

HANDBUCH POLITISCHE BILDUNG

Wolfgang Sander, Kerstin Pohl (Hg.)



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Handbuch politische Bildung

Herausgegeben von
Wolfgang Sander und Kerstin Pohl

Unter Mitarbeit von
Sabine Achour, Anja Besand, Matthias Busch, Paul Ciupke,
Carl Deichmann, Joachim Detjen, Andreas Eis, Tim Engartner,
Sebastian Fischer, Andreas Füchter, Susann Gessner, Muhammed
Giraz, Markus Gloe, Michael Görtler, Thomas Goll, Hans-Georg Golz,
Tilman Grammes, Benno Hafeneger, Katrin Hahn-Laudenberg,
Dennis Hauk, Reinhold Hedtke, Inken Heldt, Thomas Hellmuth,
Klaus-Peter Hufer, Ingo Juchler, Kerry J. Kennedy, Tetyana Kloubert,
Andreas Kost, Christoph Kühberger, Hans-Werner Kuhn, Dirk Lange,
Peter Levine, Peter Massing, Michael May, Stefan Müller, Norbert Neuß,
Mirko Niehoff, Monika Oberle, Heinrich Oberreuter, Bernd Overwien,
Annette Petri, Andreas Petrik, Kerstin Pohl, Stefan Rappenglück,
Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander, Armin Scherb, Annette
Scheunpflug, Sophie Schmitt, Helmar Schöne, Marc Schoentgen,
Lothar Scholz, Hannes Strelow, Monika Waldis, Georg Weißeno,
Alexander Wohnig, Béatrice Ziegler, Bettina Zurstrassen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M., 5., vollständig
überarbeitete Auflage 2022

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl-Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISSN (Print) 1435-7526; ISSN (Online) 2749-6473
ISBN 978-3-7344-1362-9 (Studienausgabe)
ISBN 978-3-7344-1380-3 (Hardcover)
E-Book ISBN 978-3-7344-1363-6 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1694>

Inhalt

Zur Einführung	9
I. Wissenschaftliche Grundlagen	
<i>Wolfgang Sander</i> Geschichte der politischen Bildung	13
<i>Michael May, Kerstin Pohl</i> Politikdidaktische Konzeptionen	29
<i>Reinhold Hedtke</i> Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen	40
<i>Susann Gessner</i> Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung	51
<i>Ingo Juchler</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik	63
<i>Armin Scherb</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus	75
<i>Wolfgang Sander</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus	86
<i>Sebastian Fischer, Dirk Lange</i> Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung	99
<i>Georg Weißeno</i> Quantitative empirische Forschung zur politischen Bildung	110
<i>Wolfgang Sander</i> Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung	122

II. Institutionen und Praxisfelder

Norbert Neuß

Vorschulische Einrichtungen 135

Kerstin Pohl

Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule 143

Wolfgang Sander

Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule 152

Michael May

Lehrerbildung für die politische Bildung 160

Klaus-Peter Hufer

Politische Bildung in der Erwachsenenbildung 168

Benno Hafeneeger

Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung 176

Michael Görtler

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit 186

Hans-Georg Golz, Andreas Kost

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung ... 194

Christoph Kühberger

Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände,
Materialien und Onlineangebote 204

III. Didaktische Prinzipien

Andreas Petrik

Adressatenorientierung 215

Thomas Goll

Problemorientierung 223

Stefan Müller

Kontroversität 231

Tilman Grammes

Exemplarisches Prinzip 240

Alexander Wohnig

Handlungsorientierung 251

<i>Ingo Juchler</i> Wissenschaftsorientierung	260
--	-----

IV. Aufgabenfelder

<i>Peter Massing</i> Institutionenkundliches Lernen	271
--	-----

<i>Monika Oberle, Helmar Schöne</i> Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung	279
---	-----

<i>Tim Engartner</i> Ökonomisches Lernen	288
---	-----

<i>Bettina Zurstrassen</i> Gesellschaft als Gegenstandsfeld politischer Bildung	296
--	-----

<i>Heinrich Oberreuter</i> Rechtserziehung	303
---	-----

<i>Matthias Busch</i> Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung	312
--	-----

<i>Markus Gloe</i> Demokratielernen als politische Bildung	320
---	-----

<i>Muhammed Giraz</i> Förderung von Fach- und Bildungssprache	329
--	-----

<i>Annette Petri</i> Emotionen und politisches Lernen	338
--	-----

<i>Sibylle Reinhardt</i> Moralisches Lernen	346
--	-----

<i>Mirko Niehoff</i> Prävention von extremistischen Einstellungen	356
--	-----

<i>Sabine Achour</i> Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze	365
---	-----

<i>Inken Heldt</i> Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung	374
--	-----

<i>Bernd Overwien</i> Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen	382
--	-----

<i>Wolfgang Sander</i> Friedenspolitische Bildung	391
<i>Stefan Rappenglück</i> Europabezogenes Lernen	400
<i>Annette Scheunpflug</i> Global Citizenship Education: Weltgesellschaft als Herausforderung ..	410

V. Methoden und Medien

<i>Andreas Fächter</i> Methoden der Diagnostik: Vorstellungen, Einstellungen und Wissen erfassen	421
<i>Hannes Strelow</i> Methoden des Beginnens: Unterrichtseinstiege	434
<i>Christoph Kühberger</i> Inklusives und individualisiertes politisches Lernen: Methoden der Differenzierung in der politischen Bildung	442
<i>Peter Massing</i> In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung ..	450
<i>Hans-Werner Kuhn</i> Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse	458
<i>Anja Besand</i> Mit Bildern und Filmen lernen: Politische Bildung mit Fotos und TV-Serien	467
<i>Ingo Juchler</i> Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Musik, Spielfilm	476
<i>Dennis Hauk</i> Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebungen	484
<i>Dennis Hauk</i> Digitale und analoge Medien verbinden: Blended Learning	491
<i>Lothar Scholz</i> Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung	498

<i>Joachim Detjen</i>	
Forschend lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung	507
<i>Ingo Juchler</i>	
Vor Ort lernen: Außerschulische politische Lernorte	515
<i>Paul Ciupke</i>	
Reisend lernen: Studienreise und Exkursion	524
<i>Kerstin Pohl</i>	
Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte, Sozialstudien, Zukunftswerkstätten	533
<i>Katrin Hahn-Laudenberg</i>	
Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungs- situationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben	543
<i>Carl Deichmann</i>	
Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und Leistungsbewertung	553
VI. Politische Bildung im Internationalen Vergleich	
<i>Thomas Hellmuth</i>	
Politische Bildung in Österreich	565
<i>Monika Waldis, Béatrice Ziegler</i>	
Politische Bildung in der Schweiz	574
<i>Marc Schoentgen</i>	
Politische Bildung in Luxemburg	583
<i>Andreas Eis, Sophie Schmitt</i>	
Politische Bildung in der Europäischen Union – Ansätze und Entwicklungstrends	593
<i>Kerry J. Kennedy</i>	
Civic Education in Asia: Local Influences and Global Interests	602
<i>Tetyana Kloubert, Peter Levine</i>	
Politische Bildung in den USA	611
Stichwortverzeichnis	622
Autorinnen und Autoren	636

Zur Einführung

Als in den 1960er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland die ersten Professuren für Didaktik der politischen Bildung (je nach Bezeichnung des Schulfaches unter verschiedenen Denominationen) eingerichtet wurden, war dies der entscheidende Schritt zu einer wissenschaftlichen Grundlegung politischer Bildung: Fragen des Lernens von Politik und des professionellen Handelns von Lehrenden in diesem Bereich wurden damit zum Gegenstand einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin.

Bereits seit seiner Erstauflage im Jahr 1997 verfolgt dieses Handbuch das Ziel, der Leserschaft einen verlässlichen Überblick zum Stand der wissenschaftlichen Fachdiskussion zur politischen Bildung zu geben. Es soll insbesondere

- Fachlehrerinnen und -lehrern in der schulischen sowie Pädagoginnen und Pädagogen in der außerschulischen politischen Bildung neue Anregungen für ihre alltägliche pädagogische Arbeit geben;
- Studierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sowie Teilnehmern an Veranstaltungen der Lehrerfortbildung einen komprimierten Zugang zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur politischen Bildung bieten;
- bildungspolitisch Interessierten eine kompakte Informationsmöglichkeit zur Lage der politischen Bildung eröffnen.

In der Regel wurden Professuren für Didaktik der politischen Bildung in Deutschland im Rahmen der Lehramtsstudiengänge für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen eingerichtet. Aber da politische Bildung zu denjenigen pädagogischen Praxisfeldern gehört, die sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Bildung vertreten sind, kann eine Wissenschaft vom politischen Lernen sich letztlich nicht auf nur *ein* Praxisfeld beschränken. Die Konzeption dieses Handbuchs geht daher von einem weit gefassten Verständnis von „politischer Bildung“ aus, das alle Formen absichtsvoller pädagogischer Einwirkung auf Prozesse der politischen Sozialisation umfasst – beginnend in vorschulischen Einrichtungen

über den Fachunterricht in den verschiedenen Schulformen und Schulstufen, die politischen Implikationen anderer Schulfächer und die politische Sozialisationswirkung der institutionellen Kultur der Schule bis hin zu den vielfältigen Trägern und Angeboten der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. die Beiträge in Kapitel II).

Für die vorliegende fünfte Auflage wurde das Handbuch erneut komplett überarbeitet. Alle in früheren Auflagen bereits enthaltenen Beiträge wurden aktualisiert. Mit einer ganzen Reihe von neu aufgenommenen Beiträgen soll aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis Rechnung getragen werden. Von Beginn an versucht das Handbuch auch, in der Zusammensetzung der Autorenschaft das wissenschaftliche und generationelle Spektrum im Fach zu repräsentieren, soweit dies im Rahmen eines Bandes möglich ist. So haben an dieser Auflage 24 neue Autorinnen und Autoren mitgewirkt. Ferner ist mit Kerstin Pohl eine zweite Herausgeberin hingekommen.

Wir bedanken uns bei allen, die an dieser Neuauflage mitgewirkt haben – allen voran bei den Autorinnen und Autoren, aber auch beim Wochenschau Verlag für gute Zusammenarbeit und sorgfältige verlegerische Betreuung, bei Luisa Sofia Garrido Bernardi für die gründliche Endreaktion sowie bei Alina Rita Kaap für die überaus engagierte und kompetente Mitarbeit im gesamten Redaktionsprozess.

Kerstin Pohl und Wolfgang Sander, im Sommer 2021

I.
Wissenschaftliche
Grundlagen

Wolfgang Sander

Geschichte der politischen Bildung

1. Entwicklungslinien der politischen Bildung in Deutschland

In der Neuzeit begleitet das Problem der politischen Bildung im Gebiet des heutigen Deutschlands den Prozess der Institutionalisierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen von Anfang an (vgl. einführend Kuhn/Massing/Skuhr 1993; Detjen 2013; Sander 2013). In der außerschulischen Bildung lassen sich Ansätze einer politischen Erwachsenenbildung bis zur Aufklärung zurückverfolgen (vgl. Ciupke 2016). Im Bereich der *Schule* lässt sich schon für die Anfänge des modernen Schulwesens zeigen, dass die politische Integration der jungen Generation als eine zentrale Aufgabe schulischen Lernens angesehen wurde. Prägnant formulierte dies die brandenburgische Kirchenordnung von 1540, in der die Notwendigkeit des Schulunterrichts mit der „Erhaltung Christlicher Religion und guter Pollicey“ begründet wurde (Sander 2013, 16). Der Begriff *Pollicey* stand damals für die Vorkehrungen, die der Landesherr traf, um die öffentlichen Angelegenheiten zu regeln. Mit anderen Worten, die Einführung der Schule sollte auch dazu dienen, die politische Ordnung in den entstehenden Territorialstaaten zu sichern. Dazu sollte sie die Untertanen über ihre Pflichten belehren und die Macht der Obrigkeit als von Gott gesetzt legitimieren. Von einem eigenen Unterrichtsfach für diese Aufgabe konnte aber noch für lange Zeit nicht die Rede sein. Zunächst war es vorrangig die religiöse Erziehung, die die politische mitzuübernehmen hatte.

Anfänge des
modernen
Schulwesens

Allerdings ist hier einschränkend anzumerken, dass sich schon aufgrund der begrenzten materiellen Möglichkeiten die Pflichtschule für alle Kinder erst über einen längeren Zeitraum hinweg in der Praxis durchsetzte. Es dauerte bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, bis tatsächlich alle Kinder die Schule besuchten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte aber der Religionsunterricht seine dominante Stellung schon verloren, und für die politische Bildung waren nun in den Volksschulen vor allem der Geschichts-, der Geographie- und

Neu-
humanismus

der Deutschunterricht zu den wichtigsten Fächern geworden; nicht anders als in den Gymnasien, in denen die alten Sprachen noch hinzukamen. Mit ihnen verband der Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch die Intention, durch die Auseinandersetzung mit der Kultur der Antike politisch bildend zu wirken. Allerdings hatte es in den höheren Schulen, die der Ausbildung der höheren Stände dienten, schon Vorformen politischer Bildung gegeben, so beispielsweise in den bis auf das 16. Jahrhundert zurückgehenden Ritterakademien und den philanthropischen Bürgerschulen des 18. Jahrhunderts (vgl. für diese Frühphase politischer Erziehung vor allem Flitner 1957).

Stiftung
nationaler
Identität

Eine breitere akademische und politische Debatte um politische Bildung als eigenständige fachliche Aufgabe der Schule und eigenes Unterrichtsfach begann erst im Wilhelminischen Kaiserreich. Zentrale Referenzbegriffe hierfür waren „staatsbürgerliche Erziehung“ oder „Staatsbürgerkunde“. Sie zeigen bereits die Richtung an, in die die Diskussion sich inhaltlich bewegte: Politische Bildung wurde unter dem Aspekt der Einführung junger Menschen in die Rolle als Staatsbürger im Nationalstaat betrachtet. Hierbei kamen mehrere Aspekte zur Geltung. Zunächst und vor allem war es die *Stiftung nationaler Identität* in einem jungen Nationalstaat, für die die staatsbürgerliche Erziehung in Deutschland in Ergänzung zum Geschichtsunterricht in Anspruch genommen werden sollte. Die klassische humanistische Bildung galt in diesem Zusammenhang wegen ihres potenziellen Kosmopolitismus als eher verdächtig. Wilhelm II. brachte diesen Aspekt 1890 in seiner Eröffnungsansprache auf den Punkt: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollten nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“ (vgl. Sander 2013, 42). Ebenso hätte er sagen können, dass die Schule aus jungen Bayern und Hamburgern, Sachsen und Württembergern, Frankfurtern und Berlinern Deutsche machen solle.

War diese Vorstellung einer pädagogischen Konstruktion der Nation durchaus typisch für die Schule in jungen Nationalstaaten nicht nur in Europa, so lässt sich die *imperialistische Überformung* des Nationalismus, die sich in Deutschland in der staatsbürgerlichen Erziehung gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeigte, nicht für alle Nationalstaaten verallgemeinern. Nun galten auch die Kolonien als Referenzpunkt der schulischen politischen Erziehung; „Jeder Patriot hat deshalb den Kolonien gegenüber dieselben Pflichten wie gegen das

kontinentale Vaterland“, hieß es entsprechend in einer ministeriellen Anweisung an die Volksschulen von 1905 (vgl. Sander 2013, 44).

Weiterhin bildeten die sozialen und politischen Konflikte mit der Arbeiterbewegung ein wichtiges Motiv für die Förderung staatsbürgerlicher Erziehung durch die Reichsregierung. Wilhelm II. brachte diesen Zusammenhang am 1. Mai 1889 in einer „Allerhöchsten Ordre“ in aller Offenheit zum Ausdruck: „Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. ... Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem Einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann, und der Jugend zum Bewußtsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben ...“ (zit. nach Sander 2013, 39 f.). Die Arbeiterbewegung setzte dem ihrerseits intensive Bemühungen um eine eigenständige, sozialistisch ausgerichtete außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung entgegen, wobei, so der Mannheimer Parteitag der SPD von 1906, „das Proletariat als Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung“ gesehen wurde (Sander 2013, 51 f.). So wurde die politische Bildung hier von beiden Seiten als Instrument im innenpolitischen Kampf verstanden.

