

Kerstin Pohl (Hrsg.)

# POSITIONEN<sup>2</sup> DER POLITISCHEN BILDUNG



Interviews zur Politikdidaktik



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG

Kerstin Pohl (Hrsg.)

# Positionen der politischen Bildung 2

## Interviews zur Politikdidaktik



Kerstin Pohl (Hrsg.)

# Positionen der politischen Bildung 2

Interviews  
zur Politikdidaktik



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Schwalbach/Ts. 2016

[www.wochenschau-verlag.de](http://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.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Titelbild: jameschipper – fotolia.com  
Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
ISBN 978-3-7344-0158-9 (Buch)  
ISBN 978-3-7344-0159-6 (E-Book)

# Inhalt

Kerstin Pohl	
Einleitung und Fragen .....	9
Sibylle Reinhardt	
„Genuine Fachdidaktik zeigt konkrete Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse.“ .....	18
Gerhard Himmelmann	
„Es galt, den Demokratiebegriff in der Politischen Bildung stärker hervorzuheben.“ .....	34
Günter C. Behrmann	
„Das Engagement für die politische Bildung ist für mich gleichbedeutend mit dem Engagement für die Demokratie des Grundgesetzes.“ .....	50
Gerd Steffens	
„Gerade die Aufmerksamkeit aufs Subjekt fordert – so ist heute zu betonen – eine <i>an der Welt</i> interessierte politische Bildung.“ .....	68
Carl Deichmann	
„Die politikdidaktischen Ansätze können als Pfade verstanden werden, auf denen sich die Lernenden die politische Welt erschließen.“ .....	86
Peter Massing	
„Die Bedeutung eines reflektierten Politikbegriffs für den Politikunterricht lässt sich kaum überschätzen.“ .....	104
Joachim Detjen	
„Mit der Demokratie verbinde ich in erster Linie den demokratischen Verfassungsstaat, den ich für die bedeutendste politische Erfindung der Menschheit halte.“ .....	122
Georg Weißeno	
„Politikkompetenz ist ein theoretisches Konstrukt. Zur Erfassung bedarf es einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen, die systematisch zu erheben und auszuwerten sind.“ .....	140

Hans-Werner Kuhn „Der Schwerpunkt meiner politikdidaktischen Arbeiten liegt auf der Frage, wie politische Bildung um Ansätze politisch-kulturellen Lernens erweitert werden kann.“ .....	160
Wolfgang Sander „Die Bezeichnung ‚Politische Bildung‘ steht aus meiner Sicht für die <i>Bildungsperspektive</i> eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches.“ .....	178
Bernd Overwien „Im Mittelpunkt meiner Forschungsarbeiten steht das globale Lernen innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ .....	196
Peter Henkenborg „Meine <i>Philosophie der politischen Bildung</i> heißt: Demokratie-Lernen als Kultur der Anerkennung.“ .....	212
Andreas Brunold „Die bedeutenden existentiellen Fragen und ökologischen Problemlagen erfordern einen Perspektivenwechsel hin zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ .....	230
Tilman Grammes „Gesellschaftswissenschaftliche Curricula müssen systematisch neu anhand der Prinzipien globalen Lernens und trans-kultureller Didaktik für den World Classroom durchdacht werden!“ .....	248
Dagmar Richter „Theoriebildung und empirische Forschung sind aufeinander verwiesen und können nur gemeinsam Konzeptionen der Politikdidaktik fundieren. Hier hat die Politikdidaktik einen großen Nachholbedarf.“ .....	266
Karl-Heinz Breier „Gute politische Bildung macht Geschmack auf eine Lebensweise der Freiheit.“ .....	282
Ingo Juchler „Politische Bildung hat zur Aufgabe, bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu entwickeln, die Ambivalenzen und Widersprüche des demokratischen Betriebs zu ertragen, ohne gleich das gesamte System in Frage zu stellen.“ .....	300

Thomas Goll

„Da Politik immer medial vermittelt ist, sehe ich meine besondere Schwerpunktsetzung darin, eine medienbezogene Politikdidaktik zu denken und auszuarbeiten.“ .....318

Dirk Lange

„Das Bürgerbewusstsein wandelt sich in Lernprozessen und ist durch Politische Bildung zu aktivieren.“ .....336

Kerstin Pohl

„Politikdidaktik bedarf einer demokratietheoretischen Legitimation sowie eines Rekurses auf die Theoriebildung und die Gegenwartsdiagnosen in den sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen.“ .....354

Andreas Petrik

„Wenn wir kontroverse Werthaltungen Jugendlicher nicht ins Unterrichtszentrum rücken, dann vertiefen wir die Gräben zwischen ihnen und dem Phänomen des Politischen.“ .....372

Volker Reinhardt

„Damit bei Politikstudierenden eine forschende, reflexive Haltung gefördert werden kann, sollten sie immer mehr selbstgesteuert und selbstbestimmt lernen.“ .....390

Andreas Eis

„Politische Bildung untersucht, wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden.“ .....406

Anja Besand

„Dass also Lehrerinnen und Lehrer Experten für ihr Fach sind, halte ich nicht für schädlich. Für wesentlich wichtiger erachte ich allerdings, dass sie Experten für die Gestaltung und Reflexion von Lernprozessen in der politischen Bildung sind.“ .....424

Sabine Manzel

„Besonders wichtig finde ich eine Verzahnung von theoretischen Modellen und empirisch überprüften Erkenntnissen mit der konkreten Unterrichtspraxis, um Politikunterricht stetig zu verbessern.“ .....442

Michael May

„Die Kompetenzorientierung fordert uns dazu auf, das Unterrichtsgeschehen nicht entlang enzyklopädischen Wissens, sondern entlang von fachspezifischen Anforderungssituationen zu konzipieren.“ .....460

---

Monika Oberle	
„Wirkungen politischer Bildung sichtbar zu machen und Gelingensbedingungen für politische Bildungsprozesse offen zu legen, sehe ich als eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Politikdidaktik.“ .....	478
Tim Engartner	
„Da mit der zunehmenden Verlagerung politischer Verantwortlichkeiten auf die europäische und globale Ebene eine schleichende ‚Entdemokratisierung‘ stattfindet, muss das Interesse an Demokratie (wieder)belebt werden.“ .....	496
Kerstin Pohl	
Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. ....	514
Lesempfehlungen für (angehende) Politiklehrerinnen und -lehrer .....	556

Kerstin Pohl

## Einleitung und Fragen

2004 erschien die erste Ausgabe des Interviewbuches zur politischen Bildung in der Schule. Meine primäre Intention war damals, ein Übersichtswerk für Sozialkundestudierende sowie Referendarinnen und Referendare zu veröffentlichen, das ihnen den Einstieg in eine wissenschaftliche Disziplin „im Aufbruch“ erleichtert, die angesichts zahlreicher neuer Professorinnen und Professoren, neuer Zeitschriften und neuer Forschungsschwerpunkte nicht leicht zu überblicken war. Gerade weil es nur vereinzelt neue politikdidaktische Konzeptionen gab und Publikationen meist die Form von Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelbänden hatten, war das Profil der „neuen“ Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker nicht so leicht zu erkennen, wie das der ersten Generation von Politikdidaktikern, die in den 1960er und 1970er Jahren ihre Konzeptionen publiziert hatten.

Vor diesem Hintergrund war die Idee entstanden, ein Buch mit schriftlichen Interviews zu veröffentlichen, in denen Politikdidaktikerinnen und -didaktiker ihre Vorstellungen zu Theorie und Praxis des Unterrichtsfaches Politische Bildung sowie der politischen Bildung als übergreifender Aufgabe in der Schule so darstellen, dass sie für ein breites Publikum leichter zugänglich und miteinander vergleichbar werden. Nach der Veröffentlichung wurde der Band nicht nur in der Lehre eingesetzt, sondern leistete auch einen Beitrag zur Selbstvergewisserung über den Stand der eigenen Disziplin innerhalb der wissenschaftlichen Community.

In den letzten Jahren häuften sich die Anfragen nach einer Neuauflage – sowohl von den Kolleginnen und Kollegen aus der Wissenschaft als auch von den Ausbilderinnen und Ausbildern der zweiten Phase. Zahlreiche inhaltliche Neuerungen sowie etliche Neuberufungen in den letzten zehn Jahren machten diese Neuauflage notwendig.

Inhaltlich dominierte in der Zeit nach der ersten Ausgabe des Interviewbuches die Kompetenzorientierung die Diskussion in der Politikdidaktik, die 2004 noch kaum angesprochen worden war. Die Gesell-

schaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat 2004 ein Kompetenzmodell vorgelegt, weitere Modelle zu Kompetenzen sowie zu den zentralen Konzepten der politischen Bildung folgten und wurden kritisch diskutiert. Weiterhin ist eine deutliche Zunahme der empirischen Forschung – sowohl der qualitativen wie auch der quantitativen – zu verzeichnen; die Methodenvielfalt hat erheblich zugenommen. Schülervorstellungen, das Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Lernprozesse selbst stehen dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit. Neue Kontroversen drehen sich um die Frage, welchen Stellenwert die ökonomische Bildung im Rahmen der politischen Bildung haben sollte und wie die drei sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Ökonomie und Soziologie in einem gemeinsamen Fach „Sozialwissenschaft“ sowie dem entsprechenden Lehramtsstudiengang integriert werden können. Einige Autorinnen und Autoren, die oft unter dem Label „kritische politische Bildung“ zusammengefasst werden, rufen die wichtige Forderung in Erinnerung, dass eine politische Bildung, die sich dem Ziel eines mündigen Subjekts verschrieben hat, auch die gesellschaftlichen Bedingungen für diese Mündigkeit in den Blick nehmen und ggf. ihre Veränderung anstreben muss. Allen diesen inhaltlichen Entwicklungen trägt die Änderung der Fragen für das neue Interviewbuch Rechnung (vgl. zur Entwicklung der Politikdidaktik auch Pohl 2015).

Da es aufgrund der Vielzahl der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zu politikdidaktischen Fragen publizieren, unmöglich ist, alle zu berücksichtigen, habe ich für die Neuauflage die Auswahl formalisiert – nicht zuletzt nachdem an dem Kreis der Autorinnen und Autoren für die erste Auflage Kritik geäußert wurde, weil nach Meinung einiger Leserinnen und Leser nicht alle Strömungen der Politikdidaktik berücksichtigt waren. Für die Neuauflage wurden alle Kolleginnen und Kollegen, die im Jahr 2013 eine ordentliche Professur oder Juniorprofessur für politische Bildung an einer deutschen Hochschule bekleideten oder vor Kurzem in den Ruhestand gegangen waren, eingeladen, die Fragen zu beantworten. Davon ausgenommen waren nur die Didaktikerinnen und Didaktiker, deren Schwerpunkt eindeutig in der ökonomischen Bildung liegt, sowie die wenigen Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, die Professuren für Politikdidaktik – teilweise kombiniert mit anderen Schwerpunkten – innehaben, die die Politikdidaktik aber nur „nebenbei“ mitverantworten, während ihr Forschungs-

schwerpunkt in der Fachwissenschaft liegt. Die vor 1935 geborenen Didaktiker der ältesten Generation in der ersten Ausgabe haben sich in den letzten zehn Jahren nicht mehr mit eigenständigen Beiträgen zur Politikdidaktik zu Wort gemeldet und wurden daher für diese Neuauflage nicht erneut interviewt; ihre Positionen lassen sich in der ersten Ausgabe des Interviewbuches nachlesen.

Von den 34 eingeladenen Autorinnen und Autoren haben sechs abgefragt. 13 der 28 nun vertretenen Kolleginnen und Kollegen wurden nach 2004 berufen. In der nun ältesten Generation der Didaktikerinnen und Didaktiker, die in den 1940er Jahren geboren wurden, sind Gerhard Himmelmann, Günter Behrmann und Gerd Steffens neu dazugekommen; in der zweiten, in den 1950er Jahren geborenen Generation kamen mit Bernd Overwien, Andreas Brunold und Karl-Heinz Breier drei Didaktiker dazu, die alle erst nach 2004 berufen wurden. Alle zwölf Autorinnen und Autoren, die zwischen 1962 und 1976 geborenen wurden, wurden seit 2005 neu berufen.

Jedem Interview ist eine Übersicht über die wichtigsten Daten zum beruflichen Werdegang, zum wissenschafts- und verbandspolitischen Engagement sowie zu den zentralen Veröffentlichungen der Autorinnen und Autoren vorangestellt. Sie soll den Leserinnen und Lesern einen ersten Eindruck über Tätigkeiten und Arbeitsschwerpunkte vermitteln und das Weiterlesen durch die Literaturliste erleichtern.

Auch die Leseempfehlungen für Studierende und Lehrerinnen und Lehrer, um die alle Autorinnen und Autoren gebeten wurden, sind an dieser Stelle dokumentiert. Sie können zum einen als Lektürehinweise v. a. für Einsteigerinnen und Einsteiger in die neuere Politikdidaktik dienen, zum anderen geben sie erste Hinweise auf inhaltliche Prioritäten und Vorlieben der jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Leseempfehlungen bilden zudem die Grundlage für die zusammengefassten Literaturempfehlungen am Ende des Buches, in der alle mehrfach genannten Empfehlungen nochmals aufgelistet sind. Hier wird deutlich, welche Bücher in der Politikdidaktik heute als „Standardliteratur“ betrachtet werden können.

Die Interviewfragen selbst sind in zwölf Blöcke aufgeteilt, die zum Teil aus mehreren Unterfragen bestehen. Alle Autorinnen und Autoren haben hier jenseits ihrer individuellen Arbeitsfelder die gleichen Fragen beantwortet, so dass die Gesamtheit der Antworten dazu beitragen kann, die zentralen Fragen und Diskussionen der Politikdidaktik systematisch

aufzuschließen. Zwei Zugangsweisen bieten sich an: Die Lektüre eines kompletten Interviews vermittelt einen Einblick in die spezifische Denkweise und die Position einer Autorin bzw. eines Autors, die Lektüre aller Antworten zu einer bestimmten Frage kann aufzeigen, welches Spektrum an unterschiedlichen Positionen zu einem Thema existiert.

Die Interviews beginnen mit meist essayistisch verfassten Ausführungen zur eigenen Biografie und zum wissenschaftlichen Werdegang (*Block 1*). Hier ermöglichen die Autorinnen und Autoren den Leserinnen und Lesern einen kleinen Einblick in persönliche und berufliche Erfahrungen und Erlebnisse, die ihre wissenschaftlichen Standpunkte mitgeprägt haben.

Mit *Block 2* wird dann das Spektrum der fachlichen Fragen eröffnet. Die Autorinnen und Autoren schildern die wichtigsten Herausforderungen für die heutige politische Bildung in der Schule sowie ihre Befürchtungen und Hoffnungen für deren Zukunft. In ihren Antworten wird deutlich, wie sehr politikdidaktische Diskussionen auch durch bildungspolitische Vorstellungen beeinflusst sind.

