

sollen sich nun der disziplinären Struktur eines eigenen wissenschaftlichen Kleinfachnamens Politikdidaktik verdanken.« (Steffens/Haass 2014: 24)

Es darf jedoch keinesfalls die »Logik der Vermittlung von der Logik der Fächer [...] getrennt werden« (Liessmann 2014: 61f.). Sobald Politikdidaktik selbstbezüglich wird und sich von den kontroversen und politischen Diskursen ihrer Bezugswissenschaften abkoppelt, verliert sie ihren Charakter als Vermittlungs- und Reflexionswissenschaft der Sozialwissenschaften. Hierdurch wird Politischer Bildung ihr Inhalt genommen, eben das Politische. Daraus resultiert das Paradoxon: Politische Bildung wird *unpolitisch*.

Bereits seit Langem beklagt die Politische Bildung eine zunehmende Entpolitisierung auf Seiten der Lernsubjekte (Ackermann u.a. 2010: 9), vollzieht diese jedoch inhaltlich selbst mit (Rodrian-Pfennig 2011: 157): *Erstens* geschieht dies durch die oben genannte Selbstbezüglichkeit im Sinne einer »Verwissenschaftlichung«, *zweitens* durch die Tendenz des Institutionenlernens (vgl. Kap. 2.2), sowie *drittens* durch das Verlieren ihres didaktischen Gegenstandes, gesellschaftliche Machtverhältnisse sowie die Transformation politischer Herrschaft (Eis/Salomon 2014: 5f.). Wie allgemein der gegenwärtige Bildungsdiskurs führt auch die Politikdidaktik zu einer »Entpolitisierung der Bildung« (Bürger 2013: 13). Politische Bildung hat jedoch – um ihrer Selbstaufhebung entgegen wirken zu können – »im gesellschaftlichen Bildungsdiskurs zeitdiagnostisch argumentierende Akzente zu setzen« (Steffens 2018: 74). Bezogen auf das Begreifen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge muss »Verstehen als das übergreifende Ziel und Medium des schulischen Lernens [...] an den Inhalten« (Gruschka 2011: 135) ansetzen. Damit hat sich auch die Politikdidaktik wieder auf die eigene Spezifik des Faches zu beziehen, darauf, was Politische Bildung gerade von anderen Schulfächern unterscheidet, eben gesellschaftliche Macht und politische Herrschaft kritisch zu beurteilen und damit den Lernenden eine selbstbestimmte Handlungsperspektive zu ermöglichen (Möglings/Steffens 2004: 21). Dafür muss sie sich allerdings wieder auf ihre Bezugsdisziplinen der Sozialwissenschaften besinnen und aus ihrem »professionalisierten« Spezialist_innendasein der reinen Politikdidaktik befreien (Lösch 2009: 182). Denn

»[e]ine Politikdidaktik, die in disziplinärer Selbstbezüglichkeit auf das reiche zeitdiagnostische Anregungspotenzial verzichtet, welches die Sozialwissenschaften bieten, und die es nicht mehr als ihre Aufgabe begreift, diese Anregungspotenziale für die Studierenden in didaktischer Absicht zu öffnen, wird sich im Laufe der Zeit erübrigen.« (Steffens 2018: 81)

2.3 Das affirmative Politik- und Staatsverständnis in der Politischen Bildung

»Politische Bildung ist ihrer gesellschaftlichen Funktion nach primär eine Veranstaltung zur Absicherung der in der jeweiligen Gesellschaft bestehenden Herrschaftsstrukturen, Besitzverhältnisse, Privilegien, Autoritätsverhältnisse usw. Kein gesellschaftliches System [...] kann seine eigene Überwindung intendieren« (Schmiederer 1972: 24).