Weniger instrumentell gedacht war ein weiterer Aspekt der staatsbürgerlichen Erziehung, der sich auf das Staatsverständnis von Georg Wilhelm Friedrich Hegel bezog. Für Hegel war der Staat Ausdruck der Idee der Sittlichkeit; er sollte das Gemeinwesen nicht nur repräsentieren und ordnen, er sollte es auch bessern, ja veredeln. Diese idealistische Vorstellung von einem Kulturstaat, der den Altruismus des Einzelnen auf Ziele lenkt, die allen dienen, und der auf diesem Wege als Hüter des Gemeinwohls wirkt, war besonders im deutschen Bürgertum äußerst populär. Staatsbürgerliche Erziehung in diesem Sinne sollte weniger zum konkreten Staat als vielmehr zur Idee des Staates erziehen. Allerdings war damit auch die Vorstellung eines Staates verbunden, der gewissermaßen über den Niederungen der

Konflikte mit der Arbeiterbewegung

Politische Bildung als Instrument im innenpolitischen Kampf

Erziehung zur Idee des Staates

Parteien und der konkreten politischen Konflikte schwebt; deshalb ließ sich dieser Kulturstaatsidealismus durchaus mit antipolitischen Ressentiments verbinden.

Weimarer
Republik

Fatal sollte diese Verbindung vor allem in der Weimarer Republik wirken, wo es nicht durchgängig gelang, eine auf die konkrete Verfassung und die Grundlagen demokratischer Politik sich beziehende politische Bildung in der Schule fest zu etablieren, trotz einer Vorschrift in Art. 148 der Weimarer Reichsverfassung, nach der Staatsbürgerkunde Lehrfach der Schulen sein sollte. Besonders einflussreich war damals die Grundlegung staatsbürgerlicher Erziehung, die Georg Kerschensteiner bereits 1901 vorgelegt hatte und die bis 1931 in zehn Auflagen breite Wirkung erzeugte (vgl. Kerschensteiner 1966). Auch Kerschensteiner bezog sich auf den Kulturstaatsidealismus, was es ihm ermöglichte, sein Konzept sowohl im Kaiserreich als auch in der ersten deutschen Republik zu vertreten, denn die konkrete Gestalt des Staates erschien gegenüber der sittlichen Institution des Staates als solchem von sekundärer Bedeutung. Allerdings gab es in der Weimarer Republik auch Ansätze einer bewussten Erziehung zur Republik in der Schule und zu einer aktiven und vielfältigen Fachkultur des staatsbürgerlichen Unterrichts – soweit er sich in den Schulen etablieren konnte –, in dem sich zu Beginn der 1930er-Jahre auch die Thematisierung aktueller politischer Kontroversen immer stärker durchsetzte (vgl. Busch 2016, 2020).

Von „politischer Bildung“ im Sinne einer theoretischen Grundlegung fachlichen Unterrichts war in Deutschland erstmals in Paul Rühlmanns gleichnamigem Buch von 1908 die Rede, nachdem zuvor schon 1891 der damalige Rektor der Universität Wien, Adolf Exner, diesen Begriff ins Zentrum einer programmatischen Rede gestellt hatte (vgl. Exner 1892; vgl. dazu auch Sander 2009). Der Begriff setzte sich aber erst nach 1945 in Westeuropa und nach 1989 in ganz Deutschland durch.

National-
sozialismus

In den beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts spielte die politische Erziehung im Sinne der weltanschaulichen Doktrin der herrschenden Partei eine wichtige Rolle. Sowohl die NSDAP als auch die SED setzten dabei sehr stark auf parteinahe Jugendorganisationen – Hitlerjugend/Bund Deutscher Mädel, Freie Deutsche Jugend –, die nach dem Verbot konkurrierender Vereine und Verbände ein De-facto-Monopol in der Jugendpolitik besaßen. In der Schule verzichtete der Nationalsozialismus, mit Ausnahme der HJ-Eliteeinrichtungen „Adolf-Hitler-Schulen“, auf ein eigenes Unter-

richtsfach für die politische Bildung und setzte stattdessen auf die Durchdringung anderer Fächer mit der NS-Ideologie, insbesondere von Biologie, Geschichte und Deutsch sowie auf emotionalisierende Veranstaltungen wie Schulfeiern (vgl. Sander 2013, 75 f.). In der DDR hingegen, in der die SED ihr Machtmonopol mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ihrer ideologischen Grundlage, des Marxismus-Leninismus, zu untermauern versuchte, gab es nach einer kurzen Episode mit einem Fach „Gegenwartskunde“ ab 1957 und bis 1989 ein Fach „Staatsbürgerkunde“, dem eine zentrale Rolle für die ideologische Erziehung beigemessen wurde und das in seinen Zielen und Inhalten eng an die Politik der SED gebunden war (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006).

DDR

Zu einer demokratischen Grundlegung und der deutschlandweiten Etablierung von Fachunterricht mit ausgebildeten Fachlehrern in der politischen Bildung in den Schulen kam es erst nach 1945 im Westen und nach 1989 in ganz Deutschland (vgl. auch Sander/Steinbach 2014). Erste Initiativen in dieser Richtung gingen in den ersten Nachkriegsjahren von der „Re-education-Politik“ der westlichen Besatzungsmächte aus. Ab den 1950er-Jahren begann eine intensivere deutsche akademische Diskussion über die neue Bildungsaufgabe einer demokratischen politischen Bildung (vgl. zur Theoriegeschichte der politischen Bildung nach 1945 auch Gagel 2005). Sie war zunächst vom Gegensatz zwischen Vertretern der staatsbürgerlichen Erziehung aus der Weimarer Republik (Theodor Litt, Eduard Spranger, Erich Weniger) und Verfechtern eines am amerikanischen Pragmatismus orientierten, nicht mehr staatszentrierten, sondern erfahrungsbezogenen und sozialerzieherisch ausgerichteten Neuansatzes (vgl. Theodor Wilhelm sowie für die außerschulische Bildung Fritz Borinski) geprägt. Hier wie auch in den folgenden Abschnitten der Fachgeschichte verliefen die Diskursschwerpunkte in der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung trotz aller Unterschiede in institutionellen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen über weite Strecken parallel und beeinflussten sich mehr oder weniger intensiv wechselseitig.

„Re-education-Politik“

In den 1950er- und 1960er-Jahren kam es nach und nach in den Bundesländern zur Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches für politische Bildung in den Schulen, wenn auch unter verschiedenen Fachbezeichnungen; eine bis heute bestehende Kuriosität, die auf eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1950 zurückgeht, in der ein politischer Unterricht „in besonderen Fach-

stunden“ zwar empfohlen, den Ländern die Bezeichnung dieses Faches aber freigestellt wurde (Sander 2013, 114). Dennoch erwies sich die Einführung dieses Faches als Basis für die Professionalisierung der politischen Bildung und die Verwissenschaftlichung ihrer theoretischen Grundlagen. Dazu trug auch die Einführung der Politikwissenschaft als neuer Wissenschaftsdisziplin an Universitäten bei, aus der heraus eine ganze Reihe von Professoren sich in dieser Zeit für die politische Bildung engagierten (vgl. Detjen 2016). 1965 wurde mit der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) ein Fachverband gegründet, der die Lehrerschaft im Fach bis heute organisiert. In den 1960er-Jahren wurden auch die ersten Professuren für Didaktik der politischen Bildung im Kontext der Lehrerbildung für das junge Fach eingerichtet. Parallel wurden die ersten Theorien politischer Bildung, die sich als fachdidaktische Konzeptionen in einem wissenschaftlichen Sinne verstanden, ausgearbeitet. Die Konzeptionen der meisten heute als „Klassiker“ der Politikdidaktik verstandenen Autoren entstanden in den 1960er- und 1970er-Jahren (Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Rolf Schmiederer, Bernhard Sutor). Fischer sprach in diesem Zusammenhang von der „didaktischen Wende“ in der politischen Bildung. In der außerschulischen politischen Bildung gewann in dieser Zeit der Theorieansatz von Oskar Negt zur Arbeiterbildung erheblichen Einfluss (vgl. Negt 1968).

Gleichzeitig geriet jedoch die politische Bildung in dieser Zeit in eine massive politische und innerfachliche Konfrontation. Nach der 1968er-Bewegung entwickelte sich die Bildungspolitik zum bevorzugten Konfliktfeld zwischen den Parteien: Bei den neuen Lehrplänen und Schulbüchern für die politische Bildung kam es besonders in Hessen und Nordrhein-Westfalen zu heftigen und lang anhaltenden Konflikten (vgl. Mambour 2007, 94 ff.; Sander 2013, 137 ff.). Innerfachlich polarisierte sich die Diskussion zwischen Vertretern eines ‚linken‘ Lagers, in dem politische Bildung als pädagogisches Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden wurde, und neuen ‚konservativen‘ Ansätzen, die die Aufgabe des Faches eher in der Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der sozialen Marktwirtschaft sahen. Es war eine politische Situation, in der öffentliche Anbieter wie die Landeszentralen für politische Bildung ihre Veranstaltungen nicht allein nach fachlichen Gesichtspunkten planen, sondern durch politischen Proporz ab-

sichern mussten: „Programme werden dementsprechend daraufhin geprüft, ob einem ‚rechten‘ Referenten auch ein ‚linker‘ folgt“ (Schneider 1997, 12). Im Streit um neue Lehrpläne in Hessen ging der Konflikt gar so weit, dass der Politikwissenschaftler Eugen Kogon 1973 als Leiter einer live im Rundfunk übertragenen Podiumsdiskussion zu diesem Thema den Saal mitten in der Veranstaltung entnervt verließ (vgl. Mambour 2007, 142).

In der wissenschaftlichen Diskussion konnte diese Polarisierung früher als in der Bildungspolitik überwunden werden. Eine wichtige Rolle spielte dabei eine Fachtagung im Jahr 1976, zu der der damals neu bestimmte Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, die führenden Fachdidaktiker der politischen Bildung aus verschiedenen politischen Lagern ins schwäbische Beutelsbach eingeladen hatte. Auf ihr stand die Frage zur Debatte, ob es in der politischen Bildung eines Minimalkonsenses bedürfe. Ein solcher Konsens wurde auf der Tagung zwar nicht formell beschlossen und stand als Text auch nicht zur Diskussion. Rückblickend aber verfasste ein Mitarbeiter der Landeszentrale, Hans-Georg Wehling, im Tagungsband einen Bericht, den er mit „Konsens à la Beutelsbach?“ überschrieb und in dem er darlegte, dass nach seinem Eindruck auf der Tagung drei Grundprinzipien politischer Bildung unwidersprochen geblieben seien:

„1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ (Minssen) zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Kon-

Überwindung
der
Polarisierung

statierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein ...“ (Wehling 1977, 179 f.).

„Beutelsbacher Konsens“
Dieser kurze Text hat in der nachfolgenden Zeit und bis heute als „Beutelsbacher Konsens“ breite Zustimmung gefunden und eine erstaunliche Karriere genommen: Kaum ein Lehrplan kommt ohne direkten oder indirekten Verweis auf ihn aus, er ist international stark rezipiert worden und gilt für die Praxis als eine Art Kern der Berufsethik in der politischen Bildung. Fachdidaktisch hat er in das didaktische Prinzip der Kontroversität Eingang gefunden. Gleichwohl kam es in den letzten Jahrzehnten auch immer wieder zu Debatten über Probleme und Konsequenzen, die sich aus dem Beutelsbacher Konsens ergeben (vgl. Schiele/Schneider 1996; Widmaier/Zorn 2016; Frech/Richter 2017).

Der Beutelsbacher Konsens wurde zwar in erster Linie mit Blick auf die Schule formuliert, er kann aber aus politikdidaktischer Sicht auch für die *außerschulische politische Bildung* Gültigkeit beanspruchen und wird inzwischen weithin dort ebenfalls akzeptiert. Die außerschulische politische Bildung tat sich mit dieser Entwicklung lange insofern schwerer als die schulische, als ihre Träger wie z. B. Gewerkschaften, Kirchen oder parteinahe Stiftungen an bestimmte politisch-kulturelle Milieus gebunden sind und von dort immer wieder mit der Erwartung konfrontiert werden, Beiträge zur Verbreitung bestimmter politisch-programmatischer Positionen zu leisten.

Die schulbezogene Didaktik der politischen Bildung konnte sich nach dem Beutelsbacher Konsens und einer Stagnations- und Rückbauphase in den 1980er-Jahren seit den 1990er-Jahren wissenschaftlich gut entwickeln und ihre Forschungsintensität sowie ihre Infrastruktur an den Universitäten stark ausbauen (Sander 2013, 150 ff.). Hierzu trugen vor allem ein erster Generationswechsel auf den in den 1960er- und 1970er-Jahren entstandenen Professuren, die Einrich-

tung neuer Professuren in den neuen Bundesländern, die Gründung einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft im Jahr 1999 („Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“, GPJE) sowie die 2001 veröffentlichte erste PISA-Studie bei, die einen generellen Ausbau der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung nach sich zog. Mit ihrem Entwurf für „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ (GPJE 2004) legte die GPJE in der Post-PISA-Debatte um Kompetenzorientierung eine im gesamten deutschsprachigen Raum wirkungsmächtige Beschreibung der Ziele und Aufgaben politischer Bildung vor.

Post-PISA-
Debatte um
Kompetenz-
orientierung

Die Wiedervereinigung stellte sich in der politischen Bildung in den Jahren nach 1990 faktisch als Übernahme westdeutscher Konzepte dar. Da die Staatsbürgerkunde in der DDR bis zum Herbst 1989 programmatisch strikt an die Politik der SED gebunden blieb, hatten sich keine informellen, gewissermaßen „subversive“ Denksätze und Diskurse zur politischen Bildung entwickelt, von denen aus nach der Befreiung von der Vorherrschaft der SED *originäre* Beiträge der DDR-Wissenschaft zur wissenschaftlichen Diskussion um die demokratische politische Bildung im vereinigten Deutschland hätten geleistet werden können (vgl. Biskupek 2002).

Wieder-
vereinigung

Bildungspraktisch wurde in den ostdeutschen Bundesländern ab 1990 ein neues Schulfach für politische Bildung eingeführt, das die Staatsbürgerkunde ersetzte. Während die neu gegründeten fachdidaktischen Professuren in der ersten Generation von Westdeutschen besetzt wurden (inzwischen lässt sich diese Unterscheidung so nicht mehr treffen), unterrichteten das neue Fach in den Schulen nahezu durchweg Lehrerinnen und Lehrer, die bereits in der DDR tätig waren, in der Regel jedoch nicht im Fach Staatsbürgerkunde. Für diese neuen Fachlehrer wurden in den 1990er-Jahren mit Unterstützung der Bundeszentrale für politische Bildung, der Freien Universität Berlin und des (2000 geschlossenen) Deutschen Instituts für Fernstudien berufs begleitende Weiterbildungslehrgänge eingerichtet, später kamen entsprechende Qualifizierungsangebote der neu gegründeten politikwissenschaftlichen Institute in den ostdeutschen Bundesländern hinzu (vgl. Massing 2014). Auf diese Weise gelang in recht kurzer Zeit der erfolgreiche Aufbau einer Infrastruktur für demokratische politische Bildung in Ostdeutschland.

2. Konvergenzen und Divergenzen – politische Bildung in Österreich und der Schweiz

Vergleicht man die Entwicklung der politischen Bildung in den deutschsprachigen Nachbarstaaten, so fallen bei einem sehr groben Überblick über die letzten 150 Jahre Gemeinsamkeiten auf: Zunächst entwickelten sich überwiegend staatszentrierte und, wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten, auf nationale Integration und Identitätsstiftung zielende Konzepte politischer Bildung, die erst nach 1945 sukzessive von dezidiert demokratischen, stärker erfahrungszentrierten und gesellschaftliche Problemlagen einbeziehenden Ansätzen überwunden wurden (vgl. zu jüngsten Entwicklungen die länderbezogenen Beiträge in Kapitel VI).

