

Kapitel 4 Kampf um Wörter? Verhältnisbestimmungen zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung in Nachschlagewerken - ein Literaturbericht (1970-2014)

Das folgende Kapitel leistet eine zeithistorische Rekonstruktion der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung auf der Basis der Sichtung und Analyse von Nachschlagewerken als disziplinären Steuerungsmedien, die den Bereich politische Bildung und Demokratiebildung mitabzudecken beanspruchen. Damit wird der Blick im Vergleich zu Kapitel 3, in dem ein Vorschlag zur Bestimmung der Begriffe und Konzepte vorgenommen wurde, noch einmal geweitet, und zwar vor dem Hintergrund einer zeithistorisch informierten Perspektive. Der:dem Leser:in bietet sich dadurch ein Überblick über die Genese und Verwendung der Begrifflichkeiten. Anders als in den anderen Kapiteln wird dabei auch der Begriff der Demokratieerziehung eine zentrale Rolle spielen, denn die These lautet, dass das Ausblenden eines Konzeptes von Demokratieerziehung im Diskurs eine Verkürzung der Problematik herstellt, wenn das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung bestimmt werden soll. Erst die relationale Polarität der beiden Begriffsfelder Demokratieerziehung und politische Bildung, so die weitere These, setzt eine pädagogische Reflexion lernproduktiv in Bewegung. Diese pädagogische Reflexion und die lernproduktive didaktische Wendung wird in diesem Kapitel auch durch drei Reflexionsimpulse für die Leser:innen hochschuldidaktisch operationalisiert.

Das Kapitel ist verantwortet von Tilman Grammes.

„Politische Bildung steht eindeutiger als früher unter dem Vorzeichen der Demokratie.“ (Schneider 1975, S. XXV)

4.1 Das terminologische Babylon²²

Eine mit Blick auf Erziehungswissenschaft geschriebene Diagnose, die umstandslos auch auf politische Bildung bezogen werden könnte, lautet, in ihr bestehe „mit Blick auf die erforderliche begriffliche Schärfe ein besonderes Desiderat, das sich mit ihrer historischen Genese“ verbinde:

„In Feldern, die nicht nur innerwissenschaftlich, sondern auch öffentlich und politisch Aufmerksamkeit erfahren, besteht die Gefahr eines inflationären, mehrdeutigen und somit unsystematischen Begriffsgebrauchs: Dann scheint eine eindeutige Begriffsverwendung erschwert oder sogar unmöglich und es liegen tangled terms vor, die mehr Verwirrung als Klarheit schaffen. Wo interdisziplinär geforscht wird, oder wo – teils konjunkturrell bedingt – besonders viel geforscht wird (aktuell z.B. zu ‚Digitalisierung‘), scheint das Risiko begrifflicher Unschärfe besonders groß. Dabei ist gerade hier eine Sensibilität für die Relevanz klarer Begrifflichkeiten bedeutsam, wenn wissenschaftlicher Fortschritt erzielt werden soll. So ist das systematische Entflechten, das Ordnen von Begriffen selbst, eine wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Forschung ...“ (Schreiber/Cramer 2023, S. 95)

Kampf um Wörter - mit diesem Titel schaltet sich im Jahr 1980 die Bundeszentrale für politische Bildung mit einem didaktisierten Publikationsformat, das weiter unten noch genauer vorgestellt wird, in den heftigen öffentlichen „Meinungsstreit“ um politische Bildung ein, um tangled terms (verhedderte Begriffe) zu klären und einer Konzeptdiffusion entgegenzuwirken. Bereits ein Jahrzehnt zuvor wurde in der hauseigenen Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* ein Beitrag eines jungen Autorenteam publiziert, der die Rolle von Begriffen für wissenschaftlichen Fortschritt und in gesellschaftspolitischen Konfliktfeldern reflektiert:

22 Hinweis: Lemma, Buchtitel oder Zwischenüberschriften sind folgend jeweils kursiv wiedergegeben. Die Nachschlagewerke, d.h. die Handbücher und Lexika, werden im Literaturverzeichnis am Ende des Buches gesondert aufgeführt. Die Leser:innen können dort die Lemma in Klammern, auf die in diesem Kapitel verwiesen wird, wiederfinden.

Die Lemma werden aus Gründen der Lesbarkeit, anders als die sonstigen wissenschaftlichen Werke zitiert. Dies erscheint notwendig, da die folgende Untersuchung sich an den Entwicklungen in Handbüchern und Lexika abarbeitet. Folgende Zitationsweisen werden verwendet: Lemma und Autor und Werk in Klammern; Name und Werk in Klammern (wenn das Lemma zuvor erwähnt wurde), nur der Autor (wenn Lemma und Werk zuvor erwähnt wurde) usw.

„Kommunikation mit dem Ziel der Verständigung setzt Begriffe voraus, über deren Bedeutung und Implikationen Übereinstimmung besteht. Konsensus über ein System von Begriffen, über Sprache also, ist umfassender Konsensus in dem Maße, in dem Sprache ein umfassendes Bezugssystem des Menschen zur Außenwelt begründet, sie also auch verhaltenssteuernde Funktionen ausübt. Nicht zufällig beinhaltet Gleichschaltung jeder Art immer auch Sprachregelung (Vorbild: George Orwells, *Newspeak*) Die Vorentscheidungen, die in den Begriffen mitenthalten sind, entlasten die Kommunikation; sie erübrigen die dauernde Neubegründung von Aussagen: Kommunikation hat dadurch weitgehend stabilisierenden Charakter.“ (Willke/Willke 1970, online ohne Paginierung)

Notwendig sei daher immer auch sprachlicher Wandel, der durch Kritik in Bewegung gesetzt werden kann:

„Kritik aber als Aufkündigung eines vorhandenen Konsensus führt neue Dimensionen gegebener Begriffe und auch völlig neue Begriffe ein. Sie stellt überkommene Begriffsabgrenzungen in Frage und durchbricht die gewohnte Verbindung von Begriffen: Kritik führt eine ‚neue‘ Sprache ein, ja, sie muss dies tun, da sprachimmanent die Kritik nicht hinreichend radikal zu sein vermag. Dies ist besonders bei *Newspeak*, Kunstsprachen wie z.B. Kirchenlatein, allen Arten von Parteichinesisch, aber auch Mathematik und Logik der Fall. Wenn Sprache verhaltenssteuernd wirkt, dann kann Kritik die Voraussetzung schaffen, mit der Sprache auch das Verhalten zu ändern: Kritik hat dann verändernden Charakter.“ (ebd., S. 33)

Diese methodische Vorbemerkung begründet die Vagheit von Begriffen (Fahnenwörtern), die durchaus als Motor sozialen Wandels fungieren können:

„Da aber eine ‚neue‘ Sprache, die in ihren Begriffen ohne Verbindung zur alten stünde, nicht kommunizierbar ist, würden sich Kommunikation und Kritik ausschließen, wenn es nicht gelänge, die Begriffe so neu anzusetzen, daß sie die herrschenden Bedeutungen zwar aufgriffen, zugleich aber über sie hinauszugreifen suchten auf neue Bedeutungsinhalte hin, an denen Kritik ihre Maßstäbe gewinnt. Kommunikation braucht konsentierende Begriffe; Kritik dissentierende, aber mit dem Ziel eines neuen Konsensus.“ (ebd., S. 33)

Diese programmatische Veröffentlichung deutet schon an, dass grundbegrifflichen Selbstvergewisserungen in Prozessen umstrittener Bildungsreformen und in einem von der Sache her umkämpften Diskursfeld wissenschafts- und bildungspolitisch ein erheblicher strategischer Stellenwert zukommt. Auf exemplarische Weise verdeutlichte dies die bald nach der Jahrtausendwende in der Bundesrepublik einsetzende und bis heute anhaltende theoriepolitische Debatte zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung, die inzwischen bereits als zeithistorischer Diskurs dargestellt worden ist (Übersicht vgl. Beutel et al. 2022, S. 154–183).

Das *Handbuch Demokratiepädagogik* (Beutel et al. 2022) kann in einer Art Zwischenbilanz eine eindrucksvolle disziplinäre Entwicklung eines entsprechend inspirierten Reformprogrammes aufzeigen. Dessen neuere Geschichte verläuft wellenförmig und setzte etwa seit der Jahrtausendwende mit dem impulsgebenden BLK-Modellprogramm *Demokratie leben und lernen* (2002–2008) ein. Die Motive gehen auf wahrgenommene Bedrohungslagen durch eine Zunahme von Rechtsextremismus und Demokratiefeindlichkeit in den 1990er Jahren zurück, deren Ursachen nicht zuletzt in einem konfliktreichen Prozess der deutschen Wiedervereinigung gesucht wurden. Die Traditionslinien einer Demokratiepädagogik sind deutlich älter. Ideengeschichtlich wird ihr Einsatz im 20. Jahrhundert meist mit dem Erscheinen von John Deweys klassischem Werk *Demokratie und Erziehung* (1916) markiert.²³

In einer ersten Renaissance demokratie-orientierter Bildungsreform in der Phase der Reeducation nach 1945 sowie erneut einsetzend in der Phase der Bildungsreform nach 1968 wurden Themen, die gegenwärtig als „demokratiepädagogisch“ eingeordnet werden, meist unter dem disziplinären Label und „Praxisbegriff“ des sozialen Lernens verhandelt (Schlömerkemper 1981; Behrmann 1988), der seinerseits den älteren Begriff der Sozialerziehung abgelöst hat (Heursen 1983, S. 500).²⁴

23 Ein Nebenbefund: John Deweys *Demokratie und Erziehung* spielt in allen hier angeführten deutschsprachigen Nachschlagewerken kaum eine Rolle, nicht einmal als Autoritätsbeleg in den Literaturangaben. Die Referenz auf John Deweys Werk *democracy and education* (1916) müsste dabei in Anschlag bringen, dass education in der deutschen Übersetzung im Bedeutungsspektrum Erziehung ebenso wie Bildung umfassen kann (Benner 2016, S. 155). Es bestehen immer Diskrepanzen zwischen formalen Definitionen und dem allgemeinen Wortgebrauch.

24 *Soziale Bildung* taucht erst in jüngerer Zeit als zusammengesetzter Terminus vereinzelt in Veröffentlichungen im Kontext Sozialer Arbeit auf. In schulbezogenen didaktischen Kontexten dagegen wird, anders als die selbstverständliche Rede von politischer Bildung, nur von *sozialem Lernen* oder *sozialer Kompetenz* (auch: *Sozial-*

Grundbegrifflich konkurrieren in dem Handbuch Demokratiepädagogik mindestens sieben „Komposita mit der Demokratie“ (Beutel et al. 2022, S. 36) um die Deutungshoheit: Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratielernen, Demokratiebewusstsein, Demokratiedidaktik, Demokratiepoltik, Demokratieförderung und Demokratisierung. Als für den Kontext relevante, weitere allgemeine Grundbegriffe führt das Handbuch Demokratiepädagogik Pädagogik, Erziehung, Bildung und Lernen aus (ebd., S. 20–25). Im Gesamtbild stellt sich auch für Demokratiepädagogik ein „terminologisches Babylon“ (Ludwig 2021, nach Aschersleben 1976, S. 12) ein, was den faktischen Zustand im Diskursfeld angemessen widerspiegelt. In der neuesten Auflage des *Handbuch politische Bildung* (Sander/Pohl 2022) wird in den Kapitelüberschriften systematisch das Wording politische Bildung verwendet und explizit *Demokratielernen als politische Bildung* (S. 320–328) bestimmt. Das aktuelle *Wörterbuch Politikunterricht* (Achour et al. 2020) kennt die Lemmata *Demokratiebildung*, *Demokratiepädagogik*, *Politikdidaktik/politikdidaktische Konzeptionen*, *politische Bildung*, *politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip*, auch: *Bürgerbildung*, *Citizenship*, *soziales Lernen*.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erinnern die folgenden zeithistorischen Streifzüge an grundbegriffliche Bilanzierungen, die eine Theoriendynamik im Feld vor allem schulpädagogischer Beobachtungen kontinuierlich flankieren. Die Aufmerksamkeit gilt Relationen und Spannungsverhältnissen zwischen Grundbegriffen. Zeitlicher Referenzraum bildet die Entwicklung seit dem pädagogischen Jahrzehnt ‚nach 1968‘. Als Nachschlagewerke gelten im Korpus fachdidaktische Lexika, Handbücher²⁵ sowie Metaanalysen pädagogischer Lehrerzeitschriften, wobei keineswegs Vollständigkeit beansprucht werden kann. Die Darstellung geht von aktuellen Nachschlagewerken aus, und greift von dort aus chronologisch zurück. Dabei kann einzelnen Entwicklungsphasen eine spezifische Textsorte zugeordnet werden, das als jeweiliges Leitmedium der Professionsentwicklung im Vordergrund steht. Dies sind Lexika (nach 1999/2000), Handbücher (nach 1980), Konzeptionen mit Metaanalysen

kompetenz) gesprochen. Woran diese Asymmetrie liegt, wäre noch auszuloten. Auch die Kombination *soziales Wissen* wird als ungewöhnlich empfunden und ist selten, während empirische Meinungsbefragungen und Jugendstudien ganz selbstverständlich *politisches Wissen* erheben.

