

2. Kritik des Politik- und Staatsverständnisses der Politischen Bildung

2.1 Zwischen Herrschaftssicherung und Emanzipation. Der Doppelcharakter Politischer Bildung

»Schon dem sprachlichen Sinne nach hat der Begriff der politischen Bildung eine doppelte Bedeutung: er bezeichnet die Bildung des in politischen Angelegenheiten erfahrenen Individuums und auch jene Bildung, welche Menschen in den Dienst politischer Zwecke stellt.« (Tjaden 1966: 361)

2.1.1 Politikdidaktik als politisch umkämpftes Feld

Dem Selbstverständnis demokratischer Gesellschaften nach kommt der *Politischen Bildung* ein zentraler sozialisationstheoretischer Stellenwert zu (Hurrelmann 2006: 197ff.), denn »kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren« (Negt 2010: 13). Politische Bildung soll zur politischen Orientierung befähigen, indem sie den Lernsubjekten Grundlagenwissen über die Funktionsweise der staatlichen Institutionen und die politische Ordnung vermittelt (Detjen 2007: 4f.). Über dieses formale und recht staatszentrierte Verständnis hinaus wird es hingegen schon schwieriger zu bestimmen, was unter Politischer Bildung zu verstehen ist. Einem weiten Verständnis nach zielt Politische Bildung auf das Erfassen sozioökonomischer Zusammenhänge, wodurch u.a. aktuelle politische Problemlagen und Krisenerscheinungen in Relation zu gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen eingeordnet und beurteilt werden können (Claußen 1981: 159f.).

Dabei verbleibt Politische Bildung nicht lediglich einer theoretischen Ebene verhaftet, sondern hat einen genuinen Praxisbezug. Durch die Befähigung zur politischen Positionierung wirkt Politische Bildung auf die konkrete Gestaltung von Politik und Gesellschaft ein, indem sie die »Menschen zur politischen Partizipation« (Sander 2008: 50) anleitet.

Was konkret unter Politischer Bildung in wissenschaftlicher Hinsicht zu verstehen ist, lässt sich nicht einheitlich bestimmen, da einerseits eine Definition von ihr nicht

konsensual einzufangen ist (Reheis 2014: 16), andererseits die Inhalte und Ziele Politischer Bildung wissenschaftlich und politisch umkämpft sind (vgl. Mambour 2007). Für Hartmut von Henting (1996: 12) und Fritz Reheis zeichnet sich Politische Bildung in einer kurzen Definition dadurch aus, dass sie »grundsätzlich auf die Politik bezogen« ist (2014: 15). Hieraus resultieren jedoch bereits die ersten Kontroversen, da nicht einheitlich geklärt ist, was überhaupt der Begriff der Politik umfasst (vgl. Kap. 1.1). Für von Henting und Reheis bezeichnet Politik das Gemeinwesen, folglich die politische Ordnung (Reheis 2014: 18). In diesem sozialisationstheoretischen Verständnis Politischer Bildung zeigt sich bereits, was diese (auch) ist: Die Befähigung zum Leben in einer bestimmten Gesellschaft sowie das Erlernen der Mechanismen des politischen Gemeinwesens, eben des Staates.

Jedoch ist ein solches Verständnis eine Engführung Politischer Bildung, da es ausschließlich auf die Eingliederung in eine *bestehende* Gesellschaft abzielt und dies zu einer unhinterfragten Affirmation staatlicher Herrschaft und politischer Ordnung führt. Zudem bezieht sich dieses Verständnis Politischer Bildung ausschließlich auf Politik im engen Sinne – den Staat und die politischen Institutionen –, wodurch die Gesellschaft als Sphäre des Politischen aus der Betrachtung fällt. Allerdings – so die in diesem Kapitel vertretene These – wird genau dieser enge Politikbegriff von der hegemonialen Politikdidaktik unhinterfragt vertreten.

An der formalen Bestimmung (Sander 2010: 7f.), an welchem konkreten Politikbegriff sich die Politikdidaktik zu orientieren habe, setzen die Kontroversen innerhalb der Politischen Bildung an (vgl. Sander 2008: 20), bevor sie in inhaltliche Kontroversen, *was* Themen der Politischen Bildung sein sollen und normative Auseinandersetzungen, *wozu* Politische Bildung dienen soll, übergehen. Dabei ist Politikdidaktik nicht lediglich durch lerntheoretische Erkenntnisse, sondern vor allem durch bestimmte politische Interessen konkreter sozialer Akteure (Schmiederer 1972: 9) und die jeweiligen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse beeinflusst (Gruschka 2004: 53). Dadurch ist Politische Bildung nicht lediglich Bildung *über* das Politische, sondern selbst *politisch* (Hedtke 2014a: 43). Wolfgang Sander begreift dies hingegen nicht. Seinem ideologischen Verständnis einer angeblichen »Professionalisierung« der Politikdidaktik zufolge (Sander 2010: 151) ist diese »eine Wissenschaftsdisziplin [...], [die] allein dem Kriterium der Wahrheit verpflichtet« (2008: 38) ist (vgl. Kap. 2.2.2).