Schweiz

In der *Schweiz* blieb die „Staatskunde“ nach Gründung des modernen Bundesstaates 1848 lange überwiegend patriotisch geprägt und institutionell mit dem Geschichtsunterricht verbunden (vgl. Moser et al. 1978, Quakernack 1991; zur Geschichte theoretischer Ansätze vgl. auch Lötscher/Schneider/Ziegler 2016). Allerdings gab es in der Westschweiz auch im 19. Jahrhundert in einzelnen Kantonen schon erste Versuche, die staatsbürgerliche Erziehung (*instruction civique*) als eigenes Fach zu organisieren (vgl. Moser-Léhot 2000, 238). Während der beiden Weltkriege standen erneut die nationale Integration bzw. angesichts der potenziellen Bedrohung durch das nationalsozialistische Deutschland die „geistige Landesverteidigung“ im Fokus der Erwartungen an politische Bildung. Trotz einiger konzeptioneller Ansätze für eine offenere, schülerzentriertere politische Bildung in der Zwischenkriegszeit und ab den 1960er-Jahren konnte auch 2000 noch eine kritische Analyse zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz, die im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erstellt worden war, eine weiterbestehende Dominanz staats- und institutionenzentrierter Aspekte konstatieren (vgl. Oser/Reichenbach 2000, 10). Das gravierendere Defizit, das der Bericht bemängelte, bezog sich aber auf die institutionelle Verfasstheit politischer Bildung. Der Bericht bemängelt eine gravierende Ressourcenknappheit, vor allem einen Mangel an Unterrichtszeit. Demgegenüber bestehe inzwischen ein grundlegender Konsens über allgemeine Ziele und demokratische Grundorientierungen politischer Bildung, sodass es zu einer „Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (ebd., 9) komme. Ganz ähnlich bezeichnet Moser-Léhot die Position der politischen Bildung in der Sekundarstufe I als

Institutionelle
Verfasstheit
politischer
Bildung

„randständig“: „In der Verbindung mit dem Fach Geschichte folgt die Politische Bildung meist der Systematik dieses Faches und nicht einer Systematik der Politischen Bildung“ (Moser-Lécho 2000, 248). Ein separates Fach identifiziert Moser-Lécho aber nur in drei Kantonen (ebd., 242). Allerdings hat die EDK 2007 durch ein offizielles Vorwort ihrer Präsidentin ein neues Konzept politischer Bildung autorisiert, mit dem offenbar aus den kritischen Befunden Konsequenzen für die Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein gezogen werden sollen (vgl. Gollob et al. 2007). Die Publikation spannt einen weiten Bogen vom Politik- und Demokratiebegriff über didaktische Grundlagen politischer Bildung bis zu konkreten Praxisbeispielen und Lernmaterialien. Unter anderem übernimmt sie mit kleinen Varianten das Kompetenzmodell der deutschen GPJE und entwickelt konkrete Vorschläge für schulstufenbezogene Schwerpunkte politischer Bildung, die in einer Art Kerncurriculum verdichtet werden. Damit wird eine fachliche Inhaltsstruktur politischer Bildung auf der Basis moderner Fachdidaktik konzipiert; es bleibt abzuwarten, ob und wie sie sich in einem schulischen Umfeld ohne ein solches eigenständiges Fach durchsetzen wird. In dem 2014 beschlossenen „Lehrplan 21“ für die deutschsprachigen Kantone taucht politische Bildung jedenfalls nur unter „überfachliche Themen“ auf.

Neues
Konzept
politischer
Bildung

In *Österreich* verlief die Entwicklung der politischen Bildung bis 1945 sehr ähnlich wie in Deutschland (vgl. Dachs 2008; Hellmuth/Klepp 2010). Zunächst dominierten Ansätze staatsbürgerlicher Erziehung, die allerdings in der multinationalen Habsburgermonarchie im Unterschied zum Wilhelminischen Kaiserreich bis 1918 gerade nicht national orientiert waren. In der Ersten Republik gab es dann im Kontext der demokratischen Schulreformen Otto Gloeckels neue Ansätze zur Demokratieerziehung, aber auch zu nationaler Erziehung, die damals deutschnational geprägt war, da die junge Republik „Deutschösterreich“ den Anschluss an das Deutsche Reich anstrebte, was jedoch von den Siegermächten des Ersten Weltkriegs untersagt wurde. Nach einem kurzen Bürgerkrieg 1934 und einer Phase der österreichischen Diktatur von 1934 bis 1938 kam es 1938 zum Einmarsch der deutschen Wehrmacht und zum Anschluss an das nationalsozialistische Deutschland, in dem Österreich im Bereich der Erziehung ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen das gleiche Schicksal erlitt wie das deutsche „Altreich“.

Österreich

Nach 1945 bestand nach dieser Erfahrung anders als 1918 in Österreich kein nennenswerter Bedarf mehr nach einer Integration

- in ein neues Deutschland. Vielmehr setzte sich, befördert durch eine entgegenkommende Politik der Alliierten, die „Opferthese“ durch, nach der Österreich als das erste Opfer der expansiven Politik des nationalsozialistischen Deutschland gesehen wurde; eine einseitige Sichtweise, die lange eine Aufarbeitung des österreichischen Nationalsozialismus behindern sollte. Jedenfalls setzte jetzt die schulische politische Erziehung wieder an staatsbürgerkundlichen Traditionen an, verband diese nun aber erstmals mit einer national-österreichischen Orientierung: „Erziehung zum bewußten Österreichertum“ galt gemäß einem „Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949 als wichtiges Ziel politischer Bildung.
- Die Debatte über ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung wurde und wird intensiv und kontrovers seit den 1970er-Jahren geführt. Mit Ausnahme der Berufsschulen kam es jedoch bislang nicht zur Einrichtung eines solchen Faches; stattdessen wird politische Bildung in Kombinationsfächern unterrichtet, zumeist mit Geschichte, sowie darüber hinaus als Unterrichtsprinzip aller Fächer postuliert (vgl. den Beitrag von Hellmuth zu Österreich in diesem Band sowie Sander 2017). Zu neuen Initiativen zum Ausbau politischer Bildung in den Schulen und in der Lehrerbildung an den Hochschulen kam es dann zu Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. den Beitrag von Hellmuth zu Österreich in diesem Band). Seit 2009 besteht mit der „Interessengemeinschaft für politische Bildung“ (IGPB) auch ein österreichischer Fachverband für die in Wissenschaft und Praxis politischer Bildung Tätigen.
- Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts die inhaltlichen Verständnisse von den Zielen, Aufgaben und didaktischen Grundstrukturen politischer Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz weitgehend angeglichen haben. Dies gilt seit den 2010er-Jahren auch für Luxemburg (vgl. den Beitrag von Schoentgen zu Luxemburg in diesem Band). Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich der institutionellen Verankerung politischer Bildung in Schule und Lehrerbildung.

3. Historische Grundmuster politischer Bildung

- Überblickt man die mehrhundertjährige Geschichte der politischen Bildung in der Neuzeit, so lassen sich in einer idealtypischen Unterscheidung drei Grundmuster erkennen. Ein erstes ist das der Herrschaftslegitimation *Herrschaftslegitimation*. In unnachahmlich treffender Weise wurde es

als Reaktion auf die Französische Revolution 1793 in einem Preisausschreiben einer Erfurter Akademie formuliert: „Auf wievielerlei Arten kann man die Untertanen eines deutschen Staates überzeugen, daß sie unter einer weisen, gerechten und milden Regierung leben?“ (zit. nach Sander 2013, 22). Dieses Grundmuster prägte die Initiativen Wilhelms II. zur staatsbürgerlichen Erziehung ebenso wie die nationalsozialistische Erziehungspolitik und die politische Erziehung in der DDR. Ein zweites Grundmuster lässt sich – in metaphorischer Übertragung – als *Mission* bezeichnen. Hier soll politische Bildung als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse dienen und einen erwünschten künftigen Zustand herbeiführen. Dieses Grundmuster findet sich beispielsweise in frühen Konzepten der Nationalerziehung, mit denen eine Nation erst geschaffen werden sollte, in den idealistisch-kulturstaatlich geprägten Ausprägungen staatsbürgerlicher Erziehung, in sozialistischen Erziehungskonzepten der Arbeiterbewegung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, in den auf Demokratisierung und damit gesellschaftliche Veränderung abzielenden Konzepten politischer Bildung im Umfeld der 1968er-Bewegung, aber auch in manchen konservativen Ansätzen der Werteerziehung, mit denen gesellschaftliche Missstände pädagogisch bekämpft werden sollen. In vielen Ansätzen außerschulischer politischer Bildung im Umfeld von Parteien, Verbänden und sozialen Bewegungen lässt es sich dann beobachten, wenn politische Bildung in erster Linie als Transportweg zur Verbreitung politischer Überzeugungen der Anbieter gesehen wird. Gemeinsam ist diesen beiden Grundmustern, dass die Adressaten politischer Bildung als Objekte gesehen werden, während die Lehrenden (oder die Auftraggeber) sich im Besitz einer gültigen Wahrheit sehen, die die Lernenden am Ende nachzuvollziehen haben.

Mission

Anders ein drittes Denkmuster – hier dient politische Bildung der eigenständigen Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen sein kann. Dieses Denkmuster lässt sich abkürzend mit dem Stichwort der politischen *Mündigkeit* kennzeichnen. Dieses Stichwort knüpft

Mündigkeit

an Kants berühmte „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ an. Es findet sich in dediziert pädagogisch verstandenen Ansätzen politischer Bildung, die systematisch zwischen den Intentionen der Lehrenden und den – zu antizipierenden – Intentionen der Lernenden unterscheiden. In geradezu klassischer Weise wird dieses Grundmuster für die politische Bildung in den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zum Ausdruck gebracht.

Selbstverständlich besagt die Unterscheidung dieser drei Grundmuster nicht, dass jeder Ansatz und jedes Dokument aus der Geschichte der politischen Bildung sich eindeutig nur einem dieser Grundmuster zuordnen ließe. In der Praxis sind durchaus Mischformen möglich; so hatte etwa die Re-education-Politik der Westalliierten in Deutschland nach 1945 sowohl Züge von Mission als auch der Entfaltung von Räumen für Mündigkeit. Aus einer demokratischen Perspektive ergibt sich freilich eine klare Priorität für das Grundmuster der Mündigkeit, denn nur dieses korrespondiert mit der Vorstellung von freien Bürgern, aus denen der Souverän in der Demokratie besteht. Die Leitidee der politischen Mündigkeit des Einzelnen ist in der politischen Bildung das Pendant zu den verfassungsmäßig garantierten Freiheitsrechten für alle Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie.

Literatur

- Biskupek, Sigrid 2002: Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Busch, Matthias 2020: Demokratielernen in der Weimarer Republik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 70. Jg., H. 14-15, S. 28-34
- Ciupke, Paul 2016: Blicke auf die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 23-32
- Dachs, Herbert 2008: Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2., aktual. und erw. Aufl., München

- Detjen, Joachim 2016: Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung. Baden-Baden
- Diendorfer, Gertraud/Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia 2012: Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der Interessengemeinschaft Politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Exner, Adolf 1892: Über politische Bildung. Rede gehalten bei der Übernahme der Rektoratswürde an der Universität Wien. 3. Ausgabe, Leipzig
- Flitner, Andreas 1957: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1970-1880. Tübingen
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.) 2017: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.
- Gagel, Walter 2005: Geschichte der politischen Bildung in Deutschland 1945-1989/90. 3., überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden
- Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice 2007: Politik und Demokratie – leben und lernen. Bern
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim 2006: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Opladen
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia 2010: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar
- Kerschensteiner, Georg 1966: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 1, besorgt von Georg Wehle. Paderborn
- Kuhn, Hans Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hg.) 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen
- Lötscher, Alexander/Schneider, Claudia/Ziegler, Béatrice (Hg.) 2016: Reader Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute. Bern
- Mambour, Gerrit 2007: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter 2014: Politische Bildung im Prozess der deutschen Vereinigung. In: Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn, S. 226-239
- Moser-Léchoy, Daniel V. 2000: Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg/Üe.
- Moser, Heinz/Kost, Franz/Holdener, Walter 1978: Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz. Stuttgart
- Negt, Oskar 1968: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M./Köln

- Oser, Fritz/Reichenbach, Roland 2000: Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht, hg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern
- Quackernack, Jürgen 1991: Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel? Opladen
- Rühlmann, Paul 1908: Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. Leipzig
- Sander, Wolfgang 2009: Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert“. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2013: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3., aktual. Aufl., Marburg
- Sander, Wolfgang 2017: Aufgaben und Probleme politischer Bildung in Österreich. In: Helms, Ludger/Wineroither, David M. (Hg.): Die österreichische Demokratie im Vergleich. 2. Aufl., Baden-Baden, S. 503-526
- Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hg.) 2014: Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) 2016: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Schneider, Heinrich 1977: Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11-36
- Wehling, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte in der politischen Bildung. Bonn

Michael May, Kerstin Pohl

Politikdidaktische Konzeptionen

1. Anfänge politikdidaktischer Konzeptionen

Im Zuge der Entwicklung moderner Gesellschaften werden im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit von der heranwachsenden Generation Fähigkeiten erwartet, die allein durch Eingewöhnung in eine gesellschaftliche Praxis nicht mehr erlernt werden können. Die Ausdifferenzierung eigenständiger gesellschaftlicher Bereiche wie Verwaltung, Rechtsprechung, Wirtschaft oder Wissenschaft führt deshalb zur „Geburt der Schule und des Klassenzimmers“ (Terhart 2019, 410). Bei der Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation tritt neben die Sozialisation, verstanden als das gleichsam natürliche und lebensweltlich organisierte Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft, die intentionale und organisierte Einflussnahme im Rahmen eigener Lehranstalten. Fragen des Lehrens und Lernens unterliegen damit einer besonderen Begründungsnotwendigkeit und werden an professionelle, eigens geschulte Lehrkräfte gegeben. Unterrichtslehre und später wissenschaftliche Didaktik entwickeln sich seitdem zum professionellen Repertoire des Lehrpersonals (vgl. Terhart 2019).

Organisierte Einflussnahme auf Heranwachsende erfordert Begründung

Blieben die Unterrichtsinhalte, Unterrichtsziele und Vermittlungswege zunächst noch stark den gesellschaftlichen Konventionen und Herrschaftsinteressen des neuzeitlichen Staates verhaftet, so emanzipiert sich die wissenschaftliche Didaktik zunehmend von dieser Inanspruchnahme und versucht, die Fragen nach Sinn und Zweck, Gegenständen und Wegen des Unterrichts auf wissenschaftlicher Grundlage zu beantworten. Gerade in der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland lässt sich diese Emanzipation nachvollziehen: Die Funktionsbestimmung der politischen Erziehung/Bildung entwickelte sich von der Herrschaftslegitimation (z. B. Kaiserreich, Nationalsozialismus, DDR) über die Mission (z. B. Re-Education nach 1945) bis hin zur Ermöglichung von Mündigkeit (Anfänge bereits in der Weimarer Republik, verstärkt dann mit der didaktischen Wende in der Bundesrepublik ab den 1960er-Jahren) (vgl. Busch 2016; Sander 2005).

Didaktik liefert wissenschaftliche Begründung

Die Entstehung politikdidaktischer Konzeptionen erfolgt in der Bundesrepublik dann im Zuge der allgemeinen Verwissenschaftlichung didaktischen Denkens und vor allem im Zusammenhang mit der allmählichen Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs der politischen Bildung und der damit einhergehenden Etablierung politikdidaktischer Lehrstühle an den Universitäten. Allgemeindidaktische *Modelle* (vgl. Jank/Meyer 2008; Terhart 2019) und politikdidaktische *Konzeptionen* stehen dabei in einem engen wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhang.