- 25 Für die Textsorte Lexika sind Fachlexika, die sich vornehmlich an Wissenschaftler richten, und Sachlexika, die sich an die jeweiligen Praxisfelder richten, zu unterscheiden. Die Textsorte Handbuch unterscheidet sich von Lexika vor allem durch eine thematische anstelle einer alphabetischen Strukturierung.

pädagogischer Zeitschriften und thematische Bibliografien (nach 1968). Für ältere Entwicklungsphasen wären Kompendien (Seitzer 1955; Fischer et al. 1960/1965; Hilligen 1963; Endlich 1972) und – noch älter – Präparationen (Seidenberger 1909; Franke 1910) als berufsspezifische Leitmedien zu nennen, die professionelle Selbstvergewisserung noch aus der unmittelbaren Darstellung einer selbstgewissen guten Praxis schöpfen können – als (Staatsbürger- oder Bürger-) *Kunde*. Nach einer proklamierten „sozialwissenschaftlichen Wende“ (Behrmann 2006) läuft diese Textsorte unter dem Label „Modelle“ (Unterrichtsmodelle) weiter; prägend wurde für die 1970er Dekade mit über 30 Heften die Reihe *Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht*, herausgegeben von dem Autorenteam Ingrid Schmiederer und Rolf Schmiederer. Die folgende Aufstellung listet einige typische Vertreter dieser Textsorte chronologisch:

Kompendien und Präparationen (Auswahl in chronologischer Anordnung):

Seidenberger, Johann Baptist (1909): *Bürgerkunde in Lehrproben für den Schulunterricht*. Gießen: Emil Roth.

Franke, Theodor (1910): *Präparationen für den Unterricht in Staats- und Bürgerkunde*. Ratgeber für deutsche Lehrer und Erzieher. Reihe 1, Bd. 3. Langensalza: Beltz.

Seitzer, Otto (1955): *Gemeinschaftskunde für 12-16-jährige Jungen und Mädchen*. Stoffliche und methodische Handreichungen für Lehrer. 7. Aufl., Stuttgart: Klett.

Fischer, Kurt G./Herrmann, Karl/Mahrenholz, Hans (1960 [1965]): *Der politische Unterricht*. 2. Aufl., Bad Homburg v.d.H. u.a.: Gehlen.

Hilligen, Wolfgang (1963): *Didaktisch-methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde*. Zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk „Sehen – beurteilen – handeln“. Frankfurt/M.: Hirschgraben.

Endlich, Hans (Hrsg.) (1972): *Politischer Unterricht in der Haupt- und Realschule*. Beiträge aus Theorie und Praxis. Frankfurt u.a.: Diesterweg.

Eine eigenständige Textsorte stellen Nachschlagewerke dar, die sich gezielt an Schüler:innen oder Auszubildende richten. Über den Untersuchungszeitraum prägend ist das 1970 im Signal-Verlag veröffentlichte Jugendlexikon *Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik* (Drechsler et al. 1970). Es zeichnet Veränderungen der einschlägigen Begriffsfelder über die Jahrzehnte seismographisch nach und eröffnet, anstelle eines Vorwortes und

abweichend von der alphabetischen Ordnung, programmatisch mit einem Lemma *Politische Bildung*:

„Politische Bildung hat die Aufgabe, die Menschen ihren Standort und ihre Interessen in der hochindustrialisierten Gesellschaft erkennen zu lassen. Dazu ist es erforderlich, die politischen, sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Prozesse zu durchschauen; indem der Zusammenhang zwischen Interessen und Politik, der Ursachen und Funktionen von Ideologien, Handlungen und Institutionen aufgedeckt werden, sollen Herrschaftsverhältnisse in Gesellschaft Staat und Wirtschaft durchsichtig werden.“ (S. V)

Fallweise ergänzend herangezogen werden allgemeine pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke (Lexika, Handbücher, Enzyklopädien) sowie politikwissenschaftliche und soziologische Fachlexika, falls sie Lemmata wie *Bildung* oder *Erziehung* enthalten.

Der Korpus bleibt auf den deutschsprachigen Sprachraum und vor 1989 auf Westdeutschland begrenzt; eine Ausnahme ist kontrastiv das *Pädagogische Wörterbuch* (1987) der Deutschen Demokratischen Republik.

Forschungsmethodisch kann Anfangssätzen oder (Zwischen-)Überschriften eine wichtige Signalfunktion zugeschrieben werden. Semantische Kartierungen werden durch die fachdidaktische Ersatzprobe unterstützt (vgl. Grammes 1998, S.190). Diese Methode prüft Aussagen auf ihren Anspruch, fachdidaktisch, d.h. domänenspezifisch zu sein. Wenn bei einer Variation der Domäne die Aussage weiterhin sinnhaft bleibt, handelt es sich wahrscheinlich um eine allgemeindidaktische Aussage, die auch andere Fachdidaktiken treffend charakterisiert.

Das Logo des DFG-Netzwerks visualisiert die drei Grundbegriffe – Demokratie-Politische-Bildung – in spielerischer Form. Alle drei Grundbegriffe zählen zu den sogenannten einheimischen Begriffen der Erziehungswissenschaft (Bildung, Pädagogik) bzw. der Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft (Politik, Demokratie). Variiert man diese untereinander durch ein jeweils vorangestelltes anderes Attribut, so ergeben sich kombinatorisch zwölf mögliche Permutationen. Nimmt man Grundbegriffe wie Lernen oder Didaktik hinzu, finden sich im Diskursfeld auch Dreierkombinationen wie *Didaktik der politischen Bildung*²⁶, *demokratische politische Bildung*, oder Formulierungen wie *Lernen, Demokratie zu leben* (alle Beispiele entnommen Gutjahr-Löser/Knütter 1975, aber auch variantenreich im übrigen Korpus).

Ein Lemma *Erziehungsbegriffe* (Wolfgang Brezinka, in Roth 1976, S. 130) unterscheidet Geschehensbegriffe²⁷ und Absichts- und Wirkungsbegriffe der Erziehung.²⁸ In der historischen Semantik gilt eine besondere Aufmerksamkeit Begriffen, welche auf ein Suffix mit -ierung enden. Solche Prozessbegriffe auf -ierung entwickeln sich im deutschen Sprachraum erst im 19. Jahrhundert im Kontext von sozialen Bewegungen (vgl. Müller et al. 2024: Begriff: Demokratie; vgl. Müller/Schmieder 2016, S. 385). Beispiele dafür sind Demokratisierung, Politisierung, seltener auch Sozialisierung oder Didaktisierung. Korrespondierende Präfixe auf Ent- führen zu dem Prozessbegriff Entpolitisierung – politische Bildung wirkt wie eingespannt zwischen *Politisierung des Menschen* (Claußen/Geißler 1996) und *Entpolitisierung der politischen Bildung* (Briese/Heitmeyer/Klönne 1981).

26 Auffällig im Korpus ist die Absenz der Soziologie als Bezugswissenschaft mit dem Bezugsbegriff „Gesellschaft“. Seit den Hessischen Rahmenrichtlinien 1971/72 tritt auch *Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* auf und löst *Didaktik der Sozialkunde* zunehmend ab, zuletzt in Bayern durch *Politik und Gesellschaft* (in dieser Reihenfolge). Zunächst wohl als Denomination für fächerübergreifende Professuren (Wolfgang Northemann/TU Berlin; Ingrid Haller/Gesamthochschule Kassel u.a.), gibt es seit 2010 auch eine *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (ZdG). Der nach 1945 im Kontext der Reeducation im Deutschen gelegentlich verwendete Begriff *Soziale Studien*, wohl als wörtliche Übersetzung der US-amerikanischen *Social Studies* (seit 1916), ist von Wolfgang Sander wieder ins Gespräch gebracht worden, hat sich aber nicht durchsetzen können. Vgl. zu den Fachbezeichnungen auch Stammwitz 1993.

27 Zu solchen einschlägig relevanten Geschehensbegriffen gehört auch „Reform“ (Bildungsreform, Schulreform usw.), mit Verweisen auf Schulverfassung und Schulrecht, vgl. zum Kampf um Wörter Greiffenhagen u.a. (1980, S. 391-406) und im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Enzyklopädie Grammes (1983).

28 Bernhard Sutor unterscheidet zwischen Formal- und Materialobjekten politischer Bildung.

Die Streifzüge sind von dem Erkenntnisinteresse geleitet, eine Heuristik anzuleiten. Abschließend wird zu prüfen sein, inwieweit ein zeithistorischer Blick auf umkämpfte Grundbegriffe überhaupt noch Orientierung versprechen kann. Geht es darum, Grundbegriffe zu präzisieren und deren Gebrauch zu vereinheitlichen, oder öffnen vage Begrifflichkeiten überhaupt erst einen Möglichkeitsraum, um mit zunehmender Komplexität auf neue Problemlagen innovativ reagieren zu können?

4.2 Lexika: Ein ABC der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung

Inzwischen sind wir es gewohnt, Begriffe online nachzuschlagen und Einrichtungen wie die Bundeszentrale für politische Bildung haben sich darauf eingestellt (vgl. zum Beispiel *Politische Bildung*, Schubert und Klein, in *Das Politiklexikon* 7./2020)²⁹. Erste lexikalische Orientierung in den unübersichtlichen Begriffslandschaften verspricht ein *ABC der Demokratiepädagogik*. Die Broschüre erscheint erstmals 2014, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), die ein Jahrzehnt zuvor gegründet worden war. Die verbandspolitische Quelle liegt bereits in vierter Auflage vor, wird kostenlos und online vertrieben und richtet sich explizit an ein breiteres Publikum: „Lassen Sie sich und gemeinsam mit Ihren Kindern und Jugendlichen durch das ABC der Demokratiepädagogik inspirieren, um Wege einer zeitgemäßen Demokratiebildung zu finden.“ (Vorwort, DeGeDe, in *ABC der Demokratiepädagogik* 2014). Alle Beiträge sind als Autor:innenkollektiv verfasst, namentliche Zuordnungen der einzelnen Einträge erfolgen erst ab der 5. Auflage 2025. Zum Begriff *Demokratiepädagogik* wird einleitend erläutert, er sei „als pädagogischer Fachbegriff im Zusammenhang mit dem BLK-Programm Demokratie lernen und leben eingeführt“ worden und eng mit der Gründung und den Zielen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2005 verbunden (DeGeDe 2014, S. 4). Das Lemma *Demokratiepädagogik* wird in der 1. Auflage formal eingeführt, indem es mit dem Konzept „Erziehung“ verknüpft wird: Der Begriff „Demokratiepädagogik“ bezeichne „Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern.“ (DeGeDe 2014, S. 22) Ab der 4. Auflage wird auch das Lemma *Demokratiepädagogik* mit einem mottoartigen Zitat eingeleitet, der prägnante Bezug auf „Erziehung“ wird durch

29 Wenn relevant, werden im Folgenden die Auflagen in der hier dargestellten Form angegeben.

die Ergänzung um „Bildung“ und „nachhaltige Prozesse“, gemeint sind formelle und informelle Sozialisationsprozesse, gewissermaßen abgemildert: „Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. (Edelstein 2007, S. 8)“ (DeGeDe 2023, S. 30)

