

Die

Bewertung von Politik kann auch Ergebnis von Erfahrungen mit Politik sein, ob beim Umgang mit Behörden, bei der Anschauung der Politik im lokalen Bereich oder im Kontakt mit politischen Akteuren usw. In all dem unterscheiden sich die Menschen und so empfinden einige „Politik als schmutziges Geschäft“, andere als „Schicksal“, dem sie sich ausgeliefert fühlen, und wieder andere sind kritische Beobachter von Politik oder wollen sich in Politik einmischen und mitbestimmen (vgl. Massing 1995, 66). Auch die Vorstellung davon, was Politik inhaltlich konkret bedeutet und wodurch es sich von anderen Bereichen der Gesellschaft abgrenzt, ist nicht eindeutig. So wird Politik mit unterschiedlichen Dingen in Verbindung gebracht, mit „dem Staat“, mit einzelnen staatlichen Institutionen, mit Parteien, mit „den Politikern“, aber auch mit abstrakteren Phänomenen wie Macht und Herrschaft, Konflikt oder Gemeinwohl.

1. Selbst die Politikwissenschaft, die das Nachdenken über Politik professionell betreibt, verfügt über keinen einheitlichen und verbindlichen Politikbegriff, sondern über eine Vielzahl von Politikbegriffen. Außerdem finden sich unterschiedliche Versuche, sie zu ordnen und zu systematisieren. Dabei unterscheidet man zwischen weiten und engen, formalen und stärker inhaltlichen Politikbegriffen, zwischen zweckorientierten, mittelorientierten und problemorientierten sowie zwischen gouvernementalen, normativen, konfliktorientierten Politikbegriffen usw. Die Ursache dafür, dass es „den“ Politikbegriff nicht gibt, liegt im Wesentlichen in der Natur der Sache selbst. Politik ist nicht vorgegeben, vielmehr ist sie aktuell und geschichtlich gleichermaßen begrifflich vermittelt. Politik erschließt sich als „werdende Wirklichkeit“ nur über Definitionen. Wer aber definiert, der wählt aus. Er stellt bestimmte Aspekte, die er für besonders wichtig hält, in den Vordergrund und vernachlässigt andere, die ihm weniger charakteristisch erscheinen. Definitionen erfassen immer nur bestimmte, niemals alle Seiten der politischen Wirklichkeit. Wenn aber die politische Wirklichkeit so vielgestaltig ist, „dass sie sich nicht in einer einfachen Definition einfangen lässt, dann erscheint es prinzipiell sinnvoll, sie der pluralistischen Konkurrenz unterschiedlicher Politikbegriffe und damit unterschiedlicher Weisen, die Politik zu betrachten, auszusetzen (vgl. Rohe 1997, 152).

Die Politikwissenschaft hat daher auch die Suche nach einem verbindlichen Wesensbegriff von Politik weitgehend aufgegeben. Es hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass es hilfreicher ist, „je nach Fragestellung und Gegenstand mit unterschiedlichen Politikbegriffen zu arbeiten“ (Rohe 1997, 151), d.h. Politikbegriffe vornehmlich als Arbeitsbegriffe zu verstehen. Je nach Erfahrung, Erkenntnisinteresse und Umständen werden bewusst Ausschnitte und Aspekte aus dem vielschichtigen und komplexen Gesamtfeld der Politik ausgewählt, „in vollem Wissen darum, dass es sich dabei um einen bestimmten Aspekt und nicht um das Ganze handelt“ (ebd.). Eine solche Vorgehensweise ist an zwei Bedingungen gebunden. Zum einen setzt der Versuch, bestimmte Aspekte aus dem Gesamtfeld der Politik auszuwählen, voraus, dass zumindest ungefähr eine Vorstellung davon existiert, was denn das Gesamtfeld der Politik ausmacht und wie es sich z.B. vom Feld der Wirtschaft, der Kultur, des Rechts usw. unterscheidet. Zum anderen führt die Verwendung unterschiedlicher Politikbegriffe nur dann nicht zum Chaos und zu der berechtigten Frage, ob diejenigen, die über Politik reden, denn überhaupt noch über die gleiche Sache reden, wenn es gelingt, ein Minimum an begrifflicher Übereinstimmung hinsichtlich des Politischen zu bewahren.

Ein solcher Minimalkonsens drückt sich in einer Definition von Politik aus, die von vielen Politikwissenschaftlern geteilt wird. Politik ist danach „die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“ (Meyer 2003, 41). Diese grobe Einstiegsdefinition kann allerdings nur der ersten Orientierung dienen, sie bedarf vielfältiger Präzisierungen, einiger Einschränkungen und einiger Ergänzungen.

2. Eine erste Präzisierung erfolgt über die Unterscheidung zwischen dem „Materialobjekt“ und dem „Formalobjekt“ von Politik. Das Materialobjekt einer Wissenschaft besteht aus der Gesamtheit der zu untersuchenden Gegenstände oder Inhalte der betreffenden wissenschaftlichen Disziplin. Das Formalobjekt ist die Gesamtheit der Abstraktionen, die dadurch geschaffen werden, dass das Materialobjekt unter verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen betrachtet wird. Dasselbe Materialobjekt kann

Untersuchungsgegenstand verschiedener Wissenschaften sein. Verschiedene Materialobjekte können durch das gleiche Formalobjekt, die disziplinspezifische Fragestellung, integriert werden. Da das Formalobjekt erst durch die Betrachtungsweise entsteht, ist es geschichtlicher Entwicklung unterworfen und zu einem bestimmten Zeitpunkt von einer Reihe von Faktoren abhängig: Vom Entwicklungsstand der Wissenschaft, den subjektiven und objektiven Erkenntnisinteressen, den wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Positionen des Forschers, usw. Als Materialobjekt kann Politik alles sein, erst als Formalobjekt – unter einer leitenden Perspektive – kristallisiert sie sich jeweils aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit heraus (vgl. Sutor 1984, 26 ff.).