2. Was sind politikdidaktische Konzeptionen?¹

Konzeptionen sind komplexe, normative Theorien

Politikdidaktische Konzeptionen beantworten die Fragen, welche Ziele politische Bildung anstreben sollte, mit welchen Gegenständen sich die Schüler/-innen befassen sollten, welche Lernwege dafür geeignet sind und welche Lernbedingungen dabei berücksichtigt werden müssen. Da die Antworten auf diese Fragen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen (Implikationszusammenhang), können Konzeptionen als komplexe Theorien verstanden werden. Die Komplexität der Konzeptionen und daran orientierter politischer Bildungsprozesse stellt eine evidenzbasierte Begründung durch empirische Forschung vor große Herausforderungen.

Zudem basieren politikdidaktische Konzeptionen grundsätzlich auf Wertvorstellungen. Die Angemessenheit von Zielen, Inhalten und Wegen der politischen Bildung kann nur auf der Grundlage normativer Erwägungen beurteilt werden. Politikdidaktische Konzeptionen sind somit immer auch präskriptive sozialwissenschaftliche Theorien. Die Verfasserinnen und Verfasser gehen häufig von normativ gefärbten Demokratieverständnissen, Bürgerleitbildern, Politikverständnissen, Gesellschaftsbildern, Menschenbildern oder Bildungsverständnissen aus. Nicht zuletzt in Abhängigkeit von ihrem wissenschaftlichen Werdegang beziehen sie sich dabei auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen. So geht etwa Bernhard Sutor (1984, 1992) ausführlich auf sein Menschenbild ein und beruft sich dabei auf die Tradition der aristotelischen Philosophie. Hermann Giesecke (1965, 1972) begründet sein Politikverständnis vor allem mithilfe von Schriften pluralistischer Politikwissenschaftler und Soziologen der frühen Bundesrepublik (vgl. Pohl 2014) und Rolf Schmiederer (1971, 1977) greift für die Darstellung seiner kritischen gesellschaftstheoretischen Vorstellungen unter anderem auf Autoren aus dem Umfeld der Frank-

furter Schule zurück. Mitunter sind persönliche biografische Erfahrungen prägend für die fachwissenschaftlichen Bezüge. So legitimiert Wolfgang Hilligen, der existenzielle Erfahrungen in Kriegsdienst und Gefangenschaft durchlebte, seine normativen Annahmen vor allem mithilfe existenzphilosophischer Schriften (vgl. Pohl 2010).

Die bisher genannten „Klassiker“ (May/Schattschneider 2011; 2014) der politischen Bildung haben ihre Konzeptionen nicht in einer einzigen Monografie verfasst, sondern in einer weitgefächerten Publikationsarbeit entfaltet. Teilweise sind die Veränderungen der konzeptionellen Vorstellungen im Laufe der Schaffensphase so erheblich, dass man nicht von einem über die Zeit konsistenten Gedankengebäude sprechen kann. So kann man sowohl für Schmiederer als auch für Giesecke argumentieren, dass sie zwei Konzeptionen vorgelegt haben: Schmiederer mit seiner Monografie von 1971 „Zur Kritik der politischen Bildung“ und der stark revidierten Neufassung von 1977 „Politische Bildung im Interesse der Schüler“, Giesecke mit seiner Monografie von 1965 „Didaktik der Politischen Bildung“ und der ebenfalls deutlich veränderten gleichnamigen Neuausgabe von 1972. Obwohl die Autoren vielen ihrer Gedanken treu geblieben sind, ist wissenschaftlich umstritten, inwiefern sie sich von ihren Ursprungsideen entfernt und in den Neuausgaben ihrer Monografie neue Konzeptionen vorgelegt haben.

Konzeptionen liegen nicht immer als einzelne Monografien vor

Wenngleich die meisten Konzeptionen als Monografien vorliegen und mit weiteren Publikationen vertieft werden, sind Konzeptionen zudem nicht an Monografien gebunden. Entscheidend ist, dass von einer Autorin oder einem Autor Aussagen zu den relevanten Aspekten der politischen Bildung getroffen werden. Hilfreiche Zusammenstellungen dieser konzeptionellen Überlegungen sind Sammelbände mit den wichtigsten Aufsätzen, wie beispielsweise der Band „Politikdidaktik als Wissenschaft“ von Peter Massing (2011).

Schließlich sind Konzeptionen nicht unbedingt an das Œuvre eines einzelnen Autors gebunden. So lassen sich auch Denkrichtungen wie die „Kritische politische Bildung“ oder die „Demokratiepädagogik“ als Konzeptionen verstehen, die von verschiedenen Autorinnen und Autoren mit ähnlichen Vorstellungen von den Zielen, Inhalten, Methoden und Lernwegen sowie mit ähnlichen Verständnissen von Politik und Demokratie vertreten werden. In diesen Fällen ist jedoch von einer großen Heterogenität der Publikationen auszugehen. Die konturierte Beschreibung der Grundzüge der jeweiligen Konzeption wird dadurch erschwert.

3. Entwicklung politikdidaktischer Konzeptionen

Verbindungs-
linien zu
allgemein-
didaktischen
Modellen

Die im letzten Abschnitt gelieferte Definition politikdidaktischer Konzeptionen ist in gewisser Weise idealtypisch zu sehen und kennzeichnet bereits ein spezifisches Entwicklungsstadium, mithin das Verständnis der lehr-lern-theoretischen Didaktik (siehe unten). Gleichwohl finden sich in der Entwicklung politikdidaktischer Konzeptionen auch Verbindungslinien zu weiteren allgemeindidaktischen Modellen (vgl. Blankertz 1973; Jank/Meyer 2008).

Vor allem in den erwähnten klassischen politikdidaktischen Konzeptionen kommt Überlegungen eine besondere Bedeutung zu, wie aus der Fülle des zur Verfügung stehenden Wissens eine Auswahl erfolgen soll (vgl. Sander 2005). Während beispielsweise Bernhard Sutor oder Hermann Giesecke Kategorien wie Konflikt, Problem, Interesse, Ideologie, Macht oder Recht zur Stoffauswahl und -erschließung nutzen, stehen bei Wolfgang Hilligen existenzielle Probleme, bei Kurt Gerhard Fischer die Exemplarität eines Unterrichtsgegenstandes zur Erlangung zentraler Einsichten und bei Rolf Schmiederer die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die sich aus ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Situation ergeben, im Mittelpunkt (vgl. May/Schattschneider 2014). Damit aktualisiert sich in diesen frühen politikdidaktischen Konzeptionen ein *bildungstheoretisches Denken*, bei dem die Frage nach „Bildungswert und Bildungsgehalt der Inhalte zentral“ (Terhart 2019, 411) ist. Gleichwohl beschränken sich die politikdidaktischen Konzeptionen von Beginn an nicht auf diese Frage, sondern beziehen – wenn auch z.T. nachgeordnet – Überlegungen zu Zielen und Methoden mit ein. In diesem Sinne kommt Wolfgang Hilligen zur Bestimmung, dass es bei politikdidaktischen Konzeptionen um die drei Fragen gehe: „Warum, Wozu?“, „Was?“ und „Wie?“ (Hilligen 1985, 21). Dies ist auch für die Definition politikdidaktischer Konzeptionen prägend geworden und offenbart ein lehr-lern-theoretisches Didaktik-Verständnis. Demnach können (politik-)didaktische Konzeptionen sich nicht auf Fragen der Inhaltsauswahl beschränken, sondern müssen Bedingungen, Ziele (in jüngerer Zeit Kompetenzen), Inhalte, Methoden und Effekte in ihrem Bedingungsgefüge („Implikationszusammenhang“, Blankertz 1973, 94) betrachten (vgl. Terhart 2019).

Auseinander-
setzung um
konkurrie-
rende Theo-
riemodelle der
Klassiker

Obwohl sich die klassischen politikdidaktischen Konzeptionen vor allem in der Berücksichtigung allgemeindidaktischer Erkenntnisse und Entwicklungen durchaus ähnelten, wurden sie als „alter-

native Gesamtbilder von den Aufgaben der politischen Bildung“ entworfen und stellten damit „konkurrierende Theoriemodelle“ dar (Sander 2005, 26 f.). Im Zuge gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren kam es auch in der Politikdidaktik zu erbitterten Auseinandersetzungen um die Konzeptionen, weil die normativen Grundannahmen der Verfasser über Politik und Gesellschaft und vor allem ihre Bewertung der Verfassungsrealität sich teilweise diametral gegenüberstanden.

Erst mit dem Abflauen der ideologischen Kontroversen in Politik und Gesellschaft in den 1980er-Jahren und dem institutionellen Rückbau der politikdidaktischen Arbeitsbereiche an den Universitäten ließen die Grabenkämpfe nach und die im Beutelsbacher Konsens formulierten Grundsätze etablierten sich als Minimalkonsens in der schulischen politischen Bildung. Damit ebnete aber auch die Produktion groß angelegter Konzeptionen ab (vgl. Pohl/Buchstein 2020). Beeinflusst durch Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik kamen erst um die Jahrtausendwende neue politikdidaktische Konzeptionen hinzu. Diese treffen weiterhin Aussagen zu Zielen, Inhalten und Methoden etc., setzen aber neue Akzente. So legte Tilman Grammes (1998) eine „Kommunikative Fachdidaktik“ vor, die die Aufgabe des Unterrichts vornehmlich im Verstehen von und der kommunikativen Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Wissensformen (= Bereichslogiken) in der Lebenswelt, der Politik und den Sozialwissenschaften sieht. Weil im Unterricht unterschiedliche Logiken aufeinandertreffen, wird Kommunikation nötig. Einflüsse der kritisch-kommunikativen allgemeinen Didaktik, die Unterricht als Beziehungs- und Kommunikationsgeschehen begreift, werden deutlich (vgl. Terhart 2019). Auch das von Wolfgang Sander zuerst 2001 veröffentlichte Werk „Politik entdecken – Freiheit leben“ (2013), in dem die Ermöglichung von Freiheit als primärer Sinn politischer Bildung verstanden wird, setzt neue Akzente. Vor allem die Einsicht, dass Politikunterricht mit den individuellen Wahrnehmungen und Gesellschaftsbildern der Schüler/-innen, mit der „Entstehung der Welt im Kopf“ (Sander 2013, 151) rechnen muss, ist prägend und greift Impulse aus der konstruktivistischen allgemeinen Didaktik auf (vgl. Terhart 2019). Schließlich liegt seit 2007 von Andreas Petrik (2013) eine „genetische Politikdidaktik“ vor, die simulierte Ursprungssituationen (Gesellschaftsgründungen) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt und somit nicht fertiges Wissen

Beutelsbacher
Konsens als
Minimal-
konsens

Neue Konzeptionen seit der
Jahrtausend-
wende

präsentiert, sondern aktive Entdeckungsprozesse inszeniert. Einflüsse aus der allgemeinen genetischen und Lehrkunstdidaktik werden deutlich (vgl. Jank/Meyer 2008).

Auch andere zeitgenössische Didaktikerinnen und Didaktiker haben Monografien vorgelegt, die jeweils spezifische Schwerpunkte wie Wertebildung, die Bedeutung von Anerkennung oder die Bedeutung von politischen Theorien ins Zentrum stellen. Diese weisen mitunter Merkmale politikdidaktischer Konzeptionen auf, werden aber in der Regel nicht als solche rezipiert.

4. Kritik und Wirkungsgeschichte

Studienbücher
bieten einen
Überblick

Die Komplexität und Abstraktheit politikdidaktischer Konzeptionen, die notwendigerweise von konkreten Unterrichtssituationen absehen müssen, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, führten dazu, dass diese vielfach ‚übersetzt‘, zusammengefasst und konkreter auf die Unterrichtsgestaltung bezogen wurden. Trotz der Kritik an ihrer mangelnden Praxisrelevanz leben die politikdidaktischen Konzeptionen somit in transformierter Form fort. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Studienbücher, die einen Überblick über die Geschichte der politischen Bildung, zentrale Kontroversen und/oder Ansätze zur Unterrichtsplanung bieten. Das gilt zum Beispiel für Walter Gagels „Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts“ von 1983 oder in jüngster Zeit für Joachim Detjens „Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland“, die beide nicht den Anspruch erheben, eine eigene Konzeption vorlegen zu wollen (vgl. Gagel 1983, 9; Detjen 2013, XI). Auch die „Politik-Didaktik“ (Reinhardt 2018, 9) von Sibylle Reinhardt versteht sich eher als „Handbuch“ (siehe Untertitel). Alle drei Werke treffen Aussagen zu Zielen, Inhalten und Methoden der politischen Bildung, setzen eigene Akzente und werden damit selbst den formulierten Ansprüchen an eine Konzeption gerecht, geben sich aber nicht als „alternative Gesamtbilder“ (Sander 2005, 26f.), sondern weisen einen stärker integrativen Charakter auf.

Zusammen-
hang von Kon-
zeptionen und
didaktischen
Prinzipien

Mitunter wird in den Studienbüchern die enge Verbindung der politikdidaktischen Konzeptionen mit den politikdidaktischen Prinzipien betont. Die Konzeptionen werden dann als Ursprung bestimmter Prinzipien verstanden. So lässt sich bei Kurt Gerhard Fischer ein fallorientiertes oder bei Hermann Giesecke ein konfliktorientiertes Vorgehen studieren etc. Dabei ist aber zu berücksichti-

gen, dass die konzeptionellen Ausführungen des jeweiligen Autors immer nur eine spezifische Lesart eines politikdidaktischen Prinzips enthalten. So sind Probleme bei Hilligen beispielsweise immer existenzielle Herausforderungen, von denen das Überleben der Menschheit abhängt, und Schülerorientierung meint bei Schmiederer nicht etwa bloß eine Orientierung an den Interessen, die Schülerinnen und Schüler spontan von sich aus äußern, sondern die Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen Position als Ausgangspunkt des Lernprozesses, weil sich daraus laut Schmiederer ihre „objektiven“ Interessen ergeben, die sie zunächst erkennen und verstehen müssen (vgl. May/Schattschneider 2014). Darüber hinaus werden in Konzeptionen trotz der Schwerpunktlegung auf bestimmte politikdidaktische Prinzipien auch weitere Prinzipien berücksichtigt.

Hinsichtlich der Bedeutung politikdidaktischer Prinzipien für die Unterrichtspraxis gibt es in der aktuellen Politikdidaktik unterschiedliche Vorstellungen: Während einige in den Prinzipien Planungs- und Reflexionshilfen für den Unterricht sehen, die im Unterricht möglichst umfassend realisiert werden sollen (vgl. Sander 2013), verstehen andere in den Prinzipien eher relativ distinkte Wege der Unterrichtsorganisation, die an die Konzeptionen anschließende und unterscheidbare Lernwege zum Politischen beschreiben (vgl. May 2015; Reinhardt 2018).

5. Funktion und Zukunft politikdidaktischer Konzeptionen

Politikdidaktische Konzeptionen als ‚wissenschaftliches Genre‘ sehen sich auch der Kritik ausgesetzt. Die oft überbordenden Theoriebezüge seien Merkmale der akademischen Diskussion, aber wenig funktional für die konkrete Unterrichtsarbeit. Hilbert Meyer prägte im Zusammenhang mit den allgemeindidaktischen Modellen den Begriff der „Feiertagsdidaktiken“ (Jank/Meyer 2008, 36), da sie von unrealistischen theoretischen Annahmen ausgingen und kaum brauchbare Bezüge zur Praxis aufwiesen. Entsprechend stellten Hans-Joachim Lißmann und Fritz Sandmann 1987 für die Politikdidaktik fest: „Die Frage, weshalb sich eine Beschäftigung mit didaktischen Konzepten für den Lehrer lohnt, wurde bisher noch nicht genügend thematisiert“ (Lißmann/Sandmann 1987, 87). Selbst beim Versuch, die politikdidaktischen Konzeptionen praktisch zu wenden und auf ihrer Grundlage Unterrichtsplanungen zu entwickeln, stellen sich

Praxisrelevanz
von Konzeptionen

Zweifel ein, ob der Aufwand den Nutzen lohnt. So kommt Tilman Grammes nach einer Durchsicht einschlägiger Versuche zu dem Fazit, dass die durch Konzeptionen angeleiteten Unterrichtsplanungen „zu keinen irgendwie trennscharfen Ergebnissen“ (Grammes 1998, 201, FN 12) führten – wobei in seiner Kritik unklar bleibt, ob dies an den Konzeptionen oder lediglich an den *Ableitungen* für die Praxis liegt. Ein Gegenbeispiel bietet überdies die Publikation der Unterrichtsplanungen zur Familienpolitik, die 1978 im Nachgang zur Tagung in Beutelsbach in Mühlhausen diskutiert wurden (vgl. Schiele/Schneider 1980).