Ein Lemma *Demokratiebildung* dagegen enthält die 1. Auflage (2014) noch nicht, es wird erst ab der 4. Auflage (2023) aufgenommen. Anders als bei den meisten anderen Einträgen beginnt der Beitrag nicht mit einem mottoartigen Zitat, sondern mit einem einordnenden und zugleich kritisch wertenden Text, der als Zitat angeführt wird, aber keine Quelle angibt:

„Demokratiebildung kann als Sammelbegriff die Dialoge über Ziele des demokratischen und politischen Lernens vereinfachen. Für differenziertere Beschreibungen der jeweils eigenen Lehr-Lern-Konzepte demokratischer Bildung und politischer Bildung ist der Begriff in der Regel jedoch nicht hinreichend geeignet, da er fachspezifische Professionalitätsmaximen übergeht.“ (DeGeDe 2023, S. 28)

Bereits die 1. Auflage enthielt ein Lemma *Politische Bildung*, das seitdem unverändert geblieben ist. Der Einleitungssatz zitiert aus einem Sammelband mit bereits publizierten Aufsätzen einer der kanonisierten „Meinungsführer“ (Günther 1986, S. 4) oder „Altmeister“ (Lödige 1985, S. 4) politischer Bildung, der in der Hochkonjunktur der Theoriebildung in der alten Bundesrepublik nach 1968 auf den Markt gekommen war:

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht...“
(Fischer 1970, S. 9; zuerst Fischer 1965, S. 16)³⁰

Reflexionsimpuls: Führen Sie eine fachdidaktische Ersatzprobe durch, indem Sie in dem Zitat versuchsweise das Attribut „politische“ variieren und durch „demokratische“ Bildung ersetzen. Welche Veränderungen von Kontext und Bedeutung lassen sich beschreiben?

Solche mottoartigen Schlachtrufsätze sind im Diskursfeld einer notorisch programmlastigen politischen Bildung nicht untypisch. Unter der

30 Ähnlich Röhrig (1964, S. 7): „Wenn man Bildung im Sinne von *formatio*, Formung, versteht, dann gibt es politische Bildung, seit Menschen in größeren Ordnungsgefügen zusammenleben.“

Überschrift *Unterwegs zur Politischen Bildung*³¹ handelt es sich um den Anfangssatz der *Einführung in die politische Bildung* des Gießener Politikdidaktikers Kurt Gerhard Fischer (Fischer 1970, S. 9); sie erreicht bis 1973 drei Auflagen mit einer Auflage von 17 Tsd. Exemplaren und ist ins Italienische übersetzt worden, ein Alleinstellungsmerkmal im deutschsprachigen Diskursfeld.^{32, 33} Eine fachdidaktische Ersatzprobe durch Variation des Attributs des Mottosatzes liefert folgendes Resultat:

Demokratische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht.

Ersichtlich ergibt diese Variation eine zumindest fragwürdige Bedeutung, solange wir Bildung einen intentionalen Sinn unterstellen und Geschichte nicht erst mit der griechisch-römischen Antike und diese Kultur noch dazu als romantisch idealisiertes Gleichheitsideal auftreten lassen. Um den Variationsspielraum auszuschöpfen, spricht Fischer in einer späteren „Standortbestimmung“ dann beiläufig und variierend auch noch von „demokratischer politischer Bildung“ (Fischer 1979, S. 68).

- 31 Fischer fällt in seinen Publikationen typographisch dadurch auf, dass er Politische Bildung konsequent mit großem Anfangsbuchstaben schreibt, diese also als Eigenna-
me behandelt, wodurch dieser formal auf eine Ebene mit (jüngeren) Komposita
wie Demokratiebildung rückt. Im Korpus wird dies auch von Hilligen, Sutor und
anderen, allerdings unsystematisch, praktiziert.
- 32 Für die wissenschaftliche Biografie von Kurt Gerhard Fischer als Politikdidaktiker
ist bemerkenswert, dass seine akademische Biografie in der klassischen geisteswissen-
schaftlichen Erziehungs- und Bildungstheorie verortet ist: Dissertation zu Johann
Friedrich Herbart (1948). Opus magnum mit über 600 Seiten ist sein Beitrag zur
erziehungshistorischen Biografieforschung: Adalbert Stifter *Die Pädagogik des Men-
schenmöglichen*. Fischer hat zudem in den 1960er Jahren zahlreiche Quellenedition-
en in Schöninghs Sammlung pädagogischer Klassiker vorgelegt, u.a. zu Jean Paul,
Eduard Vincenz Milde, Ernst von Feuchtersleben, Friedrich Wilhelm Foerster, Don
Bosco, Giovanni Gentile und Antonio Gramsci.
- 33 Der Verfasser gibt an, die Einführung aus einer eigenen älteren Veröffentlichung
zusammengestellt zu haben, die ursprünglich für das oberösterreichische Volksbil-
dungswerk verfasst wurde, mithin im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt
ist. Der ursprüngliche Titel *Politische Bildung: eine Chance für die Demokratie*
(Fischer 1965) verknüpft politische Bildung und Demokratie programmatisch unter
der optimierenden Zukunftsperspektive der „Chance“. Fischer ordnet seine Einfüh-
rung als „Erziehungslehre“ ein, die „wertend Anweisung für das erzieherisch gemein-
te Handeln in der konkreten sozial-kulturellen Situation“ geben will (Fischer 1970,
S. 7, unter Anspielung auf die kritisch-rationale Wissenschaftslehre des österrei-
chischen Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Brezinka, vgl. später Brezinka 1974). Par-
teilosigkeit angesichts einer Erziehungslehre für politische Pädagogen verbiete sich
daher von selbst (ebd.).

Wolfgang Sander greift den Einleitungssatz seines Lehrers Kurt Gerhard Fischer im *Handbuch der Erziehungswissenschaft* Jahrzehnte später variierend auf, ohne explizit auf diesen intertextuellen Bezug zu verweisen. Sein Kapitel *Politische Bildung* (Wolfgang Sander, in *Handbuch der Erziehungswissenschaft* 2008, S. 679) beginnt:

„Politische Bildung gehört sowohl zu den jüngsten als auch zu den ältesten Aufgaben des neuzeitlichen Bildungswesens.“

Gemeint ist, dass ein eigenständiges Unterrichtsfach sich in der Bundesrepublik unter vielen Schwierigkeiten erst ab 1945 langsam etabliert, gleichzeitig „in einem breiteren Verständnis politische Bildung von Anfang an zu den Aufgaben der neuzeitlichen Schule“ gehört (ebd.). „Versteht man ‚politische Bildung‘ zunächst in einem formalen Sinn als intentionales, mit einer pädagogischen Absicht veranstaltetes politisches Lernen, so stößt man in der Schulgeschichte auf eine große Variationsbreite politischer Bildung. Mehr noch: Politische Bildung gehörte geradezu zu den Gründungsmotiven der modernen Schule.“ (in ebd.). Verwiesen wird auf die brandenburgische Kirchenordnung von 1540, in der die Notwendigkeit des Schulunterrichts mit der „Erhaltung Christliche Religion und guter Pollicey“ begründet wurde, womit die Vorkehrungen, die der Landesherr traf, um die öffentlichen Angelegenheiten zu regeln, gemeint sind. Es geht um die Sicherung der politischen Ordnung in den entstehenden Territorialstaaten. Politische Bildung wäre diesem Sinne ist also sozialgeschichtlich bestenfalls als „Durchlauferhitzer“ späterer demokratischer Bildung zu verstehen.

Die fachdidaktische Ersatzprobe ermittelt als terminologische Eigenlogik zunächst, dass es sich bei „politischer Bildung“ um einen mehr formalen, überzeitlichen Strukturbegriff handelt, die menschliche Sinnsuche als ein anthropologisches Existential. Das *ABC der Demokratiepädagogik* kommentiert:

„Politische Bildung: Menschen sind anthropologisch aufeinander angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Politische Bildung fragt existenziell danach, wie verschiedene Menschen lernen können, in Würde, Frieden und Freiheit zusammenzuleben. Um politisches Lernen zu ermöglichen, muss zwischen Politik im weiteren sowie im engeren Sinne unterschieden werden. Ein wesentliches Anliegen der Demokratiepädagogik ist es, soziales, gesellschaftliches und politisches Lernen sinnhaft zu verbinden. Das Erleben von Selbstwirksamkeit in sozialen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen ist ein entscheidendes Moment

politischen Lernens.“ (Politische Bildung/Tilman Grammes, Christian Welniak, in DeGeDe 2014/2022, S. 62)

Das Begriffspaar „demokratische Bildung“ dagegen scheint sich eher auf historisch *bestimmte*, soziale Ordnungen in normativer Perspektive zu beziehen. Bildungs- und curriculumtheoretisch ist damit eine Differenz und Bezogenheit von formaler Bildung (Politik) und materialer Bildung (Demokratie) angespielt, die sich in kategorialer Bildung zu vermitteln hätte. Jeder ist ständig mit Politik konfrontiert, Politik ist "in allen gesellschaftlichen Bereichen erfahrbar als Aufgabe, das Gemeinwohl jeweils konkret geschichtlich zu bestimmen" (Sutor 1971, S. 78).

Aus dem disziplinären Umfeld der politischen Bildung geht ein erstes *Lexikon der politischen Bildung* hervor, das in drei Bänden noch vor dem Millennium im führenden Fachverlag³⁴ der politischen Bildung erschienen ist (Weißenö et al. 1999). Die einzelnen Bände widmen sich *Didaktik und Schule* (Band 1), *außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung* (Band 2) sowie *Methoden und Arbeitstechniken* (Band 3); zusätzlich gibt es einen Registerband. Der Registerband verzeichnet als eigenständige Lemmata *Demokratie* sowie *Demokratisierung*; weitere Stichworte sind *demokratischer Bürger* und *Demokratie-Lernen*. Ein Kompositum Demokratiepädagogik oder Demokratiebildung findet sich noch nicht. Im *Wörterbuch Politische Bildung* gibt das Lemma *Bildung* (Peter Massing) einen expliziten Hinweis auf Demokratie, und zwar im Kontext mit Demokratisierung:

„Politische Erziehungs- und Bildungsprozesse, die über Institutionen erfolgen, stehen aber immer auch im Rahmen einer normativ-ideologischen Sinngebung. Ergibt sich diese aus dem historischen Demokratisierungsprozess der Gesellschaft, weisen Erziehungsprozesse über bloße Systemstabilität hinaus. Sie gewinnen eine zunehmende Eigendynamik und produzieren einen ‚normativen Überschuss‘, der auf weitere demokratische Entwicklung, auf ‚Radikalisierung‘ der Demokratie ebenso drängt wie auf individuelle Autonomie.“ (Weißenö et al. 2007, S. 44.)