2.3.1 Die Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen durch die Engführung des Politikbegriffs

Herrschte in den 1970er Jahren in der Politischen Bildung noch ein überwiegend positives Jugendverständnis vor (vgl. Gagel 1995: 238f.), ist das Jugendverständnis in Analogie zur bürgerbezogenen Defizitthese Werner Patzelts (2009)¹⁸ in der gegenwärtigen hegemonialen Politischen Bildung defizitär ausgerichtet. Politikdistanz und angeblich mangelndes politisches Engagement von Jugendlichen wird in erster Linie als Folge von »Fehlvorstellungen der Schüler/-innen« (Weißeno u.a. 2010: 18) bezüglich des politischen Wissens über die Funktionsweise der politischen Institutionen gesehen. Zudem wird den Jugendlichen die Fähigkeit zur politischen Partizipation, die über eine Beteiligung an Wahlen hinausgeht, abgesprochen (vgl. Reheis 2014: 36). Um dem behaupteten Politikverdrossen auf Seiten der Jugendlichen entgegenzuwirken, müsste diesem Verständnis zufolge Politische Bildung auf die *bestehende* bürgerlich-liberale Demokratie abzielen, zu der die Jugendlichen hin erzogen werden sollten (Weißeno 2010: 18). Das Problem der Politikdistanz von Jugendlichen wird darin verortet, dass keine »Identifikation mit der politischen Ordnung [...] mehr zustande« komme (Detjen 2007: 283), wodurch die »Stabilität der Institutionen« gefährdet sei (ebd.). Für Detjen ist die »Vermittlung von Institutionen [...] also unverzichtbar.« (ebd.: 281) Die hegemonialen Politikdidaktiker_innen sehen die »Aufgabe der politischen Bildung« nahezu ausschließlich darin, »ein bestimmtes inhaltliches Grundwissen [über die politischen Institutionen] zu vermitteln.« (Massing 2018: 112)¹⁹

Abgesehen von der empirischen Tatsache, dass Jugendliche keinesfalls, wie behauptet, Politik an sich distanziert gegenüber stehen,²⁰ findet in diesen Ansätzen auch keine Erwähnung, dass gegenwärtig eine Distanz von Jugendlichen gegenüber der etablierten politischen Ordnung der staatlichen Institutionen des Parteienwesens und der Repräsentativorgane der Parlamente – und nicht der Politik an sich – besteht, was vielmehr auf eine »politische Repräsentationskrise« (Vester u.a. 2001: 13) als Grund für die behauptete »Politikverdrossenheit« bei Jugendlichen hinweist (Scherr 2011: 306).²¹ Ju-

18 Die bürgerbezogene Defizitthese Werner Patzelts geht von ahnungslosen, inkompetenten Bürger_innen aus. Sie seien das eigentliche Problem der Demokratie. Vgl. Werner Patzelt: Verdrossen sind die Ahnungslosen. Viele Deutsche verachten Politik und Politiker – weil sie ihr Regierungssystem nicht verstehen, in: *Die Zeit*, 22.02.2001. Zu den unterschiedlichen Bürgerleitbildern in der Politikdidaktik vgl. Detjen 2007: 215ff.

19 Dafür haben einige Politikdidaktiker_innen sogenannte Basiskonzepte entwickelt, die die zentralen Inhalte der Politischen Bildung als unhinterfragtes »Basiswissen« (Weißeno u.a. 2010: 10) darstellten und »als *common sense* sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gelten können« (ebd.: 12). Sie seien für ein »Verständnis des Politischen unverzichtbar« (ebd.: 11), »um zu sachlich richtigen Aussagen über die politische Wirklichkeit zu kommen.« (ebd.) Diese Basiskonzepte beschränken sie auf drei: »Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl.« (ebd.)

20 Vgl. <https://www.dw.com/de/deutschlands-jugend-politisch-wie-nie/a-49085767> (abgerufen am 21.10.2021).

21 Albert Scheer verdeutlicht, dass es »durchaus rationale Gründe für eine Sichtweise [gibt], die davon ausgeht, dass die Chancen des Einzelnen gering sind, für eigene Argumente und Überzeugungen im politischen Diskurs Resonanz zu finden oder durch politische Beteiligung Interessen durchsetzen zu können.« (2011: 306)

