

Wolfgang Sander

Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen — aktuelle Tendenzen und Probleme

1. Wozu politische Bildung?

Historische Antwortmuster für ein altes Problem

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht“, so Kurt Gerhard Fischer zu Beginn seiner „Einführung in die Politische Bildung“ (Fischer 1973, 9). Tatsächlich stand und steht jede menschliche Gesellschaft vor dem Problem, eine Struktur für die Regelung ihrer gemeinsamen Angelegenheiten zu entwickeln, also *Politik in organisieren* - und diese politische Struktur den Gesellschaftsmitgliedern, insbesondere der jungen Generation, in Lernprozessen zu vermitteln. Seit jeher gehört zum Prozess der Sozialisation, der Einführung von Kindern in die kulturellen Selbstverständlichkeiten einer bestimmten Gesellschaft, die *politische Sozialisation*, also der Erwerb jener Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensbestände und Handlungsdispositionen, die für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden. Dieser Prozess beginnt mit dem Tag der Geburt, und schon im frühen Kindesalter wird - in diesem weiten Sinne von politischer Sozialisation - Politik in Lernprozessen vermittelt (vgl. Claußen/Geißler 1996). Nicht in allen Gesellschaften gab und gibt es dafür eigene institutionalisierte Orte, und längst nicht immer ist den Erziehenden bewusst, dass ihr erzieherischer Umgang mit Kindern und Jugendlichen politische Implikationen hat. In diesem weiten und eher formalen Verständnis ist „politische Bildung“ in der Tat „so alt wie das Menschengeschlecht“; allerdings wissen wir wenig Genaueres über die politische Erziehung in vormodernen Gesellschaften.

Politische
Sozialisation

In der Neuzeit begleitet das Problem der politischen Bildung den Prozess der Institutionalisierung von Erziehungs- und Bil-

dungsprozessen von Anfang an. Im Bereich der *Schule* lässt sich schon in den ersten Anfängen des modernen Schulwesens zeigen, dass die politische Integration der jungen Generation als eine zentrale Aufgabe schulischen Lernens angesehen wurde. Dies kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden (vgl. einführend Kuhn/Massing/Skuhr 1993, Sander 2004). Man wird aber für den allergrößten Teil der Geschichte des modernen Schulwesens Fischers Fazit zustimmen müssen: „Abgesehen von Ausnahmen fand Politische Bildung regelmäßig in der Geschichte ihr Selbstverständnis und ihre Funktion in der Anpassung an bestehende Verhältnisse, sei es durch Wissensvermittlung, durch Verhaltenslehre oder durch Gesinnungsbildung“ (Fischer 1973, 10). Beispiele für diese Zweckbestimmung politischer Bildung

Kaiserreich seien immerhin genannt. In dem Erlass, mit dem Wilhelm II. am 1. Mai 1889 einen entscheidenden Anstoß für die Debatte um die Einführung einer eigenständigen staatsbürgerlichen Erziehung in den Schulen gab, hieß es über deren Zweck:

„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 2004, 39 f.).

National-Sozialismus Der NS-Erziehungstheoretiker Franz Huber schrieb 1944 über politische Erziehung in der Schule: „Die Jugend muß - kurz gesagt - politisiert werden. Wir wollen in unserer Schule keine theoretischen, sondern politische Menschen bilden ... Geschichte natio-

nationalsozialistisch gesehen; Märchen nationalsozialistisch verstanden; Erdkunde nationalsozialistisch betrieben; Lebenskunde nationalsozialistisch gedacht usw. (...) Der Unterricht soll den Schülern ein Weltbild vermitteln und in ihnen, soweit dies durch Unterricht in der Volksschule überhaupt möglich ist, eine einheitliche Weltanschauung vermitteln" (zit. nach Sander 2004, 80).

Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen der DDR" von 1965 hieß es u.a.:

DDR

„§ 5 (2): Die Schüler, Lehrlinge und Studenten sind zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik und zum Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus zu erziehen, um bereit zu sein, alle Kräfte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen, den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen. (...)

§ 16 (2): (...) Die Schüler sind zur Erkenntnis der historischen Rolle und nationalen Aufgabe der Deutschen Demokratischen Republik zu führen. Sie sollen die Überzeugung gewinnen, daß dem Sozialismus in ganz Deutschland die Zukunft gehört..." (zit. nach Schneider 1995, 31 f.)

Das gemeinsame Muster dieser Aufgabenbestimmungen für politische Bildung ließe sich abkürzend als „Herrschaftslegitimation" bezeichnen: Ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand soll im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt werden. Diffamierung oppositioneller politischer Positionen, Verzerrung und Verfälschung historischer Prozesse und manipulative Festlegung der Lernenden auf vorgegebene weltanschauliche Sichtweisen sind wichtige „Stilmittel" einer solchen herrschaftslegitimierenden politischen Bildung. Ihre Grundfrage lässt sich treffend in der Aufgabenbeschreibung eines Preisausschreibens der „Erfurter Gesellschaft oder Akademie gemeinnütziger Wissenschaften" von 1793 erkennen: „Auf wievielerlei Arten kann man die Untertanen eines deutschen Staates überzeugen, dass sie unter einer weisen, gerechten und milden Regierung leben?..." (zit. nach Sander 2004, 22).

Herrschafts-
legitimation

Ein anderes historisches Grundmuster für die Aufgabenbestimmung politischer Bildung wird beispielsweise im Umfeld der

Neu- humanismus
 neuhumanistischen Bildungsreformen in einer Königsberger Vorlesung von Johann Wilhelm Süvern im Winter 1807/1808 erkennbar: „Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so sehr drücken, beruht aber auf einer totalen Reformation zweyer Künste, in welcher die Wiedergeburt der Volcksmassen und der Staaten ganz enthalten ist, der *Politik* und der *Pädagogik*, der Staats- und der Erziehungskunst. (...) Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine von Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft" (zit. nach Sander 2004, 24).

Re-education In einer weniger pathetischen und weltanschaulich aufgeladenen Form findet sich dieses Grundmuster auch in Konzepten der „Re-education“, mit der die westlichen Alliierten nach 1945 eine demokratische Neuorientierung des Erziehungswesens in Deutschland durchsetzen wollten. So heißt es in einem Dokument der amerikanischen Erziehungskommission vom 20.09.1946 u.a.:

„Schon die Erhaltung einer Demokratie fordert von jedem einzelnen Bürger Wissen und klares soziales Zielbewußtsein. Wieviel mehr gilt dies für ihren Aufbau von Grund aus! Diese Vorbedingung im Geist und Herz des deutschen Volkes, der Alten wie der Jungen, zu schaffen wird Geduld und viel Klugheit erfordern. Das einzige und beste Werkzeug, um noch im gegenwärtigen Geschlecht in Deutschland eine Demokratie zu errichten, ist die Erziehung" (zit. nach Sander 2004, 89 f.).

Mission Dieses Grundmuster ließe sich abkürzend vielleicht als „Mission" bezeichnen: Politische Bildung soll als Instrument zur *Besserung* gesellschaftlich-politischer Zustände dienen, oftmals im Sinne eines vorgegebenen politischen Programms, sei es regierungsamtlich „von oben" oder sei es, wie etwa in der Bildungsarbeit der Arbeiterbewegung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, aus einer oppositionellen politischen Position heraus. Aber auch in vielen neueren Dokumenten lässt sich eine solche Erwartungshaltung nachweisen, etwa wenn politische Bildung als „Feuerwehr" zur

Bekämpfung von allerlei moralischen Übeln — vom vorgeblichen „Werteverlust“ bis zur Gewalt unter Jugendlichen - dienen soll.

Die Grenzen zwischen beiden Denkmustern sind durchaus fließend. Gemeinsam ist ihnen eine implizite Vorstellung von Lernenden als Objekten der Belehrung -vorgeblich befinden sich die Lehrenden (oder die Bildungsinstitutionen oder die Lehrmaterialien ...) im Besitz einer gültigen Wahrheit, die die Lernenden lediglich nachzuvollziehen haben.

Anders ein drittes Denkmuster - hier dient politische Bildung einer eigenständigen Auseinandersetzung der 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. Dieses Denkmuster ließe sich abkürzend mit dem Stichwort „Mündigkeit“ kennzeichnen; es ist das für *Mündigkeit* eine *demokratische* politische Bildung einzig mögliche — aber auch nur in demokratischen Gesellschaften durchsetzbare - Grundmuster, weil es die Anerkennung der Freiheitsrechte für alle Bürgerinnen und Bürger voraussetzt. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streifragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen sein kann.