Das Lemma *Politische Bildung* (Peter Massing, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 1, S. 185ff.) konstatiert im Einleitungssatz lapidar: „Eine allgemein anerkannte Definition von politischer Bildung existiert nicht.“ Poli-

34 Fachverlage spielen publikationspolitisch eine wichtige Rolle, oft in Verbindung mit der Bundeszentrale für politische Bildung. Zur Rolle von Verlagen, neben anderen Leitmedien wie etwa dem Bildungsfernsehen, Erfahrungsberichten aus dem Ausland, von Schulversuchen oder begleitende Lehrerweiterbildung in der Bildungsgeschichte vgl. Grammes 2024.

sche Bildungsprozesse werden sodann „als Selbstbildungsprozesse“ (ebd., S. 186) beschrieben und dadurch von politischer Sozialisation und politischer Erziehung abgegrenzt. Im gleichen Band findet sich auch ein Lemma *Demokratie* (Klaus Roth, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 1, S. 43–46). Dieser Artikel zeichnet einen Wandel der historischen Semantik als Verfallsgeschichte nach, die in einem Zeitalter der „verworrenen Demokratie“ münde:

„Demokratie

Sache und Begriff der Demokratie wurden von den Griechen erfunden, die im Rahmen der antiken Polis im fünften und vierten vorchristlichen Jahrhundert die Selbstbestimmung und Verwaltung autarker Bürgerschaften unter Mitwirkung breiter Schichten der Bevölkerung praktizierten und eine direkte oder unmittelbare Demokratie realisierten ... Heute verstehen und legitimieren sich fast alle politischen Systeme der Erde als rechtsstaatlich-parlamentarische Demokratie. Alle Regierungen berufen sich auf das allgemeine Wohl und den Willen des Volkes, den zu vollstrecken ihre erklärte Absicht ist. Mit dem Wegfall realexistierender Alternativen schrumpfte zugleich der Bedeutungsgehalt des Demokratiebegriffs. Als Demokratie werden heute zumeist nur noch jene Systeme bezeichnet, die alle wesentlichen Merkmale der westlichen Demokratien aufweisen: Rechtsstaatlichkeit und (ein gewisses Maß an) Sozialstaatlichkeit, Gewaltenteilung und unveräußerliche Menschenrechte, Schutz der Privatsphäre vor staatlichen Interventionen, Meinungs-, Versammlungs- und Pressefreiheit, Parlamentarismus und Öffentlichkeit, Parteienstaat und Spaltung der Spitze in Regierung und Opposition, gewaltfreier Machtwechsel infolge allgemeiner und freier Wahlen, aktives und passives Wahlrecht für alle Bürgerinnen und Bürger etc. Trotz oder wegen der Verengung auf die Strukturen und Institutionen der rechtsstaatlich-parlamentarischen Demokratie wurde der Demokratiebegriff zugleich konturenlos [...]

Er metamorphosierte zu einem abstrakten Sammelbegriff, das in unterschiedliche Richtungen akzentuiert und konkretisiert werden kann ... Die Literatur zur Demokratie ist mittlerweile entsprechend unübersichtlich geworden ... Die Flut demokratietheoretischer Schrift im 20. Jahrhundert hat also zu keiner prinzipiellen Klärung geführt, sondern im Gegenteil zum Verlust einstiger Klarheiten. Es scheint, als könne man den Ausdruck Demokratie nur noch in Verbindung mit spezifizierenden Epitheta verwenden: liberale, soziale, parlamentarische, repräsentative,

plebiszitäre Demokratie, Radikal-, Parteien-, Räte-, Wirtschafts-, Referendums-, Mitwirkungs-, Basis-, Wahl-, Volks-, Konkordanz, Mehrheitsdemokratie etc. ‚Wir leben also ausgesprochen in einem Zeitalter der verworrenen Demokratie‘ (Sartori 1992³⁵ S. 15)“ (Roth, in Lexikon ... Bd. 1, S. 43 ff.)

Das prozesshafte Lemma *Demokratisierung* ist dem Teilband Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung zugeordnet, interessanterweise verfasst von dem eher schulpädagogisch orientierten Gesamtherausgeber Georg Weißeno selbst (Georg Weißeno, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 2, S. 41–42), was auf eine erst nachträgliche Aufnahme des Lemmas hindeuten könnte. In dem Artikel wird ein interessanter Bezug zu Lernen als Grundbegriff hergestellt – in Verbindung mit „Aktivitäten“, was für Teilnahme bzw. Partizipation steht. Der Artikel beginnt mit einem Zitat aus einer zweibändigen Monografie des Politikwissenschaftlers und Soziologen Fritz Vilmar. Demokratisierung sei „der Inbegriff aller Aktivitäten, deren Ziel es ist, autoritäre Herrschaftsstrukturen zu ersetzen durch Formen der Herrschaftskontrolle von unten, der gesellschaftlichen Mitbestimmung, Kooperation und – wo immer möglich – durch freie Selbstbestimmung.“ (Vilmar 1973, S. 21)

„Demokratisierung

... Viele Jugend und Erwachsenenbildnerinnen und -bildner griffen *Ende der 60er Jahre* [kursiv im Original, TG] die Forderung der Studentenbewegung nach Demokratisierung auf. Man wollte Ziele wie Selbstbestimmung und Selbstorganisation in konkreten Projekten realisieren. Diese Versuche, emanzipatorische Ambitionen umzusetzen, führten zu einer Vielzahl von neuen Ansätzen, die Teilnehmerorientierung, Parteilichkeit und Parteilichkeit, politische Mobilisierung und Aktivierung, Stadtteilarbeit, Zielgruppenarbeit präferierten (Hufer 1992: 22f.). Die emanzipatorische Aufbruchstimmung kollidierte indessen mit den hierarchischen Institutionen, die die pädagogische Autonomie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einschränkten. Insofern fällt die Bilanz der Demokratisierungsbemühungen eher ernüchternd aus.

Gleichwohl dauert die Demokratisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung unter veränderten Bedingungen bis heute an. Im Sinne eines *weiten Politikbegriffs* wird die Abkehr von der Politiker-Politik gefordert und das Augenmerk verstärkt auf den Alltag und die Lebenswelt der

35 Zitiert wird das internationale Standardwerk von Giovanni Sartori: *Demokratietheorie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.

Teilnehmenden gerichtet. Mit einer Vielzahl neuer methodischer Bearbeitungsweisen und durch den Zugang zu neuen Lernorten wird das Instrumentarium politischer Bildung erweitert. Indes bleibt zu diskutieren, ob die Entgrenzung von Politik den Blick für den gesellschaftlichen Entscheidungsbedarf und die politischen Entscheidungsmöglichkeiten verstellt.“ (Georg Weißenö, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 2, S. 42)

4.3 Handbücher der politischen Bildung seit den 1980er Jahren

In den Disziplingeschichten wird die Dekade der 1980er Jahre, eine nachkonzeptionelle Phase zwischen den Theoriedebatten der 1970er Jahre und den neuen Herausforderungen der friedlichen Revolution 1989/90, als eine bleierne Zeit (Walter Gagel) eingeordnet, verursacht durch hohe Lehrerarbeitslosigkeit und Stellenstreichungen in der universitären Fachdidaktik. In dieser Situation startet die führende fachdidaktische Lehrerzeitschrift *Gegenwartskunde* eine Serie mit eingeworbenen Grundsatzbeiträgen *Zur Lage der politischen Bildung*, die auf den kläglichen Zustand aufmerksam machen und als „Warnzeichen“ (Editorial, ohne Verfasser, in *Gegenwartskunde* H.3, 1987) wirken soll. Das partielle Scheitern der Bildungsreform der 1970er Jahre „im Karussell methodologischer Vorerwägungen“ (ebd.) hatte vielfach zu Erschöpfung, Resignation und Theorieabwehr geführt. Die Überschriften der Lageberichte protokollieren diesen Zustand seismographisch: *Sozialkunde auf dem Weg in die Irrelevanz* (1986), *Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubestimmung* (1986), *Politische Bildung – im cultural lag?* (1986). Unter der Überschrift *Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987* schaltet sich der federführende Herausgeber der Zeitschrift, Hans Hermann Hartwich, persönlich in die Debatte ein und räumt ein, dass es sich um ein „heikles Thema [handelt], das das Verhältnis zu meinen engsten Freunden berührt. Missverständnisse treten rasch auf.“ (Hartwich 1987, S. 6) Im Laufe der 1980er Jahre habe sich die in der Gründungsphase des Faches enge Verzahnung von Politikwissenschaft und politischer Bildung zunehmend gelöst. Die Politikwissenschaft sei inzwischen „nicht mehr prädisponiert für eine ‚natürliche Ehe‘ mit der politischen Bildung. Sie wird es auch nicht mehr sein können. Sie sollte es auch im Sinne ihrer weiteren wissenschaftlichen Entfaltung nicht sein.“ (ebd., S. 13) Als Ursachen werden, neben persönlichen Profilierungen, eine zunehmende Verwissenschaftlichung, Ausdifferenzierung und Professiona-

lisierung angeführt. Das gelte beiden Richtungen, denn auch auf Seiten der Politikdidaktik sei ein Trend der Akademisierung und damit Entfernung von den praktischen Problemen erkennbar. Diese „Entkopplung“ vollziehe zudem eine Entwicklung nach, die die Soziologie als andere Bezugswissenschaft politischer Bildung schon viel früher vollzogen und auch nicht als Verlust empfunden hat. Hartwachs Entkopplungsthese löst einigen Wirbel aus, auch aus der Erziehungswissenschaft, wie die *Anmerkungen zur Lage der Lageeinschätzungen* (Bernhard Claußen, in *Gegenwartskunde* H.3, 1987) des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Bernhard Claußen dokumentieren.

Auf der Ebene der Theorieentwicklung erscheint dagegen eine Charakterisierung der Dekade der 1980er Jahre als Phase der Konsolidierung angemessener, denn immerhin erscheinen in dieser Dekade prägende Handbuch-Projekte: ein *Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch* (1./1980; 2./1985), die erste Auflage des *Handbuch(s) zur politischen Bildung* (Mickel/Zitzlaff 1988) sowie das *Metzler Handbuch politischer Unterricht* (Nitzschke/Sandmann 1988). Nach 1989/90 kommen hinzu das maßstabsetzende *Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (George/Prote 1996) mit einem wegweisenden Beitrag zum *Demokratie-Lernen* (Gisela Behrmann) sowie die erste Auflage des *Handbuch politische Bildung* (Sander 1997). Solche Handbuchphasen gelten in der Wissenschaftsgeschichte einerseits als Phasen der konzeptionellen Stabilisierung, können aber auch schon die Stagnation und Erosion der Heuristik eines abgearbeiteten wissenschaftlichen Forschungsprogramms anzeigen. Sie sind dann Vorboten einer disziplinären Krise, wie sie dem Entstehen eines neuen Paradigmas oder Denkstils vorausgehen kann (*Forschungsprogramm*, Werner Diede- rich, in *Wissenschaftstheoretisches Lexikon* 1987, Spalte 194f.)

Das *Politisch-Pädagogische Handwörterbuch* (Gutjahr-Löser/Hornung 1980) kommentiert unter anderem die heftige Auseinandersetzung um den Begriff der *Demokratisierung*, der als Ort für einen „Turnierkampf spitzer Definitionen“ gilt. Der in dem Artikel enthaltene Verweis auf „Organisationswissenschaft“ (ebd.) als betriebs- oder verwaltungswissenschaftliche Teildisziplin ist, soweit aus unserer Kenntnis, ein Alleinstellungsmerkmal im Korpus und wird im Ausblick noch aufzugreifen sein:

„Die positiven und negativen Konsequenzen von Demokratisierung lassen sich nicht in einem Turnierkampf spitzer Definitionen klären, sondern nur durch differenzierte Betrachtung der Organisationen und Institutionen, für die die Forderung nach Demokratisierung erhoben wird [...] Demokratisierung ohne Dogma und Ideologie ist heute ohne

fundierte Kenntnisse der Organisationswissenschaft nicht möglich.“ (*Demokratisierung*, Manfred Groser, in *Politisch-pädagogisches Handwörterbuch*, 2/1985, S. 91)

Das *Handbuch zur politischen Bildung* (Mickel/Zitzlaff 1./1988; 2./1999) wurde breitenwirksam, weil es auch von der Bundeszentrale für politische Bildung in der Schriftenreihe vertrieben wurde, insbesondere nach der deutschen Wiedervereinigung in Lehrerweiterbildungen für das Fach der politischen Bildung in den neuen Bundesländern (vgl. das institutionengeschichtlich strukturierte *Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern*, Wallraven 2003). Die verstärkte „Hinwendung – auch der fachdidaktischen Forschung – zu den Praxisfeldern“ (ebd., S.11) nach einer Phase der Gesellschaftstheorie spiegelt sich im Register durch demokratiepädagogisch-affine Komposita wie *Soziales und politisches Lernen* (Günter C. Behrmann, in *Handbuch politische Bildung* 1988, S. 141–148) oder *Arbeitsstile* (Sibylle Reinhardt, in *Handbuch politische Bildung* 1988, S. 472–475), in letzterem wird auch der demokratische Arbeitsstil thematisiert.