Allerdings sind nicht nur die Ziele, Funktionen und Intentionen Politischer Bildung umstritten (Gottschalch 1973: 16), auch ihr »Gegenstand selbst [...] ist permanenten Veränderungen unterworfen, langfristigen wie eher tagesaktuellen.« (Sander 2008: 65) Eine Aussage wie die Joachim Detjens, »[i]n der Gegenwart herrscht weitgehender Konsens über die Aufgaben der politischen Bildung« (2007: 173), ist daher als äußerst naiv zurückzuweisen.

2.1.2 Zur ambivalenten Funktion Politischer Bildung zwischen Affirmation und Kritik

Da Politische Bildung »niemals losgelöst von den jeweiligen historischen Konstellationen und politischen Auseinandersetzungen« (Reheis 2014: 16) existiert, kann sie nur im Kontext der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung und Bildung gesehen und begriffen

werden (Schmiederer 1972: 7). Politische Bildung ist kein Selbstzweck, sondern hat stets gesellschaftliche Funktion. Dabei zeichnet sich diese durch eine eigentümliche und widersprüchliche Doppelfunktion aus: Einerseits soll sie die Lernsubjekte in die bestehende Gesellschaft und das politische System einführen, andererseits diese dazu befähigen, Gesellschaft und Politik kritisch zu beurteilen.

Politische Bildung lässt sich nach vier Funktionen unterteilen, die zwischen den beiden Polen *Affirmation* und *Kritik* oszillieren (vgl. Tjaden 1966): *Erstens* hat Politische Bildung eine *affirmative* Aufgabe (Detjen 2007: 6), die der »Herrschaftserhaltung und Herrschaftsstabilisierung« (Schmiederer 1972: 9) dient. Diese zielt auf die »Erhaltung und Rechtfertigung der Gesellschaft in ihrer konkreten Ausformung« (ebd.: 12) ab.¹ Vor allem dem Staat kommt dabei eine zentrale Funktion zu, da die formale Politische Bildung staatlich durchgesetzt, in der Schule ausgeübt und durch die staatlichen Lehrpläne geprägt ist (Detjen 2007: 8).² Für den modernen Verfassungsstaat ist Politische Bildung als Unterrichtsprinzip eine zentrale Voraussetzung (Negt 2010: 263), da er auf Bürger_innen angewiesen ist, die durch politische Sozialisation die politische und gesellschaftliche Ordnung als legitim anerkennen. Politische Bildung zielt auf die »Einführung junger Menschen in die Rolle als Staatsbürger im Nationalstaat« (Sander 2014: 16) ab.³ Sie muss demnach stets unter diesem funktionalistischen Gesichtspunkt begriffen werden und zeigt damit auch (aus staatlicher Sicht) ihre Grenzen auf, was bezüglich der Fragen nach gesellschaftlicher Emanzipation und politischer Demokratisierung entscheidend ist.⁴ Der Staat kann nicht seine eigene Auflösung oder die radikale Umgestaltung der Gesellschaft als Ziel der Politischen Bildung haben. *Zweitens* kommt Politischer Bildung eine *normative* Funktion zu, die auf die Frage hinausläuft, »wie wir unser Zusammenleben in Gesellschaften gestalten und regeln sollen« (Sander 2008: 9). Für Gerd Steffens stellt gerade dieser »Raum der gesellschaftlichen Selbstverständigung – und nicht erst