gendliche engagieren sich politisch zunehmend außerhalb der etablierten Institutionen der repräsentativen Parteiendemokratie, was der These einer Politikverdrossenheit widerspricht.²² Durch die hegemoniale Politikdidaktik werden politische Beteiligung und Praxis von Jugendlichen in der Form von u.a. Klima- und Antirassismus-Protesten daher aus dem politischen Handlungskontext getilgt. Durch die Institutionenorientierung adressiert die hegemoniale Politikdidaktik zudem die Subjekte der Bildung lediglich als »Wahlbürger_innen« (Detjen 2011: 132),²³ wodurch sie auf Grund der Beschränkung des Wahlalters beinahe die gesamte Zielgruppe schulischer Politischer Bildung aus der politischen Beteiligung ausschließt.

Die meisten Positionen der Politikdidaktik sehen die Aufgabe Politischer Bildung primär darin, die »Lernenden zu *funktionierenden Mitgliedern* des Gemeinwesens« zu qualifizieren (Detjen 2007: 5). Im affirmativen Sinne soll Politische Bildung dazu führen, die »Legitimität [des politischen Systems] zu erhöhen und einen Beitrag zu seiner Stabilisierung zu leisten.« (Weißeno u.a. 2010: 37) Detjen verdeutlicht das übergeordnete Ziel dieses Ansatzes: Es geht um die »Stabilisierung der jeweiligen Herrschaftsordnung« (2007: 5). Hier zeigt sich deutlich das konservative Verständnis der dominierenden Politikdidaktiker_innen. Es geht ihnen explizit um die Wahrung und Affirmation der politischen Ordnung, nicht um ihre Veränderung in emanzipatorischer Hinsicht.²⁴ Explizit wird hierbei für die Politische Bildung gefordert, eine »Orientierung auf das politische System zu vermitteln.« (Weißeno u.a. 2010: 37; *Hervorh.* S.R.) Die »systematische Vermittlung von Kenntnissen über das *bestehende* [...] politische System« (ebd.; *Hervorh.* S.R.) ist das Ziel.

Wie in Kapitel 1.1 dargestellt gibt es innerhalb der Politikwissenschaft eine wissenschaftliche und politische Kontroverse über das Verständnis und die Reichweite des zugrundeliegenden Politikbegriffs. Auch die Politikdidaktik muss sich ihres Politikbegriffs bewusst sein, da es für die Politische Bildung ein zentraler Unterschied ist, »[o]b Macht, Konflikt, Herrschaft oder Friede Politik im Wesentlichen kennzeichnet« (Ackermann u.a. 2010: 20). Neben der »Zweckbestimmung der Politik« (ebd.: 28) geht es beim Politikbegriff auch um die Frage, was überhaupt seinen Gegenstandsbereich auszeichnet und ihn gegenüber dem Begriff des Politischen abgrenzt.

Ungeachtet der politikwissenschaftlichen Kontroverse rekurriert die hegemoniale Politikdidaktik auf einen engen Politikbegriff (u.a. Massing 2013: 200), der »auf die Politik des Staates fokussiert« ist (Detjen 2018: 130). Dabei wird Politik im konsensorientierten Sinne als »Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften« (Sander 2008: 44) verstanden. Politik sei ein »ständiger Prozess der Verarbeitung und Lösung öffentlicher Probleme« (Detjen 2007: 298).²⁵ Der enge Politikbegriff der hegemo-

22 Vgl. die Ergebnisse der Vodafone-Stiftung »Jugend will bewegen« von 2019: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/06/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Jugend-will-bewegen.pdf [abgerufen am 12.12.2021].

23 Detjen verdeutlicht sein Bürger_innenverständnis: »Bürger ist nämlich derjenige, der das Wahlrecht besitzt« (2011: 132).