- Konzeptionen
praktisch
fruchtbar
machen
- Trotz aller Kritik: Auch wenn politikdidaktische Konzeptionen den Implikationszusammenhang zwischen den Zielen, Inhalten, Lernwegen und Bedingungen im politischen Unterricht primär theoretisch beschreiben, können sie eine große praktische Relevanz entfalten. Sie können sowohl bei der Planung als auch bei der Analyse und Bewertung von politischem Unterricht helfen, indem sie deutlich machen, welche Ziele, Inhalte und Lernwege politischer Bildung vor dem Hintergrund eines bestimmten Demokratieverständnisses, Bürgerleitbilds, Gesellschaftsbilds, Politikverständnisses, Menschenbilds und Bildungsverständnisses angemessen sind. Die Auseinandersetzung mit politikdidaktischen Konzeptionen schon im Studium kann zudem dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte ein Bildungsverständnis für das Unterrichtsfach der politischen Bildung entwickeln. Gerade weil die Praxis dann gekennzeichnet ist durch multiple Entscheidungszwänge (vgl. Wahl 1991), die durch technische und organisatorische Rahmenbedingungen, Klassenführung, Heterogenität, Rhythmisierung und weitere Faktoren entstehen, ist ein klares Bildungsverständnis als Richtschnur für wissenschaftlich fundierte fachdidaktische Entscheidungen in der Praxis notwendig.
- Wissenschaftlicher Erkenntniswert von Konzeptionen
- Darüber hinaus zeigen die intensiven theoretischen Diskussionen in der Hochphase der Politikdidaktik in den 1960er- und 1970er-Jahren, die theoretischen Diskussionen um die demokratietheoretischen Grundlagen der politischen Bildung in den 1990er-Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts etwa die Diskussionen um den Konstruktivismus, die kritische politische Bildung oder den Bildungs- und Kompetenzbegriff, wie sehr die Auseinandersetzungen um die demokratietheoretischen, bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen die Politikdidaktik befruchten können. Für die „konzentrierte (...) Befolgung einer dezidierten Theorieperspektive“ (Terhart 2019, 416) bedarf es der Neuentwicklung von

politikdidaktischen Konzeptionen. Für diese gilt auch jenseits der Wichtigkeit der Praxisrelevanz für die politische Bildung: „Die theoretische Durchdringung von Unterricht muss nicht von vornherein und jederzeit den praktischen Nutzen für (angehende) Lehrkräfte im Blick haben; Theorie des Unterrichts hat auch in einer streng wissenschaftlichen Perspektive einen Erkenntniswert“ (ebd.).

Eine offene Flanke politikdidaktischer Konzeptionen und Prinzipien bildet deren empirische Erforschung. Mitunter sind Erfahrungsberichte, Beispiele und Fälle zu finden, die aber nicht den Standards empirischer Forschung entsprechen. Allenfalls die „genetische Politikdidaktik“ von Andreas Petrik (2013) weist mit der exemplarischen Erforschung von individuellen Bildungsgängen durch Nutzung der Argumentationsanalyse eine empirische Grundierung auf. Petrik kann zeigen, wie im Kontext von Unterricht, der sich an der Konzeption orientiert, Prozesse der Kompetenzentwicklung und Politisierung der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Insgesamt hat die konzeptionell arbeitende Politikdidaktik aber qualitative und quantitative Zugänge zu ihrem Gegenstand häufig vernachlässigt, sodass bis heute unklar ist, wie eine Beforschung politikdidaktischer Konzeptionen eigentlich aussehen könnte. Für neue Konzeptionen gilt, dass sie neben demokratiethoretischen und gesellschaftstheoretischen Begründungen stärker auch die empirische Erfassung der durch sie angestoßenen Unterrichtsrealität in den Blick nehmen sollten.

Die existierenden empirischen Forschungen in der Politikdidaktik nehmen ihren Ausgangspunkt entsprechend nicht von konzeptionellen Überlegungen, sondern von nicht „einheimischen Begriffen“ (J.F. Herbart), wissenschaftlichen Modellen und Theorien (z. B. subjektive Theorien, implizite Wissensbestände, Selbstbilder, Angebots-Nutzungs-Modell). Diese Forschungen kommen – wollen sie fachdidaktische Forschung sein – freilich nicht ohne Bezüge zu konzeptionellen Erwägungen aus oder müssen ihre Ergebnisse vor dem Hintergrund der normativen politikdidaktischen Konzeptionen interpretieren. So sind beispielsweise die diversen operationalisierbaren Kompetenzmodelle in der politischen Bildung durchaus anschlussfähig an die Zieldimension der Konzeptionen und lassen sich im Kontext von komplexen Angebots-Nutzungs-Modellen erforschen.

Wie geht es weiter mit den politikdidaktischen Konzeptionen? In einer pessimistischen Lesart muss man befürchten, dass die Zukunft konzeptioneller politikdidaktischer Arbeit auf dem Spiel steht, weil

Unzureichende empirische Erforschung als offene Flanke

Rückgriffe empirischer Forschungen auf konzeptionelle Überlegungen

Evidenzbasierung zum neuen Goldstandard der Schulpädagogik und Fachdidaktik geworden ist und die Konzeptionen hier Defizite haben, die bislang nicht behoben werden konnten. Mit einem optimistischen Blick bleibt politische Bildung angesichts einer sich verändernden Welt aber auch weiterhin auf konzeptionelle Erwägungen und daran anschließenden Handlungsempfehlungen für die Praxis angewiesen. Darüber hinaus können die Konzeptionen wichtige Anregungen für die Relevanzen empirischer Forschung geben (vgl. Terhart 2019).

Anmerkung

1 Der folgende Abschnitt folgt dem Argumentationsgang in Pohl 2020.

Literatur

- Blankertz, Herwig 1973: Theorien und Modelle der Didaktik. München
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl., München
- Gagel, Walter 1983: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I. Opladen
- Giesecke, Herrmann 1965: Didaktik der Politischen Bildung. München
- Giesecke, Herrmann 1972: Didaktik der Politischen Bildung. Neue Ausgabe. München
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Ein Studienbuch. Opladen
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert 2008: Didaktische Modelle. Berlin
- Lißmann, Hans-Joachim/Sandmann, Fritz 1987: Unterrichtsmodelle – ein Thema – drei didaktische Konzeptionen. In: Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz (Hg.): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart, S. 86-110
- Massing, Peter 2011: Politikdidaktik als Wissenschaft. Ein Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- May, Michael 2015: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 50-68

- May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.) 2011: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.
- May, Michael/Schattschneider, Jessica 2014: „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 31-41
- Petrik, Andreas 2013: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen/Berlin/Toronto
- Pohl, Kerstin 2010: Biografie und Theorie – Wolfgang Hilligens erste Schritte zur politischen Bildung. In: Breit, Gotthard/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hg.): Hauptsache politische Bildung. Kontroversität, Schülerorientierung, Aktualität, Problemorientierung. Schwalbach/Ts., S. 75-87
- Pohl, Kerstin 2014: Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke, 2., korr. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin 2020: Politikdidaktische Konzeptionen. In: Achour et al. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt/M., S.159-162
- Pohl, Kerstin/Buchstein Hubertus 2020: Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und in der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung, H. 4, S. 10-16
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 9. Aufl., Berlin
- Sander, Wolfgang 2005: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 13-47
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) 1980: Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart.
- Schmiederer, Rolf 1971: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt/M.
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung. 2 Bde., Paderborn
- Sutor, Bernhard 1992: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach/Ts.
- Terhart, Ewald 2019: Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 409-417
- Wahl, Diethelm 1991: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim

Reinhold Hedtke

Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen

Fachwissenschaften erzeugen, überprüfen und verwenden wissenschaftliches Wissen, Schulfächer vermitteln das praktische, wissenschaftliche und normative Wissen, das eine Gesellschaft für tradierenwert hält. Fachwissenschaften entstehen, vergehen und zerteilen sich mehr oder weniger autonom und kontingent in der historischen Evolution des Wissenschaftssystems (vgl. Mittelstraß 2005, 237). Schulfächer entstehen aus kontingenten politischen und kulturellen Auseinandersetzungen über das im Bildungssystem zu repräsentierende Wissen einer Gesellschaft (vgl. Sander 2010, 31-33). Typischerweise drücken sie das vorherrschende Selbstbild einer Gesellschaft sowie das als gesellschaftlich wichtig anerkannte Wissen und ihre Machtverhältnisse aus (vgl. Popkewitz 1997). Nachfolgend geht es um die fachlichen Bezugsdisziplinen für die politische Bildung, nicht um die Erziehungswissenschaft, die für den Bildungsbegriff unverzichtbar bleibt.

Politische Bildung konstituiert sich durch ihre Ziele, Orte und eingelebten Praktiken sowie durch die Wissensbestände, auf die sie sich grundlegend bezieht. Sozialwissenschaftliches Wissen existiert im Überfluss, politische Bildung greift darauf selektiv zu. Selektivität resultiert aus der Spannung zwischen Offenheit und Kontingenz von Wissenschaft und Welt, Tradition und Innovation, Orientierungsbedürfnissen und Legitimationsinteressen, die die Gesellschaft und ihr Bildungssystem prägen.

Ausgewähltes
Wissen

Dabei geht es darum, dem ausgewählten Wissen Struktur und Stringenz zu verleihen sowie Gestalt und Geltung zu verschaffen. So werden fachwissenschaftliche Grundlagen mithilfe schulfachspezifischer Leitbilder und Ziele ausgewählt, ausgerichtet und angeordnet. Dieser Konstruktionsprozess basiert auf Auffassungen über den Ort des Faches in der Fächerhierarchie und der Obligatorik der Schule, über die Eigenheiten von Einzeldisziplinen, Reichweite und Legitimität ihrer Erklärungsansprüche, die Relevanz von anderen Wissensformen und die eingelebten (schul-)fachtypischen Praxen, Kulturen und Kanons. Typischerweise sind Prozess und Konstrukt kontrovers.

1. Sozialwissenschaft, Gesellschaft und Politik

Auch die fachwissenschaftlichen Grundlagen politischer Bildung resultieren aus einem meist konflikthaften gesellschaftlichen Prozess der Wissensproduktion. Sie konstituieren zugleich eine soziale Praxis der Wissensaneignung und -verwendung in Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Die Kontroversen drehen sich darum, welches Wissenschaftswissen aus welchen Domänen und Disziplinen auszuwählen ist (Bildungsrelevanz). Entscheiden muss man auch, ob und welches praktische Wissen aus Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zusätzlich aufzunehmen ist (Pluralität der Wissensformen; vgl. Grammes 2009). Die Selektion von Wissensbeständen und Kompetenzen für die politische Bildung ist selbst ein Politikum. Sie ist auch fachdidaktische Wissenspolitik, die auf Durchsetzung einer favorisierten Wissensordnung zielt.

Kontroversen
um das
Wissen

Unterschiedliche Positionen zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen gründen auf unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, Leitperspektive(n) und Gegenstandsbereich(en) politischer Bildung, von der Legitimität und Rangordnung wissenschaftlicher, praktischer, lebensweltlicher Wissensformen und Subjektivität in der politischen Bildung und nicht zuletzt auf epistemologischen, wissenschaftstheoretischen, methodologischen und disziplinären Positionen.

Vorstellungen
von Bildung

Bildungsrelevantes wissenschaftliches Wissen erwartet man vor allem aus den Sozialwissenschaften, ferner aus der Rechtswissenschaft. Unter „Sozialwissenschaft“ lassen sich die Disziplinen zusammenfassen, „die sich mit der Ordnung und Organisation des menschlichen Zusammenlebens beschäftigen“ (Lehner 2011, 14). Ähnlich kann man den Gegenstandsbereich eines Lernbereichs „Soziale Studien“ als „das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen“ begreifen (Sander 2010, 39, Herv. entfernt). Zu den Sozialwissenschaften zählen Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Sozialpsychologie und Sozialanthropologie sowie als jüngste Disziplin Politikwissenschaft.

Im Feld der Sozialwissenschaften stehen unterschiedliche Ideen zur Lösung wissenschaftlicher und praktischer Probleme in Konkurrenz zueinander (Pluralität, Kontroversität). Zugleich arbeiten sie, meist stillschweigend, mit einer Reihe interdisziplinär oder transdisziplinär gemeinsamer Begriffe, Konzepte, Prinzipien, Annahmen und Einsichten (vgl. Lehner 2011, 416f.; Hedtke 2019). Beispiele sind Akteur, Gemeinwohl, Institution, Macht, Markt, Norm, Ordnung, Staat,

Dissens und
Konsens

System, Tausch und Wettbewerb. Zu den klassischen Leitideen in den Sozialwissenschaften zählen beispielsweise die Annahme von sozialen Regelmäßigkeiten, die unaufhebbare Verstrickung der Wissenschaft mit ihrem Gegenstandsbereich, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann), auch durch die Wissenschaften, sowie die Selbstaufklärung der Gesellschaft.

Pluralistische
Wissen-
schaften Jede einzelne Sozialwissenschaft weist eine methodologisch und theoretisch *immanent* pluralistische Struktur auf. So existieren z. B. weder *der* politikwissenschaftliche noch *der* wirtschaftswissenschaftliche oder *der* soziologische Staatsbegriff, es gibt ihn jeweils nur im Plural. Die Disziplinen schöpfen aus einem *gemeinsamen* Repertoire sozialwissenschaftlicher Methodologien und Methoden, wenngleich sie unterschiedliche Akzente setzen. Aus der Struktur der Sozialwissenschaften kann man weder eine Leitdisziplin der politischen Bildung noch eine bestimmte Struktur von Domänen oder Schulfächern herleiten.

2. Domäne, Disziplin und Fach

Domäne als kognitionspsychologischer Begriff wurde im Zuge der Umsteuerung auf Kompetenzorientierung populär. Franz E. Weinert bezeichnet damit sinnvolle Aufgabenbereiche wie z. B. Baseball, Schach, Naturwissenschaften oder Physik samt dem zugehörigen domänenspezifischen Wissen für Problemlösungen (vgl. Weinert 2001, 47-50).

Disziplinäre
Ordnung des
Schulfachs Domäne wird oft als Synonym für Schulfach und Wissenschaftsdisziplin verwendet, dann fallen Fach und Disziplin zusammen, der Domänenbegriff wird überflüssig (vgl. Sander 2011, 11f.). Einige Fachdidaktiker ersetzen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Sinne von Wolfgang Klafki faktisch durch ein Prinzip Disziplinorientierung (vgl. Klafki 1996, 167-169). Im Hintergrund stehen Ideen von politischer Bildung mit dem Schulfach Politik und dem Leitbezug auf die Politikwissenschaft oder von ökonomischer Bildung mit dem Schulfach Wirtschaft und den Bezugsdisziplinen der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Oberle 2017, 24; Loerwald 2020, 245-247). Die Wissensordnung des Schulfachs entspricht dann prinzipiell der der Bezugsdisziplin, ohne dass das zu Abbilddidaktik führen muss. Politische bzw. ökonomische Bildung wird wesentlich mit Blick auf das disziplinäre Wissen der Bezugswissenschaft bestimmt und begründet.