3. Eine weitere Konkretisierung liefert die begriffliche Differenzierung von Politik in einem engeren und Politik in einem weiteren Sinne sowie die Unterscheidung von Politik und politischer Relevanz. Politik scheint immer auf den Zweck bezogen zu sein, ein gemeinsames Handeln sozialer Verbände in einer Handlungssituation zu ermöglichen, die durch das Fehlen von Übereinstimmung hinsichtlich der Handlungsziele und Handlungswege gekennzeichnet ist (vgl. Rohe 1997, 28). Politik im engeren Sinne bezieht sich auf die Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten einer Gesamtgesellschaft (vgl. Detjen 2006, 30 f.) und „politisch ist, was für seine Geltung in der gesamten Gesellschaft einer legitimen Entscheidung bedarf“ (Greven 1999, 24). Von Politik im weiteren Sinne lässt sich immer dann sprechen, wenn es um die Bewältigung zwischenmenschlicher Situationen geht, die durch personale Betroffenheit und konkurrierende Intentionen der Beteiligten konstituiert sind. Politik in diesem Sinne kann in allen Sozialgebilden vorkommen, in der Regel aber nur als hinzukommendes Phänomen, nicht als ihr primärer Zweck (vgl. Sutor 1984, 62; Massing 2004, 88; Detjen 2006, 30).

Politische Relevanz meint nun, dass die Erfüllung ursprünglich nicht politischer, sondern z.B. sozialer Zwecke auch politische Bedeutung haben kann. „Die Art und Weise, wie in Familien erzogen wird, wie Lehrer und Schüler in Schulen miteinander umgehen, was gelehrt und gelernt wird, was und wie in Betrieben produziert, Arbeitsbedingungen gestaltet und Konflikte geregelt werden, wie Vereine geführt, wie in Kirchen soziale Verantwortung begründet und wahrgenommen

wird, alles dies hat ohne Zweifel seine Bedeutung für das politische Zusammenleben einer Gesellschaft als ganzer“ (Sutor 1984, 65). Nicht nur in der Weise, dass daraus Probleme entstehen können, die gesamtgesellschaftlich verbindlicher, also politischer Regelung bedürfen, sondern auch in dem Sinne, dass sie den Handlungsrahmen von Politik bilden und/oder verändern, dass sie die Legitimität von politischen Entscheidungen definieren und ihre Effizienz und Effektivität beeinflussen (vgl. Massing 2004, 89).

4. Eine weitere Ergänzung liefert die Unterscheidung zwischen einem „engen“ und „weiten“ Politikbegriff. Der enge Politikbegriff bezieht Politik allein auf „staatliches“ bzw. auf Regierungshandeln. Damit ist die Vorstellung einer pyramidenförmigen Zentralisierung und Hierarchisierung aller politischen Entscheidungskompetenzen verbunden sowie die Auffassung das politische System sei die zentrale Schaltstelle der Gesellschaft (vgl. Greven 1999, 91 f.). Der weite Politikbegriff, geht davon aus, dass der Ort des Politischen „unscharf“ geworden ist, dass die Grenzen zwischen Politik und Nichtpolitik fließend sind und dass sich eine Alltagspolitik entwickelt hat, die sich institutionell überhaupt nicht mehr niederschlägt und die sich jenseits aller Organisiertheit und Verfasstheit ereignet (vgl. Beck u.a. 1999, 11 f.). Das Ringen um die Anerkennung und Abgrenzung der „eigenen Leben“, des „Kunstwerks Ich“ und seiner sozialen Biotope ist genauso politisch wie der experimentelle Umgang mit dem eigenen Körper, den Lebensmitteln, dem Wohnraum, dem Konsum usw. (vgl. ebda). Beide Begriffe von Politik sind in der Politikwissenschaft kontrovers.

5. Die Anfangsdefinition von Politik lässt sich zusätzlich präzisieren durch die Vorstellung eines „politischen Raumes“. Dieser wird durch eine horizontale und eine vertikale Dimension strukturiert. Horizontal hat sich der politische Raum ausgedehnt. Nach außen ist die Politik im Zuge der Globalisierung über die Sphäre des Nationalstaates hinausgewachsen und es kann von einer zunehmenden Internationalisierung der Politik gesprochen werden. Nach innen hat sich die Politik in die Gesellschaft hineinentwickelt. In der „politischen Gesellschaft“ (Greven 1999) scheint Politik zum dominierenden Typus „gesellschaftlicher Selbstregulierung“ geworden zu sein. Die vertikale Dimension des politischen Raumes bezieht sich darauf, dass es politische Situationen

und Probleme von äußerst kurzer Dauer gibt, z.B. aktuelle politische Ereignisse, Probleme und Konflikte, dass Problemlagen und Konstellationen existieren, die Politik erkennbar über längere Zeiträume hinweg prägen, und dass das über die gesamte Kulturgeschichte hinweg prinzipielle Problem von Politik besteht, das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften zu regeln. Vor diesem Hintergrund lassen sich idealtypisch drei Zonen des Politischen unterscheiden. Eine „Oberfläche“ der alltäglichen Wahrnehmung von Politik, eine „Mittlere Zone“ der mittelfristigen und längerfristigen Problemlagen und eine „Kernzone“, in der Politik als dauernde menschliche Aufgabe erscheint (vgl. Sander 2001, 109 ff.).