Die neue Frage nach dem Demokratielernen (*Block 3*) ist die erste einer Reihe politikdidaktischer Grundsatzfragen. Hier geht es um den eigenen Demokratiebegriff sowie um die Rolle des Demokratielernens im Rahmen der politischen Bildung und um die Bedeutung des Unterrichtsfaches Politische Bildung für die Demokratie.

Die Ausführungen zum Politikbegriff (*Block 4*) offenbaren grundlegende Prämissen für die Vorstellungen der Politikdidaktikerinnen und -didaktiker zum Spektrum möglicher Unterrichtsthemen, zu den Schwerpunkten und der Zielrichtung der politischen Bildung.

Der folgende *Block 5* zu den Kompetenzen, Inhalten und Konzepten der politischen Bildung trägt der aktuellen Diskussion um die Kompetenzorientierung Rechnung. Dabei geht es zunächst um eine prinzipielle Bewertung der Kompetenzorientierung und um die konkreten Kompetenzen, die durch die politische Bildung gefördert werden sollen. Danach folgen die Fragen nach dem Grundwissen und den Konzepten, die für die politische Bildung zentral sind.

Didaktische Prinzipien, nach denen in *Block 6* gefragt wird, sind zahlreich – die interviewten Fachdidaktikerinnen und -didaktiker erläutern hier, welche Prinzipien sie für zentral halten und welche Funktion diese in der Unterrichtspraxis übernehmen können.

Im Folgenden werden dann wichtige Methoden und Medien der Po-

litischen Bildung benannt (*Block 7*), unter besonderer Berücksichtigung von elektronischen Medien und Schulbüchern.

Die weiteren Frageblöcke betrachten die Politikdidaktik als forschende und lehrende Wissenschaft:

In *Block 8* geht es um die Bedeutung psychologischer und pädagogischer Erkenntnisse zu Lernprozessen für die Politikdidaktik sowie um die empirische politikdidaktische Forschung zu Lernprozessen und Schüler- sowie Lehrervorstellungen über Politik und Gesellschaft.

*Block 9* fragt nach Schwerpunkten und Desideraten in der politikdidaktischen Forschung sowie nach den eigenen Forschungsschwerpunkten.

Im folgenden *Block 10* werden politikdidaktische Kontroversen benannt und die Autorinnen und Autoren beziehen dazu Position.

*Block 11* schließlich widmet sich der Lehrerbildung und dem Verhältnis der Politikdidaktik zur Unterrichtspraxis. Die Politikdidaktikerinnen und -didaktiker erläutern hier, welche Inhalte für die Lehrerbildung zentral sind und worin der Beitrag der Politikdidaktik zu einer gelingenden Praxis liegen könnte.

Als kleines Resümee dieser Antworten, das man am besten zum Einstieg in die jeweiligen Interviews gleich am Anfang liest, formulieren die Autorinnen und Autoren im abschließenden *Block 12* ihre eigene, prägnante Definition von guter politischer Bildung.

Die 28 Interviews sind chronologisch nach dem Geburtsjahr der Autorinnen und Autoren sortiert. Wenn man sie in dieser Reihenfolge liest, offenbaren sie charakteristische Unterschiede zwischen verschiedenen Wissenschaftlergenerationen – vor allem hinsichtlich der Biografien und Werdegänge, zum Teil auch in Bezug auf unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte.

In einem Resümee der Herausgeberin werden die wichtigsten Gedanken aus den Interviews abschließend dann nochmals zusammengefasst; Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Positionen werden entlang der Frageblöcke verdeutlicht.

Alle Fragen sind im Folgenden im Wortlaut dokumentiert. In den Interviewtexten selbst sind die Unterfragen herausgenommen und durch kurze Stichworte in Form von Marginalien ersetzt, so wie sie auch neben dem Fragenkatalog stehen. In dieser Form lassen sich die Blöcke als Ganzes lesen – bei Bedarf ist aber nach wie vor die genaue Zuordnung der Abschnitte zu den konkreten Unterfragen möglich.

## Fragenkatalog

---

### Block 1: Werdegang (2000 Zeichen)

Bitte schildern Sie zunächst Ihren Werdegang: Wie und warum sind Sie zur Politikdidaktik gekommen? Welche politikwissenschaftlichen Schulen und politikdidaktischen Konzeptionen haben Sie beeinflusst? Hat-ten Sie Vorbilder?

---

### Block 2: Situation und Perspektiven (2500 Zeichen)

Gegenwärtige  
Situation und Her-  
ausforderungen

(a) Wie beurteilen Sie die gegenwärtige Situation der politischen Bil-  
dung in der Schule? Worin sehen Sie die größten Herausforderun-  
gen, mit denen sie zurzeit konfrontiert wird?

Zukünftige Rolle  
der politischen  
Bildung

(b) Welche Rolle wird die politische Bildung Ihres Erachtens in Zukunft  
spielen und welche Rolle halten Sie für wünschenswert?

Was ist  
Demokratie?

---

### Block 3: Demokratie und politische Bildung (2000 Zeichen)

Demokratielernen  
als Aufgabe der  
pol. Bildung?

(a) Was ist für Sie Demokratie?

(b) Was bedeutet für Sie Demokratielernen und inwieweit betrachten  
Sie Demokratielernen als Aufgabe der politischen Bildung?

Rolle der  
Politischen  
Bildung in der  
Demokratie

(c) Ist das Unterrichtsfach Politische Bildung Ihres Erachtens mittler-  
weile ein „normales“ Fach neben vielen oder spielt es eine beson-  
dere Rolle in der Demokratie?

---

### Block 4: Politikbegriff und Breite des Unterrichtsfaches (3000 Zeichen)

Was ist Politik?  
Politik als Kern?

(a) Was ist für Sie Politik?

(b) Sollte die Politik den Kern des Unterrichtsfaches Politische Bildung  
darstellen, oder sollten andere Inhalte aus Gesellschaft, Wirtschaft  
und Recht *gleichberechtigt* neben der Politik stehen?

Lernfeld  
Gesellschafts-  
wissenschaften

(c) Welche Fächer im Lernfeld Gesellschaftswissenschaften (Ge-  
schichte, Geografie, Politik/Sozialkunde, Wirtschaft etc.) sind in Ih-  
rem Bundesland zusammengefasst, welche sollten Ihres Erachtens  
zusammengefasst werden und welche sollten in der Schule sepa-  
rate Fächer bleiben?

**Block 5: Kompetenzen, Inhalte und Konzepte** (5000 Zeichen)

- (a) Sehen Sie in der Kompetenzorientierung einen Paradigmenwechsel in der politischen Bildung und wie bewerten Sie die Kompetenzorientierung?
- (b) Welche Kompetenzen sollten Schülerinnen und Schüler in der politischen Bildung heute erwerben?
- (c) Sind Sie der Meinung, die politische Bildung sollte ein bestimmtes inhaltliches Grundwissen vermitteln? Wenn ja, welches?
- (d) Wie verhalten sich Konzepte zu Inhalten und Kompetenzen der politischen Bildung? Wie definieren Sie Konzepte? Wie lassen sich Konzepte (Basiskonzepte, Fachkonzepte) für die politische Bildung festlegen?

Kompetenz-  
orientierung

Kompetenzen

Grundwissen

Konzepte

**Block 6: Politikdidaktische Prinzipien** (2500 Zeichen)

In der aktuellen politikdidaktischen Diskussion werden eine Vielzahl didaktischer Prinzipien genannt – von A wie Alltagsorientierung bis Z wie Zukunftsorientierung. Welche dieser Prinzipien halten Sie für besonders wichtig und welche Funktion erfüllen diese didaktischen Prinzipien für Theorie und Praxis des Unterrichtsfaches Politische Bildung?

**Block 7: Methoden und Medien** (2500 Zeichen)

- (a) Welche Methoden können Sie für die Politische Bildung empfehlen?
- (b) Welche Medien können Sie für die Politische Bildung empfehlen? Welche Chancen und Gefahren sehen Sie insbesondere bei elektronischen Medien?
- (c) Welche Rolle spielt das Schulbuch in der Politischen Bildung und welche sollte es spielen?

Methoden  
MedienRolle des  
Schulbuchs**Block 8: Lernprozesse und Schülervorstellungen** (3000 Zeichen)

Die Politikdidaktik hat in den letzten Jahren zunehmend auch die Lernprozesse in den Blick genommen.

- (a) Welche Erkenntnisse zum Lernprozess – beispielsweise aus der Psychologie und der Pädagogik – betrachten Sie für die Politikdidaktik als zentral? An welcher Stelle wurden Ihre eigenen Arbeiten durch diese Erkenntnisse beeinflusst?

Bedeutung  
lerntheoretischer  
Erkenntnisse

Empirische  
Forschung &  
Schüler-  
und Lehrer-  
vorstellungen

- (b) Die Politikdidaktik hat auch verstärkt Vorstellungen, Einstellungen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern qualitativ und quantitativ erforscht. Wie bewerten Sie die bisherigen Ergebnisse, welche Erwartungen haben Sie hinsichtlich künftiger Forschungen auf diesem Gebiet und in wie fern sind Sie selbst an diesen Forschungen beteiligt?

.....

**Block 9: Politikdidaktik als Wissenschaft (2000 Zeichen)**

Forschungsfragen  
für die Zukunft

- (a) Mit welchen wissenschaftlichen Fragen sollte sich die Politikdidaktik in den nächsten Jahren vorrangig beschäftigen? Welche Rolle sollte die empirische Forschung und welche Rolle sollte die konzeptionelle Begründung der Politikdidaktik spielen?

Eigene  
Forschungs-  
schwerpunkte

- (b) Auf welchen Gebieten der Politikdidaktik liegt der Schwerpunkt Ihrer wissenschaftlichen Arbeit? Wozu werden Sie zukünftig forschen?

.....

**Block 10: Fachdidaktische Kontroversen (4000 Zeichen)**

Welche Kontroversen halten Sie in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion für zentral? Welche Position haben Sie selbst in diesen Kontroversen?

Wissen und  
Können von  
Politiklehrern

.....

**Block 11: Politikdidaktik und Lehramtsausbildung (3000 Zeichen)**

- (a) Was sollten Politiklehrerinnen und -lehrer wissen und können?  
(b) Welche Bedeutung sollte die Politikdidaktik im Rahmen der Lehramtsausbildung haben? Wie sollte das Politikdidaktikstudium innerhalb des Lehramtsstudiums organisiert sein?  
(c) Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist in der politischen Bildung nicht reibungslos und (angehende) Politiklehrerinnen und -lehrer erwarten oft „Rezepte“ von der Politikdidaktik. Wie reagieren Sie auf diese Erwartung?

Politikdidaktik in  
der Lehramts-  
ausbildung

Verhältnis von  
Theorie und Praxis

Schwerpunkte der  
eigenen Lehre

- (d) Welche Schwerpunkte setzen Sie selbst in Ihrer universitären Lehre?

---

**Block 12: „Gute“ politische Bildung (500 Zeichen)**

Zum Abschluss: Können Sie in einem Absatz formulieren, was für Sie „gute“ politische Bildung ist?

---

Ohne die Mithilfe vieler Kolleginnen und Kollegen hätte ich dieses Buch nicht herausgeben können: Intensiv diskutiert habe ich das Konzept mit Sara Alfia Greco, Peter Massing, Tessa Debus und Bernward Debus, denen daher mein ganz besonderer Dank gilt. Dirk Lange und Wolfgang Sander haben mir vorab Rückmeldungen zum Fragenkatalog gegeben. Bei der redaktionellen Bearbeitung und durch wertvolle Hinweise zu meinen eigenen Beiträgen hat mich mein Mainzer Team mit Mathias Lotz, Anika Wagner, Laura Lay, Anna Krekeler, Lea Gaedigk und Margit Hartung unterstützt. Anika Wagner danke ich zusätzlich für die Unterstützung mit dem Programm MAXQDA, Mathias Lotz für zahlreiche inhaltliche Anregungen zu meinen Beiträgen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer meines Kolloquiums sowie Markus Soldner, Jeannette Ennigkeit und Hubertus Buchstein haben Teile des Buches mit mir diskutiert und mir hilfreiche Rückmeldungen gegeben. Edith Beralli hat kompetent und geduldig den Satz des Buches organisiert.

Bei allen Autorinnen und Autoren bedanke ich mich für die Kooperationsbereitschaft – vor allem bei meinem pedantischen Beharren auf die Einhaltung der Zeichenzahl – sowie für ihre Geduld und Bereitschaft, sich erstmals oder bereits zum zweiten Mal auf dieses Buchkonzept einzulassen.

Vor der Veröffentlichung des Bandes verstarb plötzlich und unerwartet unser geschätzter Kollege Peter Henkenborg. Seine streitbare Stimme werden wir im Kanon der Positionen politischer Bildung künftig vermissen.

## Literatur

- Pohl, Kerstin (Hrsg.) 2004: Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin 2015: Politikdidaktik – eine interdisziplinäre Sozialwissenschaft, in: Bieling, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): Kursbuch Politikwissenschaft. Einführung – Orientierung – Trends, Schwalbach/Ts., S. 165-184.

## Sibylle Reinhardt



Dr. Sibylle Reinhardt, geb. 1941 in Reichenberg (Liberec).

Professorin für Didaktik der Sozialkunde im Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg von 1994 bis 2006.

Politikdidaktikerin und Diplom-Soziologin, langjährige Praxiserfahrung als Lehrerin und Fachleiterin am Gymnasium, Mitherausgeberin der Zeitschrift „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“.

### Frühere Tätigkeiten

- Lehrerin für Politik/Sozialwissenschaften am Gymnasium in Wuppertal-Vohwinkel von 1970 bis 1994
- Fachleiterin in der Referendarausbildung für Politik/Sozialwissenschaften von 1974 bis 1994
- Fachberaterin für die Aufsichtsbehörde in Düsseldorf von 1972 bis 1994
- Lehrbeauftragte von 1975 bis 1984 und Privatdozentin von 1985 bis 1994 an der Bergischen Universität Wuppertal

### Verbandstätigkeiten

- Gründungsmitglied der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)
- Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), zweite Bundesvorsitzende, Beisitzerin im Vorstand des Landesverbandes Sachsen-Anhalt
- Mitgliedschaft in verschiedenen weiteren wissenschaftlichen Gesellschaften bzw. Vereinigungen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie, Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

## Beratungs- und Kommissionstätigkeiten

- Mitwirkung in zahlreichen Richtlinien- und Lehrplan-Kommissionen in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt.
- Beteiligung an zahlreichen Berufungs-, Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren.