24 Für Detjen hat der zentrale Fokus Politischer Bildung auf »Recht und Rechtsordnung« zu liegen (2007: 273).

25 Nach Detjen ist die Lösung gesellschaftlicher Probleme »ganz offenkundig der Sinn politischer Tätigkeit überhaupt.« (2007: 296)

nialen Politikdidaktik beinhaltet ausschließlich staatliches Handeln (Massing 2013: 200). Dieser habe »den Kern der Politischen Bildung zu bilden« (Detjen 2018: 129), da er Politik im »eigentlichen Sinne« fasse (ebd.). Hierbei wird für die Politische Bildung explizit und diskutiert festgesetzt: »Im Zentrum steht das politische Handeln des Staates.« (Weißeno u.a. 2010: 31)

An der Fokussierung auf einen engen Politikbegriff für die Politische Bildung sind hingegen grundlegend drei Aspekte zu kritisieren: *Erstens* ist dieser auf die Institutionen des Staates beschränkte Politikbegriff unterkomplex und trägt nichts »zu einem aufgeklärten Verständnis von Gesellschaft und Politik« bei (Steffens 2018: 75), denn die Gesellschaft fällt als Gegenstand der Politischen Bildung aus dem Fokus, wenn Politik lediglich als »Regierungslehre« vermittelt wird. Somit werden gesamtgesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse durch die Engführung des Politischen ausgeblendet, was zu einer »Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen« (Eis 2019: 8) führt. *Zweitens* sind die Bereiche des Staates, der Gesellschaft und der Wirtschaft nicht funktional und begrifflich streng voneinander zu trennen, da sie mannigfaltig durcheinander vermittelt sind (Hirsch 2005: 28). Dieser Punkt zeichnet den zentralen Erkenntnisgewinn der Kritischen Staatstheorie aus (vgl. Kap. 4.3). *Drittens* betrifft die Engführung des Politischen auch das Demokratieverständnis. Durch die Fokussierung auf den Staat und die parlamentarische Demokratie ist bereits ein bestimmtes Demokratieverständnis, nämlich das der repräsentativen Parteiendemokratie eines liberalen Rechtsstaats, gesetzt (Detjen 2007: 273), über das demokratietheoretisch nicht hinausgegangen wird (Weißeno u.a. 2010: 83). Hierdurch wird Politische Bildung explizit affirmativ und konservativ an der *bestehenden* politischen und gesellschaftlichen Ordnung als ausschließlichem Leitbild orientiert. Politische Bildung hat diesem Verständnis nach nicht Mündigkeit, Emanzipation und/oder Demokratisierung zum Ziel, sondern lediglich die Zustimmung zum bestehenden parlamentarischen System.

Zudem zeichnet sich die hegemoniale Politikdidaktik durch die idealistische und technokratische »Annahme [aus], dass die Politik eine im Kern rationale Auseinandersetzung um die konkrete Gestalt des Gemeinwohls ist« (ebd.: 27), die »auf die Herstellung von gesamtgesellschaftlich verbindlichen Regelungen und Entscheidungen« abziele (Sander 2008: 53ff.). Politik wird damit auf allgemeinverbindliche Entscheidungen mit dem Ziel der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme im Sinne des Gemeinwohls reduziert (vgl. Eis 2019: 8). Allerdings ist die »unterstellte Gemeinwohlorientierung *an sich* sozialwissenschaftlich umstritten.« (Hedtke u.a. 2011: 60) Dass es bei Politik auch – und vor allem – um die Ausübung von Macht und Herrschaft geht, wird nicht thematisiert und damit auch nicht problematisiert. Hierdurch verstoßen die hegemonialen Didaktiker_innen gegen das selbst immer wieder postulierte Kontroversitätsgebot der Politischen Bildung (ebd.: 60).

2.3.2 Der Staat als ordnungspolitische Institution des Gemeinwohls. Politikdidaktik als Institutionenlernen

Für Joachim Detjen sind nur die politischen »Institutionen der genuine Ort politischen Handelns« (2007: 282), weswegen diese auch im Zentrum der Politischen Bildung stehen müssen. Als politische Institutionen fasst er vor allem »die Verfassungsorgane, also

Regierung [...], das Staatsoberhaupt, das Parlament« (ebd.: 281), folglich ausschließlich *staatliche* Institutionen. Der Staat steht demnach im Zentrum dieses Politikverständnisses.