-
- 1 Besonders deutlich zeigt sich diese konservative affirmative Auffassung in der Geschichte der Politischen Bildung in Deutschland (Sander 2014: 17ff.). Hier wurde nach der institutionenorientierten »Staatsbürgerkunde« (Gagel 1995: 50) der 1950er Jahre bis Ende der 1960er Jahre Politische Bildung vor allem als »Partnerschaftserziehung« im Sinne einer ethischen Erziehung und »Gemeinschaftskunde« verstanden (Mambour 2007: 45), die lediglich die Integration der Subjekte in das politische System und die gesellschaftliche Ordnung, nicht aber ihre kritische Beurteilung und emanzipatorische Veränderung zum Ziel hatte. Gesellschaftliche Konflikte und Antagonismen, Machtverhältnisse und (strukturell bedingte) Ungleichheiten wurden kaum zur Kenntnis genommen oder gar zum Inhalt der Politischen Bildung gemacht.
 - 2 Zum Einfluss des Staates in der Geschichte der Politischen Bildung vgl. Detjen 2007: 56ff.
 - 3 Durch Politische Bildung sollen u.a. die Grundwerte und -mechanismen der Gesellschaft sowie des politischen Systems vermittelt werden. Dabei sind diese Werte jedoch, was die meisten Politikdidaktiker_innen ausblenden, immer die Werte einer bestimmten Gesellschaft, im Falle Deutschlands die einer bürgerlich-kapitalistischen. Zudem sollen zu einem bestimmten Zeitpunkt die zentralen Aspekte einer bestimmten Staatsform, eben die des modernen demokratischen Rechtsstaats, vermittelt werden.
 - 4 Vgl. diesbezüglich die Kontroverse um die geplante »Extremismusklausel« zur (außer-)schulischen Bildung: Majic Danijel: Ein klarer Misstrauensbeweis, in: *Frankfurter Rundschau*, 06.01.2021. Vgl. dazu auch Hafenegger 2012; zur Etablierung der politischen Bildung als »positiver Verfassungsschutz« vgl. Schillo 2012: 126f.

der der institutionellen politischen Entscheidungen – [...] das primäre Bezugsfeld politischer Bildung« (2018: 74) dar. Folglich weist Politische Bildung über die bestehende Gesellschaft und politische Ordnung utopisch hinaus (Negt 2010: 36). *Drittens* hat Politische Bildung eine *instrumentelle* Funktion, was sich daran zeigt, dass neben dem Staat auch private gesellschaftliche Akteure (u.a. Verbände, Unternehmen, Gewerkschaften) auf die Politische Bildung Einfluss nehmen, um bestimmte Ansichten und Einstellungen bei den Lernsubjekten und in der Gesellschaft hegemonial durchzusetzen.⁵ Durch Politische Bildung wird gesellschaftliche Macht durchgesetzt und verstetigt, allerdings auch immer potenziell angefochten und zurückgedrängt. Die instrumentelle Funktion Politischer Bildung beinhaltet demnach *viertens* auch eine *emanzipatorische* Dimension (Claußen 1981: 74ff.), die »Freiheit als Ziel« (Sander 2008: 9) hat. Dabei richtet sie sich u.a. auf den Abbau von Ressentiments, Gewalt, Ungerechtigkeit und sozialer Ungleichheit sowie illegitimer Machtverhältnisse und ist daher als »Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft« (Negt 2010: 13) zu verstehen. Jedoch gibt es im politikdidaktischen Diskurs bezüglich des Begriffs und der Reichweite der Emanzipation keine Einigkeit (vgl. Detjen 2007: 170f.). Der Dissens besteht vor allem darin, wie weit der Abbau von Herrschaft reichen und welche gesellschaftlichen und politischen Bereiche er umfassen soll (vgl. Lösch 2009). Übereinstimmend wird hingegen (vgl. Pohl 2015: 165) – auch von konservativen Politikdidaktikern wie Joachim Detjen (2007: 211) – das aus der Philosophie der Aufklärung (Koselleck 1973: 101) stammende Konzept der *Mündigkeit* (vgl. Kant 2008)⁶ als zentrales Ziel für die Lernsubjekte der Politischen Bildung verstanden (Sander 2008: 50).⁷ Hierbei wird Mündigkeit zumeist als Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sowie eine daraus resultierende Unabhängigkeit der Meinungsfindung verstanden (Detjen 2007: 211). Mündigkeit, die vor allem durch die »Vermittlung politischer Urteilsfähigkeit« (Massing 2018: 112) erfolgen soll, wird von Detjen allerdings explizit äußerst staatsaffin und affirmativ begriffen. Sie sei »dazu bestimmt, die politische Ordnung zu stützen.« (2007: 420) Es geht Detjen primär um das Erlernen der Staatsorgane und der politischen Abläufe. Einem kritischen Bildungsverständnis zufolge (u.a. Büniger 2013) soll Mündigkeit hingegen vielmehr darauf ausgerichtet sein, dass die Subjekte der

5 Vgl. Einflussnahme auf Bildung. Wie Unternehmen und Verbände Meinungen steuern wollen, in: *Süddeutsche Zeitung*, 12.09.2013 [Autor_in unbekannt].