Damit ist dieses Grundmuster zugleich eine Voraussetzung für die *Professionalisierung* der politischen Bildung, für ihre Entwicklung zu einer modernen Profession. Professionen stützen sich im Wesentlichen auf wissenschaftliches Wissen und nicht auf politische oder weltanschauliche Überzeugungen. Erst die Unterscheidung zwischen den politischen Privatmeinungen der Anbieter politischer Bildung - sei es des pädagogischen Personals, sei es von Trägern oder von Landesregierungen - auf der einen und den fachlichen Aufgaben politischer Bildung auf der anderen Seite, zwischen der Bürgerrolle der Lehrenden und ihrer Professionsrolle, schafft die Basis dafür, dass in einer pluralen Gesellschaft eine breite Verständigung über professionelle Standards politischer Bildung möglich ist.

Historisch hat sich dieses dritte Grundmuster in Deutschland erst nach 1945 im Westen des Landes und nach 1989 im Osten durchsetzen können. Dieses Denkmuster kommt besonders deutlich im „Beutelsbacher Konsens“ zum Ausdruck, der als Ergebnis einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 in der Politikdidaktik allgemeine Zustimmung gefunden hat:

„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, W.S.) 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* erscheinend ...)

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*. (...)" (Hans-Georg Wehling in Schiele/Schneider 1977, 179 f.)

In der schulbezogenen Diskussion um die politische Bildung beendete der Beutelsbacher Konsens eine Phase politischer Polarisierung, in die die Fachdiskussion im Zuge einer harten bildungspolitischen Konfrontation zwischen CDU- und SPD-regierten Bundesländern Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre geraten war (vgl. u.a. Sander 2004, 137 ff.). Verbunden mit der Etablierung der Politikdidaktik als Wissenschaft (vgl. Abschnitt 2) hat dieser Basiskonsens die Professionalisierung des Faches und seiner Wissenschaft wesentlich befördert. In der Politikdidaktik ist es heute nicht mehr möglich, wissenschaftliche Positionen nach den politischen Präferenzen ihrer Vertreterinnen und Vertreter zu sortieren, und es besteht Einvernehmen darüber, dass es nicht das Ziel politischer Bildung sein kann, politisches Einvernehmen

unter den Lernenden und zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen.

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* beansprucht werden. Auch hier lässt sich, wenngleich mit Verzögerung und hier und da bis heute anhaltenden Widerständen, eine Entwicklung „von der Volksbelehrung zur modernen Profession“ beobachten (vgl. Sander 2002). Die außerschulische politische Bildung tut sich mit dieser Entwicklung insofern schwerer als die schulische, als sie vielfach über ihre Träger (wie z.B. Gewerkschaften, Kirchen, parteinahe Stiftungen) von ihrer Herkunft her an bestimmte politisch-kulturelle Milieus gebunden ist und von dort immer wieder mit der Erwartung konfrontiert wird, Beiträge zur Verbreitung bestimmter politisch-programmatischer Positionen zu leisten. Schwerer hat es die außerschulische Bildung in diesem Professionalisierungsprozess auch deshalb, weil ihr lange eine eindeutige wissenschaftliche Anbindung fehlte - die Erziehungswissenschaft hat sich bezüglich der außerschulischen Bildung eher auf allgemeine als auch fachbezogene Fragen konzentriert, während die Politikdidaktik, bedingt durch ihre wissenschaftsorganisatorische Verankerung in der Lehrerausbildung, sich lange fast ausschließlich auf den schulischen Politikunterricht konzentrierte. Erst seit den 1990er-Jahren ist eine stärkere Öffnung der Politikdidaktik für die außerschulischen Praxisfelder politischer Bildung zu verzeichnen. So wendet sich die 1997 gegründete Fachzeitschrift „kursiv -Journal für politische Bildung“ dezidiert an alle Praxisfelder des Faches und die 1999 gegründete wissenschaftliche „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) unterstreicht bereits in ihrem Namen den Zusammenhang der Politikdidaktik mit den außerschulischen Praxisfeldern politischer Bildung. Tatsächlich gibt es seit Gründung der GPJE eine Intensivierung der Forschungen auch zur außerschulischen politischen Bildung; so verzeichnet eine Übersicht zu 17 aktuellen Promotionsvorhaben aus dem Jahr 2003 vier, die sich ganz auf Probleme der außerschulischen

Professionalisierung der außerschulischen politischen Bildung

*

Praxisfelder konzentrieren, und mehrere weitere, deren Themen für alle Praxisfelder bedeutsam sind (vgl. GPJE 2003, 101 ff.). Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Öffnung der Politikdidaktik mittelfristig auch wissenschaftsorganisatorisch in einer professionelleren Struktur der außerschulischen politischen Bildung—etwa durch neue, berufsvorbereitende Studiengänge für dieses Praxisfeld - niederschlagen wird.

Grundmuster sind „Herrschaftslegitimation“, „Mission“ und „Mündigkeit“ in der politischen Bildung als eine idealtypische zu sehen ist. Sie ist kein Raster, in dem sich jedes Dokument zur politischen Bildung eindeutig zuordnen lässt, und auch in theoretischen Konzepten oder offiziellen Dokumenten zur demokratischen politischen Bildung können sich Züge und Argumentationsweisen finden, die einem der beiden anderen hier genannten Grundmuster zugeordnet werden können. Dennoch repräsentieren diese drei Denkmuster grundsätzlich unterschiedliche Antwortrichtungen auf die Frage, wozu politische Bildung im Sinne einer absichtsvollen Intervention in politische Sozialisationsprozesse gut sein kann.

In der theoretischen Grundlegung politischen Bildung gelang somit in Deutschland erst nach 1945 und zunächst nur im Westen die Durchsetzung eines demokratischen Mainstream - anders als in der Weimarer Republik, in der erste Ansätze zu einer demokratischen politischen Bildung in einer stark anti-demokratischen geprägten pädagogischen und politischen Kultur versanken (vgl. u.a. Fischer 1970, Kuhn/Massing/Skuhr 1993, Sander 2004), und anders als in der DDR, in der die politische Erziehung unter marxistisch-leninistischem Vorzeichen zu einer neuen Variante in der langen Tradition von herrschaftsstabilisierender, autoritärer Gesinnungserziehung wurde (vgl. u.a. Schmitt 1980, Schneider 1995, Sander 2004). Dies blieb sie in der DDR bis zur „Wende“ 1989, und als die DDR und mit ihr die Infrastruktur der sozialistischen politischen Erziehung zusammenbrach, zeigte sich, dass sich innerhalb dieser Infrastruktur keine informellen, gewissermaßen „subversiven“ Denkansätze und Diskurse zur politischen Bildung entwickelt hatten, 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). So gab es nach dem Ende der DDR tatsächlich keine Alternative zur „Verwestlichung“ der politischen Bildung in den neuen Bundesländern, sprich zur Adaption der westdeutschen politikdidaktischen Theorietradition (vgl. auch Gagel 1991).

2. Wozu politikdidaktische Theorie? Zur wissenschaftlichen Grundlegung politischer Bildung

2.1 Didaktische Entscheidungen als Problem wissenschaftlicher Theoriebildung: politikdidaktische Konzeptionen

Das theoretische Nachdenken über politische Bildung ist zwar spätestens seit der Aufklärung ein immer wiederkehrendes und seit dem späten 19. Jahrhundert sich intensivierendes Thema der Pädagogik gewesen. Lange war dieses Nachdenken, soweit es nicht bloß um eine oberflächliche Legitimation von politischen Interessen an der politischen Bildung ging, eher erziehungsphilosophischer Natur, ohne dass sich konsistente wissenschaftliche Theorien politischer Bildung entwickelt hätten. Das galt auch noch für die Frühphase der Bundesrepublik (vgl. zur Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik neben Kuhn/Massing/Skuhr und Sander 2004 ausführlicher auch Gagel 1995). Zwar war die *Politikwissenschaft* nach 1945 als neue wissenschaftliche Disziplin an den westdeutschen Universitäten ausdrücklich auch mit der Perspektive einer fachlichen Fundierung demokratischer politischer Bildung etabliert worden; aber als deren Forschungsgegenstand erwies sich bald „Politik“ und nicht „politische Bildung“, was sich zwar überschneidet, aber nicht identisch ist. Heute ist die Politikwissenschaft zwar unerlässlich für die fachliche Fundierung der Lerngegenstände in der politischen Bildung,

Rolle der
Politikwissenschaft

aber sie befasst sich nicht selbst wissenschaftlich mit Fragen des professionellen Handelns in der politischen Bildung und mit deren Zielen und Aufgaben.