Das großformatige, über 700 Seiten starke *Metzler Handbuch politischer Unterricht* (Nitzschke/Sandmann 1987) strukturiert die einzelnen Themen jeweils in sachanalytische Beiträge sowie darauf bezogene unterrichtspraktische didaktisch-methodische Überlegungen. Dieses Aufbaukonzept ist nach eigenem Eingeständnis der Herausgeber ausgerechnet beim Lemma *Demokratie* gescheitert – allerdings nur auf den ersten Blick. Methodisch gibt gerade diese Krise einer Handbuchdarstellung Gelegenheit, den Bedeutungskern einer von der Disziplin immer wieder gewählten wissenschaftsgeschichtlichen Selbstbeschreibung im Arbeitsprozeß genauer zu verfolgen – die Rede von der ‚didaktischen Wende‘ oder ‚didaktischen Wendung‘, womit zugleich die Komposita Politikdidaktik und Demokratiedidaktik angespielt sind. Was wird darunter verstanden?

Als Sachanalyse vorangestellt ist dem Stichwort „Demokratie“ im „Bereich: Zeitgeschichtliche politische Schlüsselbegriffe“ im Metzler Handbuch eine sozialhistorisch weit ausgreifende Darstellung des Frankfurter Politikwissenschaftlers Kurt Leo Shell. Der daran anschließende didaktische Beitrag von Fritz Sandmann, ebenfalls Professor für politische Bildung an der Universität Frankfurt, ordnet die Sachanalyse seines Kollegen jedoch als „von vornherein problematisch im Hinblick auf die unterrichtliche Umsetzung“ ein, die „Theorielast geistesgeschichtlicher Darstellungen“ stelle „zu hohe Ansprüche an das Abstraktionsvermögen der Schüler“ (Fritz Sandmann, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 250). Erst auf den zweiten Blick lässt die Handbuch-Komposition einen

signifikanten demokratie-*didaktischen* Blickwechsel, eine „Didaktisierung“ (Walter Gagel, in *Metzler-Handbuch für den politischen Unterricht* 2./1999, S. 85) deutlich werden. Diese „didaktische [...] Wende“ (Fischer 1970, S. 27) oder „didaktische Wendung“ (ebd.) bringt eine Altersdifferenzierung und damit einen entwicklungspädagogischen sowie generationenbezogenen Gesichtspunkt ein, eine Erfahrungsdifferenz: Kinder – Erwachsene, die sich der Tradierung von Kultur stellt. Auf der Mittelstufe käme es vor allem auf „induktive Verfahren mit Fallbeispielen“ (Fritz Sandmann, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1988, S. 250) an, da so die mitgebrachten Vorstellungen dieser Altersstufe besser erreicht würden. Thema wird daher anstelle einer ideengeschichtlichen Rückschau, die eher der gymnasialen Oberstufe vorbehalten bleibe, das konkrete Verfassungs- und Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Es bestehe nämlich „wohl kaum ein Zweifel daran, daß gerade in unseren Zeiten, in denen die Notwendigkeit staatlichen Gewaltmonopols öffentlich diskutiert wird, Schüler über die Konzeption des demokratischen sozialen Rechtsstaates nachdenken sollten.“ (ebd., S. 250) Die Artikulation des Lehrgangs wird dynamisch-reflexiv und nicht institutionenkundlich konzipiert:

„Als Einstieg eignet sich ein aktueller Beitrag, der möglichst kontroverse Auffassungen zur liberalen demokratischen Ordnung zu den Rechten und Aufgaben des Staates zeigt. Hier gehen wir beispielhaft aus von folgendem Textmaterial: Auszüge aus einem Spiegel-Gespräch mit Antje Vollmer und Otto Schily über ihr Verhältnis zu Terror und Gewalt [...] Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird die Lektüre dieses Streitgesprächs die Schüler motivieren, über die Notwendigkeit eines staatlichen Machtmonopols nachzudenken. Dies wird sich verstärken, wenn es gelingt, die persönlichen Erfahrungen der Schüler mit dem Staat zu sammeln und im Sinne subjektiver Betroffenheit in die anschließende Diskussion einzubringen. Beispiele:

a) Wo bin ich staatlichen Eingriffen bereits begegnet? Schulpflicht - Verkehrsregelungen - Jugendschutzgesetz - Drogenkonsum - Wehrpflicht - Zivildienst etc. [...]

Schließlich dürfte ihre Neugier geweckt sein, mehr über den Staat, seine Funktion und sein Gewordensein zu erfahren. Ein Planungsgespräch mit den Schülern lässt deutlich werden, daß ein Gesamtüberblick über die politische Ideengeschichte im unterrichtlichen Rahmen weder leistbar noch unbedingt erforderlich ist. Es wird also darauf hinauslaufen, daß lediglich auf Beispiele der neuzeitlichen abendländischen Tradition zurückgegriffen werden kann.“ (ebd., S. 251)

Die Didaktisierung und didaktische Wende im vorgeschlagenen unterrichtsmethodischen Verfahren bestehen also aus einem Wechsel in einen dialogischen Modus, als Unterrichtsmedium dient ein aktuelles ‚Streitgespräch‘ aus dem politischen Magazin DER SPIEGEL. In der skizzierten Lernumgebung werden implizit die Ebenen des Demokratielernens nach Gerhard Himmelmann unterschieden. Zur Didaktisierung gehört ebenso notwendig dazu, dass von den Schülern in einem ‚Planungsgespräch‘ eine Metaebene gegenüber dem Erkenntnisgegenstand eingenommen wird, also das Framing hinterfragt wird. Die fachdidaktische Perspektive wird auf den normativen Rahmen eingestellt und das Grundgesetz vor der aktuellen politischen Folie des Terrorismus und eines darauf antwortenden Extremistenbeschlusses bzw. Radikalerlasses (Berufsverbote) reflektiert. Eine didaktische Wendung des Inhalts „Demokratie“ im Rahmen politischer Bildung führt auf normative Rahmungen, die eine fachdidaktische Perspektive in erkenntnistheoretischer Einstellung eröffnen - das Demokratieverständnis des Grundgesetzes (ebd., S. 252f.). Eine ähnliche Didaktisierung lässt sich in den beiden folgenden ordnungspolitischen Schlüsselbegriffen „Marxismus“ (Herfried Münkler und Volker Nitzschke, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 254–265) sowie „Faschismus“ (Eike Henning und Frank Nonnenmacher, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 266–313) rekonstruieren.

Ende der 1950er Jahre hatte Kurt Gerhard Fischer Lehrkräfte als „Beamte der Demokratie“ (Fischer 1958) bezeichnet – eine prägnante Formulierung, die im Korpus nicht unwidersprochen bleibt: „Tief eingewurzelten Traumata“ sei „mit formal-juristischen Imperativen – wie etwa: ‚Lehrer sind Beamte der Demokratie‘ und haben daher gefälligst auch politische Erziehung zu betreiben – nicht beizukommen.“ (Karl Friedrich Kindler, in *Gesellschaft, Staat, Erziehung* 1960, S. 67; Wiederabdruck in *Politische Bildung in der Schule* 1975, S. 106)

Das jüngere *Handbuch politische Bildung* (Sander 1997) stellt im Vergleich zu den Vorgängern erwartungswidrig demokratiepädagogische Bezüge weniger explizit her. Als „Lesestichwort“ wird nur Demokratie-Lernen hervorgehoben, das Gesamtregister ist kaum differenzierter. Konzeptionell wegweisend ist der mit 16 Seiten umfangreiche Beitrag *Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag* (Peter Henkenborg, in *Handbuch politische Bildung* 1997). Politische Bildung rangiert im Titel als Oberbegriff, im Literaturverzeichnis dagegen werden mit Ausnahme von Kurt Gerhard Fischer als exponiertem Grenzgänger zur Erziehungswissenschaft keine Meinungsführer der politischen Bildung angeführt, es dominieren

vielmehr schulpädagogische Autoren (Helmut Fend, Hartmut von Hentig, Hans-Günter Rolff oder Klaus-Jürgen Tillmann u.a.), Beiträge zur Sozialphilosophie und zur Gegenwartsdiagnostik (Helmut Dubiel, Axel Honneth, Albrecht Wellmer, Thomas Ziehe) sowie Moralphilosophie (Ernst Tugendhat, Fritz Oser u.a.). Im Wording der Unterkapitel dient Demokratie jeweils als Signalwort: *Demokratie-Lernen und die Krise der Unterrichtsschule*, *Schulkultur der Anerkennung und Demokratielernen*, *Schulkultur und emotionale Zuwendung: Demokratie-Lernen und pädagogisches Verhältnis*, *Schulkultur und kognitive Achtung: Demokratie-Lernen und Rechte* sowie *Schulkultur und soziale Wertschätzung: Demokratie-Lernen und Wertgemeinschaft (Solidarität)*. Der Artikel nimmt u.a. Bezug auf den nordrhein-westfälischen Schulversuch *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES, Laufzeit von 1986–1991), und wirkt in der inhaltlichen Disposition wie eine Vorwegnahme des BLK-Programms Demokratie lernen und leben (DLL, Laufzeit 2001–2008):

„Seit Beginn der Bundesrepublik hat die politische Bildung eine wichtige Funktion in der Entwicklung von Demokratie übernommen. Nach dem Ende des Nationalsozialismus sollte sie als ein notwendiges Fundament der Demokratie deren Einbürgerung durch eine Erziehung zur Mündigkeit unterstützen. Der Politikunterricht wollte ‚Demokratie lernen‘ (Fischer) ermöglichen und zu vernünftiger Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens und Handelns, zu Reflexivität und Kritikfähigkeit, zu politischem Engagement und Verantwortung befähigen. Kinder und Jugendliche sollten nicht nur darüber informiert werden, wie das Leben in einer parlamentarischen Demokratie funktioniert, sondern insbesondere lernen, den Prinzipien der westlichen Demokratie zuzustimmen, die Demokratie wirklich als ihre eigene Sache und sich selbst als Subjekte des politischen Prozesses zu begreifen. Den gesellschaftlich pädagogischen Sinn des ‚Demokratie-Lernens‘ hat Kurt Gerhard Fischer in einem einfachen Satz formuliert: ‚Politik und Demokratie wollen gelernt sein um gelebt werden zu können.‘“ (Peter Henkenborg, in *Handbuch politische Bildung* 1997, S. 241)

Dieser Beitrag von Peter Henkenborg bleibt bis zur 3. Auflage unverändert, wird in der 4. Auflage aktualisiert und anders gegliedert, aber vor allem unter anderer Überschrift *Politische Bildung als Schulprinzip* mit dem ersten Unterkapitel dann *Demokratiepädagogische Grundidee: Die Schul- und Unterrichtskultur als Gelegenheitsstruktur für Demokratie-Lernen* neu eingeordnet in dem Abschnitt „Praxisfelder“ (vorher: „Praxisfelder politischer

Bildung und Erziehung“). Nach dem frühen Tod von Peter Henkenborg ist der Beitrag ab der 5. Auflage ersetzt durch Markus Gloe *Demokratielernen als politische Bildung* (in *Handbuch politische Bildung* 2022, S. 320–328), also im Titel eine exakte Umkehrung und ein verändertes Leitwort!