## Veröffentlichungen – Auswahl

Seit 1998 Mitherausgeberin der Zeitschrift „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“ (vormals „Gegenwartskunde“)

- 2014 Politik-Didaktik. Berlin (5. Auflage).
- 2014 „Ich freue mich, dass Sie Spaß am Politik-Unterricht haben“. Ein Streifzug durch das Werk. Hrsg.: Tilman Grammes/Andreas Petrik. Opladen, Berlin, Toronto.
- 2013 Politische Bildung durch Empörung? Werte und Institutionen gehören zusammen! Das Dilemma der Beschneidung von Jungen als Beispiel. In: Syring, Marcus/Flügge, Erik (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Immenhausen, S. 55-70.
- 2011 zusammen mit Dagmar Richter (Hrsg.): Politik-Methodik. Berlin (2. Auflage).
- 2002 zusammen mit Heinz-Hermann Krüger u. a.: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen.
- 1999 Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen.
- 1997 Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen.

## Leseempfehlungen für (angehende) Politiklehrerinnen und -lehrer

May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.

Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen, Berlin und Toronto (2., erw. und aktualis. Aufl.).

Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik. Berlin (5. Aufl.).

Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2011): Politik-Methodik. Berlin (2. Aufl.).

Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. (4. Aufl.).

Sibylle Reinhardt

## „Genuine Fachdidaktik zeigt konkrete Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse.“

### 1. Werdegang

Ich habe zwei Studiengänge parallel studiert: Diplomstudiengang in Soziologie und Lehramt für das Gymnasium für die Fächer Politik und Deutsch. Nach Diplom und Staatsexamen habe ich – schwankend, ob ich in die Schule oder in die Hochschule wollte – die Referendarzeit gemacht. Nach einjähriger Pause (USA-Aufenthalt, Schreiben der Dissertation) fing ich als Lehrerin am Gymnasium Wuppertal-Vohwinkel zu unterrichten an – nach vier Wochen war das Schwanken beendet: ich war begeistert, voll engagiert, wollte Lehrerin sein. Also ergab sich die Beschäftigung mit der Fachdidaktik von selbst.

Studiert habe ich die meiste Zeit zwischen 1961 und 1967 in Frankfurt am Main am Institut für Sozialforschung bei berühmten Lehrern (Adorno, Horkheimer und Habermas, bei dem ich 1972 meine Promotion abgeschlossen habe). Sicherlich hat mich die Kritische Theorie in meiner Art zu denken und zu argumentieren beeinflusst – und ich wiederum fand dort eigene Interessen aufgehoben. Aber Vorbilder hatte ich nicht – ich finde die Frage etwas altertümlich.

### 2. Situation und Perspektiven der politischen Bildung

Gegenwärtige Situation und Herausforderungen

Der Politikunterricht hat zurzeit keinen Rückenwind in der öffentlichen Diskussion. Er leidet vermutlich unter der verbreiteten Verdrossenheit an Politik und Weltgeschehen. Auch scheint in der Öffentlichkeit angenommen zu werden, Demokratie lerne sich von selbst durch bloßes Aufwachsen in dieser Gesellschaft. Verdrossenheit und Weggucken der anderen machen es den Lernenden und Lehrenden schwerer, das eigene Tun für wichtig zu halten. Dazu passt, dass es selten die Nachricht einer Erhöhung der Zahl der Stunden für Politische Bildung gibt.

Zukünftige Rolle der politischen Bildung

Die Zersplitterung der sozialwissenschaftlichen politischen Bildung in kleine Einzelfächer (Politik, Recht, Wirtschaft, Soziologie u. a. m.) ist eine Gefahr, die auch durch das System der Interessenvertretung entsteht.

Die Verbände der Wirtschaft fordern das Fach Wirtschaft – niemand fordert das Fach Politische Bildung (weil es keinem Partikularinteresse zugeordnet werden kann). Das Fach Politische Bildung in einer sozialwissenschaftlich integrierten Spielart könnte das Leitfach für die sozialwissenschaftlichen Fächer werden, die dann entweder ein Teil von „Politische Bildung“ wären oder die – falls sie z.B. in Wahlpflichtbereichen auch getrennt auftauchen – auf „Politische Bildung“ curricular bezogen werden könnten. Politische Bildung ist als Leitfach geeignet, weil das Fach nicht nur die Belange eines einzigen gesellschaftlichen Teilsystems betrifft, sondern notwendigerweise auch die Frage nach dem gemeinsamen Ganzen behandelt. Probleme, Prozesse und die „Logiken“ unterschiedlicher Bereiche machen den anspruchsvollen und spannungsvollen Objektbereich aus. Die verbindende Perspektive ist die Aufgabe demokratischer Politik, zur humanen Gestaltung der Welt beizutragen.

### 3. Demokratie und politische Bildung

Demokratie ist das moralisch überzeugende Prinzip politischer Willensbildung, weil jeder Mensch mit gleicher Würde anerkannt wird (was sich im gleichen Wahlrecht materialisiert). Diese formale Gleichheit gibt den Einzelnen Chancen und Verantwortung. Politische Bildung will ihre Mündigkeit fördern und sie als Subjekte zur realen Teilnahme in Gesellschaft und Staat befähigen.

Demokratie kann außer als Staatsform auch als Leitbild für das Leben im Nahraum des Alltags und für das Leben in Organisationen begriffen werden. In Schule und Unterricht sind die Verkehrsformen bedeutsam für den Erwerb von Handlungskompetenzen. Achtung und Respekt, die Möglichkeit zur Mitwirkung im Unterricht, die Existenz einer produktiven Schülervertretung und der Versuch zur tätigen Mitarbeit in Schulleben und Gemeinde sind wichtige Ziele für den Schulalltag. Dieses Demokratie-Lernen ist aber kein funktionales Äquivalent für den Fachunterricht. Die Gefahr, dass in den alltäglichen Lernprozessen nicht Politikkompetenz erworben wird, sondern dass der Bereich der Öffentlichkeit lediglich mit Kategorien des privaten Lebens bearbeitet (also assimiliert) wird, ist umso größer, je allgemein menschlicher die Definition von „politischer Bildung“ gerät. Im Extremfall wird daraus ein „Seid nett zueinander und meidet Konflikte“, was sogar Politikverdrossenheit fördern könnte (vgl. Reinhardt 2013).

**Was ist  
Demokratie? &  
Demokratielernen  
als Aufgabe der  
politischen  
Bildung?**

Rolle der Politischen Bildung in der Demokratie

Das Unterrichtsfach Politische Bildung ist ein normales Fach geworden, weil es – anders als noch in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts – keine Ängste vor einer Indoktrination der Lernenden mehr weckt. Der Beutelsbacher Konsens ist hierfür ein Meilenstein gewesen (Reinhardt 2014, S. 29-32). Für Demokratie ist das Fach unersetzlich, weil es die kognitiven, affektiven, habituellen und evaluativen Kompetenzen fördert, deren demokratische Bürger(innen) bedürfen – und Demokratie braucht diese Bürger und Bürgerinnen, denn sie ist keine Naturtatsache, sondern sie wurde von Menschen errungen und wird von ihnen weiter entwickelt oder auch verspielt (wie in der Weimarer Republik).

#### 4. Politikbegriff und Breite des Unterrichtsfaches

Was ist Politik?

Für mich ist Politik die gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten – für alle und durch alle.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen einem normativen Begriff (z. B. Demokratie als Diskurs) und der Beschreibung und Bewertung tatsächlicher Vorgänge. Die notwendigen Diskrepanzen bedeuten weder die Negation der Idee noch der vorgefundenen Realität. Sie können Neukonstruktionen anstoßen, sie können auch Anlass für Suchprozesse bleiben. Diese Trennung von normativen und empirischen Aussagen ist wichtiger als die Einigung auf einen bestimmten Politikbegriff.

Politik als Kern?

Politische Bildung bezieht ihre Schwerpunkte aus gesellschaftlichen Problemen, nicht aus wissenschaftlichen Definitionen. Wenn zum Beispiel wirtschaftliche Vorgänge den Zusammenhalt von Gesellschaften gefährden, werden sie notwendig zum politischen Problem und provozieren integrierte sozialwissenschaftliche Bildungsbemühungen. Die Integration muss im Unterricht geleistet werden, denn Inter-Disziplinarität ist viel schwieriger als disziplinäres Arbeiten. Diese Aufgabe darf nicht auf die Lernenden abgeschoben werden.

Lernfeld Gesellschaftswissenschaften

Je nach Schulform sind in Sachsen-Anhalt unterschiedliche Konstruktionen gegeben. Sinnvoll ist meines Erachtens die Integration von Fächern, die das Handeln und die Strukturen in gesellschaftlichen Teilsystemen analysieren und reflektieren (Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft, Jura). Nicht sinnvoll ist die Zusammenfassung von Politik und Geschichte, weil die Betrachtung auf der Zeitschiene nicht zugleich auf Strukturen von Gegenwart und Zukunft fokussieren kann.

## 5. Kompetenzen, Inhalte und Konzepte der politischen Bildung

Noch in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts enthielten Richtlinien Stoffkataloge für den Unterricht, die vermutlich einen Sinn implizieren sollten, ihn aber nicht explizit formulierten. Eine paradigmatische Wende war die Orientierung hin zu Qualifikationen, die in Lernzielen ausgefaltet wurden und Mündigkeit als Richtwert verfolgten (z. B. die Richtlinien für den Politikunterricht in NRW). Solche Ziele gaben den Gegenständen des Unterrichts die didaktische Perspektive, also die das Lernen leitenden Interessen oder Fragehaltungen.

Kompetenzen fügen dieser Ziel- und Rechtfertigungsdimension von Qualifikationen (input) zweierlei hinzu, nämlich die Forderung nach Graduierung bzw. Stufung der Kompetenzen und die Forderung nach Messbarkeit ihres Erreichens bzw. Nicht-Ereichens (output). Kompetenzen sind also:

- für die Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben nötig,
- an Personen gebunden und müssen gelernt werden,
- komplex, d. h. sie enthalten u. a. kognitive und emotionale Komponenten,
- in ihrer gestuften Ausprägung messbar.

Die Fortführung der Qualifikations- in die Kompetenzorientierung ist sinnvoll, solange sie nicht das alte Problem reproduziert, aus der Sinnfrage eine Technikfrage zu machen (überbordende Listen operationalisierter Lernziele früher und jetzt kleinkarierte Messverfahren und Rechenprozeduren).

Demokratie-Lernen bedeutet den Erwerb dieser fünf Kompetenzen:

- 1) Perspektiven-/Rollenübernahme,
- 2) Konfliktfähigkeit,
- 3) Sozialwissenschaftliches Analysieren,
- 4) Politisch-moralische Urteilsfähigkeit,
- 5) Partizipation/politische Handlungsfähigkeit.

„Politische Bildung stellt an Lernende die Anforderung, gesellschaftlich relevante Probleme und politische Konflikte wahrnehmen (Perspektivenübernahme), verstehen (Analysefähigkeit), diskutieren (Konfliktfähigkeit) und bewerten zu lernen (Urteilskompetenz), um als mündige BürgerIn den demokratischen Prozess mitgestalten zu können (Partizipation)“ (Petrik 2013b, S. 33).

Kompetenz-  
orientierung

Kompetenzen

Diese fünf Kompetenzen erfassen zwei Desiderate besser als andere gängige Zusammenstellungen: Sie kennzeichnen die Domäne demokratispezifisch („Konfliktfähigkeit“ darf nicht fehlen) und sie sind in Teilen empirisch beforscht worden, und zwar in ganz unterschiedlichen Disziplinen (Soziologie, Sozial- und Entwicklungspsychologie, Politikwissenschaft, Politische Sozialisation u. a. m.). Diese Forschungstraditionen könnten genutzt werden (Petrik 2010, Reinhardt 2010).

Die Kompetenzen entfalten sich über (mindestens) drei Stufen: Zuerst steht das Subjekt mit seinen Bedürfnissen und seinem Nahraum im Zentrum. Das mittlere Niveau erfasst die Bedeutung personenübergreifender Regeln und Institutionen. Schließlich wird systemisches und generalisierendes Denken, Fühlen, Wollen und Urteilen möglich. Abstraktion und Universalisierung sind also die Linien der Entwicklung (Reinhardt 2014, Kap. 12), in denen Konkretionen und Kontextualisierungen aufgehoben und aktualisierbar sind.

## Grundwissen

Ein inhaltliches Kerncurriculum wäre hilfreich: Das Fach wäre klar definiert, leichter repräsentierbar (gegenüber den Lernenden und der Öffentlichkeit) und in fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis besser handhabbar. Dafür müsste aber erstens der Zuschnitt des Faches (vgl. Block 4) einheitlich sein. Zweitens müsste unser Gegenstand sich dafür überhaupt eignen, was fraglich ist: Auf einer sehr konkreten Ebene ändern sich alle Daten schnell (z. B. die Namen von Amtsträgern, auch von Institutionen), so dass hier ohnehin nicht von Grundwissen gesprochen werden kann. Drittens müsste die Zahl wichtiger Wissensbestände immerhin so begrenzt sein, dass eine Auswahl einen Sinn machen könnte. Auch dies dürfte schwierig sein.

Es kann also nur um eine unkonkrete Ebene von Wissen gehen, um Prozesswissen. Der Umgang mit aktuellen Konflikten ist ein solcher Gegenstand politischen Lernens. Der Konflikt selbst ist im nächsten Jahr womöglich schon überholt, die rechtlichen Regelungen sind in Grenzen kontingent, die Möglichkeiten der Mitbestimmung variieren von Fall zu Fall.

Häufig auftauchende Inhalte dürften sein: Staatliches Gewaltmonopol und Recht, Mechanismen des Marktes und ihre Steuerung, Individuum und Gesellschaft, Sozialstruktur und Ungleichheit, politische Partizipation und demokratische Willensbildung, Internationalität und Globalisierung. Die empirische Auswertung von Richtlinien und Lehrplänen wäre hier angesagt.

Konzepte sind der Versuch, Zusammenhänge zu formulieren, also keine Einzeldaten und Einzelbegriffe (in deren Flut wir nur ertrinken könnten). Subjekte haben immer schon Konzepte (z. B. eine Vorstellung von oder ein Gefühl für „Gerechtigkeit“), mit denen sie die Welt erfassen. Die Unzulänglichkeit solcher Konzepte bei ihrer Anwendung auf Vorgänge in der Wirklichkeit kann die Subjekte zur Modifikation, Erweiterung oder zum Wechsel motivieren. Der Begriff von „Gerechtigkeit“ kann z. B. seine Perspektive auf andere Personen oder Gesellschaften weiten oder seine Anwendung nach Kontexten spezifizieren.

Die Sozialwissenschaften haben eine riesige Fülle fruchtbarer Konzepte entwickelt. Eine zwingende Auswahl lässt sich kaum angeben. Nur ein Beispiel: Wieso fehlt in allen Konzepte-Listen eigentlich Max Webers Unterscheidung von „Macht“ und „Herrschaft“ mit ihren drei Typen legitimer Herrschaft? Nach meiner Erfahrung ist das ein sehr fruchtbares Konzept. Kurzum: die Suche nach lexikalischer Festlegung ist vergeblich und im schlechten Falle sogar gefährlich für subjekt-orientierten Unterricht, der zugleich offen für den Reichtum der Sozialwissenschaften ist.