Didaktische
Wende

Erst mit der „didaktischen Wende“ (K.G. Fischer) Ende der 1950er-Jahre begann die Entwicklung einer systematischen wissenschaftlichen Theoriebildung zur politischen Bildung. Diese „didaktische Wende“ war kein Spezifikum der politischen Bildung. Auch in der Allgemeinen Didaktik und in anderen Fächern wurde in dieser Zeit die Frage aufgeworfen, wie das, was das Bildungswesen in einer modernen Gesellschaft leisten soll, auf eine wissenschaftliche vertretbare Weise definiert und begründet werden kann. Mit dieser didaktischen Wende setzte sich die Einsicht durch, dass diese Frage nicht mehr mit einem feststehenden Katalog von „Stoffen“ aus der kulturellen Tradition einer Gesellschaft, die von Generation zu Generation weitergegeben wird, beantwortet werden kann, denn:

- Anders als traditionale Gesellschaften sind moderne Gesellschaften schnellen Wandlungsprozessen unterworfen, und es ist vielfach mehr als fraglich, ob das, was die Elterngeneration in der Schule gelernt hat, auch für die Kinder zu lernen wichtig ist; Wissen veraltet immer schneller.
- Schneller Wissenszuwachs, aber auch eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung in den Wissenschaften lassen es nicht zu, das für Lernprozesse bedeutsame Wissen einfach aus der Struktur der Wissenschaft „abzuleiten“; was etwa „das Wichtigste“ aus der Soziologie sein soll, wird sich u.U. aus der Perspektive eines Parteiensoziologen, eines Sozialpsychologen, eines Betriebssoziologen oder eines Sozialphilosophen völlig anders darstellen.
- In pluralen Gesellschaften wird die Frage nach dem, was zu lernen wichtig ist, von unterschiedlichen sozialen Gruppen unterschiedlich beantwortet werden; die Dritte-Welt-Gruppe wird anderes für wichtig halten als ein Verein zur Erforschung der Heimatgeschichte, eine Gewerkschaft anderes als ein Arbeitgeberverband (und evtl. auch die Gewerkschaft Verdi anderes als die IG Metall, und ein Handwerksbetrieb anderes als ein

Softwareunternehmen), die katholische Bischofskonferenz anderes als Pro Familia usw. Es gibt in pluralen Gesellschaften kein gemeinsames Weltbild, kein geschlossenes Sinnkonzept, von dem aus Lerninhalte zu begründen wären, die Gegenstand des Bildungswesens sein sollen.

Wo aber elementare Fragen sozialer Praxis nicht mehr durch den Rückgriff auf selbstverständliche kulturelle Traditionen oder auf gemeinsam geteilte weltanschauliche Überzeugungen beantwortet werden können, bleibt in der modernen Gesellschaft für begründbare Antworten auf solche Fragen nur die Wissenschaft. Das gilt bei weitem nicht nur, aber auch für die pädagogische Praxis. Zunächst vor allem für die Schule, die wegen der Schulpflicht in besonderem Maße unter öffentlichem Legitimationsdruck steht, prinzipiell aber auch für andere Bildungseinrichtungen stellte sich damit die Frage nach Kriterien für die Auswahl von Lerngegenständen, dafür also, nach welchen begründeten Maßstäben entschieden werden kann, was gelernt werden soll (und was nicht), ab den 1960er-Jahren als eine Problem für wissenschaftlicher Theoriebildung. Es war in erster Linie diese Frage nach der Auswahl und Begründung dessen, was gelernt werden soll, die nun zum Ausgangspunkt der Politikdidaktik (wie auch anderer Fachdidaktiken) als neuer, eigenständiger Wissenschaftsdisziplin wurde. Didaktik wurde damit von einer Art Hilfsdisziplin zur „Umsetzung“ vorgegebener Lehrgegenstände zu einer „Theorie der Bildungsinhalte“ (Gagel 1995, 132).

Didaktik als Wissenschaft ist damit mehr als Methodik. Rückblickend auf die Gründungssituation des in der Frühphase der wissenschaftlichen Politikdidaktik in Deutschland führenden „Instituts für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen benennen Wolfgang Hilligen, Kurt Gerhard Fischer und Siegfried George als Hintergrund für die Entstehung der wissenschaftlichen Fachdidaktik,

„daß für die Auswahl der Inhalte und die Zielsetzungen des Schulunterrichts angesichts des sich ständig vermehrenden Wissens sowie von Ergebnissen der Lernpsychologie und der geisteswissenschaftlichen wie empirischen pädagogischen Forschung

eine Methodenlehre, die sich nur auf die Frage der Vermittlung von vorgegebenen Inhalten erstreckte, nicht mehr ausreichte, um Lehrer für die Planung und Organisation von Unterricht zu befähigen. Es war als notwendig erkannt worden, Ziele, Inhaltsauswahl, Methoden und Medien des Unterrichts miteinander zu verknüpfen und Hypothesen über das Zusammenwirken dieser Elemente des Unterrichts zu formulieren und zu erproben" (Gießener Universitätsblätter 1982, 37).

Damit ist auch der Fragehorizont umrissen, auf den *politikdidaktische* Konzeptionen als Theoriezusammenhänge sich konzentrieren. Hilligen hat den Begriff der didaktischen Konzeption so definiert:

„Unter Konzeptionen wird ein plausibler Gesamtzusammenhang von hypothetischen oder mehr oder weniger gesicherten Aussagen über Ziele, Inhalte, Unterrichtsorganisation und Bedingungen der politischen Bildung bzw. des politischen Unterrichts verstanden" (Hilligen 1991, 15).

Diese Definition macht einerseits deutlich, dass politikdidaktische Konzeptionen zusammenhängende und begründete Antworten auf die wesentlichen Fragen der Planung von Lernangeboten in der politischen Bildung geben wollen. Andererseits deutet sie an, dass nicht alle Aussagen in einer politikdidaktischen Konzeption in einem strengen Sinne als wissenschaftlich gesichert gelten können. Beispielsweise kommen Formulierungen von Zielen politischer Bildung letztlich nicht ohne normative Implikationen aus, die zwar offen gelegt und begründet werden sollten, die aber nicht in einem strengen Sinn als wissenschaftliche Aussagen gelten können.

Didaktische
Hilfsfragen

Politikdidaktische Konzeptionen wollen somit theoretisch formulierte und wissenschaftliche begründete Kriterien bereit stellen, mit deren Hilfe sich auf eine reflektierte Weise die grundlegenden Fragen beantworten lassen, die sich zwingend bei jeder Planung von Lernangeboten stellen. Dies betrifft vor allem Entscheidungen darüber, *was* gelernt werden soll (also die Fragen nach der Auswahl und Strukturierung von Lerngegenständen), *warum und wozu* es gelernt werden soll (also die Fragen nach

pädagogischen Intentionen, mit denen Lernangebote unterbreitet werden, und deren Begründung) und *wie* es gelernt werden soll (also die Frage nach der Gestaltung von Lernsituationen, was insbesondere die Fragen nach Auswahl und Gestaltung von Lernorten sowie nach geeigneten Methoden und Medien einschließt). Didaktische *Konzeptionen* zeichnen sich nun dadurch aus, dass sie diese Fragen *in ihrem wechselseitigen Zusammenhang&ntwon* wollen. Didaktische Konzeptionen entwerfen somit eine Art Gesamtbild von den Aufgaben der politischen Bildung, das als theoretischer Referenzrahmen für die verschiedenen Ebenen des praktischen Handelns dienen kann — beispielsweise für die Entwicklung von Lernmaterial, für Planungsabsprachen in einem pädagogischen Team, aber auch für die Planung konkreter Lernangebote. Nicht jede wissenschaftliche Theorie in der Didaktik zielt in diesem Sinne auf die Entwicklung einer didaktischen Konzeption; theoretische Arbeiten können sich auch auf bestimmte Teilfragen in der Didaktik beziehen, beispielsweise auf die Leistungen bestimmter Methoden oder Medien, auf gesellschafts- oder bildungstheoretische Kontexte politischer Bildung, auf speziellere inhaltsbezogene Aufgabenfelder (z.B. auf interkulturelles Lernen) oder auf die Interpretation von empirischen Daten aus der Unterrichtsforschung. Insoweit sind die Grenzen zwischen didaktischen Konzeptionen und theoretischen Arbeiten zu begrenzteren Fragestellungen durchaus fließend.

Erwartet man, was nahe liegt, dass politikdidaktischen Konzeptionen in einer oder mehreren Buchveröffentlichungen zusammenhängend dargestellt werden, so wird man in der Bundesrepublik solche Konzeptionen insbesondere bei Fischer (1965, 1973 und 1993), Hilligen (1985 und 1991), Schmiederer (1977), Giesecke (1982 und 2000), Roloff(1972 ff.), Sutor (1973, 1984 und 1992), Claußen (1984 und 1997), Grammes (1998) und Sander (2001) finden. Textsammlungen mit knappen Originaltexten zu diesen politikdidaktischen Konzeptionen und zu weiteren Schwerpunkten der Theoriediskussion in verschiedenen Phasen der Politikdidaktik seit den 1970er-Jahren finden sich bei Fischer 1986, Sander 1993 und Pohl 2004.