6. Wie wir heute über Politik denken ist zudem historisch und ideengeschichtlich geprägt. Es lassen sich darin „Denkspuren“ finden, die bis in die Antike zurückreichen. Dolf Sternberger hat Ende der 70er-Jahre den Versuch unternommen, die Sichtweisen des Politischen anhand von „drei Wurzeln der Politik“ zu erklären (vgl. Sternberger 1978), aus denen sich unterschiedliche politische Denkweisen ergeben, die von fortwirkender Bedeutung sind. Sternberger unterscheidet das anthropologische Politikverständnis, verbunden mit dem Werk des Aristoteles, das echätologische Politikverständnis, als dessen Begründer er Augustinus nennt, und das dämonologische, das er an den Schriften Machiavellis verdeutlicht (Sternberger 1978, 87 ff., 269 ff., 159 ff.). „Politisch“ heißt für Aristoteles die Art und Weise, in der die freien Bürger als politisch ... Gleiche ihr Zusammenleben organisieren, ohne auf ihre Freiheit zu verzichten; für Machiavelli ist ‚Politik‘ ... gleichbedeutend mit (repressiver) Herrschaftstechnik, ausgeübt von dämonischen Mächten, während bei Augustinus als ‚politisch‘ die Herbeiführung eines Zustandes bezeichnet wird, in den für die einen, die ‚Erlösten‘, alles Elend und Leid endet, während die anderen, die ‚Verdammten‘, in ewiger Höllenpein schmachten werden“ (Münkler 1995, 14). Das aristotelische Politikverständnis liegt dem westlichen Verfassungsstaat zugrunde, während die beiden anderen Politikbegriffe das theoretische Pendant für Unterdrückung und Knechtschaft sind. In Anlehnung daran schreibt Münkler, dass das Politische auch heute noch bestimmt werden kann als Machtkampf, als die bestehende politische Ordnung, als die Verwirklichung der am Gemeinwohl

orientierten „guten Ordnung“ und als ein großes historisches Endziel. Aspekte, die sich nicht nur in historischen Politikbegriffen, sondern ebenso in aktuellen Begriffen finden lassen (vgl. Münkler 1995, 15; Meyer 2003, 51 ff.; Detjen 2006, 42 ff.).

7. Aktuell haben zwei Modelle von Politik an Bedeutung gewonnen, die in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen genutzt werden und die in einem engen Zusammenhang stehen. Es sind dies die „drei Dimensionen des Politischen“ und „der Politikzyklus“. Im ersten Modell vollzieht sich Politik stets in den drei Dimensionen der Polity, der Policy und der Politics. Die Polity-Dimension verweist darauf, dass Politik sich immer in einem Ordnungsrahmen bewegt, der die Bedingungen politischen Handelns angibt. Dieser Ordnungsrahmen wird auf der nationalen Ebene weitgehend durch die Verfassung und das Institutionen- und Rechtssystem festgelegt, auf internationaler Ebene sind es zwischenstaatliche Abkommen, die Normen des Völkerrechts usw. Ein wichtiger Aspekt der Polity-Dimension ist zudem die politische Kultur, d.h. die jeweils geltenden politischen Orientierungs- und Verhaltensmuster und die politisch bedeutsamen Wertüberzeugungen und Einstellungen (vgl. u.a. Meyer 2003, 84 ff.; Detjen 2006, 32 f.; Rohe 1997, 61 ff.).

Politik findet immer auch in der Dimension der „Policy“ statt. Stets geht es hier darum, politisch definierte Probleme durch Handlungsprogramme zu lösen. Die Durchsetzung solcher ausgewählten Handlungsprogramme, der Prozess der Entscheidung, wird durch die Dimension „politics“ beschrieben. Dabei bringen verschiedene Akteure unterschiedliche Interessen ins Spiel, berufen sich auf Legitimationsgründe und versuchen durch Konsens- oder Kompromissbildung, vor allem aber durch Mehrheitsbildung unter Einsatz verschiedener Machtressourcen und Strategien ihre Lösungsvorschläge durchzusetzen.

Das zweite Politikmodell ist das des Politikzyklus (auch policy cycle oder policy-Prozess). Dieses Prozessmodell beschreibt Politik als eine prinzipiell endlose Kette von Versuchen der Bearbeitung von gesellschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen. Zentrale Phasen des Politikzyklus sind: Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung, Reaktionen sowie Weiterführung, Veränderung oder Beendigung des Problems. Der Politikzyklus unterliegt Restriktionen und Einflüssen,

die wieder eine Verbindung zu den drei Dimensionen des Politischen herstellen, denn materielle (policy) politische Entscheidungsprozesse gestalten sich immer im Rahmen von Konflikt- und Konsensbildungsprozessen, innerhalb konkreter politischer Kräftefelder (politics) auf der Basis formaler institutioneller Ordnungen und struktureller Bedingungen (polity).

8. Beiden Modellen von Politik sind Grundbegriffe zugeordnet, denen in der politischen Wirklichkeit reale Wirkfaktoren entsprechen. Auch wenn man nicht davon ausgehen kann, dass die Politics-Dimension und der Politikzyklus das Spezifische aller Politik verkörpern, so drückt sich in ihnen doch das aus, was im Alltagsverständnis am häufigsten mit Politik assoziiert wird. Zu den politikwissenschaftlich bedeutsamsten Begriffen, die damit verknüpft sind, gehören u.a.: Interesse, Macht, Konflikt, Konsens und Gemeinwohl.