## 6. Politikdidaktische Prinzipien

Fachdidaktische Prinzipien zeichnen sich dadurch aus, dass sie den normativen Bezug zur Demokratie herstellen, dem Gegenstand einen fach(wissenschaft)lichen Kern geben, die Lernenden und ihre Vorstellungen und Motivationen einbeziehen und schließlich mindestens eine Unterrichtsmethode als dynamische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand angeben. Die Prinzipien sind nach meinem jetzigen Wissen (vgl. Reinhardt 2014):

- 1) Konfliktorientierung (Konfliktanalyse),
- 2) Problemorientierung (Problemstudie),
- 3) Handlungsorientierung (Projekt, Bürgeraktion),
- 4) Fallprinzip (Fallanalyse, Fallstudie),
- 5) Zukunftsorientierung (Planspiel, Zukunftswerkstatt, Szenario-Technik),
- 6) Moralisch-politische Urteilsbildung (Politisches Entscheidungsdenken, Dilemma-Methode),
- 7) Genetisches Prinzip (Gründung),

8) Wissenschaftspropädeutik für die gymnasiale Oberstufe (Lektüre einer wissenschaftlichen Originalschrift, Instrumente und Verfahren reflexiv einsetzen, Lehrforschung).

Am Beispiel der Konfliktorientierung sei das Zusammenspiel der vier Wissensformen kurz demonstriert:

- a) Normative Aussagen über den Sinn des Lernens (Demokratie als pluralistisches Herrschaftssystem, Streitkultur als zivile Voraussetzung).
- b) Fach(wissenschaft)liche Aussagen über den Gegenstand (Beiträge der Wissenschaften zur Analyse eines aktuellen Konflikts, die politics-Dimension von Politik).
- c) Alltagswissen der Lernenden und der Gesellschaft (Konflikte interessieren und involvieren).
- d) Berufswissen von der Inszenierung des Lehrens (Konfliktanalyse als Unterrichtsmethode).

Die Verwirklichung der Konfliktorientierung durch die Methode der „Konfliktanalyse“ hat zweckmäßigerweise fünf Phasen:

- I) Konfrontation mit dem Konflikt (einschließlich spontaner Stellungnahmen),
- II) Analyse des Konflikts (Nutzung von Kategorien bzw. Leitfragen),
- III) Stellungnahmen der Lernenden,
- IV) Kontrovers-Verfahren (z. B. Pro- Kontra-Streitgespräch),
- V) Generalisierung (z. B.: wofür steht der Konflikt?).

In diesem Ablauf wechseln subjektbestimmter und objektivierender Zugang, alle Verfahrenselemente bringen den Konflikt zum Vorschein und in die streitige Diskussion. Der Lerngegenstand ist die Art des Umgangs mit Konflikten, variabel ist das benutzte bzw. erworbene Sachwissen (je nach aktuellem Konflikt).

Diese fachdidaktischen Prinzipien kennzeichnen das Lernen für die Demokratie sehr genau. Kein autoritäres oder gar totalitäres System würde auch nur eines dieser Prinzipien für sein Erziehungssystem vorsehen! Denn das Gebot der Kontroverse und das Verbot der Indoktrination sowie die Achtung vor dem Subjekt des Lernens (Beutelsbacher Konsens) werden in allen Prinzipien und ihren Methoden in konkrete Interaktionen im Unterricht umgesetzt.

Die Prinzipien sind geeignet, die Tradition des Faches zu versammeln (Grammes 2011), sie geben Leitlinien für die Unterrichtsplanung und die Reflexion und können die Lehrerbildung inhaltlich organisieren helfen. Als Professionswissen stellen sie das theoretisch fundier-

te Handlungswissen von Lehrern dar, die ihr Tun der Reflexion zugänglich machen und nicht nur Rezepte befolgen wollen. Ohne fachdidaktische Prinzipien würden berufliche Routinen und Intuitionen, aber keine Profession mit ihrem Wechsel von Theorie und Praxis ausgeübt.

In der fachdidaktischen Literatur werden viele Dimensionen, Ansätze und Zugänge zu den Zielen und Gegenständen unseres Faches diskutiert. Sie können teilweise den genannten fachdidaktischen Prinzipien unmittelbar zugeordnet werden (wie z. B. die Werte- oder die Zukunftsorientierung), sie heben übergreifende Postulate (wie z. B. die Alltags-, Erfahrungs- und Subjektorientierung) besonders hervor, sie betonen Theoriebezüge (wie z. B. der pragmatistische Ansatz) oder heben einzelne Weisen der Näherung an politische Gegenstände hervor (Bilder, Narrationen, Person und Biografie, Geschichte, Symbole) und schließlich nehmen sie Aspekte der Inhalte in den Blick (z. B. Europapolitik, Institutionenkunde). Diese Diskussionen bereichern die Auseinandersetzungen um Politische Bildung als Fach und als Demokratie-Lernen in vielen gesellschaftlichen Bereichen.

## 7. Methoden und Medien der Politischen Bildung

Methoden als Makrostrukturen des Unterrichts artikulieren in ihren Phasen die innere Dynamik einer Unterrichtsreihe (vgl. oben in Block 6 das Beispiel der Konfliktanalyse). Innerhalb dieser Phasen können sehr unterschiedliche Verfahren, Sozialformen und Medien genutzt werden.

Methoden vermitteln die Bewegung der Sache und die Bewegung des Lernens, sie bauen Brücken, über die die Lernenden gehen können. Methoden können den fachdidaktischen Prinzipien (Block 6) zugeordnet werden und konstituieren diese mit.

Besonders hervorzuheben sind:

Konfliktanalyse – Problemstudie – Projekt und Bürgeraktion – Fallanalyse – Fallstudie – Planspiel – Zukunftswerkstatt – Szenario-Technik – Politisches Entscheidungsdenken – Dilemma-Methode – Gründung – Lehrforschung (Erläuterungen und Beispiele in Reinhardt 2014, Teil II).

Für die Unterrichtsplanung empfehle ich zu prüfen, ob die Dynamiken von Sache und lernender Auseinandersetzung möglicherweise zum Beispiel in einer Fallstudie oder in einem Gründungsszenario (oder einer anderen Methode) besser artikuliert sind als in einem sogenannten systematischen Lehrgang (dessen mehrfache Erarbeitungsphasen wo-

Methoden

<b>Medien</b>	<p>möglich in jeweils aktueller methodischer und modischer Benennung, zur Zeit beispielsweise dem Stationen-Lernen, kaschiert werden).</p> <p>Die Möglichkeit elektronischer Recherche ist eine große Hilfe für Politische Bildung. Gesetzestexte und aktuelle politische Positionen können leicht und zuverlässig ermittelt werden. Den Lernenden muss u. U. durch die Angabe geeigneter Adressen geholfen werden (ein Beispiel: Verbände-Darstellungen müssen nicht die gültige Fassung eines Gesetzes bieten).</p> <p>Die Wahl geeigneter Medien hängt auch von ihrer objektiven und subjektiven Zugänglichkeit ab. Nicht jede(r) Lehrende kann eine Unterrichtsreihe zu „Kindheit in der globalisierten Welt“ mit Gitarre und Stimme einleiten (eine Referendarin sang ein peruanisches Kinderlied – es war hinreißend).</p>
<b>Rolle des Schulbuchs</b>	<p>Zu Schulbüchern habe ich wenig zu sagen. Als Lehrerin habe ich eigene Konstruktionen (z. B. Fallstudien) und Zusammenstellungen von Materialien im Unterricht verwendet (z. B. Planspiele oder wissenschaftliche Texte, auch aus Schulbüchern, die dann Sammlungen von Materialien darstellten).</p>

## 8. Lernprozesse und Schülervorstellungen

### Bedeutung lerntheoretischer Erkenntnisse

Für Politikdidaktik ist der Konflikt in doppelter Hinsicht zentral: Zum einen ist Demokratie ein Konfliktsystem (im Unterschied zu autoritären und totalitären Systemen), zum anderen sind Konflikte vorzügliche Motoren und Motivatoren für das Lernen, das ja eine Änderung der Person bedeutet. Festingers Theorie der kognitiven Dissonanzen, Piagets Konzepte von Assimilation und Akkommodation durch Störungen und Kohlbergs Arbeit mit moralischen Dilemmata sind wegweisend für das Begreifen von Lernprozessen und für die Konstruktion von Unterricht (vgl. Block 6: Fachdidaktische Prinzipien).

Ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Unterricht ist selbstverständlich. Ein Fortschritt dieses Ansatzes besteht für mich in der Betonung der positiven Bedeutung von Fehlern. Die naturwissenschaftliche Fachdidaktik machte mich darauf aufmerksam und ich habe dann Unterrichtserfahrungen in acht „Illusionen“, denen ich immer wieder begegnet war, gefasst (Reinhardt 2012, 46-52). Solches Fehlverstehen, z. B. die Illusion der Autonomie, ist offensichtlich eine Bedingung politischen Lernens (vgl. auch Petrik 2013a, 224-233).

Aus der Forschung zur politischen Sozialisation (Krüger/Reinhardt u. a. 2002) habe ich gelernt, dass soziales Lernen nicht automatisch auch politisches Lernen ist (Reinhardt 2013 für empirische Belege). Eines der Lernprobleme für Politische Bildung und Demokratie ist die ganz andere „Logik“ sozialen Lernens, das pro-soziale Werte und Überzeugungen leicht auf harmonische und gemeinschaftliche Kontexte des Nahraums begrenzt und die Welt von Institutionen und Konflikten als feindlich und entfremdend sieht, statt beides – soziales Lernen und politisches Lernen – als different und füreinander notwendig zu begreifen.

Die Erforschung von Schüler- und Lehrervorstellungen bleibt irrelevant, wenn die Ergebnisse keine konstruktiven Folgerungen für Unterricht haben können. Diese Konsequenzen für den Unterricht müssten in der Fachdidaktik konkretisiert und evaluiert werden. Andernfalls würde die schwierigste Aufgabe (wieder) auf die Praxis abgeschoben.

**Empirische  
Forschung &  
Schüler- und  
Lehrer-  
vorstellungen**

## 9. Politikdidaktik als Wissenschaft

Die Politikdidaktik sollte sich theoretisch, empirisch und konstruktiv den Lehr- und Lernprozessen in Schule und außerschulischer politischer Bildung widmen. Die allgemeinen theoretischen Diagnosen unserer Zeit erfolgen in den Fachwissenschaften, unsere Aufgabe ist die didaktische Reflexion (vgl. Punkt 10, Kontroverse 3).

Die empirische Forschung hat sowohl quantitative Survey- als auch qualitative Fallforschung sowie auch die Erfahrungssicherung in und durch die Praxis zum Inhalt (vgl. Punkt 10, Kontroverse 2).

Meine eigenen Schwerpunkte sind:

1. Werte-Bildung und politische Bildung (mit dem Resultat des fachdidaktischen Prinzips der moralisch-politischen Urteilsbildung)
2. Wissenschaftspropädeutik im Unterricht der Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe
3. Jugend und Demokratie (Prozesse politischer Sozialisation und didaktische Konsequenzen).

Diese Schwerpunkte bringe ich in meine Gesamtdarstellung der „Politik-Didaktik“ (2014) ein. Diese Didaktik verkörpert mein Verständnis von Politikdidaktik als Professionswissenschaft, die dem Wechsel und dem Bezug von Theorie und Praxis verpflichtet ist.

**Forschungsfragen  
für die Zukunft**

**Eigene  
Forschungs-  
schwerpunkte**

## 10. Fachdidaktische Kontroversen

Mir sind drei mehr oder weniger (noch) latente Kontroversen wichtig:

- 1.) Welche Vorstellung von Unterricht haben wir? Ich wende mich gegen einen begriffsgesteuerten Unterricht, der ein reduziertes Politik-Lexikon zum Lerngegenstand macht und die Lernsubjekte und die Dynamik von Demokratie-Lernen ausblendet (vgl. die Auseinandersetzung der Arbeitsgruppe Fachdidaktik: „Konzepte der politischen Bildung“ 2011 gegen die „Konzepte der Politik“ von Weißen u. a. 2010).
- 2.) Was ist fachdidaktische empirische Forschung? Ich wende mich gegen zählende Reduktion der sozialen Ordnung des Unterrichts in die Aggregation von Einzeldaten (vgl. die eben genannte Kontroverse). Quantitative Survey-Forschung und qualitatives Fallverstehen müssen und können trianguliert werden, damit Lehren und Lernen als sinnhaftes Geschehen gefasst und gedeutet werden können. Lehrer-Forschungen (z. B. in Qualifikationsarbeiten nach der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung) sollten als systematisierte Erfahrungssicherung für die Forschung und Entwicklung in der Fachdidaktik anerkannt werden.
- 3.) Was ist die Aufgabe von Fachdidaktik? Genuine Fachdidaktik zeigt – egal, ob sie normativ-theoretisch oder empirisch-alltagsbezogen arbeitet – konkrete Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse. Es reicht nicht, die schwierigste Aufgabe, nämlich die Umsetzung in Praxis und deren Evaluation, den politischen Bildnern in Schule und anderen Institutionen aufzubürden.

Weitere Kontroversen sind in den Blöcken 3, 4 und 5 erwähnt.

## 11. Politikdidaktik und Lehramtsausbildung

Wissen und  
Können von  
Politiklehrern

Ein Politiklehrer kann niemals fachlich überqualifiziert sein, jedenfalls nicht für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Ich habe selbst auch nach Promotion und Habilitation nie den Eindruck gehabt, eine „überschüssig“ gute Sozialwissenschaftlerin zu sein. Das hängt nicht nur mit den Anforderungen durch mehrere wissenschaftliche Bezugsdisziplinen und mit dem raschen Wandel unseres Gegenstands, sondern im Kern mit einem didaktischen Grund zusammen: Fachliche Souveränität lässt die Lehrenden eher sehen, welche spannenden Konstrukte sich aus den vielleicht krausen und wenig raffinierten Zugriffen

ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln ließen. Ein Beispiel: Irgendwann in einem Oberstufenkurs entwickelten die Schüler einen halben Gedankengang, den ich weiter „schubsen“ konnte zu der Grundvorstellung des „Schleiers des Nichtwissens“ – das ging aber natürlich nur, weil ich die Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls gelesen hatte und faszinierend fand. Übrigens haben die Schülerinnen und Schüler gestrahlt, als ich ihnen sagte, dass die Denkfigur, mit der sie da eben gearbeitet hatten, in der Rechtsphilosophie des Amerikaners Rawls „Schleier des Nichtwissens“ genannt werde. Für die Klausur habe ich dann einen Auszug aus dem Buch gewählt. Es geht mir nicht um einen Kanon zu lesender Bücher (ich sehe keine Kriterien für diese Auswahl), sondern es geht um das intellektuelle Interesse der Lehrenden.