Politikdidaktische
Konzeptionen
in der Bundes-
republik

Diese Konzeptionen können hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden. Einige dieser Konzeptionen sind vorwiegend mit Blick auf das Praxisfeld Schule entwickelt worden (z.B. Hilligen und Grammes), andere beziehen sich dezidiert zusätzlich auch auf außerschulische Praxisfelder politischer Bildung (z.B. Giesecke und Sander). Ausschließlich auf die außerschulische politische Bildung bezogene Theoriearbeiten, die in vergleichbarer Weise als fachdidaktische Konzeptionen einen theoretisch begründeten

Theoriebeiträge Bezugsrahmen für die wichtigsten Fragen der Lernplanung bieten zur außerschulischen politischen Bildung wollen, liegen nicht vor. Theoriebeiträge zur politischen Bildung hat es aus der außerschulischen Bildung gleichwohl gegeben, so haben insbesondere Arbeiten von Fritz Borinski in den 1950er- (Borinski 1954) und Oskar Negt in den 1960er- und 1970er-Jahren (Negt 1975) breite Resonanz gefunden, neuere Beiträge finden sich u.a. bei Ahlheim (1990), Beer (1998), Hufer (2001) und Hafener (2003). Im Ganzen gesehen aber war und ist der Diskurs über außerschulische politische Bildung bisher eher ein, oftmals auch nur impliziter, Teildiskurs der allgemeinen jugend- und erwachsenenpädagogischen Debatten (vgl. die Beiträge von Hafener und Hufer in Kapitel III sowie Hufer 1992), bei dem lange Zeit der Stand der politikdidaktischen Theoriebildung kaum rezipiert worden ist. Auch hier bleibt abzuwarten, ob die stärkere Öffnung der Politikdidaktik für die außerschulischen Praxisfelder seit den 1990er-Jahren zu einer engeren Verknüpfung der theoretischen Diskussionen in schulischer und außerschulischer politischer Bildung führen wird.

2.2 Arbeitsfelder der Politikdidaktik als Wissenschaft

Keine Politikdidaktische Konzeptionen entwerfen zunächst einmal *al-* didaktischen *^mÄftW* Gesamtbilder von den Aufgaben der politischen Bildung, Schulen sie sind - so gesehen - *konkurrierende* Theoriemodelle. Allerdings ist eine Verfestigung solcher Unterschiede zu fundamental gegensätzlichen Richtungen oder Schulen der Politikdidaktik nicht zu erkennen, erst recht ist heute - anders als es in den bildungspolitischen Konflikten in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren zeitweise den Anschein hatte - eine Ordnung der politik-

didaktischen Diskussion nach unterschiedlichen *politischen* Positionen der Autoren nicht möglich. Zumindest wäre sie inhaltlich völlig unergiebig: Es gibt heute keine „rechte“ oder „linke“, keine „konservative“ oder „fortschrittliche“ Politikdidaktik.

Die unterschiedlichen Auffassungen und Kontroversen in der Politikdidaktik (vgl. Abschnitt 3) bewegen sich am Beginn des 21. Jahrhunderts im Rahmen dessen, was man im Anschluss an Thomas S. Kuhn „normale Wissenschaft“ nennen könnte. Kuhn hat bereits in den 1960er-Jahren am Beispiel der Naturwissenschaften die Geschichte der Wissenschaften als eine Geschichte „wissenschaftlicher Revolutionen“ beschrieben - Erkenntnisfortschritt geschieht nicht kontinuierlich, und eine Vorstellung, nachdem Wissenschaften gewissermaßen Stein um Stein eine Lehrgebäude errichten, mit dem die Welt immer besser zu verstehen ist, ist gänzlich unangemessen (vgl. Kuhn 1979). Vielmehr werden in „wissenschaftlichen Revolutionen“ immer wieder grundlegende Denkmodelle (Paradigmata bzw. Paradigmen), auf denen die Forschung in einem Wissenschaftsgebiet beruht, umgestürzt und durch völlig andere ersetzt, die dann in einer Phase „normaler Wissenschaft“ zur Grundlage von vielfältigen Forschungsvorhaben werden, die sich den offenen Fragen widmen, die durch das Paradigma aufgeworfen werden - solange, bis die Forschungen an die Grenze der Leistungsfähigkeit des Paradigmas stoßen. In diesem Sinne ließe sich vielleicht die Gründungsphase der Politikdidaktik in den 1960er- und 1970er-Jahren als Phase der Paradigmbildung verstehen, die zu einem Basiskonsens von selbstverständlichen Annahmen über demokratische politische Bildung geführt hat, zu einem „set of believes“, der die wissenschaftliche Arbeit im Fach trägt und auf dem die ausdifferenzierte Forschung gewissermaßen aufruht.

An anderer Stelle habe ich diese gemeinsam geteilten Basisannahmen in der heutigen Politikdidaktik wie folgt zu beschreiben versucht (vgl. Sander 2001, 28):

— der Bezug auf politisches Lernen als Gegenstandsbereich der Politikdidaktik als Wissenschaft;

Basisannahmen
der heutigen
Politikdidaktik

- ein Verständnis von politischer Bildung in der Tradition der Aufklärung als einer vom Leitmodus der Rationalität geprägten Auseinandersetzung mit Politik;
- die Orientierung an einem Verständnis des Menschen als Subjekt, dessen Mündigkeit im Sinne selbstständigen Urteilens und Handelns politische Bildung fördern will;
- der Bezug auf die Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung;
- schließlich die wissenschaftssystematische Verortung der Politikdidaktik als interdisziplinäre Sozialwissenschaft im Überschneidungsfeld zur Erziehungswissenschaft.

Diese Gemeinsamkeiten bestätigt auch Kerstin Pohl in ihrer Auswertung von 17 Interviews mit führenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Politikdidaktik (vgl. Pohl 2004, 336).

Arbeitsfelder der Politikdidaktik Auf der Grundlage dieser gemeinsamen Basis lassen sich die wissenschaftlichen Arbeitsfelder der Politikdidaktik in einem formalen Modell wie folgt darstellen:

„Philosophie“ des Faches:

allgemeine Ziele und ihre normativen Implikationen, allgemeiner Gegenstandsbereich, wissenschaftstheoretische Verortung, Geschichte des Faches

„Tools“: Werkzeuge für die Planung, Realisierung und Reflexion von Lernumgebungen:

- didaktische Prinzipien
- Methoden
- Medien
- Kriterien für die Beobachtung, Analyse und Evaluation von Lernprozessen

t

t

Lernforschung:

empirische Erforschung politischer Lernprozesse mit Methoden der quantitativen und/oder qualitativen Sozialforschung

„Tools“ Während das Stichwort „Philosophie des Faches“ für theoretische und historische Arbeiten steht, die sich mit grundlegenden Fragen des Selbstverständnisses und der fachlichen Identität politischer Bildung befassen, stellen „Tools“ jene Werkzeuge dar, mit deren

Hilfe sich wissenschaftliches didaktisches Wissen in die Planungstätigkeit von Lehrenden übersetzt:

- *didaktische Prinzipien* als begriffliche Werkzeuge, mit deren Hilfe aus der komplexen Vielfalt des Politischen Themen für Lerngegenstände konstruiert und didaktisch strukturiert werden können. Didaktische Prinzipien sollen Politik *lernbar* machen. Sie bündeln didaktisches Wissen für Zwecke der Planung von Lernangeboten. Diese Prinzipien sind zunächst allgemeindidaktischer Art, sie können - in unterschiedlichen Gewichtungen - auch für andere Fächer und Fachgebiete Geltung beanspruchen. Deshalb müssen sie für die politische Bildung aus fachdidaktischer Sicht konkretisiert werden — beispielsweise kann exemplarisches Lernen für das Fach Physik ebenso bedeutsam sein wie für die politische Bildung, aber *welche* Beispiele *wofür* exemplarisch sein sollen, lässt sich nur fachdidaktisch konkretisieren. Bei den in Kapitel II vorgestellten didaktischen Prinzipien handelt es sich um solche, die analytisch klar voneinander unterschieden werden können; allerdings können sie sich in konkreten Planung von Lernangeboten auch ergänzen und überschneiden. Die hier genannten Prinzipien finden in der Politikdidaktik breite Zustimmung, jedoch werden in der politikdidaktischen Diskussion von manchen Autoren auch noch weitere Prinzipien für bedeutsam gehalten (vgl. Pohl 2004). Didaktische Prinzipien
- *Methoden* als interaktionsbezogene Werkzeuge, die Wege des Lernens eröffnen, indem sie Schritte, Abläufe und Regeln für die Begegnung der Lernenden mit dem jeweiligen Gegenstand definieren. Die Debatte über die Frage, was welche Methoden in der politischen Bildung leisten können und wie die Vielzahl möglicher Methoden systematisierbar ist, beschäftigt die Politikdidaktik seit langem (vgl. aus den letzten Jahren u.a. Kuhn/Massing 2000, Mickel 2003, Frech/Kuhn/Massing 2004). Die Politikdidaktik hat inzwischen eine fast unüberschaubare Vielfalt an möglichen Methoden für die politische Bildung rezipiert, konkretisiert und auch selbst entwickelt. Kapitel V dieses Handbuches stellt nur eine Auswahl aus dieser Vielfalt vor, Methoden

deren Ordnung hier typischen Situationen in der Praxis politischer Bildung folgt.