4.4 Pädagogische Zeitschriften (1945/49–1970): Aus dem Vokabular der politischen Pädagogik

Leitmedium vor der Handbuchphase sind im „lange(n) Sommer der Theorie“ (Felsch 2015) der Dekade der 1970er Jahre die Konzeptionen politischer Bildung und die jeweiligen gesellschaftstheoretischen ‚Ansätze‘, aus denen man glaubt, diese ‚ableiten‘ zu können. Diese Konzeptionen sind inzwischen zu einem Kanon der „Klassiker“ geronnen (Schattschneider/May 2011), wobei der Klassikerbegriff reflektiert verwendet wird (*Was ist ein politikdidaktischer Klassiker?*, Schattschneider und May, in *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen* 2011, S. 5ff). Zum Kern gehören die, teilweise als problematisch zurückgewiesenen falschen „Gründerväter“ Spranger, Oetinger/Wilhelm, sodann die Konzeptionen von Fischer, Giesecke, Hilligen, Sutor, Schmiederer. In der Neuauflage (Hameister/May 2025) sind die Herausgeber zurückhaltender und rücken vom Klassikerbegriff ab zugunsten von „Konzeptionen“. Das ermöglicht es, in der „nachkonzeptionellen Phase“ (Sander 1997), den Kanon um Autoren behutsam um Autorinnen aus der zweiten Reihe zu erweitern.³⁶

Die „Konzeptionen“ und „Ansätze“ wurden bereits zeitnah mehrfach in philologisch-akribischen Metastudien dargestellt, untereinander verglichen und nach Mustern der politischen Geografie für den öffentlichen Theorie-wettbewerb und als Grundlage rationaler Curriculumkonstruktion aufbe-

36 Nebeneffekt jeder Kanonbildung ist allerdings nach wie vor, dass Konzeptionen, die in der Sprache der Theorien der Wissenschaftsgeschichte eine progressive Problemverschiebung (Grammes 1986, S. 18f.) auslösen könnten, aus der Tradition verdrängt werden. Eine künftige Anthologie mit Texten der Außenseiter und Außenseiterinnen des Faches könnte Texte dokumentieren von Ludwig Helbig, Wolfgang Christian, Günter Behrmann, Dieter Grosser, Antonius Holtmann, Wolfgang Northemann, Hanns-Fred Rathenow, oder Wolfgang Feige, denn auch die Deutsche Demokratische Republik kam ohne den Versuch einer Theorie-politischer Erziehung als Reflexionsangebot nicht aus. Ein ausstehender Reader der Politik-, Gesellschafts- und Demokratiedidaktiker:innen (vgl. exemplarisch bereits Reinhardt 2014) enthielte Textauszüge von Ingrid Haller, Ingrid Schmiederer, Heidrun Hoppe, Christine Kulke, Ruth Rahmeyer und vielen anderen Wissenschaftlerinnen.

reitet. Beispiele für diese Textsorte sind Behr (1972), Tegtmeier (1977), Wilbert (1978), Gagel (1979), Kühr (1980) und Grammes (1986) – diese Liste ist nicht einmal vollständig! Die für den Vergleich herangezogenen Kriterien umfassen regelhaft den – in der Sprache der Zeit – gewählten „Ansatz“, der bei Politik- und Demokratiebegriffen gesucht wird, die den erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen normativen Rahmen prägen, woraus sich dann inhaltliche und unterrichtsmethodische Entscheidungen „ableiten“ lassen sollen. Die wissenschaftstheoretische und methodologische Kritik an einer normativen Didaktik und dem Deduktionismus, die aus der Erziehungswissenschaft, Curriculumforschung und Allgemeinen Didaktik vorgetragen und die mit dem Bestseller *Theorien und Modelle der Didaktik* (Blankertz 1969, 14 Auflagen bis 2000 mit mehr als 100 000 verkauften Exemplaren) schon zu Beginn der Dekade geführt wird, setzt sich im fachdidaktischen Denkstil der politischen Bildung kaum durch (vgl. Grammes 2012, S. 77ff.: *Der doppelte Ort des Politischen*). Dieses unterkomplexe Konzept von Vermittlung als didaktische Kategorie hält sich nicht nur in den pädagogischen Alltagstheorien bis heute, trotz des offenkundigen Scheiterns einer normativen Ableitungsdidaktik in der *Staatsbürgerkundemethodik* der Deutschen Demokratischen Republik. Hermann Giesecke hatte die fein-säuberlichen Sortierungen schon dadurch unterlaufen, als er in einem Interview vermutet, dass sein eigener und der Unterricht seines Kollegen Bernhard Sutor sich wohl kaum voneinander unterscheiden würden: „Im übrigen bin ich ziemlich sicher, daß der konkrete politische Unterricht, den Sutor machen würde, sich sehr viel weniger von dem meinen unterscheiden würde, als dies nach der öffentlich aufgebauten Polarisierung erscheinen mag.“ (Giesecke 1980a, S. 66)³⁷ Methodologischer Indizienbeweis für die bestenfalls lose gekoppelten Zusammenhänge von Demokratie- und Politikbegriffen sowie didaktisch-methodischen Entscheidungen sind die mehrfach unternommenen Versuche themengleicher Unterrichtsplanung, jeweils abgeleitet „nach“ einer bestimmten Konzeption (Fischer 1977, Schiele/Schneider 1980, Lißmann/Sandmann 1987 und George/Nitzschke 1987, die letzteren beiden im *Metzler Handbuch politischer Unterricht*).

In den gesellschafts- und bildungspolitisch umkämpften Bildungsreformen nach 1968 geht es handfest um Deutungshoheit in den öffentlichen Debatten. Auch ein staatlicher Akteur wie die Bundeszentrale für politische

37 Mit der Textsorte Interviewbuch ist ein weiteres Nachschlagewerk im Diskursfeld adressiert, das mit Pohl (2004) beginnt, auch in Form schriftlicher Befragung vorliegt (Reinhardt 2018) und jüngst im demokratiepädagogischen Kontext die Interviewstudie von Beutel/Kenner/Lange (2025) hervorgebracht hat.

Bildung ist sich dessen bewusst und tritt mit Tagungen und Publikationen selbst als wissenspolitischer Akteur auf (Hentges 1999). Zwei Publikationen markieren Anfang und Abschluss der Dekade:

Einen Beginn markiert eine Bremer Arbeitstagung *Sprache und Politik* (Bundeszentrale für politische Bildung 1971), die ihren Ausgangspunkt bei den heftigen Debatten um die Reform des Deutschunterrichts nimmt. Darin thematisiert das sogenannte Bremer Kollektiv politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Fach Deutsch. Eine Lehrerin berichtet von einem Unterrichtsversuch, in dem Schüler:innen sprachliche Steuerungen und den Umgang mit sprachlichen Klischees reflektieren (Schmitter 1971); auch hier wird eine didaktische Wende durch die Einnahme einer erkenntnistheoretischen Metaebene eingeleitet.

Am Ende der Dekade, ebenfalls in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, erscheint eine umfangreiche Anthologie überwiegend bereits publizierter Texte unter dem Titel *Kampf um Wörter?*, herausgegeben von dem Politikwissenschaftler Martin Greiffenhagen (1980). Nach einleitenden Beiträgen zu *Politischer Sprache und politische Realität* (Murray Edelman), *Sprache in der Politik* (Walther Dieckmann) und *Sprachlenkung im Nationalsozialismus* (Wolfgang Bergsdorf) werden 24 *Politische Begriffe im Meinungsstreit* in jeweils zwei konträren Ausdeutungen repräsentiert; der Begriff Demokratisierung erfordert aufgrund besonderer Komplexität sogar drei Ausdeutungen. Politische Sprache wird durch die Adjektive *abstrakt*, *kompliziert*, *relativ*, *mehrsinnig* und *mehrdeutig* charakterisiert. Eine Unbestimmtheit der politischen Sprache sei nicht zu vermeiden:

„Das Wort, das vermutlich in der Politik aller Staaten der Erde die zahlreichsten Sinnverständnisse zulässt, ist das Wort demokratisch [...] In unserer Sammlung politischer Begriffe ist es das Stichwort Demokratisierung, dessen Erläuterungen durch Rainer Eisfeld, Wilhelm Hennis und Rolf Schroers besonders gute Beispiele für die in ihm steckende Mehrsinnigkeit liefern.“ (Greiffenhagen 1980)

Parallel dazu fördert die Bundeszentrale für politische Bildung universitäre Forschungsprojekte. Programmatische Überlegungen dazu hatte der Politikwissenschaftler Thomas Ellwein bereits 1964 mit seiner Kartierung einer

Politische(n) Verhaltenslehre ausgelegt; eine Publikation, die über viele Landeszentralen für politische Bildung disseminiert wurde (Ellwein 1964³⁸):

„Nur die Anhänger alter oder zeitgenössischer Utopien benutzen noch die wörtliche Übersetzung von Demokratie als ‚Herrschaft des Volkes‘, um mit diesem Maß dann die uns umgebenden politischen Verhältnisse zu messen. Kein Wunder, wenn im Ergebnis solche Überlegungen meist zur radikalen Ablehnung eben dieser Verhältnisse führen. Wer dagegen keinen utopischen Vorstellungen anhängt, weiß, daß Demokratie heute Herrschaft im Auftrage und unter Kontrolle des Volkes bedeutet, daß in ihr also die Staatsgewalt zwar vom Volk ausgeht, aber wie in anderen Gemeinwesen auch von dazu beauftragten Personen und Personengruppen ausgeübt wird. Die Besonderheit der rechtsstaatlichen Demokratie besteht letztlich ‚nur‘ darin, daß diejenigen, welche die Staatsgewalt ausüben, dies im Rahmen von Verfassung und Gesetz tun, von Zeit zu Zeit neu beauftragt werden und an einer ständigen mehr oder weniger umfassenden Kontrolle unterliegen. Welche Rolle spielt dabei das Volk? Welche der einzelne Bürger? Die Antwort auf solche Fragen fällt sehr unterschiedlich aus.“ (Ellwein 1964, S. 7)

Eine Aufgabe wird darin gesehen, aus der „derart statuierten Unverbindlichkeit herauszuführen“ (ebd.). Ellwein registriert, dass die Begriffe „Lehre“ und „Verhalten“ besonders missverständlich sein können, ebenso wie implizite Rückgriffe auf eine politische Anthropologie. Auf dieser konzeptionellen Basis etabliert sich ein Ende der 1960er Jahre von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderter Forschungsverbund unter dem Rahmenthema *Politisches Verhalten. Untersuchungen und Materialien zu den Bedingungen und Formen politischer Teilnahme*. Die Ergebnisse werden in einer eigenen Schriftenreihe veröffentlicht, als Herausgeber fungiert neben Ellwein der Soziologe Ralf Zoll.³⁹ In dieser Schriftenreihe publizieren unter

38 Ellwein nennt Volker Nitzschke als seinen Mitarbeiter, zu dieser Zeit noch an der damaligen Hochschule für Erziehung in Frankfurt/M.; hier im Korpus später dann Nitzschke/Sandmann 1987.

39 Zoll ist zu dieser Zeit tätig am 1968 gegründeten *Wissenschaftlichen Institut für Erziehung und Bildung in den Streitkräften* in München. Weitere Projekte und Beiträge in der Reihe verweisen auf einschlägige Schlagwörter im Begriffsfeld: u.a. die dreibändige *Wertheim-Studie* zu mikropolitischen Zusammenhängen auf der Ebene der Kommunalpolitik; *Die Entfremdung des Menschen in einer heilen Gesellschaft. Materialien zur Adaption und Denunziation eines Begriffs* (Arthur Fischer 1970); *Der beschäftigte Mensch. Beiträge zur sozialen und politischen Partizipation* (Gisela Zimpel 1970).

dem Titel *Der unmündige Bürger* Klaus-Peter Wallraven⁴⁰ und Ekkehard von Lippert die Ergebnisse eines noch aus heutiger Sicht bemerkenswerten Projekts (Wallraven, Lippert 1976). Aus einer Gesamtmenge von 4000 Texten wird ein Korpus von 742 Aufsätzen aus den Jahren 1949-1968 gebildet, der aus pädagogischen Fachzeitschriften erstellt wird (vgl. ebd., S. 71).⁴¹ In dieser Quellensorte dokumentiere sich das „in der Schule dominierende Maß subjektiver Mittelmäßigkeit“ (ebd., S.71) – einige Jahre später hätte man sich den herablassenden Frankfurter Duktus wahrscheinlich verkniffen und etwas freundlicher, von „Alltagstheorien“ oder „Deutungsmustern“ gesprochen. Die „Mehrdeutigkeit sprachlicher Klischees“ wird reflektiert, indem diese mithilfe von 300 Items und einem leider etwas intransparent bleibenden Strukturierungsverfahren der Faktoranalyse von studentischen Codierern zu fünf „Zielvorstellungen der politischen Pädagogik“ gruppiert werden. Es ergeben sich fünf Zielvorstellungen, welche alle mit „Erziehung zu ...“ eingeleitet werden: Erziehung zur Gemeinschaft, zur Einsicht, zur Aktivität, Erziehung zur Kritik und Erziehung zum Konflikt. Diese Konzeptionen werden in einem politikgeschichtlichen Zugriff affinen Vorstellungen von Demokratie zugeordnet, um *Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik*, so der Untertitel, (Wallraven/Lippert 1976) freizulegen.