Ein Politiklehrer muss unterrichten können. Das klingt banal, ist aber viel schwerer als die Kumulation wissenschaftlichen Wissens. Alles fachliche, pädagogische und fachdidaktische Wissen nützt wenig, wenn das unterrichtliche Handeln dem nicht entspricht. Wer hat nicht schon hoch interessierte Studenten erlebt, die eloquent über emanzipatorische Prinzipien für den Unterricht dozieren – und dann stehen sie vor der Klasse und flattern oder gängeln die Schüler. Wissen und Wollen und Können gehen im günstigen Falle eine Koalition ein, aber dieser günstige Fall sollte durch eine angemessene Ausbildung auch schon in der Universität begünstigt werden. Dazu gehört natürlich, dass die universitären Lehrerinnen und Lehrer selbst ausgebildet und in der Lage sein müssen zu unterrichten.

Die Fachdidaktik hat in der Politiklehrausbildung eine zentrale Bedeutung. Sie sollte früh im Studium wichtig werden, damit die Studierenden sich die Fachwissenschaften auch unter der fachdidaktischen Perspektive aneignen können. Das bedeutet nicht etwa Klein-Klein wie Reduktion von irgendwas für irgendwas, sondern es meint die Anforderung des integrierenden Unterrichtsfaches (mehrere Bezugsdisziplinen), die Anforderung der Vermittlung unterschiedlicher Wissenstypen (vgl. oben Block 6: Professionswissen) und die Anforderung intellektuell fördernden Lehrens. Diese Anforderungen gehen über das normale fachdisziplinäre Studium hinaus.

Im Grundstudium sollten die fachdidaktischen Prinzipien in Übung und Theoretisierung erfahren worden sein, bevor in schulpraktischen Übungen der Handlungsdruck der Praxis sie auf den Prüfstand stellt. Im Hauptstudium kann man eher spezialisieren. Auf jeden Fall müssen

**Politikdidaktik in  
der Lehramts-  
ausbildung**

**Verhältnis von  
Theorie und  
Praxis**

auch hier Schulpraktika für die tätige Verklammerung zur Praxis stattfinden, und zwar in Verantwortung der Universität und in Kooperation mit den Schulen.

Ich kann es gut verstehen, wenn Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen Rezepte als Hilfen erwarten, die sie möglichst direkt in Unterricht übersetzen können – jedes Handeln unter Zeit- und Situationsdruck macht diese Rezeptorientierung zeitweise notwendig.

Deshalb integriere ich in Fortbildungsveranstaltungen praktische Teile (z. B. führe ich eine Fallstudie durch und teile die Materialien für den Unterricht aus) und versuche dann, durch die fachdidaktische Reflexion (z. B. zur Fallstudie und zum Fallprinzip sowie z. B. zur Rechtsdidaktik oder Wirtschaftsdidaktik – und diese wiederum als Politikdidaktik verstanden) den Sinn und die Generalisierungsmöglichkeit zu zeigen.

Die Reaktionen der Teilnehmer hängen nach meinem Eindruck davon ab, wie schnell sie eine Beziehung zu der Methode finden: Wenn sie sich sofort auf die Fallstudie einlassen können, können sie die theoretischeren Ausführungen viel eher als willkommene Hilfen zur Reflexion ihrer eigenen Praxis nutzen. Ohne die Durchführung einer zum fachdidaktischen Prinzip (hier das Fallprinzip) gehörenden Methode (hier die Fallstudie) würde das Theoretisieren fremd bleiben, weil es nicht aus sich heraus auf die konkrete Verwendung im Unterricht hinweist. Die fachdidaktischen Prinzipien sind so wichtig, weil sie die unterschiedlichen Wissensformen verknüpfen können. Deshalb sind sie meine Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis.

**Schwerpunkte  
der eigenen  
Lehre**

Der hochschuldidaktische Punkt meiner Lehre der Fachdidaktik war die Überzeugung, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis im Lernen so aussieht, dass zuerst eine Praxis ermöglicht werden muss (z. B. eine Zukunftswerkstatt durchzuführen, mindestens in Teilen) und erst dann das fachdidaktische Prinzip der Zukunftsorientierung theoretisch erläutert werden kann. Andernfalls bleibt die fachdidaktische Theorie Schall und Rauch und erreicht die Studierenden nicht (ebenso wenig wie die Lehrer in der Fortbildung). Konkret bedeutet das, dass ich häufig Übungen durchführte, die in der folgenden Vorlesung von mir theoretisiert wurden. Besonderen Wert legte ich auf die Fachdidaktik im Grundstudium, weil sie die Perspektive auf das ganze Studium beeinflussen sollte. Auch bietet das den Studierenden die Möglichkeit, ihr eigenes Spiralcurriculum zu konstruieren, indem sie im Hauptstudium Elemente aus dem Grundstudium neu verarbeiten.

## 12. „Gute“ politische Bildung

Guter Politikunterricht ist sehr kommunikativ – eine Lerngruppe und ein(e) Lehrer(in) kooperieren bei der Suche nach Erkenntnis und Stellungnahmen. Dieser Unterricht ist sehr intellektuell, wobei sich die konkrete Lesart von „intellektuell“ je nach Lerngruppe sehr unterschiedlich darstellen kann. Der Unterricht kann durchaus emotional sein: Betroffenheiten und Voreinstellungen gehören auf den Tisch des Hauses – als Selbstzweck und weil sie sonst die Arbeit unerkannt beeinflussen und unbegreifbar stören. Der Unterricht ist ertragreich – alle haben den Eindruck, etwas gelernt zu haben (also anders aus dem Unterricht hinauszugehen, als sie reingegangen sind). Der Unterricht macht Spaß – die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten ist ein Vergnügen. Dieses Vergnügen darf auch ruhig durch's Verfahren (z. B. ein Rollenspiel) verursacht sein, denn das hilft auch anderen Zugängen zum Gegenstand.

### Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. und Bonn.
- Grammes, Tilman (2011): Konzeptionen der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 27-50.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt Sibylle u. a. (2002): vgl. Veröffentlichungen Sibylle Reinhardt.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien für den Politikunterricht. 1. Auflage 1973 (Düsseldorf und Stuttgart).
- Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 143-158.
- Petrik, Andreas (2013a): vgl. Leseempfehlungen Sibylle Reinhardt.
- Petrik, Andreas (2013b): „Manche nehmen das Dorf viel zu ernst“. Die Fehlkonzeption „Illusion der Autonomie“ als Hürde .... In: Syring/Flügge: S. 33-54. Vgl. Veröffentlichungen Sibylle Reinhardt
- Reinhardt, Sibylle (2010): Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 128-141.
- Reinhardt, Sibylle (2014): vgl. Leseempfehlungen Sibylle Reinhardt.
- Reinhardt, Sibylle (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, Helmut u. a. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Weinheim und Basel, S. 239-252.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

## Gerhard Himmelmann



Dr. Gerhard Himmelmann, geb. 1941 in Hannover

Professor für Politische Wissenschaft und Politische Bildung an der Technischen Universität Braunschweig von 1973 bis 2006.

Mitglied zahlreicher wissenschaftlicher Vereinigungen, politischer Gremien bzw. Kommissionen, Autor zahlreicher Beiträge zur Theorie und Empirie der Politischen Wissenschaft, der Politischen Bildung sowie der Demokratiepädagogik/Demokratiedidaktik, schließlich Beiträge zur Arbeitslehre, zur ökonomischen Bildung sowie zur Regional- und Heimatgeschichte.

### Frühere Tätigkeiten

- Mitarbeiter einer großen Frankfurter Bank von 1970 bis 1972
- Referent am Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut (WSI) des DGB in Düsseldorf von 1972 bis 1973
- Lehrbeauftragter an der Gesamthochschule Essen 1972
- Lehrstuhlvertretung an der Universität Osnabrück von 1981 bis 1982

### Verbandstätigkeiten

- Vorsitzender der Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft, Technik im Unterricht von 1980 bis 1992
- Vorsitzender einer örtlichen Bürgerinitiative und Kreisvorsitzender des Bundes für Umwelt und Naturschutz von 198 bis 1992
- Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung von 1985 bis 2006
- Mitglied des Rates der Gemeinde Edemissen von 1985 bis 2011, des Kreistages des Landkreises Peine von 2001 bis 2006 und Mitglied des Rates der Ortschaften Alvesse – Rietze – Voigtholz seit 1986
- Dekan des Erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs der Technischen Universität Braunschweig von 1993 bis 1995 sowie von 1997 bis 1999
- Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) von 1986 bis 2006

- Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) seit 1978, zeitweilig Vorsitzender des Landesverbandes der DVPB Niedersachsen von 2006 bis 2009
- Mitglied der Gesellschaft für Politikdidaktik und Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) seit 1999
- Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik seit 2005

## Veröffentlichungen – Auswahl

- 2010    zusammen mit Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Wiesbaden.
- 2009    Demokratie-Lernen. Eine Aufgabe moderner Bildung. In: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 73-92.
- 2007    zusammen mit Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Wiesbaden.
- 2007    Change of Times: Towards Teaching Democracy – International Perspectives. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Karsten (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Zürich, S. 59-74.
- 2006    Was ist Demokratiekompetenz? In: Himmelmann, Gerhard: Leitbild Demokratieerziehung. Schwalbach/Ts., S. 120-187.
- 2005    mit Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Wiesbaden.
- 2001    Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. (3. Auflage 2007).

## Leseempfehlungen für (angehende) Politiklehrerinnen und -lehrer

- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.) (2011): Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 1. Schwalbach/Ts.
- Georgi, Viola B. (2008): The Making of Citizens in Europe. New Perspectives on Citizenship Education. Bonn.
- Oberreuter, Heinrich (Hrsg.) (2009): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2000): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel.
- Sliwka, Anne/Dietrich, Martina/Hofer, Manfred (Eds.) (2006): Citizenship Education. Theory – Research – Practice. Münster.

Gerhard Himmelmann

## „Es galt, den Demokratiebegriff in der Politischen Bildung stärker hervorzuheben.“

### 1. Werdegang

Ich habe von 1963 bis 1967 in Berlin am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität das Fach Politische Wissenschaft und ab 1974 ergänzend das Fach Volkswirtschaftslehre an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der FU Berlin studiert. Nach dem Erwerb des Diploms in Politikwissenschaft (1967) promovierte ich 1970 zum Dr. rer. pol. an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der FU Berlin. Die Dissertation befasste sich mit dem fachübergreifenden Thema: „Lohnbildung durch Kollektivverhandlungen“. Darin konnte ich zeigen, dass einseitig ökonomische Lohntheorien zur Erklärung des Lohn- und Tarifgeschehens auf dem Arbeitsmarkt zu kurz greifen und um eine politologisch-soziologische Dimension erweitert werden müssen. Im ökonomisch-soziologisch-politologischen Überschneidungsbereich zog auch das Thema Gemeinwirtschaft mein Interesse auf sich.

Ab 1970 war ich Mitarbeiter in der Werbe- und Marketingabteilung einer Frankfurter Großbank. 1972 wechselte ich zu einem wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Institut in Düsseldorf. Dort konnte ich meine fächerübergreifenden Forschungsinteressen besser verfolgen. Ich befasste mich intensiv mit der Marx'schen Arbeitswerttheorie, mit dem Ansatz einer Arbeitsorientierten Einzelwirtschaftslehre sowie mit dem Entwurf einer Arbeitsorientierten Arbeitslehre.

1973 wurde ich von der Pädagogischen Hochschule Braunschweig zum Assistenten im Fach Politische Wissenschaft und 1974 zum Hochschuldozenten im gleichen Fach ernannt. Die Habilitation im Fachgebiet Politische Wissenschaft folgte im Jahre 1979 am Otto-Suhr-Institut in Berlin. 1987 schloss sich die Ernennung zum Professor für das Fachgebiet Politische Wissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig an. Hier war ich mit der Ausbildung der Studierenden für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen im Fach Politische Wissenschaft beauftragt. Ein enger Bezug zur Politischen Bildung war stets gegeben und hat sich in zahlreichen Publikationen niedergeschlagen.

Die Hinwendung zur Politischen Bildung intensivierte sich, als ich zusätzlich mit der Wahrnehmung der Lehre im Fach „Politik als Bezugsfach für den Sachunterricht“ in der Grundschule beauftragt wurde. Gerade aus der Perspektive der Grundschule und des Sachunterrichts entwickelten sich mehrere grundlegende Reformperspektiven für die Politische Bildung. Zunächst wurde mir deutlich, dass eine auf Staat/Politik und auf komplexe Institutionen ausgerichtete und auch eine theoretisch angeleitete Unterrichtskonzeption ein zu enges und zu abstraktes Konzept für einen lebendigen sozialkundlichen Unterricht in den Grund-, Haupt- und Realschulen darstellen. Desto mehr gewannen für mich praktische Erfahrungs-, Alltags- und Handlungsorientierungen in der Politischen Bildung an Bedeutung. In zweiter Linie wurde mir bewusst, dass neben der wissenschaftlichen Politikorientierung die eher sozialkundlich-praktische Demokratieorientierung stärkere Betonung im Unterricht für Grund-, Haupt- und Realschulen beanspruchen müsste. Es galt, den Demokratiebegriff in der Politischen Bildung stärker hervorzuheben. In dritter Dimension gewann ich über John Dewey einen neuen pädagogisch-philosophischen Zugang zum Kombinationsthema „Demokratie und Erziehung“. Dieser Ansatz hob die lebensweltliche Relevanz neben der etatistischen Bedeutung von Demokratie hervor. In einem vierten Entwicklungsschritt wurde mir bewusst, dass zwischen dem Ansatz der Demokratie als sozial-normative Lebensform (John Dewey) und dem Ansatz der Demokratie als staatliche Herrschaftsform eine enge Verbindung bestand und darüber hinaus eine Brücke gefunden werden musste, um die Alltags- und Lebenswelt enger mit der Systemwelt zu verknüpfen. Diese Brücke erschloss sich schließlich mit der soziologischen Theorie der Demokratie als Gesellschaftsform (R. Dahrendorf, E. Fraenkel). In dieser Kombination habe ich das komplexe Phänomen der Demokratie in die drei ineinandergreifenden Interpretationen ausformuliert: als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform. Ich habe diese dreifache Demokratieinterpretation fachlich ausdifferenziert, didaktisch-pädagogisch begründet und schließlich in angemessener Form mit dem Unterricht in den verschiedenen Schulstufen in Verbindung gebracht.

Das Thema Demokratie als Lebensform sollte schwerpunktmäßig in der Grundschule, das Thema Demokratie als Gesellschaftsform schwerpunktmäßig an Haupt- und Realschulen und das Thema Demokratie als Herrschaftsform schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe II behandelt

werden. Trotz dieser Schwerpunktsetzung sollen alle drei Demokratieansätze in differenzierter Form in allen Schulstufen Beachtung finden.