Medien - *Medien* sind gegenständliche Werkzeuge, mit denen Lernende in Lernsituationen umgehen und die als Arbeitsmittel und Informationsträger in didaktischer Absicht ausgewählt, gestaltet und verwendet werden, um Hilfen zum Lernen zu bieten. Zu einem erheblichen Teil handelt es sich in der Praxis zugleich um eine didaktisch begründete Auswahl solcher Medien, in denen zugleich die politische Diskussion selbst stattfindet (wie Zeitungen, Fernsehaufzeichnungen, Sachbücher oder Internetseiten). Zudem eröffnen Medien, und hier insbesondere digitale Medien (vgl. u.a. Weißeno 2001), erhebliche Chancen für die Erstellung von Lernprodukten, in denen sich Ergebnisse von Lernvorhaben in der politischen Bildung dokumentieren (wie z.B. Ausstellungen, Bild- und Textdokumentationen, Websites, digitale Videos). Diese mehrfache Bedeutung des Medienbegriffs - als Lernmittel, Lernprodukt und Aspekt des fachlichen Gegenstandes selbst - zeigt einen herausgehobenen Stellenwert der reflektierten Auseinandersetzung mit Medien für die politische Bildung; allerdings zeigt die Forschung zugleich Hinweise darauf, dass es hierbei in der Praxis des Faches in der Schule erhebliche Defizite gibt (vgl. Besand 2004).

Beobachtung, Analyse und Evaluation von Lernprozessen - *Kriterien für die Beobachtung, Analyse und Evaluation von Lernprozessen* können je nach Schwerpunkt des Analyse- oder Evaluationsinteresses aus der politikdidaktischen Literatur gewonnen werden; sie können sich beispielsweise bei der Analyse von Lernfortschritten auf Kompetenzmodelle oder bei der Evaluation der Wirkungen von Planungsentscheidungen der Lehrenden auf didaktische Prinzipien beziehen.

Empirische Forschung Die *empirische Forschungshax.* in der Politikdidaktik in den letzten beiden Jahrzehnten deutliche Fortschritte gemacht. Die weitaus meisten der vorliegenden Studien beziehen sich auf Unterrichtsforschung im Bereich der schulischen politischen Bildung mit Methoden der qualitativen Sozialforschung; der nachfolgende Beitrag von Peter Henkenborg in diesem Kapitel gibt hierzu einen Überblick. Empirische Forschungen zur außerschulischen politi-

sehen Bildung gibt es in deutlich geringerem Umfang. Zwei Studien sind aus jüngerer Zeit sind hier besonders bedeutsam: erstens eine Studie, die Zusammenhänge zwischen sozialen Milieuprägungen, Lebensstilen, alltagsästhetischen Präferenzen auf der einen und Erwartungen von Erwachsenen an politische Bildung auf der anderen Seite untersucht hat (Flaig/Meyer/Ueltzhöfer 1993), sowie zweitens eine erste bundesweit repräsentative Untersuchung zu Erwartungen in der Bevölkerung an politische Erwachsenenbildung und zu deren Marktchancen, die wegen ihrer für die Praxis des Faches recht kritischen Ergebnisse, aber auch wegen vieler Hinweise auf neue Chancen, für erhebliches Aufsehen gesorgt hat (Rudolf 2002).

2.3 Der Nutzen der Politikdidaktik für die Praxis der politischen Bildung

Die Politikdidaktik gehört ebenso wie die anderen Fachdidaktiken zu den Wissenschaften, von denen gemeinhin ein besonders deutlicher Praxisbezug erwartet wird: So wie von der Medizin als Wissenschaft letztlich Beiträge zur besseren Heilung von Krankheiten und damit zur Verbesserung der medizinischen Praxis erwartet werden, so werden von den Didaktiken wissenschaftliche Leistungen erwartet, die letztlich zur Verbesserung der pädagogischen Praxis beitragen sollen. Besonders deutlich ist dies in der Lehrerausbildung der Fall, in der die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaft den Berufsbezug des Studiums institutionell repräsentieren - erst diese Disziplinen produzieren dasjenige wissenschaftliche Wissen, das pädagogisches Handeln zu einem *professionellen* Handeln macht. Insoweit ist die Erwartung, die Politikdidaktik möge für die Praxis der politischen Bildung von Nutzen sein, berechtigt.

Lehrerausbildung

Sie ist aber auch mit vielen Missverständnissen belastet. Das möglicherweise verbreitetste Missverständnis ist die Vorstellung, die Politikdidaktik könne Rezepte im Sinne von Drehbüchern liefern, deren genaue Befolgung bestimmte Handlungsprobleme in der konkreten Arbeit mit Schülern oder anderen Teilnehmern von Bildungsveranstaltungen zuverlässig lösen kann - sie könne

Grenzen des Praxisbezugs

beispielsweise zuverlässig und wissenschaftlich gesichert sagen, wie ein Unterrichtsvorhaben in einer 8. Klasse zu einem bestimmten Thema zu gliedern ist, damit es erfolgreich verlaufen wird. Eine *solche* Erwartung an die Praxiswirksamkeit der Didaktik übersieht eine strukturelle, nicht aufhebbarer Differenz zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis: Praxissituationen sind zunächst singuläre, nicht exakt wiederholbare Situationen; jede Klasse, jeder Kurs, jeder Teilnehmer und jede Schülerin sind anders, jede Bildungsinstitution hat ihre Spezifika, und gerade in der politischen Bildung verändert das gesellschaftliche und politische Umfeld die Lernbedingungen im Extremfall von einem Tag zum anderen, etwa durch ein besonderes politisches Ereignis, das die Aufmerksamkeit und die Interessen der Lernenden in bestimmte Richtungen drängt. In solchen konkreten Situationen müssen Pädagoginnen und Pädagogen handeln, und was sich zu einer bestimmten Zeit in Klasse 8a als eine richtige didaktische Entscheidung erweist, kann in der 8b oder in einige Wochen später auch in der 8a schon falsch sein. Didaktik als *Wissenschaft* interessiert sich nun aber gerade nicht für das *Besondere* einer solchen pädagogischen Situation, sondern für das an ihr *Verallgemeinerbare*, denn wissenschaftliches Wissen muss dem Kriterium der Verallgemeinerbarkeit genügen. Wissenschaftliche Theorien müssen deshalb prinzipiell von einer Vielzahl von Bedingungen in der je konkreten pädagogischen Situation abstrahieren.

Insofern führt auch die Erwartung, didaktische Theorien müssten für bestimmte Handlungsbedingungen — etwa in der heutigen Schule - „praxistauglich“ sein, in die Irre. Gerade die strukturelle Distanz zwischen Didaktik als Wissenschaft und den konkreten Bedingungen pädagogischer Praxis ist eine Voraussetzung dafür, dass didaktisches Wissen ein *Innovationspotenzial* für die Praxis entfalten kann, denn erst diese Distanz erlaubt es der Didaktik, Praxissituationen aus einer kritischen Außenperspektive zu betrachten und auf diese Weise eventuelle Hindernisse für erfolgreiches pädagogisches Handeln aufzudecken und alternative Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Ein zweites, ebenfalls verbreitetes Missverständnis ist es jedoch nun, diese strukturelle Distanz als Gegensatz zwischen „Theorie“ auf der einen und „Praxis“ auf der anderen Seite zu verstehen. Ein Theorie und Praxis solches Missverständnis findet sich in der Vorstellung, in der sind keine Praxis erworbenes Erfahrungswissen bei die bessere Alternative zur Gegensätze vorgeblich praxisfernen didaktischen Theorie, eine Vorstellung, die sich beispielsweise in mancher (nicht in jeder) öffentlich erhobenen Forderung nach mehr „Praxisbezug“ in der Lehrerausbildung identifizieren lässt. Der Irrtum, der diesem Missverständnis zu Grunde liegt, ist die Vorstellung, es gebe eine Praxis ohne Theorie. Tatsächlich ist das Wissen, mit dem Pädagoginnen und Pädagogen ihre berufliche Praxis planen, begründen und interpretieren, alles andere als theorieles: „Jede Praxis, verstanden als spezifisch menschliches Handeln, enthält Elemente von Theorie. Sie ist von Intentionen geleitet und von Elementen der Reflexion durchdrungen“ (Sutor 1990,312). Anders gesagt: Niemand kann pädagogisch handeln, ohne Vorstellungen darüber zu entwickeln, was er oder sie da tut, welche Ziele und Zwecke erreicht werden sollen, warum die Ziele und Zwecke sinnvoll sind, welche Themen geeignet sind und welches Wissen warum angeboten werden soll, ob es so etwas wie „Grundwissen“ im Fach gibt und was dazu gehört und was nicht, warum man dieses oder jenes Lernmaterial für gut oder für schlecht hält, welches die Vor- und Nachteile einer * bestimmten Methode sind (und sei es nur die des Lehrervortrags oder des „fragend-entwickelnden Unterrichts“). Um Theorien Es gibt keine handelt es sich bei solchen Vorstellungen, wenn und insofern sie Praxis ohne verallgemeinernde Aussagen enthalten - was in der Regel der Fall Theorie ist, denn erst diese Verallgemeinerung erlaubt es, künftige Situationen vorweg zu nehmen und sich auf sie einzustellen. Es gibt also keine Praxis ohne Theorie, es ist aber möglich, dass den in der Praxis Tätigen ihre eigenen theoretischen Vorstellungen nur teilweise bewusst, dass sie wenig reflektiert, nur oberflächlich begründet oder auch schlicht falsch sind.