Wie Politik allgemein begreift die hegemoniale Politikdidaktik auch den modernen Staat in Anlehnung an die vorherrschenden Positionen der Politikwissenschaft (vgl. Kap. 1.2) lediglich als auf die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und die Durchsetzung des Gemeinwohls ausgerichtet (Weißeno u.a. 2010: 151).²⁶ Explizit wird konstatiert, dass der Staat sich durch »am Gemeinwohl orientierte Entscheidungen und Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen« auszeichne (ebd.: 29).²⁷ In Analogie zu systemtheoretisch inspirierten Positionen der Politikwissenschaft wird davon ausgegangen, dass in

»dem Dreieck von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft [...] erstgenanntem die Aufgabe zu[kommt], im Gefüge widerstreitender Interessen- und Mächtigkeitsgruppen die Funktion einer regulierenden Instanz wahrzunehmen, welche den partikularen ökonomischen und gesellschaftlichen Kräften mit überlegender Entscheidungsmacht gegenübertritt.« (ebd.: 95)

Auch hier wird der Staat als gemeinwohlorientierte Institution der Gesellschaft verstanden, die die vermachtete Sphäre der Ökonomie reguliere. Dieser Sichtweise nach regelt der Staat »die allgemeinen Verhältnisse *sämtlicher* in ihm vereinigten Individuen und Gruppen und ermöglicht so erst ein gedeihliches Zusammenleben.« (ebd.: 31; *Hervorh. S.R.*) Dabei werden der Staat und seine Institutionen in Verklärung ihrer sozio-ökonomischen und historischen Bedingtheit im idealistischen Verständnis verkürzt als »Ausdruck der zentralen Ordnungswerte, die in einer Gesellschaft vorherrschen« (Detjen 2007: 282) verstanden. Detjen behauptet, zur

»Bewältigung der gesamtgesellschaftlichen Probleme [...] haben die Menschen eines bestimmten Gebietes sich zu einem politischen Verband, den man in der Neuzeit *Staat* nennt, zusammengeschlossen. Sie haben ihn mit Institutionen, Kompetenzen und Mitteln ausgestattet und ihn mit der Aufgabe betraut, die Regelungen der allgemeinen Verhältnisse der in einer Gesellschaft vereinigten Personen vorzunehmen. Die *Maxime*, nach der dies zu geschehen hat, nennt man *Gemeinwohl*.« (2018: 129)

26 Für Weißeno u.a. kennzeichnet der »Begriff Gemeinwohl [...] die allgemeinen Zwecke oder die gemeinsam erwünschten Ziele und Werte, um derentwillen Menschen sich in einem politischen Gemeinwesen zusammenschließen bzw. zusammengeschlossen sind. Das Gemeinwohl verweist damit auf den Sinn und den Zweck von Politik überhaupt« (2010: 151).

27 Demnach wird auch hier nicht Politik als ausschließlich dem Allgemeinwohl und Konsens verpflichtet angesehen: »Politik dient nicht immer der Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen, sondern mitunter auch dem Auskugeln der Besetzung von Positionen und Ämtern, dem Ausschalten missliebiger Konkurrentinnen und Konkurrenten zum Beispiel in der eigenen Partei oder der Absicherung und Verbesserung materieller Positionen einzelner Politiker oder der politischen Klasse.« (Ackermann u.a. 2010: 25) Jedoch sind solche Einschränkungen einerseits wieder ausschließlich auf den Staat und seine Institutionen bezogen, andererseits fehlt in dieser Erläuterung vollkommen, dass es bei Politik eben auch um das Durchsetzen von materiellen Interessen bestimmter sozialer Schichten und Kräfte geht, also alles das, was die Politische Soziologie und die Kritische Staatstheorie zu fassen versucht.

Dass der moderne Staat allerdings aus Macht- und Herrschaftsauseinandersetzungen resultiert (vgl. Kap. 5.1.2) und nicht aus rationaler Übereinkunft entstanden ist, wird nicht thematisiert. Auch das Recht stellt dieser Sichtweise nach lediglich ein Instrument der Rationalität dar (vgl. Oberreuter 2014)²⁸ und zeichnet sich nicht durch den Doppelcharakter von Herrschaft und Emanzipation (vgl. Kap. 5.7.2) aus.