Parallel zur Ergänzung der Politischen Bildung um den breiter definierten Ansatz des Demokratie-Lernens habe ich engen Kontakt mit neueren demokratiepädagogischen Initiativen und Konzepten zivilgesellschaftlicher Akteure aufgenommen und die Entwicklung einer eigenen Demokratiepädagogik zur Flankierung der Politischen Bildung unterstützt. Diese Themenverknüpfung hat weite Anerkennung bei politischen Parteien und in der Kultusministerkonferenz gefunden. Dort werden seit einiger Zeit verstärkte Anstrengungen in Richtung einer dezierten „Demokratieerziehung“ gefordert.

## 2. Situationen und Perspektiven der politischen Bildung

### Gegenwärtige Situation und Herausforderungen

Die in der Bundesrepublik anerkannte politische Allgemeinbildung im schulischen und außerschulischen Bereich hat gewiss eine größere Reichweite als es die Politische Bildung in Gestalt der wissenschaftlich-theoretischen Politikdidaktik sichtbar werden lässt. In großer Vielfalt wirken die unterschiedlichen didaktischen Schulen sowie zahlreiche Akteure der Erwachsenenbildung, der Ministerien, der Landeszentralen sowie über 70 Institutionen der Zivilgesellschaft (Stiftung etc.) mit. Die Lage der politischen Bildung an Schulen differiert wiederum zum Teil erheblich nach Schulstufen und Schulformen. Das Schulfach kennt in der Bundesrepublik schließlich ca. 23 verschiedene Fachbezeichnungen und bezieht sich neben Politik und Philosophie auch auf Gesellschaft, Wirtschaft und Recht. Es steht außerdem in zum Teil sehr komplexen Fächerverbindungen mit Geschichte, Geografie und Ethik. Fest etabliert ist das Fach an Schulen in aller Regel lediglich in der Stunden-tafel der Sek. II. Meist ist es aber auch dort auf einen sehr engen Stundenanteil (ab Kl. 9) begrenzt und wird oft fremd unterrichtet.

Gleichwohl hat sich die Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin an Hochschulen – bei allen Schwierigkeiten und Gefährdungen – in einer erstaunlich breiten Form etablieren können. Neben der Formulierung einer allgemeinen Programmatik im Sinne einer breiten demokratisch-politischen Aufklärung erscheint aber eine fachverengte „Ableitungs-didaktik“ oder eine national begrenzte „Einheitsdidaktik“ weder möglich noch sinnvoll. Hier sollte vielmehr eine fruchtbare Pluralität von fachlichen bzw. didaktisch-methodischen Ansätzen sichtbar bleiben.

Und dennoch: Vor kurzer Zeit konstatierte Joachim Detjen<sup>1</sup> „ein gewaltiges Dilemma der politischen Bildung“, da die unteren sozialen Schichten, die einer gründlichen politischen Bildung am meisten bedürften, sich den Bemühungen der etablierten politischen Bildung weitestgehend entzogen. Sprach Joachim Detjen noch von einem „gewaltigen Dilemma der politischen Bildung“ hinsichtlich ihrer sozialen Wirksamkeit, konstatierte Siegfried Schiele<sup>2</sup> eine gewaltige didaktische Herausforderung. Er hob das „riesige Vermittlungsproblem“ der politischen Bildung hervor, da sie bei weitem zu einseitig kognitivistisch ausgerichtet sei und damit an breite Volksschichten vorbeigehe. Anja Besand<sup>3</sup> schließlich prangerte die „bestürzende Wirkungslosigkeit“ der politischen Bildung an. Rezeptionschancen habe die etablierte politische Bildung allenfalls bei Personen mit höherer Bildung, sofern sie denn tatsächlich das Fach in der Schule gewählt haben.

Die erwähnten gewichtigen Mahnungen sollten Anlass genug sein, dass sich die etablierte, universitär-akademische Politikdidaktik den neuen, eher niederschweligen demokratiepädagogischen Bemühungen stärker öffnet.

**Zukünftige Rolle  
der politischen  
Bildung**

### 3. Demokratie und politische Bildung

Die neuere Demokratiedebatte hat in vielen Varianten gezeigt, dass Demokratie nicht auf eine formale Herrschaftsorganisation reduziert werden kann. Gleiche Relevanz können die demokratische Substanz von Alltagsprozessen, können das soziale Zusammenleben und das Verhältnis von unterschiedlichen Ethnien, Religionen und Klassen untereinander, können aber auch die Kultur, das Rechtswesen und die sozial differenzierte Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft beanspruchen.

Diese breite Auffassung von Demokratie habe ich in meinen Arbeiten mit den ineinander verflochtenen Ebenen von Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform aufzufangen versucht. Eine simplifizierende Parallelisierung dieser Ebenen ist damit nicht beabsichtigt, vielmehr muss auf den besonderen Beitrag jeder dieser Ebenen zum Gelingen des Gesamtprojekts Demokratie verwiesen werden. Damit muss die Dreiteilung des Demokratiebegriffs auch in der Demokratieerziehung wirksam werden.

**Was ist  
Demokratie?**

Demokratielernen  
als Aufgabe der  
politischen  
Bildung?

Meines Erachtens sollte die akademisch-universitäre Didaktik des sozialwissenschaftlichen Unterrichts das mehrfach aufgefächerte Demokratieranliegen stärker ins Blickfeld rücken und dabei den etatistischen Blickwinkel und die politikorientierte Engführung vermeiden. Nicht von ungefähr heißt dieses Anliegen im englischen Sprachraum „Education for Democratic Citizenship (EDC)“ (Europarat, EU, OECD). Der Begriff „political education“ wird dort in aller Regel als „zu eng“ angesehen und als „suspekt“ betrachtet (Bernhard Crick). Hier sollte die deutsche Debatte schließlich einen intensiveren Anschluss an die internationale Diskussion suchen und finden.

#### 4. Politikbegriff und die Breite des Unterrichtsfaches

Was ist Politik? &  
Politik als Kern?

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass ich selbst einen breiten Politikbegriff bevorzuge und überdies den Politikansatz mit einem dreifach entwickelten Demokratieansatz verknüpfe. Politik befasst sich – ganz allgemein – mit der Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, während Demokratie die spezifische, moderne, wertorientierte und mehrfach geschichtete Form dieses Zusammenlebens bezeichnet. Diese Ausweitung der Begriffe von Politik und Demokratie ermöglicht eine wünschenswerte Pluralität von unterrichtlichen Sichtweisen, Themen und Problemstellungen. Sie erlaubt zugleich eine angemessene Variation des Unterrichts in den verschiedenen Schulstufen. Sie kann ohne dogmatische Verengung die vielfältigen Bezüge zu Gesellschaft, Wirtschaft, Ethik und Recht aufnehmen und auch das soziale und moralische Lernen mit Alltags- und Lebensweltbezug in eine moderne demokratiebezogene Bürgerschaftsbildung integrieren.

Die Offenheit der Zugänge muss zugleich als Vorteil für die Lehrkräfte erhalten werden, da sie ihnen erlaubt, im Spiegel verschiedener didaktischer Theorievarianten auch eigene Vorstellungen und Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. Diese Pluralität ermöglicht es den Lehrkräften, ein breites Spektrum an Themen, Problemen und didaktischen Ansätzen auszuloten und – als mündige Lehrkräfte – eine eigenständige Wahl zwischen verschiedenen Optionen zu treffen. Eine einzige „Wahrheit“ kann in der bildungspolitischen Debatte von keinem didaktischen Konzept behauptet werden – würde im Übrigen auch gegen das Kontroversitätsgebot bzw. Überwältigungsverbot verstoßen.

## 5. Kompetenzen, Inhalte und Konzepte der politischen Bildung

Die Überschrift sollte um den Begriff Demokratielernen ergänzt werden.

Nach den verschiedenen Studien zu Schülerleistungsvergleichen in Europa (PISA) hat eine Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ aus dem Jahre 2003 außerordentliches Aufsehen erregt. Die Ergebnisse der PISA-Studien waren für Deutschland nicht sehr schmeichelhaft. Mit der Entwicklung von Bildungsstandards sollte versucht werden, die fachlichen Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich auszugleichen. Vorrangig musste die konkrete Fachlichkeit des jeweiligen Lernbereichs (Domäne des Faches) genauer definiert werden. Darauf aufbauend sollten die Ziele des Fachunterrichts in Form von Kompetenzanforderungen konkret dargelegt werden.

Im Bereich der politischen Bildung hat die Fachgesellschaft für Politikdidaktik (GPJE) ziemlich rasch (und wohl auch etwas übereilt) einen ersten Entwurf für nationale Bildungsstandards in der politischen Bildung vorgeschlagen. Daraus entwickelte sich eine breite Diskussion mit ganz unterschiedlichen Kompetenzmodellen. In fachlicher Perspektive wurden sog. „Basiskonzepte“ (grundlegende Sammelbegriffe für das Fach) vorgeschlagen und mit ergänzenden „Fachkonzepten“ (detailliertere Fachbegriffe) aufgefüllt, um das eigene Fachgebiet deutlicher zu umreißen. Zugleich wurden die eingeforderten Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) in verschiedene „Dimensionen“ oder „Kompetenzfacetten“ ausdifferenziert.

Trotz dieser vertieften Bemühungen um das Fach dürfen jedoch die kritischen Punkte der neueren Diskussion nicht übergangen werden. So sind bisher weder die meist dreifach definierten Basiskonzepte (Basisbegriffe) noch die meist ebenfalls mehrfach angeführten Fachkonzepte oder die differenziert entwickelten Kompetenzdimensionen durch ein schlüssiges pädagogisches Gesamtkonzept untermauert worden. Es erstaunt, dass oft einseitig Bezug auf die Kognitionspsychologie als pädagogische Basisdisziplin genommen wird. Die lange pädagogisch-politikdidaktische Tradition des Faches von Heinrich Roth über Wolfgang Klafki bis hin zu Walter Gagel wird zuweilen mit leichter Hand über Bord geworfen. Mit Erstaunen muss man auch den Verlust einer historisch-kritischen Dimension zur Kenntnis nehmen. Eine fundierte Integ-

Kompetenz-  
orientierung &  
Kompetenzen &  
Konzepte

ration der verschiedenen fachlichen Bezugswissenschaften (Geschichte, Geografie, Politik, Ökonomie, Gesellschaft, Philosophie und Recht) steht immer noch aus. Zudem sollte an einer intensiven Annäherung zwischen der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik gearbeitet werden. Schließlich überlagern in der Praxis oft die formalen „Operatoren“ (Prüfkriterien zur Feststellung des Erreichens der Kompetenzziele) das Prüfungsgeschehen.

## Grundwissen

In den neueren Kerncurricula vermisst man außerdem konkrete Inhaltspunkte für das geforderte fachliche Grundwissen im Sinne von Inhalten und Themenschwerpunkten. Schließlich sollte für die Zukunft Anschluss an die neuere europaweite Forschung zur „Education for Democratic Citizenship (EDC)“ gesucht werden.

In einer Gesamtschau stellt die Diskussion über Standards und Kompetenzen in der politischen Bildung bzw. im Demokratie-Lernen allerdings eine wichtige und fruchtbare Herausforderung für eine breitere demokratisch-sozialwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik dar.

## 6. Politikdidaktische Prinzipien

Ich werde in meiner Antwort auf didaktische Prinzipien allgemein eingehen, nicht nur auf politikdidaktische Prinzipien. In der bisherigen politikdidaktischen Diskussion wurden die üblichen allgemeindidaktischen Prinzipien nur teilweise adaptiert und fachspezifisch ausgeführt. Schmerzlich vermisst man Erläuterungen und Erweiterungen zum Komplex der Handlungsorientierung. Nachdem die Handlungsorientierung lange Zeit fast ganz vernachlässigt wurde, wird in neueren Veröffentlichungen argumentiert, dass „politisches“ Handeln der Schülerinnen und Schüler in der Schule ohnehin nicht möglich sei. Dann wird „Handeln“ in der Schule und im Unterricht auf Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden verengt. Projektorientierter Unterricht und praktisches Lernen haben in der etablierten Politikdidaktik – im Gegensatz zur Demokratiedidaktik/Demokratiepädagogik – bisher einen zu geringen Stellenwert, obwohl diese Ansätze weiterhin im Prinzipien-schrank stehen und immer mal wieder demonstrativ aus dem Methodenkoffer hervorgeholt werden.

Auf dem Feld der Handlungsorientierung können in der Tat der Ansatz von „Demokratie leben & lernen“, dann das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ sowie darüber hinaus die vielen zivilgesellschaft-

lichen Initiativen des Demokratie-Lernens ihre besonderen Vorteile ausspielen, da sie vor allem auf projektorientiertes, schulübergreifendes und fächerverbindendes Lernen abstellen. Es käme in Zukunft also darauf an, dass die Politische Bildung näher an die Alltags- und Lebensnähe der Schülerinnen und Schüler heranrückt, die praktische Problembearbeitung deutlicher in den Vordergrund rückt und die demokratische Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht und in der Schule sorgsamer pflegt. Auf diese Weise könnte das Mündigwerden der Schülerinnen und Schüler durch eigenes Tun ganz praktisch gefördert werden.

## 7. Methoden und Medien der Politischen Bildung

Ich werde hier nicht nur Methoden und Medien der politischen Bildung, sondern auch Methoden und Medien der Demokratiedidaktik berücksichtigen. Handlungsorientierung im Unterricht soll den Stoff unmittelbarer und nachhaltiger an die Schüler herantragen als es mit einem Lehrgang oder einem Lehrervortrag allein möglich wäre. Aktivität, Kooperation, Organisation, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und auch Spaß sollen das Lernen erleichtern und Erfahrungen in Selbstwirksamkeit befördern. Freilich dürfen dabei Wissensvermittlung und Reflexion nicht zu kurz kommen, sondern müssen in den Prozess des praktischen Lernens eingebettet sein. Bei John Dewey wird diese Kombination mit dem Terminus „learning by thinking about what we are doing“ umrissen. Insgesamt muss der Implikationszusammenhang von Inhalt, Ziel, Methode und Medien beachtet werden.

Einseitig wird der sozialwissenschaftliche Unterricht wiederum, wenn er auf Instruktion, d. h. auf „Wissensmast“ oder auf eine einseitig theoretische „Anleitung zum Denken“ verengt wird und kein Raum für praktische Erprobung, für Experiment, Rollenspiel, Erkundung oder Expertenbefragung bleibt. Der Lehrgang und der Lehrervortrag bleiben natürlich auch beim projektorientierten Unterricht präsent. Sie müssen jedoch zunehmend durch Eigenrecherchen der Schülerinnen und Schüler sowie durch deren themenbezogene Kommunikation angereichert werden. Kooperativ-reproduzierende Lehrformen einschließlich des eigenständigen Planens, Organisierens und Koordinierens stärken die Selbstständigkeit und das Verantwortungsbewusstsein als wichtige Kompetenzen im Demokratie-Lernen.