Interessen können als „der Rohstoff der Politik“ bezeichnet werden. Politik ist dann der Prozess, in dem divergierende Interessen zum Ausdruck gebracht, in öffentlichen Diskursen und verschiedenen Auswahl- und Entscheidungsverfahren bearbeitet und in verbindliche Entscheidungen überführt werden (Meyer 2003, 110). Interessen werden in der Politik in der Regel von kollektiven Akteuren, d.h. im weitesten Sinne von Interessengruppen vertreten. Interessengruppen unterscheiden sich u.a. durch ihr Machtpotential. Ähnlich wie Interessen scheint auch Macht so etwas wie ein Grundstoff zu sein, der alles politische Handeln begleitet. Nach einer Definition von Max Weber (Weber 1980, 28) ist Macht „jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“. Macht kommt in der politischen Wirklichkeit in zweifacher Weise zur Geltung. Sie garantiert zum einen die gesamtgesellschaftliche Verbindlichkeit von Entscheidungen, zum anderen hängt es vom Machtpotenzial der Akteure ab, welche der konkurrierenden Entscheidungsalternativen gesamtgesellschaftliche Verbindlichkeit erlangt.

Der dritte Grundbegriff der Politik ist der Begriff Konflikt. Gesellschaftlich-politische Interessen stimmen im Normalfall nicht überein und bedürfen einer politischen Regelung. Konflikte sind die Grundkonstellation politischer Interessen (vgl. Meyer 2003, 125) und Politik

in Demokratien ist die friedliche und integrative Bewältigung von Interessenkonflikten. Voraussetzung dafür ist ein Minimum an gesellschaftlichem Konsens. Der Konsens bezieht sich notwendigerweise auf die Verfahren zur Bewältigung von Konflikten. In Demokratien enthält er aber auch die Grundrechte sowie allgemeine Ziele und Werte, die bei allen Konfliktlösungen anzustreben und zu berücksichtigen sind. Außerdem umfasst der Konsens ein Minimum an regulativen Ideen generellen Charakters wie Gerechtigkeit, Billigkeit und vor allem Gemeinwohl. Der politische Grundbegriff Gemeinwohl wird genutzt, um gemeinsame Zwecke, Ziele oder Werte zu benennen, zu deren Verwirklichung Menschen in Gemeinschaften zusammenleben. Dabei wird zwischen einem Gemeinwohl a priori und einem Gemeinwohl a posteriori unterschieden. Ersteres geht von der Existenz eines vorab definierten, objektiven allgemeinen Wohls aus, das nicht an die Zustimmung der Mitglieder der Gesellschaft gebunden ist, dem diese sich aber unterzuordnen haben und das durch die Politik zu verwirklichen ist. In modernen Demokratien gilt jedoch in der Regel das Gemeinwohl a posteriori. Es ist stärker individualistisch, am Interesse und Wohlergehen der Einzelnen orientiert, und zielt auf das empirisch her- und feststellbare Wohl aller. Vom Anspruch her ist es das Ergebnis des politischen Prozesses (vgl. Rohe 1997, 92 ff.).

9. Sofern Politikdidaktik politische Bildung als „Politiklernen“ begreift und demnach in der Politik den Kern politischer Bildung sieht und das Ziel verfolgt, junge Menschen zur politischen Mündigkeit zu erziehen, ist es Aufgabe der politischen Bildung, „Deutungswissen“ über Politik zu vermitteln sowie die Fähigkeit, Politik zu analysieren und zu beurteilen. Politikdidaktik nutzt dazu sowohl die drei Dimensionen des Politischen als auch den Politikzyklus als Arbeitsbegriffe. Der besondere Vorzug beider Arbeitsbegriffe ist, dass sie sich mit Kategorien, d.h. mit politischen Grundbegriffen verbinden lassen (vgl. Massing 1995; Detjen 2006). Sie eröffnen Zugänge zur Politik, indem sie in Schlüsselfragen umformuliert, sich als Analyseinstrumentarium verwenden lassen, mit dessen Hilfe das Wesentliche, das Verallgemeinernde von Politik erschlossen werden kann. Schüler/-innen sollen lernen, mit ihrer Hilfe selbstständig konkrete Politik auf unterschiedlichen Ebenen zu analysieren und zu beurteilen.

LITERATUR

- Beck, U. u.a. (Hrsg.) 1999: Der unscharfe Ort der Politik. Empirische Fallstudien zur Theorie der reflexiven Modernisierung, Opladen
- Detjen, J. 2006: Politik in der politischen Bildung, in: Politische Bildung, H. 4., Schwalbach/Ts., S. 26-46
- Greven, M.Th. 1999: Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezision als Probleme des Regierens und der Demokratie, Opladen
- Massing, P. 1995: Wege zum Politischen, in: Massing, P./Weißeno, G.: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S. 61-98
- Massing, P. 2004: Der Kern der politischen Bildung? In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 81-98
- Meyer, Th. 2003: Was ist Politik? 2. überarb. Aufl., Opladen
- Münkler, H. 1985: Politikwissenschaft. Zu Geschichte und Gegenstand, Schulen und Methoden des Fachs, in: Fetscher, I./Münkler, H. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Begriffe – Analysen – Theorien. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, S. 10-24
- Rohe, K. 1997: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten, 3. Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln
- Sander, W. 2001: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Sternberger, D. 1978: Drei Wurzeln der Politik, Frankfurt/M.
- Sutor, B. 1984: Neue Grundlegung der politischen Bildung, Bd. I, Paderborn/München/Wien/Zürich
- Weber, M. 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen

PETER MASSING

→ Bezugswissenschaften; Inhaltsfelder; Politikdidaktik

POLITIKDIDAKTIK

Politikdidaktik ist die Disziplin, die sich wissenschaftlich mit dem Praxisfeld politische Bildung beschäftigt (vgl. Sander 1993, 5). Über diese eher formale Definition ließe sich zwischen Politikdidaktiker/-innen wohl Einigkeit erzielen. Bei Definitionen jedoch, die konkreter beschreiben wollen, was Politikdidaktik „eigentlich“ ist, wird es schnell kontrovers. Nicht einmal über die Bezeichnung der Disziplin besteht Einigkeit. Es konkurrieren Begriffe miteinander wie: Didaktik der politischen Bildung,

Didaktik des Politikunterrichts, Didaktik des politischen Unterrichts, Didaktik der Politik, Fachdidaktik Politik, Politikwissenschaft und ihre Didaktik und andere mehr. In jüngster Zeit scheint sich jedoch zunehmend der Begriff Politikdidaktik durchzusetzen.

1. Auch wenn die Disziplin nach ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis befragt wird, besteht keine Übereinstimmung. Die Bandbreite der Positionen stecken auf der einen Seite Vorstellungen ab, die der Politikdidaktik kaum eigenständiges wissenschaftliches Gewicht beimessen und sie auf eine den Fachwissenschaften nachgeordnete Lehre von Vermittlungstechniken reduzieren und in ihr so etwas wie einen „Zwischenhandel“ sehen (Giesecke 2000, 52). Das andere Ende der Skala markieren Positionen, in denen die Politikdidaktik als „Superdisziplin“, als Wissenschaft vom „Bedeutsamen-Allgemeinen“ (Hilligen 1985, 24) erscheint, die die existentiellen Fragen stellt, die von anderen Wissenschaften ausgeblendet werden. Walter Gagel versteht Fachdidaktik zum einen als Berufswissenschaft, die auswählt, von der Fachwissenschaft erarbeitete Inhalte an Lernende vermittelt und diesen Vermittlungsvorgang reflektiert. Zum anderen als Grundlagenwissenschaft, die von der Theorieebene der Wissensformen aus wissenschaftliches Wissen in ein System von vielfältigen Bezügen zu anderen Wissensformen einordnet und qualitative Veränderungen (Transformationen) beobachtet (vgl. Gagel, 2000, 53).

Auch die Frage, in welcher Phase der wissenschaftlichen Entwicklung sich die Politikdidaktik befindet, wird unterschiedlich eingeschätzt. Unter Zugrundelegung des Paradigmakonzepts von Thomas S. Kuhn hat die Politikdidaktik entweder gerade ihr Paradigma in der „kategorialen Bildung“ (Tilman Grammes) gefunden oder Politikdidaktik ist derzeit schon in die Phase einer „normalen Wissenschaft“ eingetreten. Sie verstehe sich als „interdisziplinäre Wissenschaft vom politischen Lernen; in der Tradition der Aufklärung und bezogen auf Demokratie, will sie die Bedingungen für die Möglichkeiten von Lernprozessen aufklären, die politische Mündigkeit von Lernenden fördern“ (Sander 2000, 41) und wende sich jetzt den vielfältigen Fragen und Problemen zu, die sich von diesem Paradigma aus für eine Wissenschaft vom politischen Lernen ergeben (vgl. Sander 2002). Die Anzahl der Handbücher und Lexika, die in letzter Zeit im Bereich der Politikdidaktik

erschienen sind (vgl. Mickel 1999; Weißeno 1999; Sander 2005), kann als Kennzeichen dafür angesehen werden, dass die Politikdidaktik ihr Paradigma gefunden hat und damit den Status einer Wissenschaft beanspruchen kann.

2. Legt man das Verständnis von Politikdidaktik als einer Berufswissenschaft zu Grunde, dann stellt sie, bezogen auf den Politikunterricht, Fragen auf drei Ebenen. Auf der Ebene der Ziel- und Inhaltklärung fragt sie nach dem, was gelehrt und gelernt werden soll, mit welchen Zielen und Intentionen. Auf der Ebene der Lehr- und Lernbedingungen stellt sie Fragen nach den Subjekten, die im Lernprozess als Einzelne oder als Gruppe miteinander in Beziehung treten, sowie nach dem Bedingungs- und Umfeld, in dem sie lehren und lernen. Auf der Ebene der Organisation des Lernprozesses stellt sie Fragen nach der Auswahl der Methoden und Medien, der Arbeits- und Interaktionsformen und deren Folgen für den Unterricht. Auf den einzelnen Ebenen steht die Politikdidaktik zu unterschiedlichen Wissenschaften in Beziehung, die dementsprechend als Bezugswissenschaften gelten können.