An dieser Stelle setzt die Praxisrelevanz didaktischer Theorie an. Didaktische Theorie liefert keine unmittelbar umsetzbaren Handlungsanleitungen, aber sie kann die Alltagstheorien von Pädago-

ginnen und Pädagogen durch die Integration wissenschaftlichen Wissens verbessern. Die Praxiswirksamkeit didaktischer Theorie ist also zunächst eine indirekte: Sie kann nicht unmittelbar das pädagogische Handeln verbessern, wohl aber das Nachdenken von Pädagoginnen und Pädagogen über ihr Handeln in der Praxis und damit die Alltagstheorien, die dieses Handeln anleiten und deuten. Didaktische Theorie lädt dazu ein, die Praxis mit anderen Augen zu sehen und gerade dadurch neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

Indirekte
Praxiswirksamkeit
didaktischer
Theorie

Dies betrifft in der oben (2.2) dargestellten schematischen Übersicht zu den wissenschaftlichen Arbeitsfeldern der Politikdidaktik zunächst den Bereich der „*Philosophie des Faches*“. Die „*Tools*“ für die Planung, Realisierung und Reflexion von Lernumgebungen stellen bereits insofern einen Konkretisierungsschritt dar, als sie didaktisches Wissen auf Handlungszwecke - beispielsweise die Unterrichtsplanung - hin formulieren. Die erwähnte strukturelle Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis wird dadurch freilich nicht aufgehoben, sie reproduziert sich vielmehr in gewisser Weise bei jeder Unterrichtsplanung, die die konkreten Handlungssituationen ja nicht wirklich vorhersehen kann:

Unterrichts-
planung

„Jede Unterrichtsplanung... ist ein kognitiver Probedurchlauf durch Unterricht. Sie beschreibt die Anfangssituationen für einen real (im Wechselspiel zwischen Planung und Zufall) ablaufenden Unterrichtsprozess. (...) Damit kann es auch nicht darum gehen, eine Unterrichtsplanung im Unterricht zu *verwirklichen*. Vielmehr ist eine Unterrichtsplanung unter dieser Perspektive eine geistige Übung, da sie kognitive Möglichkeiten - und damit verschiedene Handlungsmöglichkeiten - erschlossen hat und es der Lehrkraft erlaubt, sich auf die Unterrichtssituation einzustellen“ (Scheunpflug 2001, 175).

Didaktisches Theoriewissen erweitert und verbessert diese Möglichkeiten - nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Schließlich bietet die *empirische Lernforschung* Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis die Möglichkeit, subjektive Wahrnehmungen und Deutungen von Praxissituationen mit methodisch kontrollierten Sichtweisen auf die Praxis zu konfrontieren

und ggf. auch zu problematisieren. Die empirische Forschung bietet der Praxis gewissermaßen einen Spiegel an, in dem sie mehr über sich erfahren kann - aber die Didaktik kann nicht versprechen, dass dieser Blick immer nur erfreuliche Ansichten bietet.

3. Aktuelle Kontroversen in der Politikdidaktik

Nach den politischen Polarisierungen der 1970er-Jahre und einer schweren institutionellen Krise in Folge eines drastischen Stellen- Konsolidierung
 abbaus in den 1980er-Jahren (vgl. Sander 2004, 137-150) hat sich der Politikdidaktik
 die Politikdidaktik seit den 1990er-Jahren deutlich konsolidiert, in den
 Es ist wohl als Ausdruck einer gewisser Normalisierung der 1990er-Jahren
 wissenschaftlichen Entwicklung zu verstehen, wenn heute in einer
 resümierenden Auswertung von Interviews mit führenden Wis-
 senschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Fachs festgestellt wer-
 den kann, „dass es in der Politikdidaktik viele Gemeinsamkeiten
 gibt“ (Pohl 2004, 302; vgl. auch oben Abschnitt 2.2). Auf der
 anderen Seite gibt es keine „normale Wissenschaft“ ohne Kontro-
 versen. In der Politikdidaktik beziehen sich solche Kontroversen
 zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor allem auf die folgenden Fragen
 und Probleme:

- Eine rein wissenschaftsimmanente Debatte bezieht sich auf die Empirische
 Fragen der *Reichweite und der methodischen Zugänge empirischer Forschung*
Forschungen zur politischen Bildung. Bei dieser Frage, die hier
 nur erwähnt und nicht vertieft werden soll, geht es letztlich um
 das noch ungelöste Problem einer Methodologie fach-
 didaktischer Lernforschung, die über die bloße Analyse von
 Unterrichtssituationen hinaus die weitere didaktische Theorie-
 bildung empirisch untermauern kann.
- Von breiterem Interesse über die wissenschaftsinterne Debatte Konstruktivismus
 hinaus hat sich die kontrovers diskutierte Frage erwiesen,
 welche Konsequenzen sich aus dem *Konstruktivismus* für die
 Theorie und Praxis der politischen Bildung ergeben können.
 Der Konstruktivismus hat als eine interdisziplinäre Erkenntnis-
 theorie in den letzten Jahrzehnten in vielen Wissenschaften
 weite Verbreitung gefunden, wobei es zu den Merkmalen dieser

erkenntnistheoretischen Richtung gehört, dass sie sowohl in den Naturwissenschaften (aktuell insbesondere in der Biologie, aber auch mit historischen Wurzeln in der Quantenphysik) als auch in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften verankert ist (hier besonders in der Philosophie, der Kognitionspsychologie, der Soziologie, in jüngster Zeit verstärkt auch in der Politikwissenschaft, den Medienwissenschaften und der Erziehungswissenschaft). Ein Zeichen für die Breite der Diskussion hierzu ist, dass der Internetbuchhändler Amazon im März 2004 zum Stichwort „Konstruktivismus“ über 200 Bücher anbot. Es würde hier zu weit führen, Kerngedanken des Konstruktivismus näher erläutern zu wollen (vgl. einführend Foerster 2002, Watzlawick 2002; für die Erziehungswissenschaft ferner insbesondere Reich 2002, Siebert 2003, Voß 2002). Im Grunde ist der Konstruktivismus auch weniger eine in sich geschlossene Theorie, sondern eher ein Denkstil oder eine spezifische Perspektive auf das, was wir „Wirklichkeit“ nennen - aus konstruktivistischer Sicht ist das, was wir als „Wirklichkeit“ erleben, kein über die Sinnesorgane direkt übermitteltes Abbild der äußeren Welt, sondern eine „Konstruktion“ unseres Gehirns. Diese Wirklichkeitskonstruktion ist von außen, durch andere Menschen, nicht direkt steuerbar. Gemeinsam geteilte Wirklichkeiten sind hiernach ein Ergebnis von Kommunikation (im weitesten Sinn, was auch Gewalt einschließen kann), aber nicht objektive Aussagen über die Welt. Konstruktivistische Theorien arbeiten in verschiedenen Wissenschaften zum Teil mit durchaus verschiedenen Begrifflichkeiten und beziehen sich auf Traditionen, die bis in die europäische Aufklärung, zum Teil auch bis in die antike Philosophie zurückreichen. In der konstruktivistischen Diskussion zeichnen sich in den letzten Jahrzehnten die Umrisse eines neuen Weltbildes ab, das sich deutlich von dem der klassischen Naturwissenschaft (bis zum frühen 20. Jahrhundert) und noch deutlicher von dem naiven Realismus unterscheidet, mit dem wir uns im Alltag zumeist bewegen und orientieren. In der Politikdidaktik ist eine konstruktivistische Position am poin-

tiertesten bei Sander 2001 formuliert worden, die Kontroverse um den Konstruktivismus bildet sich in dem Streitgespräch bei Detjen/Sander 2001 ab. Für die Erziehungswissenschaft hat Dieter Lenzen den Kern der Konsequenzen aus der konstruktivistischen Perspektive so formuliert:

„Dieser Gesichtspunkt ist eigentlich der revolutionärste einer konstruktivistischen Erziehungswissenschaft: daß man sich von dem Gedanken frei machen muß, es sei möglich, mit Hilfe von Unterricht bestimmte Lernziele beim Lernenden durchzusetzen. Auch dann, wenn nach einem Unterrichtsvorgang die Schüler die gewünschten Mathematikaufgaben lösen können, wenn sie ein gewünschtes Gedicht auswendig aufsagen oder die Vokabeln der letzten Englischstunde wiedergeben, ist es eine Selbsttäuschung zu glauben, daß alle Schüler das gleiche Lernziel erreicht hätten. Sie reproduzieren - unter dem Druck der Verhältnisse - vielmehr bestimmte Erwartungen. Das, was das Gelernte für sie bedeutet, ist indessen völlig unterschiedlich" (Lenzen 1999, 156).