6 Mit Mündigkeit wird seit der Philosophie der Aufklärung ein inneres und äußeres Vermögen zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung verstanden. Für Kant ist Mündigkeit das Ergebnis der Aufklärung: »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen! Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung« (2008: 9).

7 Der Mündigkeitsbegriff wird in der Regel jedoch nicht bildungstheoretisch konkretisiert. Zudem verwendet Detjen einen hochgradig individualistischen und neoliberalen, nicht gesellschaftlich-emanzipatorischen Begriff von Mündigkeit: »Mündigkeit [ist] mit der Fähigkeit zu selbstständiger Lebensführung identisch [...]. Die Fähigkeit schließt die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen *Tun* sowie zum eigenständigen *Urteilen* und *Entscheiden* ein.« (2007: 420) Des Weiteren zielt Detjens Mündigkeitsverständnis auf die bestehende Ordnung ab, denn »[d]ie Erziehungs- und Bildungsaufgabe *politische Mündigkeit* muss mit den Bedingungen der *freiheitlichen Demokratie* kompatibel sein.« (ebd.: 215)

Politischen Bildung einerseits »sich selbst und die eigenen politischen Lebensbedingungen besser [...] begreifen« (Hedtke u. a. 2011: 163), andererseits die gesellschaftlichen Verhältnisse macht- und herrschaftskritisch reflektieren und gesellschaftliche Veränderung im emanzipatorischen Sinne durchsetzen beziehungsweise anstoßen (vgl. Kap. 3.5).

Emanzipation und Mündigkeit werden folglich im politikdidaktischen Diskurs als Ziel Politischer Bildung in der Regel konsensual geteilt, auch wenn, wie beschrieben, die Reichweite nicht Konsens ist. Auch die Bestimmung von *Kritik* (vgl. Kap. 3.3.1) ist in der Politischen Bildung umstritten (vgl. Detjen 2007: 176f.). Die Auseinandersetzung dreht sich um die Frage, wie weit die kritische und emanzipatorische Funktion Politischer Bildung und damit die Prozesse der Demokratisierung reichen sollen (vgl. Kap. 3.6).

Die Debatte um die Inhalte und Ziele der Politischen Bildung ist seit den 1970er Jahren in Deutschland (vgl. Gagel 1995: 199ff.) vor allem durch drei konzeptionelle politische Richtungen geprägt, die untereinander konkurrieren und um Einfluss im politikdidaktischen Diskurs ringen. Auch für die Gegenwart können diese idealtypischen Positionen weiterhin als grobe Richtschnur für die unterschiedlichen Ansätze innerhalb der Politischen Bildung gelten. Dabei unterscheiden sich die Richtungen u. a. in ihren Zielen und Lerngegenständen, in ihrem Politik-, Staats- und Gesellschaftsverständnis sowie in ihren demokratietheoretischen Bezügen. Für die Nachkriegsgeschichte der Politischen Bildung können *erstens* linksliberale Ansätze (Wolfgang Hilligen/Hermann Giesecke/Kurt Gerhard Fischer/Walter Gagel), *zweitens* kritisch-emanzipatorische Ansätze (Rolf Schmiederer/Bernhard Claußen) sowie *drittens* konservativ-liberale Ansätze (Bernhard Sutor/Georg Weißeno/Joachim Detjen) differenziert werden (vgl. Lösch 2009: 172).

Große Kontroversen innerhalb der dominierenden politikdidaktischen Diskussion sind seit den 1990er Jahren hingegen weitestgehend verschwunden (Gagel 1995: 281). Die Politikdidaktik versteht sich seitdem als eigenständige professionalisierte wissenschaftliche Disziplin (Sander 2010: 151). Allerdings verliert sie hierdurch zunehmend ihren Bezug zu den sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und damit inhaltlich zu den gesellschaftlichen Problemlagen. Durch die wettbewerbsbedingte Schulreform nach PISA (Münch 2009: 31ff.) und die Imperative globalisierter Arbeitsmärkte der nationalen Wettbewerbsstaaten (Hirsch 1995: 103) gab es in den 2000er Jahren allgemein im schulischen Bildungsbereich ein neues Lernmodell der »Input- zur Output-Steuerung« (Gruschka 2011: 7f.)⁸ sowie die Etablierung sogenannter Bildungsstandards, wodurch Methoden, Kompetenzen und empirische Messbarkeit von Unterrichtsergebnissen ins Zentrum der Bildung (ebd.: 12ff.) und damit auch der Politischen Bildung (vgl. Sander 2008: 75f.) rückten.⁹ Demgegenüber muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass das Politische »nicht normierbar und mit Bildungsstandards definierbar« (Eis 2019: 7) ist. Wo die Politikdidaktik noch inhaltlich argumentiert, fokussiert sie sich primär auf das individuelle Verhalten und soziale Lernen der Schüler_innen (Sander 2008: 53f.). Damit fokussiert durch die Neuausrichtung der Bildungsziele auch die Politikdidaktik nicht mehr das Subjekt – im Sinne der Ausbildung der Fähigkeit zur selbsttätigen und kritischen Aneignung der Lebensumstände –, sondern die Qualifikation des/der angepassten Konsument_in