3. Unter Berücksichtigung dieser Ebenen haben sich unterschiedliche Konzeptionen der Politikdidaktik entwickelt. 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). Von politikdidaktischen Konzeptionen lässt sich allerdings erst seit der „didaktischen Wende“ sprechen. Die didaktische Wende meint den Übergang von der politischen Pädagogik zur Didaktik der politischen Bildung bzw. zur Politikdidaktik. In dieser Phase hatte die Allgemeine Didaktik der Fachdidaktik die Instrumente geliefert, die es ihr ermöglichten, sich von den jeweiligen Bezugswissenschaften zu lösen, die die Inhalte des Unterrichts erarbeiteten. Die Fachdidaktik konnte jetzt eigene Fragestellungen entwickeln. Dadurch verselbstständigte sie sich. „Sie verstand sich nicht als die Instanz, welche das in der Wissenschaft erarbeitete Wissen in den Unterricht übertrug und somit ein Abbild der Wissenschaft (Abbilddidaktik), eine Miniausgabe von ihr im Unterricht kindgemäß anbot. Vielmehr entwickelte sie Verfahren, durch welche die Inhalte ausgewählt und neu strukturiert wurden, mithin eine

didaktische Struktur bekamen. Walter Gagel nennt diesen Vorgang „ihre Konstituierung als Fachdidaktik“ (Gagel 2005, 138).

4. Als erste politikdidaktische Konzeption kann danach die „Einsichtendidaktik“ von Kurt Gerhard Fischer gelten. Fischer und andere hessische Didaktiker entwickelten 1960 (Fischer/Herrmann/Mahrenholz 1960) eine politikdidaktische Konzeption, in der die Aufgabe politischer Bildung darin gesehen wurde, den Lernenden das „Sach- und Sinnelementare“ der Politik zu erschließen. Da ein systematisches Wissen vermittelnder Stoffkanon für die politische Bildung nicht begründbar schien, sollten grundlegende Erkenntnisse und Einsichten Schülerinnen und Schülern reflektierte Orientierung im Bereich der Politik ermöglichen (Sander 1999, 54). Das Ziel des politischen Unterrichts war danach, „elementare politische Einsichten zu wecken und derart verständlich bewusst zu machen, dass sie als Maßstab zukünftiger politischer Meinungs- und Willensbildung und als Grundlage politisch vernünftigen Handelns des Staatsbürgers dienen“ (Fischer) können. Während Erkenntnisse sich dem Bereich des Sachelementaren von Politik zuordnen lassen und als Urteile aus der Analyse von Sachverhalten als verallgemeinerbares Wissen logisch geschlussfolgert werden können, sind Einsichten Urteile, die aller Erfahrung vorausgehen – im logischen, nicht im zeitlichen Sinne (vgl. Fischer 1973, 107). Bei Einsichten handelt es sich somit um Denkvorsetzungen, die also die Wahrnehmung und Deutung von politischer Wirklichkeit vorstrukturieren. Im Zentrum stehen dann jene Einsichten, die demokratischer Politik als Denkvorsetzungen zugrunde liegen (Sander 1999, 54).

Kritisiert wurde an diesem Ansatz, dass er die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Probleme bei der Formulierung eines Kataloges von Grundeinsichten nicht ausreichend berücksichtige, dass die Bestimmung der Einsichten weder systematisch noch eindeutig erfolgt sei und Kriterien für ihre Findung und Geltung fehlten. Hinzu kamen ideologiekritische Einwände in dem Sinne, dass die Einsichten auf einem gesellschaftlichen Konsens beruhten, womit die antagonistischen Widersprüche, die die Gesellschaft bestimmten, geleugnet würden. Trotz aller Kritik war dieser Ansatz politikdidaktisch weiterführend. Zum einen bedeutete die Erschließung und Vermittlung

politischer Grundeinsichten einen wichtigen Schritt auf dem Wege von einer unpolitischen Gemeinschaftskunde zu einem politischen Unterricht, zum anderen war die Betonung des politischen Kampfes und der Kontroverse eine Chance, dem politischen Unterricht den Blick für die politische Realität zu öffnen.

Insofern kann dieser Ansatz als Vorbereitung für die mit den Arbeiten von Giesecke (1965) und von Lingelbach (1967) sich entwickelnde Konfliktdidaktik gelten. „Wir brauchen offenbar eine didaktische und methodische Konstruktion, die von der Analyse politischer Konflikte ausgeht“, schrieb Giesecke 1965 in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ und markierte damit den Beginn einer Phase, in der die Erziehung zum Konflikt und zum Konfliktverhalten im Mittelpunkt der Diskussion stand. Nach Giesecke sollte sich der politische Unterricht vor allem auf die Analyse politischer Konflikte konzentrieren. Er müsse sich von harmonisierenden Gesellschaftsvorstellungen verabschieden und sich mit der Realität auseinandersetzen. Der Gegenstand des politischen Unterrichts sei die Politik und Politik definiere sich als „das noch nicht Entschiedene“, das sich am sichtbarsten in der „kontroversen Aktualität“ zeige. Auch die Konfliktdidaktik war Gegenstand heftiger politischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Die Bandbreite der Kritik reichte dabei von Warnungen vor einer Verabsolutierung des Konflikts und der Vernachlässigung von Begriffen wie Integration, Kompromiss und Konsens bis zu Vorwürfen, die Konfliktdidaktik trage lediglich dazu bei, die bestehenden Herrschaftsstrukturen zu stabilisieren.

In dieser letzten Kritik lassen sich schon die Vorboten von politikdidaktischen Konzeptionen erkennen, die unter dem Begriff „kritische Politikdidaktik“ zusammengefasst werden können, die in den 70er-Jahren ihren Höhepunkt hatte. Diese Konzeptionen beziehen sich im Wesentlichen auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Allerdings fallen Art und Umfang der Rezeption der Kritischen Theorie sehr unterschiedlich aus. Während K. G. Fischer lediglich einzelne Kategorien dieser theoretischen Richtung übernimmt und auch Giesecke und Hilligen sich nur partiell auf die Kritische Theorie beziehen, ist der theoretische Zusammenhang bei Rolf Schmiederer enger. Schmiederer plädiert für eine politische Bildung als Teil eines

gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsprozesses mit dem Ziel, überflüssige und damit irrationale Herrschaft abzubauen. Politische Bildung, die sich dem Ziel der Emanzipation verpflichtet wisse, sei unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen in erster Linie Herrschafts- und Ideologiekritik (vgl. Schmiederer 1971).

