildung verpflichtet, die – wie der Philosoph Axel Honneth schreibt – „Erziehungstheorie und Regierungslehre“ miteinander in Verbindung bringt: „Ohne die eine wäre die andere nicht möglich, weil beide Voraussetzungen eines demokratischen Gemeinwesens erläutern, die unabhängig voneinander nicht existieren können“.<sup>27</sup> Um Missverständnisse zu vermeiden: Dem „Beutelsbacher Konsens“ (1976), der unter anderem

das Kontroversitätsgebot vorschreibt,<sup>28</sup> ist damit dennoch Genüge getan. So ist der Austausch unterschiedlicher Vorstellungen von „Freiheit“ – etwa des transzendentalen und des bürgerlich-demokratischen Freiheitsverständnisses<sup>29</sup> – möglich, ebenso wird das Konzept von „Freiheit“ immer subjektiv geprägt sein und sich daher von den Konzepten anderer unterscheiden. Dennoch bleibt es der Politischen Bildung vorbehalten, die Lernenden zur bürgerlich-demokratischen Freiheit, die das Gegenteil von Indoktrination darstellt, zu befähigen bzw. sogar dazu zu „erziehen“.

- 1 Honneth, Axel: Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie, in: Ders.: Die Armut der Freiheit. Aufsätze 2012–2019. Frankfurt a. M. 2020, S. 187. Honneth bezieht sich hier etwa auf: Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Bochum o. J. [Erstausgabe: 1803].
- 2 Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014, S. 12, 20–23; Ders.: Frankreich im 19. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte. Wien–Köln–Weimar 2020, S. 14–22. Lutz Niethammer spricht von einem „Gehege“: Niethammer, Lutz: Bürgerliche Gesellschaft als Projekt, in: Ders. u.a.: Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. Historische Einblicke, Fragen, Perspektiven. Frankfurt a. M. 1990, S. 25. Siehe dazu auch den Beitrag von Tamara Ehs in diesem Heft.
- 3 Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, in: Paschold, Chris E./Gier, Albert (Hrsg.): Die Französische Revolution. Ein Lesebuch mit zeitgenössischen Berichten und Dokumenten. Stuttgart 1989, S. 96.
- 4 Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Dritte verbesserte Auflage. Frankfurt–Leipzig 1791; Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Beutler, Kurt/Horster, Detlef (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart 1996, S. 48f.; Van Inwagen, Peter: The Mystery of Metaphysical Freedom, in: Ders./Zimmermann, Dean W. (Hrsg.): Metaphysics: The Big Questions. Oxford 1998, S. 365–374.
- 5 Rousseau, Jean-Jacques: Du contrat social ou Principes du droit politique. Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Französisch/Deutsch, Stuttgart 2010 [Erstausgabe des französischen Originals: 1762].
- 6 Siehe dazu auch das Themenheft „Die Verfassung – unsere demokratische Basis“ der Informationen zur Politischen Bildung (Forum Politische Bildung [Hrsg.]: Informationen zur Politischen Bildung 46/2020).
- 7 Sylvia Greifenhagen spricht von einem Spannungsverhältnis zwischen „Kollektivgeist und Individualität“. Greifenhagen, Sylvia: Bildung, in: Greifenhagen, Martin/Dies. (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage. Wiesbaden 2002, S. 53.
- 8 Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hrsg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck–Wien–Bozen 2009, S. 11–20.
- 9 Der Philosoph Étienne Balibar hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „Égaliberté“, der „Gleichfreiheit“, geprägt: Balibar, Étienne: La proposition de l'égaliberté. Essais politiques 1989–2009. Paris 2010.
- 10 Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Zwei Bände. Frankfurt a. M. 1988.
- 11 Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1990 [Erstausgabe: 1962], S. 152f.
- 12 Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986; Reinhardt, Sibylle: Handlungsorientierung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, 4., völlig überarb. Auflage. Schwalbach/Ts. 2014, S. 275–283.
- 13 Die Grundlagen dazu finden sich bereits bei: Durkheim, Émile: L'éducation morale. Paris 1925; Dewey, John: Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York 1931.
- 14 Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien–Köln–Weimar 2010, S. 97.
- 15 Stöger, Roman: Der neoliberale Staat. Entwicklung einer zukunfts-fähigen Staatstheorie. Wiesbaden 1997, S. 59.
- 16 Sander, Wolfgang: Wissenschaftstheoretische Grundlagen zur politischen Bildung: Konstruktivismus, in: Ders. (Hrsg.), Handbuch Politische Bildung, S. 77–89.
- 17 Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 5., überarb. und erweiterte Auflage. München–Basel 2006, S. 99.
- 18 Siehe dazu u.a.: Sander, Wolfgang: Macht als Basiskonzept politischer Bildung, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 31/2009, S. 5–12.
- 19 Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien 2016, S. 5. Es sei darauf hingewiesen, dass die im Lehrplan der Sekundarstufe I verankerten Basiskonzepte keineswegs unumstritten sind. Die theoretische Herleitung von Basiskonzepten in der Fachdidaktik steht noch am Beginn.
- 20 Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1. Handlungsorientierung und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M. 1988, S. 184; Ders.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1988, S. 151.
- 21 Janssen, Bernd: Kreative Unterrichtsmethoden. Bausteine zur Methodenvielfalt. 2. erw. und überarb. Auflage. Braunschweig 2004, S. 39.
- 22 Ein Standbild kann freilich auch zur Differenzierung und Erweiterung des Freiheitsbegriffs verwendet werden, etwa indem es mit Hilfe von Quellen und Darstellungen entwickelt und danach diskutiert wird. Siehe dazu allgemein: Janssen, Bernd: Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag. 3. überarb. Auflage. Schwalbach/Ts. 2007, S. 15.
- 23 Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 271f.
- 24 Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2011, S. 64–69.
- 25 Hellmuth, Frankreich im 19. Jahrhundert, S. 34–36. Siehe dazu das für die Sekundarstufe II bestimmte Unterrichtsbeispiel in: Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 268–303.
- 26 Wenzel, Kreative und innovative Methoden, S. 152–156.
- 27 Honneth, Erziehung und demokratische Öffentlichkeit, S. 188.
- 28 Auf einer im schwäbischen Beutelsbach stattgefundenen Tagung sind drei Grundprinzipien Politischer Bildung – die im Übrigen auch für die Geschichtsdidaktik gelten können – formuliert worden: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie das Gebot, Schülern und Schülerinnen operationale Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Analyse zu vermitteln. Siehe dazu: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996.
- 29 Siehe dazu etwa das Unterrichtsbeispiel bei: Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 268–304.

**WEBTIPP** [www.demokratiezentrum.org](http://www.demokratiezentrum.org)

**Timeline: Verfassungsentwicklung in Österreich und der EU**

→ [www.demokratiezentrum.org](http://www.demokratiezentrum.org) → Wissen → Timelines