8 Dabei soll den Schulen »nicht mehr vorgeschrieben werden, was sie zu unterrichten haben, sondern nur noch, was die Schüler am Ende können müssen.« (Gruschka 2011: 8)

9 Zur Kritik am allgemeinen Kompetenzmodell vgl. Pongratz 2007: 348ff.; Gruschka 2011: 12f.

(Hellgermann 2018: 19). Es droht »eine Kunden- und Nachfrageorientierung in der politischen Bildungsarbeit« zu obsiegen, wodurch »der Einzug von Marktmechanismen im Bildungsbereich gerechtfertigt wird« (Lösch 2009: 177). Dies zeigt sich zudem deutlich daran, dass die neuen Bildungskategorien nunmehr stark von neoliberalen Konzepten und Begrifflichkeiten geprägt sind (Hellgermann 2018: 37).¹⁰ Gesellschaftliche Strukturen und strukturelle Widersprüche geraten damit aus dem Blick. Wie Konrad Liessmann verdeutlicht, »droht das, was diesen Didaktikern ihren Sinn und ihre Bedeutung verleiht, einfach zu verschwinden: das Fach.« (2014: 61)

2.2 Die institutionenorientierte Politikwissenschaft als zentrale Bezugsdisziplin der Politischen Bildung

»Die politische Bildung reproduziert [...] den kritiklosen politischen Stil, auf den unsere Gesellschaft sich zuzubewegen scheint. Jedenfalls sind Rationalität und Kritik in ihrer institutionellen Struktur kaum untergebracht.« (Mollenhauer 1969: 63)

2.2.1 Die Verdrängung der soziologischen Perspektive in der Politikdidaktik

Die Politikdidaktik als Vermittlungswissenschaft von Politik und dem Politischen zeichnet sich ihrem Selbstverständnis nach formal durch ihre gleichberechtigten sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen *Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften* aus (vgl. Hedtke 2014a). Dabei liefern die Sozialwissenschaften der Politikdidaktik sowohl die inhaltlichen und normativen Begründungen als auch die empirischen Grundlagen für ihr Gesellschafts-, Politik- und Demokratieverständnis.

Auch wenn es in den schulischen Kernlehrplänen für das Integrationsfach Sozialwissenschaften beziehungsweise für seine Äquivalenzbezeichnungen in den verschiedenen Bundesländern festgeschrieben ist¹¹ und dies auch von einigen Politikdidaktiker_innen betont wird (Sander 2008: 11), gibt es im politikdidaktischen Diskurs keinen Konsens darüber, dass die sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen für die Politische Bildung gleichberechtigt sein sollten. Wie auch der konservative Joachim Detjen feststellt, herrscht keine Einigkeit »über die Gewichtung der Gegenstandsbereiche Politik, Gesellschaft und Wirtschaft.« (2007: 173) Vielmehr wird debattiert, »welches Wissenschaftswissen über das Politische, das politische System, die Politik und über politisches Denken und Handeln für die politische Bildung auszuwählen und welches abzuwählen ist.« (Hedtke 2014a: 43) Es zeigt sich an der politikdidaktischen Diskussion und den Auseinandersetzungen um die Gewichtung der Bezugsdisziplinen deutlich: Politische Bildung ist umkämpft (Mambour 2014: 88).

10 Ludwig Pongratz verdeutlicht, dass »[d]er Kompetenzbegriff [...] seine Verwandtschaft mit ›competition‹, mit Wettbewerb und Konkurrenz nicht verleugnen« (2008: 378) kann. Vgl. zur neoliberalen Vereinnahmung der Schulen auch Andreas Hellgermann: Neoliberalismus in der Schule, in: *analyse & kritik*, 18.01.2013.

11 Vgl. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/sozialwissenschaften/sozialwissenschaften-klp/index.html> [abgerufen am 12.12.2021].