Die Gesellschaft für Fachdidaktik definiert eine (didaktische) Domäne als eine Gruppe affiner Fächer und damit deutlich breiter (vgl. GFD 2009), etwa Gesellschaftswissenschaften oder Sozialwissenschaften. Sie unterscheidet fachbezogene, domänenspezifische, fachübergreifende und überfachliche Standards und Kompetenzen. Ein Set sozialwissenschaftlicher Kompetenzen konstituiert dann die Domäne Sozialwissenschaften. Es ist durch eine domänenspezifische Konzeption von Bildung zu begründen. Die der Domäne zugeordneten Schulfächer tragen eine gemeinsame Verantwortung, indem sie durch *fachspezifische* Bildung und Kompetenzen die *domänen-*spezifische Bildung und ihre Kompetenzen fördern. Fachbildung soll nachvollziehbar zur Allgemeinbildung beitragen.

Domäne
Sozialwissen-
schaften

Tabelle 1: Die problembezogene Struktur der Domäne Sozialwissenschaften

	Sozialwissenschaftliches, institutionales und lebensweltliches Wissen
Fachdidaktische Leitfragen: <i>Gestaltungsorientierung</i>	(1) Wie können Subjekte lernen, ihr Zusammenleben in der Gesellschaft autonom und verantwortungsvoll zu gestalten? (<i>Mündigkeit</i>) (2) Wie kann Wissen und Können zur selbstbestimmten Gestaltung der <i>Lebensführung</i> in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft beitragen? (3) Wie kann Wissen und Können <i>Urteilsfähigkeit</i> über die Gestaltung von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft und <i>Handlungsfähigkeit</i> fördern?
Kompetenzorientierte Grundfragen sozialwissenschaftlichen Denkens: <i>Wissenschaftsorientierung</i>	(1) Wie kann man sozialwissenschaftliche <i>Beschreibungen</i> und <i>Analysen</i> anfertigen? (2) Was kann man mit sozialwissenschaftlichen <i>Daten, Modellen</i> und <i>Theorien</i> wie erklären? (3) Wie <i>wirken</i> sozialwissenschaftliches, institutionales und lebensweltliches Wissen? (4) Wie kann und wie soll man sozialwissenschaftliches Wissen <i>verwenden</i> und <i>anwenden</i> ?
Gesellschaftliche Grundprobleme: <i>Problemorientierung</i>	(1) Wie ist gesellschaftliche (politische, soziale, wirtschaftliche, rechtliche) Ordnung möglich? (2) Wie wandeln sich Gesellschaften? (3) Wie soll die Gesellschaft gestaltet werden? (4) Wer soll nach welchen Prinzipien und Regeln worüber entscheiden? (5) Wie sollen Verwirklichungschancen gestaltet und verteilt werden?

Verändert aus Hedtke 2011, 53, Abb. 2.

Disziplinen entwickeln sich dynamisch weiter, teilen sich, verschmelzen oder gründen sich neu. Stundentafeln sind dagegen stabil und recht reformresistent. Disziplinen und Schulfächer sind historische, kontingente Konstrukte und im Kontext von gesellschaftlich-politischen Interessenkonflikten entstanden. Deshalb stehen Disziplinen und Fächer in einem latenten Spannungsverhältnis. Eine Reihe großer Disziplinen kommt gar nicht in den Stundentafeln vor, die Sozialwissenschaften erkämpften dort erst spät einen bis heute bescheidenen Platz.

3. Bezugsdisziplinen bei den Klassikern der politischen Bildung

Bildungs-
relevantes
Wissen

Die Klassiker schöpften das für die politische Bildung relevante Wissen breit aus den Sozialwissenschaften (vgl. Grammes 2011). So spricht Walter Gagel explizit von sozialwissenschaftlicher Bildung und der lebenspraktischen Bedeutung sozialwissenschaftlichen Wissens, die dem Einzelnen zur kognitiven Orientierung in seiner Umwelt dienen (vgl. Gagel 2000, 11-20). Auch Bernhard Sutor betont, dass die „Fachdidaktik des Politischen“ und das durch das „Formalobjekt Politik“ (Sutor 1984 I, 26f.) konstituierte Schulfach in Bezug zu einer Mehrzahl sozialwissenschaftlicher Disziplinen zu bringen sind. Er plädiert etwa für eine „politische Wirtschaftslehre“ (Sutor 1984 II, 162) und betont, Wirtschaftsbürger und Staatsbürger seien didaktisch nicht zu trennen. Wolfgang Hilligen schließlich hält dasjenige gesellschaftswissenschaftliche Wissen für die politische Bildung relevant, das zur Lösung fundamentaler Probleme beiträgt, und bezieht sich dabei auf die Sozialwissenschaften und die Rechtswissenschaft (vgl. Hilligen 1985, 41; 105).

Die Frage der Bezugsdisziplinen auch wissenschaftstheoretisch zu diskutieren, war für Klassiker der politischen Bildung noch selbstverständlich (vgl. z. B. Hilligen 1985, 74-93; Sutor 1984 I, 29-54). Heute dagegen bleibt die wissenschaftstheoretische Analyse oft rudimentär und unterkomplex oder sie fehlt ganz.

Sozialwissen-
schaftliche
Tradition

Eine ganze Reihe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern steht in der sozialwissenschaftlichen Tradition politischer Bildung (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Engartner u. a. 2021). Andere dagegen verstehen die fachwissenschaftliche Basis politischer Bildung eher monodisziplinär und konzentrieren sie wesentlich auf

die Politikwissenschaft (Detjen u. a. 2012; Oberle 2017). In der Wirtschaftsdidaktik herrscht eine ähnliche Kontroverse (vgl. Beitrag Ökonomisches Lernen).

3.1 Die politikwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung

Im Zuge von Kompetenzorientierung und damit einhergehender Gleichsetzung von Disziplin, Domäne und Schulfach entstanden in der politischen und in der ökonomischen Bildung disziplinistische, auf die Politikwissenschaft bzw. die Wirtschaftswissenschaft fokussierte Konzeptionen. Sie verzichten auf eine bildungstheoretische Grundlegung, begründen ihren Begriff von (fachlicher) Bildung vorwiegend aus ihrer Bezugsdisziplin, verwenden kognitionspsychologische Konzepte und vertreten fachwissenschaftliche Wissensstrukturen. So sehen sie Politikunterricht im Wesentlichen als einen „Vermittlungsprozess von politischen Sachverhalten und politikwissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Detjen u. a. 2012, 14), die durch die Fachdidaktik ausgewählt und strukturiert werden.

„Politikwissenschaft ist die zentrale fachliche Bezugsdisziplin einer Politischen Bildung, die Politik als ihren ‚Kern‘ versteht“ (Oberle 2017, 25). Konzeptuelles politisches Wissen kommt dann aus der Politikwissenschaft, samt ihren Teildisziplinen Politische Soziologie und Politische Psychologie sowie den Interdisziplinen Politische Kulturforschung und Politische Ökonomie. Die ersten drei sollen der Politikdidaktik Informationen über die Bedingungen politischer Bildung liefern (vgl. ebd., 26). Als weitere Bezugsdisziplinen werden aber auch Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaft genannt.

Leitdisziplin
Politikwissen-
schaft

In dieser Strömung dominiert ein Wissensbegriff, der Fachwissen als prinzipiell objektiv definierbar, konkret in Wissens- und Urteilskompetenzen beobachtbar sowie durch Messen der Lernergebnisse empirisch-systematisch überprüfbar versteht (vgl. Detjen u. a. 2012, 9-34). Das potenziell relevante fachliche Wissen und Können ist in der Politikwissenschaft prinzipiell vorhanden. Das schließt Pluralität und Kontroversität im politikwissenschaftlichen Wissen nicht aus. Im Zentrum stehen die Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen und die optimale Förderung des Kompetenzerwerbs. Das Problem der Vermittlung *zwischen* unterschiedlichen Formen von Wissen stellt sich nicht, hermeneutische, subjektorientierte und *wissens*kritische Zugänge bleiben tendenziell ausgeschlossen (vgl. Grammes 2011, 37).

Integrations-
wissenschaft

Diese Politikdidaktik sieht die sozialwissenschaftliche Integration als disziplinintern gewährleistet. Sie übernimmt den Begriff Integrationswissenschaft als eine Selbstbeschreibung der Politikwissenschaft im Anschluss an Ernst Fraenkel. Sie beziehe sich auf andere Disziplinen wie Soziologie, Wirtschaftswissenschaft oder Rechtswissenschaft zwecks „Aufhellung des Politischen“ (Massing 2002, 37). Konsequenterweise wird der Diskurs der sozialwissenschaftlichen politischen Bildung kaum rezipiert (z. B. Weißeno/Massing 2020).

Allerdings stößt die Integrationsaufgabe in der paradigmatisch pluralen Disziplin Politikwissenschaft heute nur noch auf wenig Resonanz – und bleibt so ein Problem der Fachdidaktik (vgl. Münch 2012, 451). Das allein spricht nicht gegen die politikwissenschaftliche Konzeption politischer Bildung, aber für die Aktualisierung des Anschlusses an die Bezugsdisziplin, einschließlich ihres internationalen Diskurses über Demokratie.

Zugleich nimmt sie eine Leerstelle im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich in Kauf, weil die konzeptionellen Pendanten mit Gesellschaft als Kern gesellschaftlicher, Wirtschaft als Kern ökonomischer und Recht als Kern rechtlicher Bildung dort heimatlos werden. Schließlich spielt sie einem Dualismus in der sozialwissenschaftlichen Domäne in die Hände, der sie zwischen einer politikwissenschaftlichen politischen und einer wirtschaftswissenschaftlichen ökonomischen Domäne aufteilt. Die anderen Sozialwissenschaften werden zur Restgröße.

3.2 Die sozialwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung

Sozialwissen-
schaften als
Leitdisziplin

Die sozialwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung stellt die Regelung grundlegender Fragen und Probleme des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens ins Zentrum, insbesondere in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht, und bezieht Wissen aus Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Kulturwissenschaften ein (vgl. Autorengruppe 2011, 164 f.; Hippe 2010). Sie nutzt Zugänge aus den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, präferiert ein integratives Modell der fundamentalen Begriffe (Walter Gagel), die sich dafür eignen, „die Komplexität von Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft in didaktischer Absicht zu reduzieren und zu ordnen“ (Henkenborg 2011, 126).

Sozialwissenschaftliches Wissen dient dazu, *bestimmte* Probleme der Ordnung und Organisation des menschlichen Zusammenlebens

besser zu beschreiben, zu verstehen und zu bearbeiten. Politische Bildung verwendet sozialwissenschaftliches Wissen, um fünf gesellschaftliche Grundphänomene und Basisprobleme zu erarbeiten (vgl. Abb. 1; Henkenborg 2011, 127 f.): Ordnung, Wandel, Werte und Interessen, Probleme und Konflikte, Prinzipien und Regeln der Entscheidung sowie Verwirklichungschancen. In dieser Perspektive gewinnt Wissen Relevanz durch Problembezug und Lösungsbeiträge, seine disziplinäre Herkunft ist für schulische und außerschulische Bildungsprozesse von nachrangiger Bedeutung.

Gefragt ist problemorientierte, fachdidaktisch angeleitete Transdisziplinarität. Sie macht sozialwissenschaftliche, berufspraktisch-institutionale – u. a. schulspezifisches Domänenwissen – und lebensweltliche Wissensformen für Bildungsprozesse verfügbar, bezieht dieses Wissen aufeinander, reflektiert und relativiert es (Relationierung; vgl. Grammes 1998, 57-108). So sollen Bildungssubjekte zentrale Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens verstehen, erklären und bearbeiten lernen.

Problemorientierte Transdisziplinarität

Auch das subjektive Wissen der Lernenden, ihre sozialen Kognitionen und Repräsentationen, Schemata, Kategorien, Heuristiken und Skripte gehören dazu (vgl. Grammes 2009, 156-158). Dieser Umgang mit Wissen erschließt die Vielfalt subjektiver, erfahrungsbezogener Zugänge zu Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und setzt die Wissensformen in einer verständigungsorientierten Praxis kommunikativ, kreativ und subjektiv sinnbildend miteinander in Beziehung (vgl. Lange 2011, 98-101).

Wissensrelationierung impliziert Wissensrelativierung, verbürgt einen mehrperspektivischen Blick auf gesellschaftliche Probleme und mögliche Lösungen, repräsentiert unterschiedliche Rationalitäten, verlangt nach praktischer Hermeneutik und hält davon ab, diese Unterschiede einseitig zugunsten (fach-)wissenschaftlicher Rationalität einzuebnen (vgl. Grammes 2009, 148 f.).

Politikdidaktik erforscht dann nicht nur Formen der Vermittlung von Wissen, sondern sie vermittelt auch zwischen verschiedenen Wissensformen und beschäftigt sich mit der Kontingenz, Ambivalenz und Perspektivität von Wissen. Mit dieser Ungewissheit umgehen zu können, ist eine zentrale Kompetenz sozialwissenschaftlicher politischer Bildung. Das gilt gerade auch für wissenschaftliches Wissen (vgl. Krebs/Szukala 2021).

Vermittlung zwischen Wissensformen

Schließlich übernimmt politische als kritische Bildung nicht einfach den Geltungsanspruch sozialwissenschaftlichen Wissens, son-

dern reflektiert ihn mit Blick auf das jeweilige Problem. Als politische Bildung hinterfragt sie die Ökonomisierung und Politisierung von Wissenschaft und Wissensproduktion ebenso wie wissenspolitische Instrumentalisierungen für Interessen vor allem von staatlichen und unternehmerischen Organisationen (vgl. Weingart 2003, 137-141).

Der sozialwissenschaftliche Ansatz muss einräumen, dass die Methodologie der Integration noch unbefriedigend entwickelt ist (vgl. Franke/Pohl 2020, 391). Die Lehramtsstudiengänge sind nicht hinreichend multidisziplinär-integrativ ausgerichtet. Allerdings böte die Konzentration auf das den Sozialwissenschaften Gemeinsame unter Zurückstellung der Differenzen eine Lösung, sowohl im Studium wie im Unterricht (Konkordanzprinzip; vgl. Hedtke 2019). Schließlich liegt für die sozioökonomische Bildung bereits ein sozialwissenschaftlich integratives Curriculum vor (vgl. Hedtke 2018).

Immerhin stellt sich der integrative Ansatz der multidisziplinären Realität der sozialwissenschaftlichen Schulfächer und Curricula.

4. Die sozialwissenschaftliche Praxis

Die Bildungspraxis präsentiert in Curricula und Lernmedien ein überwiegend problem- und gegenstandsorientiertes Selbstverständnis. Die Fachkultur der sozialwissenschaftlichen Domäne ist multidisziplinäre und multidisziplinär. Das schulspezifische Domänenwissen bezieht sich meist auf die Gegenstandsbereiche Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht. Die Unterrichtsthemen sollen mit Wissen aus mehreren Sozialwissenschaften erschlossen werden. In Deutschland und Europa dominiert im sozialwissenschaftlichen Lernbereich ein Selbstverständnis, das Wissen aus Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre sowie Rechtswissenschaft in unterschiedlichen Kombinationen in Schulfachstrukturen gießt.

Das schulspezifische Domänenwissen steht ganz überwiegend in der Tradition von Multidisziplinarität und Transdisziplinarität. Insgesamt betrachtet ist die sozialwissenschaftliche Perspektive politischer Bildung seit Jahrzehnten institutionell breit verankert, eine grundlegende Änderung erscheint wenig wahrscheinlich.