Vom Staat als Institution der *Rationalität* auszugehen, die auf *Gemeinwohl* und *Konsens* abziele, ist eine verkürzte idealistische Ansicht und unhinterfragte Setzung beziehungsweise Verwechslung von Normativität und analytischer Beschreibung (vgl. Hedtkle 2011: 59). Auch die gegenwärtige staatliche Doppelfunktion, sowohl Herrschaft als auch Emanzipation bestimmter sozialer Akteure zu ermöglichen und durchzusetzen sowie andere von der politischen Partizipation zu exkludieren, wird in diesen Ansätzen nicht thematisiert. Zudem wird der Staat monolithisch begriffen und nicht als umkämpfte Institution sozialer Kräfte gefasst (vgl. Kap. 5.5.3), die durch verschiedene Staatsapparate konstituiert ist, denen unterschiedliche Funktionslogiken zugrunde liegen (vgl. Kap. 5.5.4). Durch diese defizitäre Sichtweise auf den Staat und seine Funktionsweise werden gerade gesellschaftlich-kontroverse Auseinandersetzungen, die das Politische auszeichnen (vgl. Kap. 3.3.2), von der hegemonialen Politischen Bildung nicht eingefangen. Politische Bildung sollte jedoch nicht zu »funktional angepassten Staats- und Wirtschaftsbürgern« führen (Eis 2019: 7), sondern zu politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit befähigen. Eine lediglich auf Institutionen orientierte Politikdidaktik ermöglicht dies schwerlich.

Während in den Sozialwissenschaften die im Zuge der Globalisierung stattfindende Transnationalisierung von Staatlichkeit und die These einer postnationalen Konstellation kontrovers diskutiert werden (vgl. Kap. 4.1), geht die hegemoniale Politikdidaktik weiterhin vom souveränen Nationalstaat aus (u.a. Weißeno u.a. 2010: 95) und verharret damit »unverdrossen im modellartig vereinfachten Maschinenraum eines nationalstaatlichen Containers.« (Mögling/Steffens 2004: 20) Durch die statische Auffassung von Politik und Staatlichkeit werden die Internationalisierungs- und Transformationsprozesse des Staates (vgl. Kap. 5.4.4) analytisch nicht erfasst. Wechselwirkungen von Weltmarkt, kapitalistischer Ökonomie und den Politiken internationalisierter Wettbewerbsstaaten sind daher nicht begreifbar (Mögling/Steffens 2004: 19) und globale Problemlagen werden weiterhin – und naiverweise – als durch den Nationalstaat lösbar vermittelt.

28 Heinrich Oberreuter fordert, Politische Bildung soll damit auch »Rechtserziehung« sein, denn der/die Schüler_in »sollte die Fähigkeit gewinnen, den Rechtsstaat nicht als formale, sondern als auf Gerechtigkeit und die Verwirklichung fundamentaler ethischer Maximen verpflichtete Ordnung zu verstehen.« (2014: 309) Dass sich Recht hingegen aus sozialen Auseinandersetzungen und Interessen generiert (vgl. Kap. 5.7.5), wird hierbei nicht thematisiert. Recht wird lediglich als Mittel der Konfliktregelung verstanden. Entgegen rechtsgeschichtlicher Erkenntnis (u.a. Wesel 1997) behauptet Oberreuter lediglich, »Recht ist kein Instrument der ›Herrschenden‹ (ganz abgesehen davon, dass es sich im demokratischen Staat nicht um autoritäre Obrigkeit, sondern um vom Volk legitimierte Herrschaftsträger handelt). Der Staat des Grundgesetzes beruht vielmehr auf der Herrschaft des Rechts. Die entscheidende Frage ist nicht: Wer (z.B. welche politische Gruppierung) setzt das Recht? Sondern: Beherrschen die das Recht bindenden normativen Grundsätze Rechtssetzung und Rechtspraxis?« (2014: 305f.)