Methoden &  
Medien

Bedeutung  
lerntheoretischer  
Erkenntnisse &  
Empirische  
Forschung &  
Schüler- und  
Lehrervor-  
stellungen

## 8. Lernprozesse und Schülervorstellungen

Bedauerlicherweise liegen über konkrete Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern nur wenig empirische Forschungen vor, zumal man in den verschiedenen Schulstufen von ganz unterschiedlichen Modi des Lernens ausgehen muss. Gleichwohl scheinen Ich-Bezug, Wir-Erfahrung und Praxisrelevanz wichtige Komponenten erfolgreichen Lernens zu sein. Gerade für das Demokratie-Lernen hat eine variationsreiche Vielfalt von praktischen Lernarrangements mit entsprechenden Phasen der Selbst- und Sachreflexion einen hohen Stellenwert. Handlungsorientierung kann wiederum den lehrergesteuerten Lehrgang, die selbstständige Textanalyse und das Lehrer-Schüler-Gespräch auch nicht ersetzen. Hier müssen die Lehrkräfte eine angemessene Balance in ihrem Unterrichtstil finden. Auch Problem- und Konfliktanalysen bedürfen stets einer systematisch-fachlichen Einordnung. Gleichzeitig ist Demokratie-Lernen aber eben auch auf eine der Demokratie selbst entgegenkommende Lernkultur im Unterricht und in der Schule angewiesen.

Bei der Entwicklung eines Forschungsrahmens für die Analyse von Lernprozessen aus dem Kontext der jeweiligen Schülervorstellungen zeigt das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ (Dirk Lange) eine vielversprechende Perspektive. Dabei verknüpfen sich vier Aufgaben. Eine erste Stufe befasst sich mit der „Analyse der vorgängigen Lernerperspektive“. Sie werden durch problemzentrierte Interviews oder Gesprächsrunden gewonnen. Dabei darf nicht vorschnell von „Fehlverständnissen“ bei den Schülerinnen und Schülern ausgegangen werden. Vielmehr sollten die Schülervorstellungen als Ausgangspunkte und Lernanlässe ernst genommen werden. Nach der Erfassung der Lernerperspektive folgt im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion die „Fachliche Klärung“, wobei die Schülerinnen und Schüler sich selbst um wissenschaftliche Aussagen zum Thema bemühen. Dabei kommen Fachtermini ins Spiel. In der dritten Stufe erfolgt die „Zielklärung“, bei der reflektiert wird, in welche Richtung sich das Lernen und das Bürgerbewusstsein der Schülerinnen und Schüler entwickeln sollten. Die normativen Referenzpunkte stellen dabei die Grundrechte und die subjektive Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler dar. In vierter Position sollen „Leitlinien“ für die Gestaltung des Problem- oder Konfliktfeldes zum Reflexionsgegenstand gemacht werden.

Diese Form der Didaktischen Rekonstruktion von Lernprozessen auf

der Grundlage der gegebenen Schülervorstellungen reflektiert die verschiedenen Anregungen und Impulse, wie das Bürgerbewusstsein der Schülerinnen und Schüler in einer legitimierten und praktisch-relevanten Richtung entwickelt werden kann.

## 9. Politikdidaktik als Wissenschaft

Ich verbinde mit dem Thema „Politikdidaktik als Wissenschaft“ zugleich die Entwicklung der Demokratiedidaktik als wichtigen neuen Zweig einer breiteren sozialwissenschaftlichen Bildung. Dabei kann die politische Bildung ihre frühe Verankerung in der politischen Pädagogik immer weniger verleugnen. Schon in der unmittelbaren Nachkriegszeit standen sich die Konzeption der staatsorientierten/staatsbürgerlichen Bildung (Theodor Litt) und die oft missverständene Konzeption der gemeinschaftskundlichen Pädagogik (Friedrich Oetinger) gegenüber. Diese Polarisierung hatte äußerst unerfreuliche Gegnerschaften zur Folge, wobei die einen einer typisch deutschen Staatsfixierung des Denkens folgten („Staats“-Bürgerkunde), während die anderen lange Zeit auf das Modell des sozialen Lernens als Ziel der neuen Bildung abzielten („Sozialkunde“). Der gegenseitige Kampf um Vorherrschaft dieser beiden Konzepte sollte der Vergangenheit angehören. Wir brauchen beide Ansätze.

Die didaktische Wende der 1960/1970er Jahre öffnete schließlich den Weg in Richtung einer größeren Fachlichkeit in der Analyse von Lehr-Lern-Prozessen. Stets war auch diese Diskussion mit erheblichen Kontroversen, Abgrenzungen und Verdrängungen verbunden. Sie entwickelten sich in den 1970er Jahren vor allem entlang politisch-ideologischer Konfliktlinien. Es folgte die Dominanz des Konzepts „Politik als Kern der politischen Bildung“. Nach einer langen Zeit des theoretischen Stillstands öffnete ab dem Jahre 2000 die Kontroverse „Demokratiepädagogik versus Politikdidaktik“ erneut eine Grundsatzdebatte. Seit 2003/2004 hat die Diskussion um Standards, Kompetenzen, Basiskonzepte und Fachkonzepte ihrerseits viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die Besinnung auf das, was den „Kern“ der politischen Bildung ausmacht bzw. auf die Frage, wie man der Beliebigkeit von Zugängen und Fachthemen entgegen könnte, führte nur vorübergehend zu Klarheit. Eine stärkere Herausforderung stellt neuerdings der Verlust der normativen und der historisch-kritischen Dimension der politischen Bildung dar. Schließlich sollte das Defizit an internationaler Anbindung der

**Forschungsfragen  
für die Zukunft**

bisher recht national- und staatszentrierten Sichtweise in der deutschen Politikdidaktik in Richtung auf eine breitere „Civic Education“ bzw. „Education for Democratic Citizenship (EDC)“ aufgearbeitet werden. International vergleichende Studien und Anstöße fristen in der akademisch-universitären Politikdidaktik heute noch eher ein Nischendasein in Online-Zeitschriften.

## 10. Fachdidaktische Kontroversen

Mit den bisher genannten Defiziten, Herausforderungen und Kontroversen sind die bis in die Gegenwart reichenden vielfältigen Unterschiede und Variationen in den politischen, didaktischen und vor allem sozialwissenschaftlichen Zugängen zum Themenfeld der „Civic Education“ hinlänglich angedeutet. Es mag deutlich geworden sein, dass ich die Entwicklung hin zu einer kognitionspsychologisch und lehrerzentrierten „Instruktionsdidaktik“ mit großem Unbehagen beobachte. Weiterhin argumentiere ich nachdrücklich in Richtung einer demokratiepädagogischen Erweiterung der bisher üblichen Politikdidaktik.

## 11. Politikdidaktik und Lehramtsausbildung

Eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben in der Lehramtsausbildung liegt in der Integration der verschiedenen fachlichen Bezüge einer breiteren sozialwissenschaftlichen Bildung. Bisher haben die Studierenden der Politikwissenschaft/Politikdidaktik in aller Regel Fachleistungskurse im Schulfach Sozialkunde/Politik durchlaufen. An den Universitäten studieren sie in aller Regel wiederum das Fach Politikwissenschaft mit geringen Anteilen der Politikdidaktik. Die große Mehrzahl der Studierenden wählt dann wiederum das Lehramt an Gymnasien und findet anschließend auch eine Anstellung an Gymnasien, da das Fach Sozialkunde/Politik dort ab Klasse 9 in aller Regel am nachhaltigsten verankert ist. Der wissenschaftliche Nachwuchs in der Fachdidaktik rekrutiert sich aus diesem Absolventenpool, da die Studienabschlüsse für die anderen Lehrämter (Grund- und Hauptschule) nicht als „akademische“ Abschlüsse gelten, also nicht die Voraussetzung für eine Promotion und für das Einschlagen einer akademischen Hochschullaufbahn erfüllen. Damit reproduziert sich die auf das Fach Politikwissenschaft/Politikdidaktik ausgerichtete Lehre stets neu.

Neben der Dominanz der Politikwissenschaft/Politikdidaktik in der Lehramtsausbildung hat in neuester Zeit die Ökonomik/Ökonomische Bildung nachhaltig Ansprüche auf Berücksichtigung angemeldet. Sie konkurriert mit der Politikwissenschaft/Politikdidaktik um Ausbildungsanteile in Schulen und Hochschulen. Legitimiert wird die ökonomische Schwerpunktsetzung unter anderem durch die Umbenennung des Schulfaches von „Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik“ in „Politik-Wirtschaft“. Damit wurde der Politikanteil im schulischen Unterricht und im Studium formal um 50 % verringert. Ein eingängiges Modell der Integration von Politik und Wirtschaft ist allerdings bisher noch nicht intensiver bearbeitet worden. Vielfach wird der Wirtschaftsanteil noch durch die Dominanz politikwissenschaftlicher/politikdidaktischer Ausbildungsanteile und Ausbildungstraditionen unterlaufen.

Eine andere Integrationsaufgabe der Lehramtsausbildung steht in Gestalt gewichtiger Bestrebungen in Richtung auf eine offenere sozialwissenschaftliche bzw. demokratiedidaktische Öffnung auf der Tagesordnung. Hier hat sich – neben der Demokratiepädagogik/Demokratiedidaktik – eine neu konzipierte „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ (Geschichte, Politik, Wirtschaft, Geografie) zu Wort gemeldet (Wolfgang Sander). Sie beansprucht bzw. verspricht eine Integration auf einer breiteren sozialwissenschaftlichen Grundlage, muss sich jedoch ebenso wie die Ökonomik/Ökonomische Bildung der bisher noch bestehenden politikwissenschaftlichen/politikdidaktischen Dominanz erwehren.

## 12. „Gute“ politische Bildung

Was „gute“ politische Bildung sein kann, lässt sich nicht für alle Schulformen, Schulstufen und Gelegenheiten einheitlich festlegen – allenfalls in Wunschformulierungen andeuten. Pädagogisch-didaktische Kategorien bilden zwar den Rahmen und können an Hochschulen gelehrt werden. Ausgefüllt und realisiert werden sie jedoch immer an konkreten Schulen, im konkreten Unterricht und durch konkrete Lehrkräfte. Fragt man Studierende, welcher Unterricht durch welche Lehrkräfte sie in ihrer Schulzeit besonders beeindruckt hat, aktualisieren Studierende in aller Regel sehr konkrete Erinnerungen und Erfahrungen. Meist wird das Beispiel einzelner Lehrkräfte hervorgehoben. Deren Lehrgeschick und Methodenkompetenz, deren Schüleransprache, deren Fachkompetenz

und deren Sozialkompetenz treten dabei in den Vordergrund. In der Politikdidaktik kommt die personale Dimension des Lehrens in aller Regel kaum zur Sprache. Ein methodisch flexibler Unterrichtsstil, der bei den Schülerinnen und Schülern Emotionen weckt, dieses mit Interesse an der Sache verknüpft und sich an sozialen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert, kann dagegen auf hohe Akzeptanz- und Erfolgswerte zählen. Die Schule selbst soll möglichst ein breites Spektrum an Lern- und Gestaltungsgelegenheiten bieten, wobei schon früh eingeübte Projektarbeit die größten Chancen hat, das Kompetenzspektrum der Schülerinnen und Schüler in demokratiepädagogischer Richtung schrittweise zu erweitern. Demokratie braucht entgegenkommende Gelegenheitsstrukturen und sachdienliche Übungsfelder in den Schulen.

Gute Politische Bildung, das versteht sich eigentlich von selbst, muss immer eine normativ gehaltvolle, empirisch gestützte und verhaltensorientierte Demokratiebildung sein. Das ist ihre Legitimationsgrundlage, wenn sie die geschichtlichen Erfahrungen mit der Demokratie in Deutschland nicht vernachlässigen will. Sie zielt damit auf die Förderung von demokratischen Haltungen, demokratischer Urteils- und Handlungskompetenz sowie auf die kritische Loyalität der Bürger. Sie wendet sich gegen Gewalt, Intoleranz, Rechtsextremismus, Rassismus, Frauenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie gegen jeden anderen Fundamentalismus. Politische Bildung im Sinne der Demokratiebildung bedarf, wenn sie wirksam werden soll, einer haltungs- und wertprägenden Erfahrungsebene, einer demokratischen Kultur und eines entsprechenden Engagements in der Schule. Als bedeutende gesamtgesellschaftliche Aufgabe verwirklicht sie die zentrale Aufgabe moderner Bildung insgesamt. Demokratiebildung beschränkt sich nicht auf ein eigenes Fach, sondern entwickelt zugleich ein eigenes Entwicklungskonzept der Schule insgesamt. Schulen befähigen die Schülerinnen und Schüler schließlich beispielhaft zur verantwortlichen Teilhabe an der Gestaltung demokratischer Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsformen. Sie greifen auch auf externe Kooperationspartner zur Erweiterung der Lern- und Erfahrungsangebote für Schülerinnen und Schüler zurück. Sie eröffnen vielgestaltige Gelegenheiten zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung und verstehen sich selbst als offene, je altersspezifische Übungsräume für Demokratie.

## Anmerkungen

- 1 Detjen, Joachim: Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung. In: Oberreuther, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 335-348.
- 2 Schiele, Siegfried: Elementarisierung politischer Bildung. Überlegungen für ein Konzept. In: Oberreuther, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 349-363.
- 3 Besand, Anja: Politik – Nein danke. Probleme der Sichtbarkeit der Politik. In: Oberreuther, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 253-266.

## Günter C. Behrmann



Dr. Günter C. Behrmann, geb. 1941 in Hamburg

Professor für Didaktik der politischen Bildung/Sozialwissenschaften an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam von 1993 bis 2009.

Autor, Koautor und Herausgeber von Büchern zur politischen Sozialisation und politischen Bildung. Forschungsprojekte zur Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte. Zahlreiche Artikel in sozialwissenschaftlichen Handbüchern, Lexika, Sammelbänden und Zeitschriften. Vorsitzender Studienhaus Wiesneck, Institut für politische Bildung Baden-Württemberg e. V.

### Frühere Tätigkeiten

- Langjährige Tätigkeiten in der freien Jugendbildung. Mitgründer des Jugendhofs im Bessunger Forst bei Darmstadt
- Wissenschaftlicher Assistent am Soziologischen Seminar der Universität Tübingen von 1971 bis 1975.
- Lehraufträge an der Bundeswehrhochschule Hamburg, der PH-Esslingen, der Universität Freiburg und der Internatsschule LEH Schondorf/Ammersee
- Professor für Politikwissenschaft und Didaktik der politischen Bildung an der Universität Osnabrück, Abteilung Vechta von 1975 bis 1993

### Verbandstätigkeiten

- Langjähriges Mitglied des Vorstandes und seit 2013 Vorsitzender Studienhaus Wiesneck, Institut für politische Bildung Baden-Württemberg e. V.