Diese lerntheoretische Konsequenz wird inzwischen auch von vielen Autoren akzeptiert, die den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus eher kritisch gegenüberstehen.

- Seit den 1960er-Jahren gibt es in der Politikdidaktik, beginnend mit Giesecke, eine spezifische Traditionslinie *kategorialer Didaktik*. In zahlreichen Publikationen ist von mehreren Autoren der Versuch unternommen worden, Kategoriensysteme zu entwickeln, die den fachlichen Kern politischer Bildung repräsentieren sollen (vgl. die Übersicht bei Henkenborg 1997). Diese Kategoriensysteme werden in der Regel in Form von Auflistungen zentraler Begriffe ausgearbeitet, die in der Praxis der politischen Bildung als Instrumente für die Analyse konkreter Fälle, Probleme oder Konflikte dienen und auf diese Weise die fachliche Qualität des Unterrichts sichern sollen. Inzwischen wird jedoch u.a. unter Hinweis auf den unklaren wissenschaftlichen Status und auf innere Widersprüche der vorliegenden Kategoriensysteme die Tragfähigkeit dieses Ansatzes prin-

Kategoriale
Didaktik

- ziell bezweifelt (vgl. Sander 2001, 59-63). Die Diskussion über diese Frage steht aber bisher noch eher am Anfang.
- Demokratie- - Eher von außen ist in den letzten Jahren eine Kontroverse um
Lernen „*Demokratie-Lernen*“ an die (schulische) politische Bildung herangetragen worden. Anstöße hierfür waren zum einen ein Förderprogramm „Demokratie lernen und leben“, das 2001 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf der konzeptionellen Basis eines Gutachten von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser aufgelegt wurde (www.blk-bonn.de). Das Programm geht von einem sehr weit gefassten Verständnis von „Demokratie-Lernen“ aus und fördert unter anderem auch Projekte an Schulen, die aus politikdidaktischer Sicht eher vorpolitischen Aspekten des sozialen Lernens zugerechnet werden können und nur schwer einem politikwissenschaftlich vertretbaren Begriff von „Demokratie“ zuzuordnen sind. Zum anderen gab ein Buch von Gerhard Himmelmann über „Demokratie-Lernen“, in dem eine Abkehr vom Politikbegriff als Bezugspunkt politischer Bildung gefordert wurde (Himmelmann 2001), vielfältigen Anlass zu Widerspruch. Strittig an beiden Ansätzen war nicht der normative Bezug auf Demokratie und auch weniger der eher breitere, sich nicht allein auf den Fachunterricht beziehende didaktische und schulpädagogische Ansatz, als vielmehr der mehr oder weniger offen und offensiv vorgetragene Anspruch, mit dem Label einer „Demokratie-Pädagogik“ eine *Alternative* zum bisherigen Selbstverständnis der politischen Bildung anbieten zu wollen. Dies ist in der Politikdidaktik auf teilweise energischen Widerspruch gestoßen (vgl. u.a. Breit/Schiele 2002 sowie mehrere Beiträge in POLIS 3/2003).
- Bildungs- - In der *außerschulischen politischen Bildung*, insbesondere in der
markt Erwachsenenbildung, hat in den letzten Jahren die Frage, wie sich das Fach auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung zum *Bildungsmarkt* einstellen soll, zu teilweise heftigen Debatten und Kontroversen geführt (vgl. u.a. die pointierte Gegenüberstellung kontroverser Positionen in Heft 1 /998 von *kursiv* - Journal für politische Bildung). Befürworter einer „Markt-

Öffnung" der politischen Bildung weisen nicht nur auf die Notwendigkeit hin, dass politische Bildung sich in einem veränderten bildungspolitischen Umfeld neu orientieren muss, sondern sehen auch neue Chancen für das Fach im Sinne einer offensiveren Entwicklung von Lernangeboten, die sich am Nutzen für die Adressaten ausrichten - was nicht nur, aber auch den beruflichen Nutzen in einem Überschneidungsfeld zwischen politischer und beruflicher Bildung bedeuten kann (vgl. Sander 1996) und eine Öffnung für Kooperationen mit Unternehmen einschließt (vgl. Rudolf/Zeller-Rudolf 2004). Dagegen gibt es bei Kritikern die Befürchtung, dass die politische Bildung prinzipiell nicht marktfähig sei, sowie bei einigen Autoren ein Festhalten an einer sich „emanzipatorisch“ verstehenden Tradition politischer Bildung, die sich in einem prinzipiellen Gegensatz zu einer befürchteten „Ökonomisierung“ der politischen Bildung sieht (vgl. z.B. Hufer 2001).

4. Auf dem Weg zu nationalen Bildungsstandards in der politischen Bildung?

Nicht nur die politische Erwachsenenbildung ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit tiefgreifenden Veränderungen ihres tradierten Umfelds konfrontiert, auch in der Schulpolitik hat die Diskussion über eine fundamentale Schulreform spätestens mit der internationalen Vergleichsstudie PISA die breite Öffentlichkeit in Deutschland erreicht. Was bedeutet diese neue Schulreformdebatte für die Zukunft der politischen Bildung? Zunächst sind die Spannungen, die sich bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen ergeben, weniger innerhalb der Didaktik angesiedelt als zwischen dem, was die Politikdidaktik an Wissen über Bedingungen gelingenden politischen Lernens erarbeitet hat, auf der einen Seite und der tradierten Lernkultur an vielen Schulen auf der anderen Seite. Die internationalen Schulleistungsvergleiche der letzten Jahre haben ebenso wie zahlreiche qualitative Studien aus der politikdidaktischen Forschung mit empirischen Daten einen Eindruck untermauert, den viele kritische Beobachter der Schulpraxis in Deutsch-

Schulreform-
debatte
nach PISA

land auch vorher schon hatten: den von gravierenden Mängeln der alltäglichen Lernkultur und von erheblichen Professionalisierungsdefiziten im Lehrerberuf, die sich nicht nur, aber auch in der politischen Bildung beobachten lassen. Peter Henkenborg hat die Entwicklungsaufgaben, die sich für die Lernkultur im schulischen Politikunterricht aus diesen Defiziten ergeben, treffend in fünf Punkten zusammengefasst:

„Vom programmorientierten Politikunterricht zum Deutungs-
lernen ...

Vom gegenstandsorientierten Unterricht zum problemorientier-
ten Unterricht...

Von der Vermittlungsperspektive zur Aneignungsperspektive ...

Vom behelrenden Politikunterricht zu einer ‚Kultur der Differenz‘...

Vom Frontalunterricht zu einer schüleraktiven Lernkultur ...”

(Henkenborg 2002, 116-122).

Bildungs-
Standards

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Handbuchs ist noch nicht abzusehen, welche der zahlreichen Reformvorschläge zu einer Modernisierung des deutschen Schulwesens sich letztlich durchsetzen werden und welche nicht. Allerdings hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, *nationale Bildungsstandards* für die Schulen verbindlich festzulegen. Das Konzept für diese Bildungsstandards basiert auf einer Expertise, die von einer Expertengruppe unter Leitung von Eckard Klieme ausgearbeitet und im Februar 2003 gemeinsam von der Bundesministerin für Bildung und Forschung sowie der Präsidentin der KMK der Öffentlichkeit vorgestellt wurde (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Diese Bildungsstandards sollen in Form von *Kompetenzen*, nicht von „Stoffen“ formuliert und so konzipiert werden, dass sie prinzipiell evaluierbar sind. Es geht bei dieser Einführung von Standards nicht nur um eine bessere Vergleichbarkeit der Schulen, sondern (durch den Bezug auf Kompetenzen) um eine Modernisierung der schulischen Lernkultur sowie (durch die angestrebte Evaluation, für deren Durchfüh-

Output- statt Input-Steuerung
rung eine nationale Agentur aufgebaut wird) um ein neues Modell der politischen Steuerung des Schulsystem: Schulen sollen weniger durch inhaltliche Vorgaben („Input-Steuerung“), sondern

verstärkt durch Evaluation ihrer Resultate, gemessen anhand von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Stufen des Bildungswesens erworben haben, gesteuert werden („Output-Steuerung“). Mit Blick auf diese Entwicklung hat die GPJE im Juni 2003 beschlossen, einen konkreten, auf die Anforderungen der KMK abgestimmten Entwurf für nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen auszuarbeiten und der KMK als Vorschlag des Faches vorzulegen (vgl. GPJE 2004). Zwar war zu diesem Zeitpunkt noch nicht abzusehen, ob die KMK für alle Fächer oder nur für einige Kernfächer der Schule Bildungsstandards beschließen würde, es erschien aber nicht zuletzt angesichts der sehr heterogenen Situation des Faches in den Bundesländern wichtig, dass eventuelle Bildungsstandards für die politische Bildung dem wissenschaftlichen Stand der Politikdidaktik entsprechen und vom Fach bundesweit konsensuell vertreten werden können. Die GPJE hat diesen Entwurf im Dezember 2003 fertig gestellt und der KMK übergeben.