Bernhard Claußen versucht die frühe Kritische Theorie, die er als emanzipatorische Sozialwissenschaft beschreibt, systematisch in einer didaktischen Konzeption zur politischen Bildung zu entfalten, die negativ-dialektisch und materialistisch verfährt und selbst Kritische Theorie sein soll (vgl. Claußen 1981). „Er bearbeitet das Verhältnis kritischer Politikdidaktik zu den Bezugswissenschaften, zur allgemeinen Didaktik und zur Praxis. Bei der Konkretisierung des emanzipatorischen Interesses bezieht er sich auf die Optionen von Hilligen und ordnet der Absichtsdimension Identität die Aufgabendimension Aufklärung zu, der Vernunft die Kritik und der Kompetenz die Handlungsorientierung ... Wesentlich sind nach Claußen die Strukturverklammerungen zwischen Lerngegenständen und Lernenden, sodass ggf. Umstrukturierungen der Subjektdimensionen stattfinden können; die Strukturierung der Vermittlungen haben in der Dialektik von Struktur, Inhalt und Konflikt ihre Grundfigur“ (Richter 1999, 136).

In Abgrenzung zur kritischen Politikdidaktik entwickelten sich Ansätze, die gegen den Begriff der „Emanzipation“ den der „Rationalität“ in Stellung brachten. In diesen Ansätzen hat vor allem die Konzeption von Bernhard Sutor Bedeutung erlangt. Er sieht das allgemeine Ziel politischer Bildung darin, „den Menschen zur Rationalität der Urteilsens über soziale und politische Sachverhalte zu befähigen“. Politische Herrschaft könne zwar missbraucht werden, der Missbrauch aber sei zugleich nur durch eine „herrschaftlich garantierte Ordnung“ zu verhindern, und darin liege der zentrale Gegenstand der politischen Bildung. Sutor betont die Notwendigkeit einer normativ-institutionellen Ordnung, die in der Forderung nach Herrschaftsabbau und Emanzipation vergessen würde. Oberstes Ziel politischer Bildung sei die Vermittlung der Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Beteiligung durch möglichst unvoreingenommene Urteilsbildung und zur verantwortlichen Entscheidung nach Maßgabe der Grundnormen einer freiheitlich-demokratischen Ordnung (vgl. Sutor 1984).

Die wissenschaftliche Diskussion wurde in dieser Zeit vor allem auch deshalb mit besonderer Heftigkeit geführt, weil sie in eine allgemeinpolitische, hoch ideologische Kontroverse einbezogen war. Analysen der einzelnen Konzeptionen im Nachhinein ergeben, dass sie bezogen auf ihr Demokratieverständnis, weit weniger weit voneinander entfernt waren, als es den damals Beteiligten erschienen sein mag.

4. Nach einer Phase der Pluralisierung und des Verzichts auf Gesamtkonzeptionen in den 80er-Jahren, gelegentlich wird für diese Zeit auch eine „Krise der Politikdidaktik“ konstatiert, sind in jüngster Zeit wieder politikdidaktische Konzeptionen entwickelt worden. Dazu gehören u.a. Ansätze, die den Konstruktivismus, der in unterschiedlichen Wissenschaften rezipiert und der in der Pädagogik sowie in der außerschulischen politischen Bildung kontrovers diskutiert wird, verstärkt in die Politikdidaktik einbringen wollen (vgl. Sander 2001). Aus einer konstruktivistischen Sicht erscheint Lernen als eine konstruktive Leistung des Subjekts, die von außen angeregt, aber nicht determiniert werden kann. Unterricht wäre danach vor allem als „Lernumgebung“ zu denken und die Schule wird als systemischer Interaktionszusammenhang gesehen, in dem das Handeln der Lehrenden nur ein Faktor neben vielen anderen ist. „Diese Lernumgebung so zu gestalten, dass Lernen erfolgreich möglich wird, ist die professionelle Leistung von Lehrerinnen und Lehrern“ (Sander 2004, 325). Auch die „Kommunikative Fachdidaktik“ von Tilman Grammes (ders. 1998) ist konstruktivistisch inspiriert. Sie definiert Unterricht als Nachdenken über die gesellschaftliche Wirklichkeit im Medium des Gesprächs. Alle Lernfelder des Sozialkundeunterrichts – Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht – sind in diesem Sinne kommunikativ konstituiert. Dieser Konzeption kommt es darauf an, Institutionen nicht nur als Organisations- oder Normsysteme, sondern insbesondere als Handlungs- und Kommunikationssysteme zu betrachten, und Politikunterricht kann verstanden werden als Begegnung mit Gesellschaft und Dialog mit Personen und Gruppen, die diese Realität gestalten (vgl. Kroll 1999, 126).