### Beratungs- und Kommissionstätigkeiten

- Fachgutachten insbesondere zu Publikationen und Lehrplänen: Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung, Landesministerien, KMK und Lehrerverbände, KMK Bildung für nachhaltige Entwicklung, KMK Kerncurriculum, KMK/HRK Rahmenordnung Politikwissenschaft Diplom- und Magisterstudiengänge; Rahmenlehrplan Politische Bildung Land Brandenburg;
- ZEvA/Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen: Evaluation der Lehrerbildung (Grundwissenschaften) an den Landesuniversitäten
- Wissenschaftlicher Ausschuss des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung

## Veröffentlichungen – Auswahl

Mitherausgeber der Reihen: „Geschichte Politik“: Studien zur Didaktik; Materialien und Forschungen; Unterrichtseinheiten für ein Curriculum mit Material-, Arbeits- und Lehrerheften. Paderborn. (1978 ff.)

- 2010 Politikwissenschaft und politische Bildung. In: Gerlach, Irene/Jesse, Eckhard/Kneuer, Marianne/Werz, Nikolaus (Hrsg.): Politikwissenschaft in Deutschland, Baden-Baden, S. 73-95.
- 2009 Skepsis und Engagement. Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung. Potsdam.
- 2000 zusammen mit Clemens Albrecht u. a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Studienausgabe: Frankfurt/M.
- 1993 zusammen mit Siegfried Schiele (Hrsg.): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach/Ts.
- 1979 zusammen mit Dieter Schmidt-Sinns (Hrsg.): Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften. Bonn.
- 1978 zusammen mit Karl Ernst Jeismann und Hans Süßmuth: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn.
- 1972 Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik. Stuttgart (2. erweiterte Auflage 1975).

## Leseempfehlungen für (angehende) Politiklehrerinnen und -lehrer

- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sybille; unter Mitarbeit von Peter Hampe (2004): Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Massing, Peter (2011): Politikdidaktik als Wissenschaft. Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, Sybille/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Sander, Wolfgang (2010): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg.

Günter C. Behrmann

**„Das Engagement für die politische Bildung ist für mich gleichbedeutend mit dem Engagement für die Demokratie des Grundgesetzes.“**

## 1. Werdegang

Gegen Ende der fünfziger Jahre kamen mit dem damals beginnenden Generationswechsel junge Lehrer an meine Schule, ein Düsseldorfer Vorortgymnasium. Sie lösten ehemalige Wehrmachtsoffiziere unter den Studien- und Oberstudienräten ab, die dort bis dahin den Ton angegeben hatten. Nun lasen wir im Deutschunterricht „moderne Lyrik“, zeitgenössische Erzählungen, Brechts Stücke. In einer Geschichts-AG wurden Texte in Walter Hofers „Der Nationalsozialismus“ und Iring Fettschers „Von Marx zur Sowjetideologie“ erarbeitet. Mein Englischlehrer, der sich für meine Aktivitäten in einer Pfadfindergruppe interessierte, wies mich auf Helmut Schelskys „Die skeptische Generation“ hin. Vor allem diese Lehrer und diese Lektüre gaben den Ausschlag für die Entscheidung, Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte und Germanistik zu studieren.

Unter Mitschülern, deren Eltern und unter Verwandten erregte meine Fächerwahl Verwunderung. Was Soziologie sei und wie man Politik „studiere“, vor allem, „was man damit werden“ könne, wurde ich nun ständig gefragt. So recht wusste ich das auch nicht. Denn noch waren die Politikwissenschaft und die Soziologie auf ihrem Weg in die fachliche Selbständigkeit nicht weit fortgeschritten. An den meisten Universitäten, so an meinem ersten Studienort Freiburg, gab es keine gesonderten Studiengänge, mithin auch keine Studienordnungen und -abschlüsse, nur einen freilich personell sehr gut ausgestatteten ‚Lehrstuhl‘ für „Wissenschaftliche Politik und Soziologie“.

Für Freiburg hatte ich mich entschieden, weil sich dort ein Kreis von

Studenten gebildet hatte, die ähnlich wie die jugendbewegten ‚Freistudenten‘ vor dem Ersten Weltkrieg das Studium mit vielfältigen gemeinschaftlichen Aktivitäten und einem fortbestehenden Engagement in ihren Jugendbünden verbanden. Das Studium der Politikwissenschaft und der Soziologie gewann dabei eine unmittelbare praktische Bedeutung. Beide Disziplinen vertrat in Freiburg Arnold Bergstraesser, der sich früher und stärker als die meisten ‚Gründungsväter‘ der Politikwissenschaft mit seiner ‚Freiburger Schule‘ für eine sozialwissenschaftlich fundierte politische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung eingesetzt hatte.

Zu den jungen Politikwissenschaftlern am Seminar für Wissenschaftliche Politik und Soziologie – bleibende Verbindungen entstanden zu Manfred Hättich, Dieter Oberndörfer und Alexander Schwan – kam nach mehrjähriger Lehrtätigkeit in den USA Friedrich H. Tenbruck, einer der kreativsten und ambitioniertesten jüngeren deutschen Soziologen, hinzu. In einem Seminar zur Jugendsoziologie machte er mich auf Fred Greensteins „Children and Politics“, die erste amerikanische Studie zur politischen Sozialisation von Kindern im Grundschulalter aufmerksam. Durch Tenbruck lernte ich Friedrich Minssen, den Leiter des von Max Horkheimer gegründeten „Studienbüros für politische Bildung“, und über Minssen Wolfgang Hilligen kennen. 1966 konnte ich in einer bunt gemischten Gruppe an einem der von Horkheimer initiierten „study trips“ in die USA teilnehmen und mich dort über nahezu alle laufenden Forschungsprojekte zur politischen Sozialisation sowie über die Curriculumreformen in den „Social Studies“ informieren.

Das ist mittlerweile Gegenstand der Geschichtsschreibung, eigener in einer Studie zur Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule wie anderer, so in Thomas Koinzers Habilitationsschrift „Auf der Suche nach der demokratischen Schule“. Wenngleich mit der nach der Rückkehr aus den USA begonnenen Arbeit an einer Dissertation über gesellschafts- und demokratiethoretische Ansätze der politischen Sozialisationsforschung und der deutschen politischen Pädagogik der weitere akademische ‚Werdegang‘ noch keineswegs vorgezeichnet war, verlief dieser dann trotz der Wirren von ‚1968‘ auf üblichen Bahnen über die Promotion in Freiburg (1971), Assistentenjahre am Soziologischen Seminar der Universität Tübingen zur ersten Professur an der Abteilung Vechna der neu gegründeten Universität Osnabrück.

Gegenwärtige  
Situation und  
Herausforde-  
rungen

## 2. Situation und Perspektiven der politischen Bildung

An den Universitätsneugründungen im Westen Niedersachsens wurde die mit zahlreichen Unterrichtshospitationen verbundene einphasige Lehrerbildung erprobt. Hier schienen jene Reformen des Bildungswesens Gestalt anzunehmen, deren „Strukturplan“ der Deutsche Bildungsrat entworfen hatte. Zu ihren Gewinnern zählten in der gesamten Bundesrepublik der Politikunterricht, die an der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer beteiligten Sozialwissenschaften sowie die Fachdidaktik. Wenigen fetten Jahren folgten indes bald viele magere Jahre mit massenhafter Lehrerarbeitslosigkeit, wieder zunehmend fachfremdem Unterricht, der Umwidmung von fachdidaktischen Professoren (u. a. für „Abfallwirtschaft“). Einiges hat sich mittlerweile gebessert.

Dass das Fach in der Schule diskontinuierlich, einstündig und fachfremd unterrichtet wird, ist heute zwar nicht die Regel, aber leider kein Sonderfall. Das hat mehrere Gründe: Die demokratische Verfassung der Bundesrepublik gilt nicht mehr als intern und extern gefährdet. Mit dem Politikunterricht verbindet sich auch nicht mehr das zeitweise stark überhöhte Ziel einer Fundamentaldemokratisierung. Geschichts- und Politikunterricht machen sich zwar nicht mehr wechselseitig ihre ‚Domänen‘ streitig. Aber dem Geschichtsunterricht sind ohne besonderes Zutun historisch gewordene frühere Kernbereiche des Politikunterrichts wie das gesamte Themenfeld DDR zugefallen. Und die Konkurrenz um das knappe Gut Unterrichtszeit besteht fort, ja sie hat sich verschärft, seitdem eine starke Lobby für ein eigenständiges Fach Wirtschaft wirbt.

Zukünftige Rolle  
der politischen  
Bildung

Trotz der kurzen Sonderkonjunktur in den ‚neuen‘ Bundesländern ist der Politikunterricht so teilweise in eine prekäre Randstellung geraten. Versuche, die Öffentlichkeit durch die Dramatisierung von immer neuen „Herausforderungen“ zu alarmieren und dem Fach auf diese Weise aufzuhelfen, verpuffen zumeist. Deshalb wird verschiedentlich nach einer neuen Basis der schulischen politischen Bildung gesucht. Meine Zweifel an solchen Suchbewegungen sind systemisch und schulgeschichtlich begründet: Wenn der Schulunterricht in so hohem Maße wie in Deutschland über Fächer organisiert ist, steht und fällt die schulische politische Bildung mit ihrer fachlichen Verankerung. Das Lernumfeld der Schüler/innen bilden im Schulalltag die eigene Klasse, der Fächerkanon, die Fachlehrerinnen und -lehrer sowie das ‚Klassenzimmer‘. Nicht nur aller fächerverbindende Unterricht, auch alle anderen Unterrichts-

grenzen überschreitenden Aktivitäten – Projekttage und -wochen, Exkursionen, die Teilnahme an Schülerwettbewerben etc. – brauchen das Fach als Basis. Das wird sich wahrscheinlich auch bei der Vermehrung von Ganztagschulen kaum ändern, setzt sich doch offensichtlich als Normalform der Ganztagschule die Kombination von herkömmlichem Halbtagsunterricht mit einem Nachmittagsangebot anderer Träger durch.

### 3. Demokratie und politische Bildung

Demokratie wird zumeist mit „Volksherrschaft“ übersetzt. Wonach sich das Volk und die Zugehörigkeit zum Volk bestimmen, in welchen Verfahren und nach welchen Entscheidungsregeln die Herrschaft ausgeübt wird, worauf sie sich erstreckt, ob sie sachlich, sozial und zeitlich begrenzt ist, geht aus dem Begriff selbst nicht hervor. So sind schon vor der Französischen Revolution unterschiedliche, in Teilen sogar gegensätzliche Vorstellungen von der demokratischen Verfassung moderner Staaten entstanden und wirksam geworden. Für die politische Erziehung und Bildung im geteilten Deutschland wurden sie in der Bundesrepublik als freiheitlich-demokratischem Verfassungsstaat und der DDR als ‚volksdemokratischer‘ sozialistischer Parteidiktatur richtungsweisend. Meine eigene Familiengeschichte, der Schulunterricht in der Oberstufe, das Studium der Politikwissenschaft und Soziologie in Freiburg und Tübingen, von den letzten Schuljahren an regelmäßige Reisen in westliche Länder *und* in sozialistische Staaten haben dazu beigetragen, dass das Engagement für die politische Bildung für mich mit dem Engagement für die Demokratie des Grundgesetzes gleichbedeutend ist.

Freiheitliche Demokratien bedürfen des Rückhalts in der politischen Kultur. Zivilgesellschaftliche Verhaltensweisen wie etwa die Akzeptanz des Gleichheitsgrundsatzes sowie divergierender Glaubensüberzeugungen, Meinungen und Interessen (Art. 3-5 GG) oder die Fähigkeit und Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement bilden sich innerhalb der Gruppen und Organisationen aus, in denen wir aufwachsen. Wie und weshalb die Staatsgewalt „vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt wird“ (Art. 20.2 GG), erschließt sich hingegen nicht aus unmittelbaren Erfahrungen im sozialen

Was ist  
Demokratie?

Demokratielernen  
als Aufgabe der  
politischen  
Bildung?

**Rolle der  
Politischen  
Bildung in der  
Demokratie**

Handeln und aus dessen Regeln. Es muss gesondert gelehrt und begriffen werden. Deshalb macht es wenig Sinn, dem Fachunterricht das „Demokratielernen“ in der Schulkultur oder einem demokratieaffinen „sozialen Lernen“ im Klassen- und Schulverband den Politikunterricht entgegenzusetzen. Vielmehr ist zu fragen, ob sich – und wie sich – die Lernchancen in beiden Feldern verbessern lassen. Das ist zu einem nicht geringen Teil eine der Schul- und Unterrichtsforschung zu überantwortende, weil nicht theoretisch zu entscheidende Frage.

Selbst in den ‚neuen‘ Bundesländern zählt das Fach nun schon seit mehreren Schülergenerationen zu den sich in der Sekundarstufe I mehrenden ‚kleinen‘ Fächern, mithin zum Schulalltag. Seine Bedeutung lässt sich allerdings nicht allein an der Wahrnehmung des Fachs im Schulbetrieb messen. Mit dem Leitbild des „mündigen Bürgers“ wurde es zum Träger einer normativen Um- und Neuorientierung der Schulerziehung und -bildung. Innerhalb der Institutionen politischer Bildung nimmt es aus mehreren Gründen die Schlüsselstellung ein: Der Fachunterricht erreicht alle Angehörigen der nachwachsenden Generation. Er erfordert prinzipiell eine sozialwissenschaftliche Ausbildung und didaktische Professionalisierung der Lehrkräfte, zudem in beträchtlichem Umfang spezifische Bildungsmedien. Das Fach bindet Politik und Bildungsverwaltung, sichert öffentliches Interesse und wissenschaftliche Dauerbeobachtung.

#### **4. Politikbegriff und Breite des Unterrichtsfachs**

**Was ist Politik?**

Wie in der Politikwissenschaft hat sich in der Didaktik der politischen Bildung weithin ein Politikbegriff durchgesetzt, wonach es in der Politik um die Regelung der Angelegenheiten eines Gemeinwesens durch allgemein verbindliche Entscheidungen geht. Ich habe schon in frühen Arbeiten für diesen Begriff plädiert: Zum einen bezeichnet er das zentrale Problem der Politik, nämlich die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Entscheidungen, welche die Mitglieder eines politischen Verbands, insbesondere die Bürger/innen eines Staates kollektiv binden. Damit wird der fundamentale Unterschied zwischen Demokratie als „Herrschaftsform“ und als „Gesellschafts- und Lebensform“ wie auch zwischen „Staat“ und „Markt“, Staats- und Wirtschaftsbürgern markiert. Zum anderen ist der Begriff offen für die verschiedenen ‚Lösungen‘ dieses Problems, d. h. für die hohe Variabilität der formellen und informellen Strukturierungen politischer Prozesse.