Ob das gut ist und fortgesetzt werden soll, ist fachdidaktisch und bildungspolitisch kontrovers. Die Kritik kommt vorwiegend aus der Wirtschaftsdidaktik und von Wirtschaftsverbänden, die den Bereich Wirtschaft aus dem sozialwissenschaftlichen Fach herauslösen und

ein separates Fach Wirtschaft einrichten wollen. Würde man Disziplinarität zum Konstruktionsprinzip der Fächer machen, wären in der sozialwissenschaftlichen Domäne mindestens vier Fächer einzurichten: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht. Ob das der Bildung dient, ist hochumstritten. Für die Lernenden jedenfalls würde es wohl kaum einfacher, die komplexen Verhältnisse zu verstehen und zu verändern, in denen sie heute und zukünftig leben müssen.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina 2021: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn
- Franke, Uwe/Pohl, Kerstin 2020: Politikdidaktik und Politikwissenschaft. In: Lauth, Hans-Joachim/Wagner, Christian (Hg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung. 10. Aufl., Stuttgart, S. 369-400
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl., Opladen
- Gesellschaft für Fachdidaktik 2009: Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, H. 15, S. 371-377
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen
- Grammes, Tilman 2009: Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. In: Journal of Social Science Education, 8. Jg., H. 2, S. 146-164
- Grammes, Tilman 2011: Konzeption der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 27-50
- Hedtke, Reinhold 2011: Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 51-68.
- Hedtke, Reinhold 2018: Das Sozioökonomische Curriculum. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold 2019: Das Konkordanzprinzip als domänenpädagogische Leitidee der gesellschaftlichen Bildung. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt/M., S. 105-112
- Henkenborg, Peter 2011: Wissen in der politischen Bildung. Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 111-132
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4. Aufl., Opladen

- Hippe, Thorsten 2010: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden
- Klafki, Wolfgang 1996: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, S. 162-172
- Krebs, Oliver/Szukala, Andrea 2021: Forschendes Lernen im Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Lange, Dirk 2011: Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 95-110
- Lehner, Franz 2011: Sozialwissenschaft. Wiesbaden
- Loerwald, Dirk 2020: Ökonomische Bildung in Deutschland. Status quo und Perspektiven. In: List Forum, 45. Jg., H. 3, S. 239-253
- Massing, Peter 2002: Politikdidaktik als Wissenschaft? In: GPJE (Hg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach/Ts., S. 32-44
- Mittelstraß, Jürgen (Hg.) 2005: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2: C-F. 2. Aufl., Stuttgart/Weimar
- Münch, Ursula 2012: Politische Bildung und die Misere von Politik und Politikwissenschaft. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 22. Jg., H. 3, S. 449-457
- Oberle, Monika 2017: Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In: Oberle, Monika/Weißeno, Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 17-29
- Popkewitz, Thomas S. 1997: The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. In: Journal of Curriculum Studies, 29. Jg., H. 2, S. 131-164
- Sander, Wolfgang 2010: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 29-45
- Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik, S. 9-25
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. I und II. Politikbegriff politische Anthropologie. Paderborn/München/Wien/Zürich
- Weinert, Franz E. 2001: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Sagalnik, Laura H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45-66
- Weingart, Peter 2003: Wissenschaftssoziologie. Bielefeld
- Weißeno, Georg/Massing, Peter 2020: Politikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Münster, S. 315-338

Susann Gessner

Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung

1. Bildungstheoretische Bezüge

Politische Bildung verweist auf den Begriff der *Bildung* und verbindet damit den Anspruch, ihre Adressat/-innen zu befähigen, „die soziale [und politische, S. G.] Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 8). Die politische Bildung bestimmt nicht nur, was unter Politik bzw. dem Politischen zu verstehen ist, sondern beinhaltet zugleich die Frage nach dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis.

Nach der klassischen Definition Wilhelm von Humboldts lässt sich Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der all-gemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ verstehen (Humboldt 1986 [1793], 34), als ein „Resonanzgeschehen“ (Rieger-Ladich 2020, 51). Mittels Bildung erschließen sich Menschen die Welt und erweitern ihre Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten. In diesem Sinne strebt politische Bildung „eine Formung des Denkens und des Sich-Verhaltens zur Welt“ (Detjen 2013, 4) an. Bildung wird entsprechend als aktiver und selbstreflexiver Entwicklungsprozess des Individuums beschrieben (vgl. Stojanov 2006, 19 f.).

Wie Bildungsprozesse inhaltlich und konzeptionell zu bestimmen und zu erfassen sind, beschäftigt seit jeher erziehungswissenschaftliche, philosophische, (fach-)didaktische und soziologische Diskurse. Über alle Unterscheidungen hinweg liegt jeder theoretischen Konzeption von Bildung ein Verständnis mit drei Kennzeichen zugrunde:

Kennzeichen
von Bildung

- 1) Bildung ist eine individuelle Aktivität des Subjekts,
- 2) sie hat einen relationalen Bezug zu Gesellschaft und Welt und
- 3) sie hat ein Potenzial, das nicht im Vorhinein bestimmbar ist und auch nicht sein kann (vgl. Rendtorff 2016, 120).

Diese Kennzeichen von Bildung finden sich nicht nur in der deutschen und europäischen Geistesgeschichte, sondern auch in transkulturellen Traditionen des Bildungsdenkens (vgl. Sander 2018).

In Bildungsprozessen geht es also um weit mehr als die bloße Aneignung von Wissensinhalten und die kognitive Vermittlung kul-

turellen Kapitals. Vielmehr vollziehen sich Bildungsprozesse dann, „wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Bildungsprozesse bestehen diesem Verständnis zufolge also in der Entstehung neuer grundlegender Formen oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht geeignet sind“ (Koller 2006, 196).

Selbst- und
Weltverhält-
nisse

Bildungsprozesse können demnach als höherstufige Lernprozesse verstanden werden, bei denen sich der Umgang mit Wissen in grundlegender Weise verändert und *neue* Selbst- und Weltentwürfe hervorgebracht werden (vgl. ebd., 197; Koller 2012). Bildung muss es Heranwachsenden ermöglichen, „das eigene Potenzial (das intellektuelle, praktische, ästhetische) ins Offene hin zu entfalten, Verschiedenes abwägend miteinander in Beziehung zu setzen, Schlüsse zu ziehen und neue Fragen zu eröffnen. Dazu gehört die Erfahrung, dass Nicht-Wissen immer den Anfang des Erschließens bildet (oder doch bilden kann), sofern Neugier und Interesse an der Sache wach bleiben, dass es unendlich und unabschließbar ist und dass man andere braucht, um Wissen zu erschließen, gemeinsam zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (Rendtorff 2016, 212).

Bildungs-
theoretische
Bezüge

Gerade für die politische Bildung (und ihre Didaktik) sind bildungstheoretische Bezüge relevant, weil es in der Art und Weise der Vermittlung nicht darum gehen kann, sie zu einem „Instrument willkürlicher Macht degenerieren zu lassen, sondern etwaigen Normierungsversuchen *alternative Bezugspunkte* (...) entgegenzustellen“ (Rucker 2019, 109). Für die politische Bildung können normativ-aufklärerische Konzepte wie Mündigkeit, Emanzipation und Selbsterkenntnis als übergeordnete Bildungsziele ausgewiesen werden. Mündigkeit ist dabei im Sinne von Autonomie – als Fähigkeit des Subjekts, sich in der Gesellschaft selbst zu erhalten – zu verstehen, die darin ihren Ausdruck findet, dass Menschen lernen, von ihrer Vernunft Gebrauch zu machen und ihren Verstand zu nutzen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 13). Mit dem (bürgerlich-)aufklärerischen Bildungsideal taucht allerdings zugleich eine skeptisch-pessimistische Kritik auf, die davor warnt, dass das Individuelle hinter der gesellschaftlichen Norm verschwindet. Insofern kommt der Reflexion des Gelernten und Erfahrenen in Bildungsprozessen eine hohe Bedeutung zu: Das Gelernte muss vom Einzelnen auch begriffen worden sein, um nicht auf Ebene bloßer Informiertheit zu

verbleiben (vgl. Rendtorff 2016, 121; vgl. dazu auch Adorno 2006). Politische Bildung soll daher bildend wirken, indem sie „(...) nicht konkrete politische Meinungen vorgibt, aber doch ein bestimmtes Verhältnis zur Politik vermittelt: reflektiert, mit begründetem Verstehen und strukturiertem Wissen, aber auch offen für neue Erfahrung und neue Erkenntnis (...)“ (Sander 2019, 206).

2. Bildungspotenziale politischer Bildung

Für die politische Bildung stellt sich die Frage, wie sie den langwierigen Bildungsprozess von Erkenntnis und (Komplexitäts-)Erfahrung initiieren und unterstützen kann, um produktive Bildungsprozesse und Potenziale zur Entwicklung des Welt- und Selbstverhältnisses zu ermöglichen.

Zwischen *politischem Lernen* und *politischer Bildung* ist zu unterscheiden: Ausgehend von einem lerntheoretischen Paradigma fragt politisches *Lernen* danach, wie identifizierte Fehlkonzepte bzw. problematische Konzepte durch kognitiv bessere Konzepte ersetzt werden können. Lernen und Bildung hängen insofern zusammen, als dass Bildungsprozesse voraussetzungsvoll mit Lernprozessen verbunden sind. Lernen – im Sinne der Aneignung von Fertigkeiten und der Aufnahme von Wissen – kann insofern als Mittel zum Zweck der Bildung verstanden werden (vgl. Lerntheorie bspw. Zimbardo/Gerrig et al. 2008).

Politisches
Lernen und
politische
Bildung

Politische *Bildung* geht es um die Entwicklung politischer und demokratischer Grundorientierungen. Dies ist verbunden mit der Frage, *wie* politische Probleme eingeordnet und mit dem jeweiligen biografischen Hintergrund des Einzelnen und seiner Handlungspraxis verwoben sind. Diese Grundorientierungen lassen sich nicht unbedingt durch „die Vermittlung von (...) Wissen (z. B. über den Holocaust oder über die Lage von Migranten) unmittelbar beeinflussen. Politische Bildungsarbeit muss an dieser Stelle auch die Erfahrungshintergründe in Betracht ziehen, innerhalb derer diese politischen Grundorientierungen entstehen“ (Nohl 2009, 301).

Es geht also nicht nur darum, gegenwärtige Wissensbestände, Interpretationen und Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu vermitteln, sondern Individuen dazu zu befähigen, die „Lebensform, wenn sie sich gefährdet, in ihren Strukturen und herrschenden Regeln zu *transformieren*“ (Peukert 2015, 46). Es geht um die „Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfaßt-

heit der Gesellschaft zu kommen, die allen [Menschen, S. G.] Lebensmöglichkeiten eröffnet“ (ebd., 61).

Für die schulische politische Bildung bzw. deren institutionelle und strukturelle Ausgestaltung stellt sich die Frage, inwiefern sie Kindern und Jugendlichen bildungsermöglichende Umweltbedingungen bietet, um Entwicklungspotenziale auszuloten und Entwicklungsaufgaben produktiv zu bearbeiten. Die positiven Bezugspunkte, um in diesem Sinne handlungsfähig zu werden, sind erstens die Adressat/-innen politischer Bildung selbst und zweitens das Bildungskonzept der Mündigkeit. Mündigkeit kann im Hinblick auf den/die Einzelne(n) als Bedingung für gesellschaftliche und politische Partizipation verstanden werden. Aus politischer und gesellschaftlicher Sicht ist Mündigkeit bedeutsam für die Entwicklung demokratischer Kultur. Mündigkeit erfordert offene Bildungsprozesse, die unabhängiges Denken ermöglichen und dazu ermutigen (vgl. Strenger 2019, 147). Die Bezugnahme auf ein solch bildungstheoretisches Verständnis von politischer Bildung und auf die Prämisse, darauf zu vertrauen, dass Menschen zur Mündigkeit fähig sind, mag vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Problemlagen wie beispielsweise einem erstarkenden Rechtspopulismus und zunehmender sozialer Ungleichheit irritieren. Erhofft man sich denn nicht, durch politische Bildung individuelle Haltungen und Einstellungen im Sinne eines normativ Erwünschten beeinflussen zu können? Das kann die politische Bildung allerdings nicht leisten. Demokratische Einstellungen und Haltungen können nämlich nicht unmittelbar hergestellt oder verändert werden, außer man bediente sich dazu Mitteln der Gewalt – drohte, manipulierte, indoktrinierte, erzeugte Angst und Druck (z. B. schlechte Noten, Ausüben von moralischem Druck, Evozieren von Zukunftsangst). Alle Versuche einer *unmittelbar* normativen Einflussnahme, um bestimmte Haltungen und Sichtweisen zu provozieren, bergen die Gefahr, dass diese bloß affirmativ, ohne eigene Stellungnahme und Auseinandersetzung übernommen werden. Bildungsprozesse können aber nur *mittelbar* angestoßen werden. Diesen Prozess zu begleiten, ist Aufgabe der Didaktik der politischen Bildung. Insbesondere im Politikunterricht geht es um die Vermittlung der pluralen subjektiven Sichtweisen der Schüler/-innen in Relation zu dem Repertoire pluraler wissenschaftlicher Verständnisweisen (Konzepte und Theorien) politischer Sachverhalte.

3. Didaktische Implikationen

Politische Bildungsprozesse vermitteln zwischen den subjektiven Sichtweisen der Adressat/-innen und einem Repertoire pluraler wissenschaftlicher Verständnisweisen politischer und sozialer Sachverhalte. Politische Bildung in diesem Sinne leistet dies, „indem [sie] auf die konkrete Lerngruppe abgestimmte Begegnungen mit Ausschnitten der Welt inszeniert, die auf die Möglichkeit von Bildungserfahrungen abzielen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 109). Durch diesen Vermittlungsprozess können Denk- und Bildungsprozesse angestoßen werden. Benötigt werden politische Bildungsettings, in denen die Adressat/-innen ihr eigenes Denken und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven als persönlich bedeutsamen Gewinn erfahren können.

In politischen *Bildungsprozessen* geraten die Adressat/-innen dann nicht nur als objekthafte Empfänger/-innen von ohnehin kontingenten Wissensbeständen in den Blick, sondern als Subjekte, als Ko-Konstrukteur/-innen von Bildungsprozessen: Argumentierend, streitend, aushandelnd bestimmen sie mit, was *politisch* ist. In demokratisch verfassten Gesellschaften müssen Räume bereitgestellt werden, in denen eigene Positionen in der Gesellschaft erprobt werden können.

Auch die schulische politische Bildung kann ein solcher Raum sein, in dem junge Menschen auf allgemeines Wissen, aber auch auf Menschen mit anderen Überzeugungen treffen, um sich mit zentralen Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen und Erfahrungen miteinander zu machen (vgl. Nohl 2018, 77; vgl. dazu auch Dewey 2011). Gerade im Unterricht können plurale Sichtweisen auf gesellschaftspolitische Themen transparent werden, und auch Haltungen werden verhandelbar (vgl. Gessner 2014, 293). Ziel einer solchen politischen Bildungspraxis ist es letztlich, „allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jede/jeden Einzelne/n persönlich angehen und dass es darum geht, in scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen“ (Bourdieu 1992, 17). In politikdidaktischer Hinsicht geht es darum, den Heranwachsenden intellektuelle Mittel an die Hand zu geben, um Denkgewohnheiten auf den Prüfstand zu stellen und sich mit politischer Kultur und Tradition zu beschäftigen. Schüler/-innen können erfahren, dass politische Inhalte nicht top-down und mit Absolut-

Schulische
politische
Bildung

heitsanspruch versehen sind, sondern dass Inhalte deutbar und auch verhandelbar sind. Gerade für Heranwachsende kann politische Bildung hier ein Möglichkeitsraum sein, in dem die Besonderheiten der Adoleszenz – im Sinne von Aufbruch, Umstrukturierung und Neuorientierung – als Potenziale ausgeschöpft werden können (vgl. Koller 2006, 198 f.; Busch 2001).