Der Entwurf schlägt zunächst vor, die Heterogenität der Zeichnungen für das Fach in den Bundesländern zu bereinigen und das Fach bundesweit einheitlich ab der Klasse 5 in allen Schulformen „Politische Bildung“ zu nennen. In der Grundschule soll politische Bildung Teilbereich eines Integrationsfaches bleiben, das - wie es in den meisten Bundesländern ohnehin der Fall ist - „Sachunterricht“ heißen soll. Die Kompetenzen, die im Fach vermittelt werden sollen, werden folgenden Kompetenzbereichen zugeordnet (GPJE 2004, 13):

Konzeptuelles Deutungswissen

Politische Urteilsfähigkeit

Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können

Methodische Fähigkeiten

Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können

Politische Handlungsfähigkeit

Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können

Entwurf für
Bildungs-
Standards
der GPJE

Einheitliche
Fachbezeichnung

Drei Kompetenzbereiche Die Definition von Zielen politischer Bildung nach diesen drei Kompetenzbereichen wird politikdidaktisch näher begründet bei Sander 2001 (54 ff.); allerdings legen die Bildungsstandards das Fach nicht auf ein bestimmtes didaktisches Konzept fest. Vielmehr zeigt Pohls zeitlich schon vor diesem Entwurf für Bildungsstandards vorgenommene Auswertung von Positionen der aktuellen Politikdidaktik, dass politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeit tatsächlich als weithin unumstrittene Zielvorstellungen für eine zeitgemäße politische Bildung gelten können, ungeachtet teilweise unterschiedlicher Auffassungen über möglicherweise weitergehende Ziele und deren normative Begründungsmöglichkeiten (vgl. Pohl 2004, 317 ff).

Allerdings waren solche Auffassungsunterschiede für die Formulierung der Bildungsstandards zweitrangig, weil es gemäß dem Kompetenzbegriff, der der KMK-Expertise zu Grunde liegt, hier nur um solche Kompetenzen gehen konnte, die grundlegende *Handlungsanforderungen* in einem Fach beschreiben (und nicht z.B. Einstellungen), die evaluierbar sind und die sich im Sinne einer Lernprogression in Teilkompetenzen näher beschreiben lassen, die wiederum verschiedenen Stufen des Schulsystems zugeordnet werden können. Eine solche Zuordnung nimmt der GPJE-Entwurf auch vor; die Kompetenzen, die in diesen Kompetenzbereichen erworben werden sollen, werden für den Übergang der Grundschule in weiterführende Schulen, für den mittleren Bildungsabschluss, für das Ende der gymnasialen Oberstufe und für das Ende des beruflichen Bildungswesen beschrieben und für alle Stufen an Aufgabenbeispielen konkretisiert.

Die GPJE hat damit erstmals in der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland eine aus dem Fach selbst kommende und in der Wissenschaft konsensfähige Formulierung von Zielen der politischen Bildung vorlegt, die sich nicht auf allgemeine Grundsätze beschränkt, sondern in elaborierter und differenzierter Form beschreibt, was Schülerinnen und Schüler in diesem Fach lernen können. Unabhängig von der Frage, ob die KMK diesen Entwurf formell übernimmt, stellt der Text damit einen wichtigen Bezugs-

punkt für die künftige Fachdiskussion dar. Sofern Lehrerausbildung, Lehrplan- und Prüfungsrichtlinien sowie die Praxis sich auf ihn beziehen, können diese Standards zu einem wesentlichen Faktor der Professionalisierung und Qualitätsverbesserung in der politischen Bildung werden.

Literatur

- Ahlheim, Klaus 1990: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt in der politischen Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Beer, Wolfgang 1998: Politische Bildung im Epochenwechsel. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München
- Besand, Anja 2004: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Biskupek, Sigrid 2002: Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern. Schwalbach/Ts.
- Borinski, Fritz 1954: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf/Köln
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) 2002: Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die politische Bildung. Eine Expertise. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 1990: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Schriftenreihe Bd. 290, Bonn
- Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer (Hrsg.) 1996: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen
- Claußen, Bernhard 1984: Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft. Opladen
- Claußen, Bernhard 1997: Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie. Darmstadt

- Detjen, Joachim/Sander, Wolfgang 2001: Konstruktivismus und Politikdidaktik: Ein Chat-Interview (Moderation: Kerstin Pohl). In: Politische Bildung 4/2001, S. 128-138
- Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.) 1970: Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der „Staatsbürgerlichen Woche“ 1923. Frankfurt/M.
- Fischer, Kurt Gerhard/Herrmann, Karl/Mahrenholz, Hans 1965: Der politische Unterricht. 3. Aufl., Bad Homburg
- Fischer, Kurt Gerhard 1973: Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. 3. Aufl., Stuttgart
- Fischer, Kurt Gerhard 1986: Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 5. Aufl., Stuttgart
- Fischer, Kurt Gerhard 1993: Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg 1993: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn
- Foerster, Heinz von u.a. 2002: Einführung in den Konstruktivismus. 6. Aufl., München
- Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) 2004: Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Gagel, Walter 1991: Vereinigung: Ist gemeinsame politische Bildung möglich? In: Gegenwartskunde 1/1991, S. 55-69
- Gagel, Walter 1995: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 2. Aufl., Opladen
- Giesecke, Hermann 1982: Didaktik der politischen Bildung. 12. Aufl., München
- Giesecke, Hermann 2000: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. 2., Überarb. und erweiter. Aufl., München
- Gießener Universitätsblätter 1982, H. 1; darin: Wolfgang Hilligen/Kurt Gerhard Fischer/Siegfried George: Institut für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Gießen
- GPJE (Hrsg.) 2003: Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- GPJE 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik- Geschichte - Recht - Wirtschaft. Opladen

- Hafenecker, Benno 2003: Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, Peter 1997: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik. Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung. In: Politische Bildung 2/1997, S. 95-121
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4., völlig neu bearb. Aufl., Opladen
- Hilligen, Wolfgang 1991: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Himmelman, Gerhard 2001: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter 1992: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze - Eine Einführung. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter 2001: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hrsg.) 1993: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung - Stand - Perspektiven. 2. Aufl., Opladen
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) 2000: Methoden und Arbeitstechniken. Bd. 3 von Weißeno 1999/2000
- Kuhn, Thomas S. 1979: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 4. Aufl., Frankfurt/M.
- Lenzen, Dieter 1999: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek
- Mickel, Wolfgang W. 2003: Praxis und Methode. Einführung in die Methodenlehre der Politischen Bildung. Berlin
- Negt, Oskar 1975: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 5. Aufl. der überarbeiteten Neuausgabe, Frankfurt/M., Köln
- Pohl, Kerstin (Hrsg.) 2004: Position der politischen Bildung Bd. 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Reich, Kersten 2002: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied
- Roloff, Ernst August 1972 ff.: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Göttingen, Bd. 1 1972, Bd. 2 1974, Bd. 3 1979
- Rudolf, Karsten 2002: Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland. Bidingen

- Rudolf, Karsten/Zeller-Rudolf, Melanie 2004: Politische Bildung - gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bielefeld
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) 1993: Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover
- Sander, Wolfgang 1996: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2001: Politik entdecken - Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2002: Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Christoph Butterwegge / Gudrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 11-24
- Sander, Wolfgang 2004: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg
- Scheunpflug, Annette 2001: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) 1977: Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) 1996: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M.
- Schmitt, Karl 1980: Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn
- Schneider, Ilona Katharina 1995: Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen - Praxis - Opposition. Eine kommentierte Dokumentation. Opladen
- Siebert, Horst 2003: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2., vollständig überarb. und erweit. Aufl., Neuwied
- Sutor, Bernhard 1973: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung. 2. Aufl., Paderborn
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung. 2 Bde., Paderborn
- Sutor, Bernhard 1990: Fachdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Schriftenreihe Band 290, Bonn, S. 312-314
- Sutor, Bernhard 1992: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach/Ts.
- Voß, Reinhard (Hrsg.) 2002: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Neuwied

Watzlawick, Paul 2002: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn - Täuschung - Verstehen*. 28. Aufl., München

Weißeno, Georg (Hrsg.) 1999/2000: *Lexikon der politischen Bildung*. 3 Bde., Schwalbach/Ts.

Weißeno, Georg (Hrsg.) 2001: *Politikunterricht im Informationszeitalter*. Schwalbach/Ts.