

HANDBUCH POLITISCHE BILDUNG

Wolfgang Sander, Kerstin Pohl (Hg.)



**WOCHE
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 Hafenecker, Katrin Hahn-Laudenberg,
Dennis Hauk, Reinhold Hettke, 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 Wohning, Béatrice Ziegler, Bettina Zurstrassen



**WOCHE
NSCHAU
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](http://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 Weissenö</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

<i>Norbert Neuß</i>	
Vorschulische Einrichtungen	135
<i>Kerstin Pohl</i>	
Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule	143
<i>Wolfgang Sander</i>	
Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule	152
<i>Michael May</i>	
Lehrerbildung für die politische Bildung	160
<i>Klaus-Peter Hufer</i>	
Politische Bildung in der Erwachsenenbildung	168
<i>Benno Hafenecker</i>	
Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung	176
<i>Michael Görtler</i>	
Politische Bildung in der Sozialen Arbeit	186
<i>Hans-Georg Golz, Andreas Kost</i>	
Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung ...	194
<i>Christoph Kühberger</i>	
Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände, Materialien und Onlineangebote	204

III. Didaktische Prinzipien

<i>Andreas Petrik</i>	
Adressatenorientierung	215
<i>Thomas Goll</i>	
Problemorientierung	223
<i>Stefan Müller</i>	
Kontroversität	231
<i>Tilman Grammes</i>	
Exemplarisches Prinzip	240
<i>Alexander Wohnig</i>	
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>	
Europabbezogenes Lernen	400
<i>Annette Scheunpflug</i>	
Global Citizenship Education: Weltgesellschaft als Herausforderung ..	410
V. Methoden und Medien	
<i>Andreas Füchter</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 Klobert, 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

Neuhumanismus 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 Arbeiter-
bewegung

Politische
Bildung als
Instrument im
innenpoliti-
schen Kampf

Erziehung zur
Idee des
Staates

Parteien und der konkreten politischen Konflikte schwelt; deshalb ließ sich dieser Kulturstaatidealismus 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 Kulturstaatidealismus, 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 setze sich aber erst nach 1945 in Westen Deutschlands und nach 1989 in ganz Deutschland durch.

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 Schulfeste (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).

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 intensive 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 Neuan-satzes (vgl. Theodor Wilhelm sowie für die außerschulische Bildung Fritz Borinski) geprägt. Hier wie auch in den folgenden Abschnitten der Fachgeschichte verliefen die Diskussionswirkschwerpunkte 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.

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-

DDR

„Re-education-Politik“

Einführung des Unterrichtsfaches	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 fach-didaktische 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).
Erste Professuren für Didaktik der politischen Bildung	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-
„Klassiker“ der Politikdidaktik	
Bildungspolitik als bevorzugtes politisches Konfliktfeld	

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.).

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.

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“ Denkansätze 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).

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 berufsbegleitende 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.

Post-PISA-
Debatte um
Kompetenz-
orientierung

Wieder-
vereinigung

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-Léchot 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-Léchot 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-Léchot 2000, 248). Ein separates Fach identifiziert Moser-Léchot aber nur in drei Kantonen (ebd., 242). Allerdings hat die EDK 2007 durch ein offiziöses 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

Staatsbürgerkundliche Traditionen 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.

Debatte über ein eigenes Unterrichtsfach 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.

Luxemburg 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

Herrschaftslegitimation 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*. In unnachahmlich treffender Weise wurde es

als Reaktion auf die Französische Revolution 1793 in einem Preis-ausschreiben 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 Werteeziehung, 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-Léchot, 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/Ue.
- 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).

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).

Organisierte
Einfluss-
nahme auf
Heranwach-
sende erfor-
dert Begrün-
dung

Didaktik liefert
wissen-
schaft-
liche Begrün-
dung