Verstehen als
übergeord-
netes Prinzip

Um diesem Bildungsanspruch gerecht zu werden, kann *Verstehen* als übergeordnetes Prinzip herausgestellt werden. Auch Andreas Gruschka (2019) plädiert dafür, das Verstehen als Ziel von Unterricht in den Fokus zu rücken und dazu an den Inhalten anzusetzen: „Was also sind die Konzepte (die Theorien, Paradigmen, Methoden, Schlüsselbegriffe), die erlauben, den Blick auf so etwas wie das Wesentliche, das Grundlegende, das organisierende Prinzip, das Zugangsstiftende oder Exemplarische zu fokussieren?“ (ebd., 141 f.). Politische Bildung ist prädestiniert, sich am Verstehen zu orientieren, weil der gemeinsame Unterricht die Perspektiven der Schüler/-innen berücksichtigen und einbeziehen muss, um seiner Aufgabe gerecht zu werden, das Wechselspiel zwischen fachlichen Konzepten und individuellen Deutungen in der sozialen Situation des Unterrichts so zu gestalten, dass ein gemeinsamer Annäherungsprozess erfolgen kann (vgl. Combe und Gebhard 2012b, 224 ff.). Bedeutsam sind einerseits Fragen nach den unterschiedlichen Vorannahmen und Voraussetzungen (Verschiedenheit der Zugänge) der Schüler/-innen, und auf der anderen Seite die fachwissenschaftlichen Überlegungen, die für ein differenziertes Verständnis eines Gegenstandes relevant sind. Ebenso wichtig ist die Frage, wie die Interaktionen im Unterricht auf Verstehen hin ausgerichtet werden können. Combe und Gebhard (2012a, 9 f.) schlagen als Lösung Folgendes vor:

„Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden. (...) Die eigenen Vorstellungen und Vorverständnisse können zwar einen ersten kognitiven Zugang zu einem Thema ermöglichen, können aber auch sachlich weiterbringenden Erkenntnissen im Wege stehen. Deshalb müssen eben auch die eingeschliffenen Selbst- und Weltinterpretationen herausgefordert und bis zu einem gewissen Grad irritiert werden. Überhaupt sind Irritationen durch das Andere und Fremde die Seismographen für das Verstehen.“

Um allen Schüler/-innen – mit jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen – die gemeinsame Sinnkonstitution eines Gegenstandes

überhaupt erst zu ermöglichen, bedarf es einer universellen Grundlegung. Curriculare Inhalte bezögen sich entsprechend auf übergeordnete Konzepte politischen Denkens und Handelns, z. B. „Was ist Gerechtigkeit? (...) Was zeichnet legitime politische, religiöse oder wissenschaftliche Autorität aus?“ (Strenger 2017, 115).

Die Inhaltsauswahl und -aufbereitung ist eine der zentralen Fragestellungen der Fachdidaktik. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände muss begründet werden. Allerdings ist nicht nur das *Was*, sondern auch das *Wie* der Unterrichtsgestaltung relevant. Durch die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung können Beziehungen kultiviert werden, und zwar sowohl zwischen Menschen als auch von den Menschen zu den Inhalten. In der Didaktik wird dazu insbesondere das Prinzip des exemplarischen Lernens als ein Lernweg zum Verstehen komplexer Gegenstandsbereiche diskutiert, bei dem es „auf Elementares‘ oder ‚Fundamentales‘ eines Faches und nicht auf enzyklopädische Fülle ankommt“ (Sander 2014, 13; vgl. dazu auch Fischer 1993 sowie den Beitrag von Grammes zum exemplarischen Lernen in diesem Band). Das Verhältnis der Lernenden zu den Gegenständen wird hier „nicht als bloß adaptives, sondern als kritisch-reflexiv mit dem Ziel eigenständiger Urteilsbildung gedacht“ (Sander 2014, 13).

Inhaltsauswahl und -aufbereitung

Bereits in den ersten – im engeren Sinne – politikdidaktischen Konzeptionen etablierte sich vor allem mit Bezug auf Wolfgang Klafki kategorialen Bildungsbegriff ein bildungstheoretisches Denken: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im engeren Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Moments innewerden. (...). Bildung ist also ‚kategoriale Bildung‘ in dem Doppelsinne, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki 1959, 294 f.)

Bezug zu politikdidaktischen Konzeptionen

Mit Bezug auf dieses Bildungsverständnis entwickelt Hermann Giesecke (1974) seine Politikdidaktik, in deren Zentrum die Analyse aktueller politischer Konflikte anhand von politischen Kategorien wie beispielsweise Macht, Interessen, Geschichtlichkeit steht (vgl. ebd.; vgl. dazu auch Juchler 2011).

Auch in Rolf Schmiederers Konzeption ‚Politische Bildung im Interesse der Schüler‘ lassen sich bildungstheoretische Implikationen finden, wenn er schreibt: „Sonst nur ‚Adressat‘ von Unterricht, also

das Objekt von Curriculum und Unterricht, wird der Schüler zum Subjekt im Lernprozeß (...). An die Stelle fremdbestimmter Konditionierung tritt ein weitgehend selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen durch forschende (fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität. (...) Die zentrale didaktische Frage lautet: Wie kann das im Laufe der Schulzeit oft verschüttete Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Umwelterkenntnis reaktiviert werden?“ (Schmiederer 1977, 108 f.)

Wie emanzipatorische Bildungsprozesse ermöglicht werden können, die „nicht nur auf die Individuen, sondern in Form der Forderung nach gesellschaftlicher Mitbestimmung und demokratischer Partizipation auch auf die Veränderung der Gesellschaft“ (Hedtke 2011, 185) zielen, wird nach wie vor in der politischen Bildung diskutiert.

Basiskonzepte

Aktuell wird in der Didaktik das Konzept der *Basiskonzepte* diskutiert, um Schüler/-innen einen kritisch-reflexiven Zugang zu den Gegenständen des Unterrichts zu ermöglichen. Basiskonzepte werden verstanden als grundlegende und komplexe Vorstellungsbereiche, mittels derer „Menschen ihre Erfahrungen mit Politik strukturieren und interpretieren“ (Sander 2013, 97 f.). Sie sind für das Wissen in einem Fachgebiet bestimmend und strukturgebend. Didaktisch bilden sie den „fachlichen Kern des Wissens“ im Bereich der politischen Bildung (ebd., 98). Aus didaktischer Sicht geht es darum, die bereits vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen mit den fachlichen Basiskonzepten zu verbinden. Durch die „Auseinandersetzung mit alternativen Vorstellungen sowie Wissen aus den Sozialwissenschaften“ (ebd., 100) können konzeptuelle Vorstellungen weiterentwickelt und in eigene Urteile einbezogen werden. Zur Illustration sei hier auf ein Modell von Basiskonzepten verwiesen (siehe Abb. 1). Das dynamische Modell verbindet sechs übergeordnete Konzepte mit jeweiligen Kontextbedingungen. Diese Verbindungen sind gekennzeichnet durch Spannungen, hierarchische Beziehungen, Bedingungsgefüge und Abhängigkeitsverhältnisse. Im Politikunterricht werden, abhängig vom jeweiligen Thema, relevante Konzepte und die Art von Beziehungen zwischen Konzepten reflektiert. Eine wesentliche Voraussetzung, um politische Bildungsprozesse in diesem Sinne zu initiieren, ist die Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Kernbereichen.

tionen typische Herausforderungen gibt, zu deren Bearbeitung Bildungsprozesse erforderlich sind, und welche Konzepte geeignet sind, um diese zu beschreiben (vgl. Koller 2006, 197). Exemplarisch sei dazu auf zwei Perspektivverschiebungen hingewiesen: (1) Im Zusammenhang mit dem Konzept vom Erdzeitalter des Anthropozäns wird das Tun des Menschen zum bestimmenden Faktor für die sich komplex verändernden Bedingungen auf der Erde. Wie müssen Bildungsprozesse beschaffen sein, um sich diesem Problem anzunähern? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für ein Bildungsd Denken, das auch human-nonhumane-Verhältnisse – wie Mensch-Tier-, Mensch-Objekt-, Mensch-Technik-Beziehungsweisen – integriert? (vgl. Friedrichs 2020). (2) Im Hinblick auf strukturelle Aspekte bildungstheoretischer Diskurse lässt sich – aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive – fragen, wie Selbst- und Weltverhältnisse zu konzeptualisieren sind, die nicht ausschließlich die autonome (Subjekt-)Bildung, sondern das „Bezogensein auf andere“ (Rendtorff 2016, 65) in den Blick nehmen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2006: *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt/M.
- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: *Konzepte der politischen Bildung*. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Autorengruppe Fachdidaktik 2017: *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Bourdieu, Pierre 1992: *Politik, Bildung und Sprache*. In: Ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg, S. 13-30
- Busch, Hans-Joachim 2001: *Subjektivität in der spätmodernen Gesellschaft*. Weilerswist
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich 2012a: *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich 2012b: *Annäherungen an das Verstehen im Unterricht*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 1, S. 221-230
- Detjen, Joachim 2013: *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. 2. aktual. Aufl., München
- Dewey, John 2011: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Aufl., Weinheim
- Fischer, Kurt Gerhard 1993: *Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Friedrichs, Werner 2020: *Materiale politische Bildungen in der critical zone und ihre didaktische Explikation*. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian

- (Hg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden, S. 169-216
- Gessner, Susann 2014: Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schwalbach/Ts.
- Giesecke, Hermann 1974: Didaktik der politischen Bildung. 9. Aufl., München
- Gruschka, Andreas 2019: Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. 2. erw. und aktual. Aufl., Stuttgart
- Hedtke, Reinhold 2011: Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. Interpretation und Kommentar. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 178-189
- Humboldt, Wilhelm von 1986: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In: Ders.: Werke 1, 1785-1795, hg. von A. Leitzmann, Berlin 1903, hier zit. nach Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München
- Juchler, Ingo 2011: Der Konflikt – Kategoriale Politikdidaktik bei Hermann Giesecke. Interpretation und Kommentar. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 100-113
- Klafki, Wolfgang 1959: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim
- Koller, Hans-Christoph 2006: Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman ‚Meine weißen Nächte‘. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. erw. Aufl., Wiesbaden, S. 195-211
- Koller, Hans-Christoph 2012: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart
- Nohl, Arndt-Michael 2009: Bildung als Formierung politischer Grundorientierungen – Anmerkungen aus Sicht der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“. In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur, H. 2, S. 299-301
- Nohl, Arndt-Michael 2018: Die Überwindung des konjunktiven Erfahrungsraumes: eine pädagogische Sisyphusarbeit? In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole Werner/Krumme, Sabine (Hg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 70-77
- Peukert, Helmut 2015: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn
- Rendtorff, Barbara 2016: Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung. Weinheim/Basel

- Rieger-Ladich, Markus 2020: Bildungstheorien. Zur Einführung. 2. ergänzte Aufl., Hamburg
- Rucker, Thomas 2019: Bildungstheoretische Didaktik revisited? Über die Möglichkeiten und Grenzen einer bildungstheoretischen Neujustierung der Allgemeinen Didaktik. In: *Bildung und Erziehung*, 72. Jg. H. 1, S. 104-121
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2014: Bildung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, H. 2, S. 7-15
- Sander, Wolfgang 2018: Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang 2019: Der Beitrag der politischen Bildung zur Allgemeinbildung. In: Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Priebe, Botho (Hg.): *Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule*. Hannover
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln/Frankfurt/M.
- Stojanov, Krassimir 2006: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden
- Strenger, Carlo 2017: Abenteuer Freiheit. Ein Wegweiser für unsichere Zeiten. 2. Aufl., Berlin
- Strenger, Carlo 2019: Diese verdammten liberalen Eliten. Wer sie sind und warum wir sie brauchen. Berlin
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. u. a. 2008: *Psychologie*. Pearson Education Deutschland (Hallbergmoos), 18., aktual. Aufl., München

Ingo Juchler

Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik

1. Einführung

Menschen sind aufgrund ihrer geistigen Anlagen fähig zu verstehen. Diese Fähigkeit ist für das *Zoon politikon*, das gemeinschaftsbildende respektive politische Wesen Mensch, von existenzieller Bedeutung. Menschen verstehen sich nicht allein auf instrumentell-technische Fertigkeiten, um ihr Überleben zu sichern. Sie vermögen einander in sozialer und politischer Hinsicht zu verstehen, wodurch die Möglichkeit zur Bildung politischer Gemeinschaften und zur Entwicklung politischer Ordnungen als Grundlage des menschlichen Zusammenlebens gegeben ist. Schließlich sind Menschen aufgrund ihrer Fähigkeit zur Reflexion in der Lage, sich selbst zu verstehen, was schon in der Antike als schwierige Übung galt: Das Orakel von Delphi gab den Menschen durch die Inschrift am Tempel des Apollon *Gnothi seauton* (lat. *Nosce te ipsum*) – *Erkenne dich selbst* – auf – ein Unterfangen, von dem heute eine ganze Ratgeberindustrie zehrt. Mit der Fähigkeit zum Verstehen ist dem Menschen auch die Möglichkeit zum Missverstehen, von anderen Menschen wie von sich selbst, gegeben.

Fähigkeit des
Verstehens

Seit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher gilt die Hermeneutik als Kunst des Verstehens. Für die politische Bildung ist sie nicht allein als Methodologie zur Erlangung wissenschaftlicher Erkenntnisse bedeutsam. Da sich die Hermeneutik mit den viel- und mehrdeutigen Möglichkeiten des Verstehens an sich und damit auch mit den Voraussetzungen des gedeihlichen sozialen und politischen Zusammenlebens von Menschen beschäftigt, stellt sie eine epistemologische Konstituente für politische Bildungsprozesse dar.

2. Die hermeneutische Tradition

Der Begriff Hermeneutik leitet sich vom griechischen Verb *hermeneúein* her. Mit dem Terminus Hermeneutik ist ein Wortfeld verwandt, das von Verstehen, Auslegen, Deuten bis hin zu Einfühlen

und Übersetzen reicht (vgl. Kurt 2004, 21). Die semantische Breite dieser Begriffe verdeutlicht, dass sich die hermeneutische Praxis nicht auf den wissenschaftlichen Bereich einengen lässt. Vielmehr wirkt die Hermeneutik – neben ihrer Handhabung als primär geisteswissenschaftliche Methodologie (vgl. Kornmesser/Büttemeyer 2020, 154) – in den lebensweltlichen Erfahrungen der Menschen: „Hermeneutik als Lehre vom Verstehen und Auslegen von Texten, so kann leicht festgestellt werden, reicht in den Alltag hinein. Schon wenn wir miteinander sprechen und uns über unser Handeln verständigen oder zu erfassen suchen, was andere Menschen meinen und sagen, bemühen wir uns um gegenseitiges Verständnis; wir müssen einander verstehen, wenn wir gemeinsam handeln wollen“ (Ineichen 1991, 17). Nicht von ungefähr wird vor diesem Hintergrund der Begriff der Hermeneutik mit Hermes, dem Götterboten der griechischen Antike, in Verbindung gebracht – auch wenn bis heute umstritten ist, inwiefern dieser Bezug etymologisch gerechtfertigt ist (Topper 2011, 1073).

Historische Bedeutung

Mit Hermes als Erfinder der Schrift erfährt die Hermeneutik im Kontext der Sprachfähigkeit des Menschen eine starke Betonung. Zwar fand die Hermeneutik bereits in der Antike und im Mittelalter Anwendung, etwa bei Platon, Philon von Alexandria, Augustinus und der monastischen Bibelexegese. Eine entscheidende Zäsur stellte jedoch die von Martin Luther ausgelöste protestantische Reformation dar, welche sich an der Kritik des damals üblichen Ablasses und anderer Praktiken der Amtskirche entzündete. Neben Luther unternahmen auch die Reformatoren Philipp Melanchthon und Matthias Flacius Illyricus bei der Bibelexegese eine Rückbesinnung auf den *literalis sensus*, auf den Buchstabensinn und damit auf die wörtliche Bedeutung der Heiligen Schrift. Auf diese Weise wurde eine individuelle Beschäftigung mit der Bibel intendiert, eine Auseinandersetzung, welche die je eigenen Lebenserfahrungen der Gläubigen mit den biblischen Schriften ins Verhältnis setzte. *Sola scriptura* – nur das Geschriebene allein sollte künftig allen Gläubigen zum Verständnis der Bibel dienen und genügen, wodurch mit der bisherigen Praxis der Bibelexegese durch Vertreter der Amtskirche und damit der geistlichen Obrigkeit gebrochen wurde.

Die Reformatoren regten mithin zum direkten, nicht durch die Amtskirche präformierten Verständnis der Bibel an. Eine von Martin Luther nicht intendierte Folge dieser individuellen Auslegungspraxis der Heiligen Schrift war der Bauernkrieg 1524/25. Die wesentliche