Eine Vorabfassung des Forschungsberichts war bereits 1970 erschienen, die es unter dem Titel *Politische Pädagogik* (Wallraven, Dietrich 1970) im Verlag Hanser auf Anhieb in die Hitlisten der neuen Generation junger Pädagogen schafft.⁴² Den ideologiekritischen Analysen zu Schlüsselkategorien der politischen Pädagogik werden jeweils signifikante Zitate aus der

40 Klaus-Peter Wallraven ist im Projektzeitraum Assistent am Seminar für politische Bildung der Universität Frankfurt, und wird 1974 zunächst Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen, wo er für kurze Zeit zusammen mit den Professorenkollegen Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen, Siegfried George, Rolf Schmiederer und Gertrud Beck ein aus heutiger Sicht geradezu paradiesisches Kompetenzzentrum politischer Bildung bildet. Wallraven wechselt später an die Pädagogischen Hochschule bzw. Universität Göttingen und dann an die Universität Hildesheim, und profiliert sich dort u.a. als Pionier im Bereich der Freizeitpädagogik und der Altenbildung.

41 Vergleichbare und wegweisende aktuelle Korpusstudien sind Prehm (2024) zu didaktischen Konzepten und Bildungsmaterialien zwischen 1955 und 1980, sowie Busch (2016) auf der Basis von pädagogischen Zeitschriftenbeiträgen in der Weimarer Republik.

42 Die Publikation des Forschungsberichts wird in Wallraven/Dietrich (1970) für 1971 angekündigt, verzögert sich aber um 5 Jahre. Das ist ein Hinweis sowohl auf Arbeitsbelastung und Überhitzung wie auch dann den Einbruch der Konjunktur politischer Bildung Mitte der 1970er Jahre.

pädagogischen Zeitschriftenliteratur als Belegstellen zugeordnet. Die zwölf Schlüsselkategorien werden alphabetisch angeordnet: Aktivität, Demokratie, Einsichten/Urteilkraft, Gemeinschaft, Ideologie, Konflikt und Kompromiß, Kritik, Marktwirtschaft, Parlamentarismus, Pluralismus, Politik, Verantwortung. *Aktivität* steht im Diskursfeld für „Teilnahme“ und dann im Gebrauch zunehmend mit der Versozialwissenschaftlichung der Fachsprache, vor allem durch die Rezeption der US-amerikanischen politischen Sozialisationsforschung, für „Partizipation“. Unter der Schlüsselkategorie *Demokratie* stellen die einleitenden Sätze gleich zweimal einen Bezug zur Erziehungstatsache her:

„Politische Erziehung ist Erziehung zur Demokratie.“ Kaum eine Formulierung bestimmt so wie diese das Selbstverständnis der politischen Pädagogik, keine wird so oft wie sie herangezogen, wenn es darum geht, die gesellschaftliche Legitimation aller politisch-pädagogischen Ansprüche zu unterstreichen. Daß der pädagogische Begriff von ‚Demokratie‘ zugleich Grundlage und Konsequenz aller von uns untersuchten Schlüsselbegriffe darstellt, kann als ausgemacht gelten. -Insofern illustriert eine Analyse der verschiedenen Demokratievorstellungen zugleich die inhaltlichen Gesamt Tendenzen der politischen Pädagogik.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 25)

4.5 Politische Pädagogik als politische Geografie

Das methodische Instrument der fachdidaktischen Ersatzprobe kann auch vom anderen begrifflichen Pol her fortgesetzt werden, ähnlich dem in den Übersetzungswissenschaften zur Kontrolle praktizierten Verfahren der Rückübersetzung. Geht man also von dem Kompositum „*Demokratiepädagogik*“ aus und variiert wiederum die attribuierende Bestimmung durch den polaren Begriff, ergibt diese Permutation das neue Kompositum „*politische Pädagogik*“.

Reflexionsimpuls: Spüren Sie den Konnotationen nach, die der Terminus „politische Pädagogik“ auslöst.

Lange vor der einsetzenden Karriere von Angebots-Nutzungs-Modellen in der empirischen Forschung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung besteht ein öffentliches Interesse an Informationen zu den Wirkungen politischer Bildungsarbeit; prominent sind die sogenannten Wirkungsstudien

aus dem Frankfurter Institut für Sozialforschung, die stark auf begriffliche Alltagskonzepte und Deutungsmuster von Lehrpersonen wie Gemeinschaft/Gesellschaft, Politik und Demokratie fokussieren (Becker/Herkommer/Bergmann 1967). In Historiografien zur politischen Bildung werden diese erhofften oder unterstellten Wirkungen auf einer Skala von system-affirmativ bis system-kritisch (emanzipatorisch) verortet (zu dieser Klassifikation vgl. Partetzke 2017). Für die Didaktik der politischen Bildung hatte in der marxistisch orientierten Wissenschaftszeitschrift *Das Argument* vor allem Tjaden (1966) eine solche binäre Skalierung wirksam vorgegeben. Öffentlichkeitswirksam geworden ist solch eine politische Geografie vor allem durch eine tabellarische Übersicht, die der Geschichts- und Politikdidaktiker und Leiter der nordrhein-westfälischen Richtlinienkommission Rolf Schörken in dem Sammelband zur Gießener Vorlesungsreihe *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung* vorlegt (Schörken 1975, S. 12–13⁴³). Kartierungen nach diesem Muster fanden sich zuvor schon bei Holtmann (1970, S. 17), der den Ansatz wiederum auf einen Beitrag von Wolfgang Hilligen (1971, S. 89f.) auf einer Weiterbildung des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule im Jahre 1969 zurückführt. In der Außenwahrnehmung der Disziplin spiegelt sich diese politische Geografie vielfältig wider, hier ein Beispiel aus dem *Wörterbuch der Erziehung*:

„Politische Bildung kann nur im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung angemessen verstanden werden [...] In diesem Rahmen sind allerdings unterschiedliche Ansätze politischer Bildung möglich; sie können ‚entweder mehr fortschrittlich oder eher konservativ-retardierend sein‘ (Schmiederer 1971, 10⁴⁴).“ (*Politische Bildung*, Christoph Wulf, in *Wörterbuch der Erziehung* 1974, S. 449 f.)

Innerhalb dieser zeittypischen politischen Geografie der 1970er Jahre wird beispielsweise die Demokratievorstellung von Kurt Gerhard Fischer in einer der zahlreichen Übersichtsdarstellungen zu Konzeptionen als „links-liberal“ eingeordnet (Gagel 1979, S. 19, S. 39 sowie die tabellarische Übersicht, S. 214 ff.). Am andern Pol der politischen Geografie gehen diskurspo-

43 Die Tabelle trägt keine Überschrift. Schörken hat seinen Beitrag und die Tabelle ab der 4. Auflage des Sammelbandes herausgenommen und durch einen Beitrag *Verständigungsprobleme in Politik-Lehrplänen* ersetzt. Darin thematisiert er den Kampf um Wörter auf der Lehrplanebene mit Bezug auf eine linguistische Studie von Melenk (1979) und unterscheidet als „geheime Verführer“ Respektwörter, Leerformeln und Euphemismen (Schörken 4/1980, S. 224 f.).

44 Schmiederer, Rolf: Zur Kritik der politischen Bildung. Frankfurt/M.: EVA 1971.

litische Initiativen an eine aufgeheizte bildungspolitische Öffentlichkeit, die der sogenannten „Tendenzwende“ zugeordnet werden. Die Selbstbezeichnung fordert *Mut zur Erziehung* gegen eine wahrgenommene „Kulturrevolution“; in diesen Kontext gehört auch die Broschüre einer Autorengruppe, die aufgrund der Farbe des Umschlags von Kritikern polemisch als *Gelbe Bibel* bezeichnet wurde, in Anspielung auf die diskreditierte rote Mao-Bibel und *Das kleine rote Schülerbuch* (Andersen/Hansen/Jensen 1970). Aus diesem Kontext hervorgehend versteht sich ein *Politisch-pädagogische(s) Handwörterbuch* (Gutjahr-Löser/Hornung 1980) als Gegenentwurf zur „hohen, oft monopolartigen Geltung“ „systemüberwindender, emanzipatorischer und neomarxistischer Theorien und Begriffsbildungen“ (ebd., S. 9):

„Gerade auf dem Feld der Sprache und der Begriffe vollzog sich eine Kulturrevolution, deren Wirkung nicht unterschätzt werden sollte. Grundlegende Begriffe wie Demokratie, Frieden, Freiheit usw. wurden umfunktionierte, neue Begriffsbildungen von ‚Berufsverbot‘ bis zur ‚strukturellen Gewalt‘ verbreitet. Nicht zuletzt an repräsentativen Werken der Didaktik der Politischen Bildung und an sozialkundlichen Schulbüchern lässt sich zeigen, wie ursprünglich liberale Begriffsinhalte zu Kampfinstrumenten gegen die freiheitliche Demokratie umgewandelt wurden.“ (ebd., mit Bezug auf eine begriffspolitische Streitschrift von Wilhelm 1975)

Die linksliberale Fixierung auf Systemüberwindung und Gesellschaftskritik und deren neo-marxistische Dogmatisierung solle überwunden werden, um einen Grundkonsens der freiheitlich demokratischen Ordnung zu verdeutlichen, „mit begrifflich klarem Wissen um gesellschaftliche politische und pädagogische Tatbestände und Zusammenhänge“ (ebd., S. 10). Der Beitrag *Politische Bildung*, von Bernhard Sutor verfasst, geht vom allgemeinen Sprachgebrauch aus und unterscheidet Alltagssprache von fachlichem Gebrauch. Der Bildungsbegriff (politische Bildung) knüpft politisches Lernen an eine demokratisch verfasste Gesellschaft:

„Im allgemeinen Sprachgebrauch wird meist in einem sehr vagen und umfassenden Sinn von Politischer Bildung⁴⁵ gesprochen. Häufig meint man den gesamten Prozess politischer Sozialisation und grenzt den Begriff auch nicht von allgemeiner Sozialerziehung ab. Im hier darzustellenden engeren Sinn meint Politische Bildung alle institutionalisierten Formen der Entfaltung des politischen Erkenntnis- und Urteilsvermögens, die in einer demokratisch verfassten Gesellschaft entwickelt wer-

45 Sutor markiert in der Schreibweise den Eigennamen, vgl. Anmerkung 7.

den, zwecks rationaler Fundierung politischen Verhaltens und zur Motivation politischer Beteiligung. Diese Abgrenzung und Umschreibung ist bereits an einem bestimmten Politikverständnis orientiert ...“ (Sutor 1./1975, S. 268, unverändert in 2./1980, S. 378 f.)

In einem Resümee der Diskussion über politische Bildung seit 1945 legt Sutor sodann dar, wie alle Kontroversen in diesem Feld aus unterschiedlichem, teils auch aus mangelhaft geklärtem Politikverständnis entspringen. Am Ende der Dekade nach 1968 bilanziert das *Politisch-Pädagogische Handwörterbuch*:

„Niemand bezweifelt, daß mit der Wiederbelebung marxistischer Gesellschaftstheorie und mit den Jugend- und Studentenunruhen seit 1967/68 auch für die Diskussion über Politische Bildung eine Zäsur gesetzt wurde. Die Bewertungen dieser Zäsur gehen freilich ebenso auseinander wie die seitdem miteinander streitenden Positionen selbst. Dabei muss man sich vor dem Eindruck hüten, es stünden sich zwei einheitliche, geschlossene Lager einander gegenüber; die Positionen sind vielfältiger.“ (Sutor 1980, S. 380)

In der monographischen Darlegung seiner Konzeption verwendet Sutor die Metaphorik einer „Wetterecke“ und einem „Kampffeld“:

„Jeder, der die Diskussion um politische Bildung in den beiden letzten Jahrzehnten einigermaßen verfolgt hat, konnte die Erfahrung machen, dass Theorie und Philosophie der Politik die ‚Wetterecke‘ der politischen Bildung bezeichnen. Fast alle fachdidaktischen Kontroversen haben hier ihren Ursprung, nämlich in Unklarheiten oder in Meinungsverschiedenheiten über Fragen des Politikverständnisses, und diese sind in den letzten Jahren nicht geringer, sondern größer geworden. Das gilt auch für die Frage nach Konsequenzen für die politische Bildung aus den Jugendunruhen. Wenn es nicht gelingt, auf diesem Gebiet ein Minimum an Übereinstimmung in der Lehrerschaft zu erzielen und zu erhalten, dann wird der politische Unterricht in einer Weise, die ihn gefährden muss, zum Kampffeld ideologisch-weltanschaulich orientierter Gruppierungen.“ (Sutor 1971, S. 10)

„Politische Pädagogik“, auch Politische Didaktik, ist in der Semantik der Disziplin daher negativ belegt und wird mit einem „Vokabular der Anpassung“ (Wallraven/Dietrich 1970), also dem affirmativen Pol, verbunden. In neueren Titeln wird „politische Pädagogik“ nur noch selten unbefangen verwendet, ein Beispiel ist Böhnisch (2007). Eine Studie zur Geschichte

der Bundeszentrale für Heimatdienst stellt im Titel beide Termini nebeneinander – *Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung* (Hentges 1999). Mit Bezug auf aktuelle Entwicklungen wie dem Phänomen des Nudging stellt Arnd-Michael Nohl (2022) den Begriff *Politische Pädagogik* auf den Kopf, noch eine Ersatzprobe, und analysiert Phänomene einer pädagogischen Politik unter dem begrifflichen Konzept *Erziehende Demokratie*.