In Abgrenzung zu diesen Konzeptionen hat sich die normativ-empirische Schule der Politikdidaktik entwickelt (Weißen 2002, 2005). Sie betont, dass die Politikdidaktik keine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder der Politikwissenschaft ist, sondern eine eigenständige

Disziplin von der Praxis des Lehrens und Lernens im Politikunterricht. Mit empirischen Methoden untersucht sie ihren Gegenstand. „Neben den Fragestellungen über das, was ist (Empirie), benötigt sie Fragestellungen über das, was sein soll (normative Theorie). Ohne Wertmaßstäbe können die Hauptaufgaben der Politikdidaktik, die Klärung der Ziele und der Prinzipien der Inhaltsauswahl sowie die Forschung nicht erledigt werden“ (Weißen 2002, 26). Insgesamt scheint es eine Renaissance „der Theorie“ in der Politikdidaktik zu geben. So hat die „Gründergeneration“ ihre Theoriekonzepte weiterentwickelt. Hinzu kommen Versuche, in Auseinandersetzung und in Abgrenzung zur Demokratiepädagogik Politikdidaktik demokratietheoretisch neu zu begründen, sowie der Tatbestand, dass fast alle neueren Einführungen einen verstärkten theoretischen Zugang erkennen lassen, sowie Beiträge, die die Grundlagen des Faches theoretisch anspruchsvoll aufarbeiten (vgl. u.a. Detjen 2007; Massing 2002; Reinhardt 2005; Juchler 2005).

5. Neben der Wiederentdeckung der Theorie hat sich die Politikdidaktik in den letzten Jahren durch eine zunehmende empirische Forschung immer stärker auch als Grundlagenwissenschaft profiliert. Hier haben zunächst qualitative Forschungen im Sinne einer interpretativen Fachunterrichtsforschung dominiert und mittlerweile liegt eine Vielzahl von unterschiedlichen Studien mit aufschlussreichen Ergebnissen und Befunden vor (vgl. Richter/Schelle 2006), auch wenn Versuche, die vielen Einzelstudien systematisch aufeinander zu beziehen oder längerfristige und komplexere Forschungsvorhaben zu entwickeln, noch am Anfang stehen. Zunehmend gewinnen allerdings quantitative Forschungen, die den Anschluss an internationale Studien zum Wissen oder zu Kompetenzen von Lernenden suchen, an Einfluss. Insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen in der Folge von PISA, DESI u.a. entwickelt sich auch in der Politikdidaktik eine quantitativ orientierte empirische Lehr-Lern-Forschung in deren Mittelpunkt „Wissen“, „Mentale Modelle“ und die Entwicklung von „Kernkonzepten“ stehen (GPJE 2007; Weißen 2005, 2006).

LITERATUR

Claußen, B. 1981: Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie

- der Politik für die schulische und die außerschulische politische Bildung, Opladen
- Detjen, J. 2007: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München
- Fischer, K.G./Herrmann, K./Mahrenholz, H. 1960: Der politische Unterricht, Bad Homburg
- Gagel, W. 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, 2. Aufl., Opladen
- Gagel, W. 2005: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, 3. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden
- Giesecke, H. 19 1965: Didaktik der politischen Bildung, München
- Giesecke, H. 2000: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, 2. überarb. und erw. Aufl, Weinheim und München
- GPJE (Hrsg.) 2007: Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich, Schwalbach/Ts.
- Grammes, T. 1998: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen
- Hilligen, W. 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen
- Hilligen, W. 1991: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Juchler, I. 2005: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.
- Kroll, K. 1999: Kommunikative Fachdidaktik, in: Richter, D./Weißeno, G. (Hrsg.) Didaktik und Schule, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 125
- Lingelbach, K. Chr. 1967: Der Konflikt als Grundbegriff in der politischen Bildung, in: Pädagogische Rundschau, H. 1 und 2, S. 48-55, 125-138
- Massing, P. 2002: Theoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung, in: Breit, G./Massing, P. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 79-133
- Mickel, W.W. (Hrsg.) 1999: Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, S. 2005: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin
- Richter, D. 1999: Kritische Politikdidaktik, in: Richter, D./Weißeno, G. (Hrsg.): Didaktik und Schule, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1, Schwalbach/Ts., 135-137
- Sander, W. (Hrsg.) 2005: Handbuch politische Bildung, 3. völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, W. 1993: Zur Einführung. Politikdidaktik in den 90er Jahren, in: Sander, W. (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover
- Sander, W. 1999: Einsichtendidaktik, in: Richter, D./Weißeno, G. (Hrsg.): Didaktik und Schule, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 54 f.

- Sander, W. 2000: Politikdidaktik – Eine „normale Wissenschaft“ vor den Herausforderungen der Modernisierung, in: kursiv, Heft 2, S. 40-43
- Sander, W. 2001: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Sander, W. 2002: Politikdidaktik heute – wo steht die Wissenschaft vom politischen Lernen? In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts.
- Sander, W. 2004: Interview in: Pohl, K. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 228-245
- Schelle, C./Richter, D. (Hrsg.) 2006: Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse, Hohengehren
- Schmiederer, R. 1971: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt/M.
- Sutor, B. 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd. I und II, Paderborn
- Weißeno, G. (Hrsg.) 1999/2000: Lexikon der politischen Bildung, 3 Bde., Schwalbach/Ts.
- Weißeno, G. 2002: Wo steht die Politikdidaktik als Wissenschaft? in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft, Schwalbach/Ts., S. 20-31
- Weißeno, G. 2005: Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards – nur ein Steuerungsproblem? In: Ders. (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, S. 131-148
- Weißeno, G. 2006: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle, in: Ders. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden, S. 120-142

PETER MASSING

→ Bezugswissenschaften; Inhaltsfelder; Lehr-Lern-Forschung; Orientierungen; Schulfach; Unterrichtsforschung