Diese Distanz gegenüber Politischer Pädagogik hat Gründe, die historisch auf die *Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus* (Assel 1969) und in Erziehungsstaaten zurückgehen. In der 2. Auflage des *Wörterbuch Pädagogik* (Hehlmann 1942; vgl. Hehlmann 1933) informiert der Herausgeber Wilhelm Hehlmann: „Als Sammelpunkt und Forschungszentrale wurde im Jahre 1933 an der Universität Berlin das ‚Institut für p.P.‘ gegründet, zu dessen Leiter A. Bauemler berufen wurde.“ Der zusätzlich eingerichtete Lehrstuhl trug die Denomination *Philosophie und Politische Pädagogik*, neben und als Konkurrenz gedacht dem bereits bestehenden Lehrstuhl von Eduard Spranger am Pädagogischen Seminar (vgl. Horn 2002). Diese politische Berufung ohne Mitwirkung der Fakultät stellte eine Kampfansage an die zahlreichen konzeptionellen Ansätze sowie unterrichtspraktischen Versuche einer *Staatsbürgerkunde*⁴⁶ dar, die als Genese einer demokratischen Fachdidaktik der Weimarer Republik auf der Basis eines Korpus von mehr als 3000 Artikeln von Lehrern und Lehrerinnen rekonstruiert werden können (Busch 2016). Diese Reformversuche enden zwar 1933 nicht alle abrupt – die Frage der Kontinuität oder Diskontinuität von Reformpädagogik 1933 und 1945 ist inzwischen von der Bildungsgeschichte differenziert untersucht worden – an die Stelle rücken nach 1933 zunehmend Formate außerschulischer *politischer Schulung* (vgl. *Schulung*, Dolf Sternberger und Gerhard Storz, in *Wörterbuch des Unmenschen* 1957, S. 118-124), dazu zählen HJ- oder BDM-Heimabende, Dienste wie der Reichsarbeitsdienst (RAD) sowie eine Lagerpädagogik nicht zuletzt in der Lehrerbildung (Wojtun 2000)⁴⁷. Das Wörterbuch Pädagogik verzeichnet unter Politische Pädagogik:

46 Das Kompositum Politische Bildung bleibt in der Weimarer Republik der Hochschulbildung vorbehalten, während für Gymnasien, Volks- und Berufsschulen in Publikationen Politische Erziehung verwendet wird.

47 Eine Reihe *Schriften zur politischen Bildung* erscheint noch bis 1935, ohne dass auf „Schriften zur politischen Erziehung“ umgestellt wird. Auch ein Erziehungsstaat hat keine sprachpolitische Blaupause und auch keine lückenlose Zensur (vgl. Merck 1934, auch Voigtländer 1934 und als Aufarbeitung Vent 1979). Das historische Beispiel

„Gesamtheit der Erziehungsgrundsätze im Hinblick auf die Forderungen, die sich aus dem Zusammenhang des einzelnen Menschen mit dem politischen Gemeinwesen ergeben. Die p.p. ist der Ausdruck des nationalsozialistischen Erziehungswillens und bildet im Werk Adolf -> Hitlers eine untrennbare Einheit mit der politischen Führung.“ (Hehlmann 1942, S. 335)

In der 1. Auflage lautete das, allerdings sehr unspezifisch-bruchstückhaft ausgestaltete, Lemma noch Staatsbürgerkunde (Hehlmann 1931). Der nationalsozialistische Erziehungsstaat nach 1933 toleriert keine Differenz von Politik und Pädagogik, denn ‚alles ist politisch‘. Der Slogan ‚Primat der Politik vor der Erziehung‘ findet sich ständig, da es sich um eine zentrale Sprachregelung innerhalb der NS-Doktrin handelt. Die Deutung dieses Slogans bleibt aber innerhalb der NS-Ideologen kontrovers; dies gilt auch für „politische Pädagogik“. Aus dem häufigen Vorkommen von Slogans lässt sich also keine monolithische Struktur der NS-Ideologie ableiten.⁴⁸ Es ist signifikant, dass in diesem Zusammenhang das Kompositum begrifflich auf politische Führung anstelle von Erziehung oder Bildung umgestellt wird. Von dieser Maxime her betrachtet konnte es in einem faschistischen Maßnahmestaat vom Begriff her kein eigenständiges schulisches Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde/Politik geben⁴⁹, und doch war selbst dieses politische System, wenn es sich auf Dauer stellen wollte, gegen Ende auf systematische Wissensvermittlung angewiesen, wie die Initiativen zu einem Fach Reichskunde ab etwa 1938/39 belegen.

Politische Pädagogik konnotiert seit der Erfahrung des nationalsozialistischen Erziehungsstaates mit Überwältigung und Indoktrination, weil sie sich der rhetorischen Figuren des manipulierenden Überredens anstelle

verdeutlicht, dass man von begriffsgeschichtlichen Kartierungen keine lupenreine Systematik erwarten darf.

48 Zur Rolle von Slogans und anderen Sprachformeln in der Erziehungswissenschaft vgl. Hoffmann/Gaus/Uhle 2007.

49 Das dürfte für die meisten politischen Ordnungen zutreffen, die sich als *Erziehungsstaat* (Dietrich Benner und Stephanie Hellekamps, in *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* 2004, S. 974–970) charakterisieren lassen. Aber selbst diese kommen ohne eine Information der nachwachsenden Generation über die Funktionsweise von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft nicht aus. So bildet sich auch im Nationalsozialismus etwa ab 1939 im Bereich der Berufsschulen ein Nebenfach *Reichskunde* aus. Auch das Fach Staatsbürgerkunde in der Deutschen Demokratischen Republik ist von den Stundentafeln her quantitativ nie über den Status eines (bestenfalls) zweistündigen Nebenfachs hinausgekommen – auf dieser Ebene unterscheiden sich Erziehungsstaaten nicht von liberalen Demokratien wie der Bundesrepublik.

eines argumentierenden und damit bildenden Überzeugens bedient. Der Beutelsbacher Konsens von 1976 markiert entsprechend in seinem ersten Prinzip eine professionelle „Grenze“ zwischen den Sprechakten Überreden und Überzeugen. Überwältigung gilt als der schwerwiegendste Professionsverstoß politischer Bildung:

„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" 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.“ (Wehling 1977; Schulte 1980)

4.6 Politische Sozialisation und Demokratielernen - eine didaktische Wende

Der „Übergang von der politischen Pädagogik zur Didaktik der politischen Bildung“ wird als „didaktische Wende“ bezeichnet (Gagel 1994, S.134). Zuerst spricht Kurt Gerhard Fischer von einer „didaktischen Wendung“ (Fischer 1970, S. 27), die er in Zusammenhang mit der Renaissance der „geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Allgemeinen Didaktik und der kategorialen Bildungstheorie bringt. Im *Vokabular der Anpassung* wird unter der Überschrift *Konflikt und Kompromiß* eine „didaktische Wende“ in der „politischen Pädagogik“ beobachtet, der sich gegen einen vorfindlichen „Sozialalphabetismus“ richtet:

„Wenn die Anzeichen nicht trügen, dann signalisiert das allmähliche Vordringen der ‚Erziehung zum Konfliktverhalten‘ eine didaktische Wende in der politischen Pädagogik. Die Vormacht affirmativer Zielvorstellungen, in denen sich der Sozialalphabetismus einer konsolidierten und repressiven Gesellschaft widerspiegelte, scheint gebrochen. Der von der Gesellschaft bereitgestellte Bezugsrahmen von Verboten und Geboten, eine Art Überbau wirkungsmächtiger Sozialtabus, wird offenbar nicht länger ungeprüft hingenommen. Damit könnte die politische Erziehung zugleich die Chance bekommen, die ihr zugefallene Aufgabe eines Faktors politischer Sozialisation in einem progressiven und zugleich realitätsgerechten Sinne wahrzunehmen.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 54)

„Konflikt“ ist - neben Demokratisierung (siehe vorne) – der zentrale Geschehensbegriff, der das Spannungsfeld von Demokratie und Politik relatio-

nal in Bewegung setzt. Im *Vokabular der Anpassung* wird das Demokratie-modell der Konflikterzieher auf der Basis pädagogischer Zeitschriftenaufsätze rekonstruiert:⁵⁰

„Das Demokratiemodell der Konflikterzieher setzt sich aus drei Elementen zusammen: den Konflikten, den Spielregeln, den Kompromissen. Ihre Verankerung im Boden der pluralistischen Theorie und der ihr angeblich entsprechenden Gesellschaft kann undiskutiert vorausgesetzt werden. (-> Pluralismus)

Einer immer wieder zitierten Überzeugung zufolge ist Demokratie ‚*permanenter Kampf um bessere Lösungen, der nie endet, niemals enden darf*‘ [29,12*], da sich allein auf diesem Wege das angestrebte Ziel des gesellschaftlichen ‚Gleichgewichts‘ legitimieren und erreichen lasse.

Daß dieser ‚*Kampf*‘ sich nach ausgehandelten und gesetzlich überwachten ‚*Spielregeln*‘ richtet, entspricht im Gehalt der allgemeinen unkritisch hingenommenen pluralistischen Doktrin und mündet in die Aufforderung ‚*zur strengen Einhaltung der vereinbarten Spielregeln und zur willigen Unterwerfung unter die so zustande gekommenen Entscheidungen*‘. [38,131]

Wieweit Spielregeln die Tendenz enthalten können, die jeweilig im Konflikt Engagierten in ‚*Bevorteilte*‘ und ‚*Benachteiligte*‘ [49,121] zu trennen und die zwischen ihnen waltende Divergenz an Machtmitteln und Einflussmöglichkeiten, ja an gesellschaftlichem Prestige zu zementieren, steht normalerweise nicht zur Diskussion. Nur gelegentlich bekundet sich vage Sorge: ‚*Wie aber, wenn diese Spielregeln einmal versagen?*‘ [43,586].

Angesichts der Schwäche und Verletzlichkeit der ‚Parität innerhalb des Systems der pluralistischen Gruppenmächte‘ [194,265] kommt aber gerade den Spielregeln, die im Ergebnis die gesamte Konstruktion der gesellschaftlichen Interessenauseinandersetzung entweder offen halten oder hermetisch abdichten, eine überragende funktionale Bedeutung zu. Dies zu erkennen und begrifflich-analytisch zu konkretisieren, hieße, Demokratie vor den Hintergrund der ökonomischen Dynamik und hier in erster Linie der privaten Verfügungsgewalt über Produktionsmittel zu

50 Die Angaben in [eckigen Klammern] im folgenden Auszug zum Demokratiemodell der Konflikterzieher (sic!) verweisen auf Zeitschriftenaufsätze im Korpus.

stellen - mithin Demokratie als Erkenntnisgegenstand der politischen Ökonomie zu definieren.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 32–34)⁵¹

Politische Didaktik bedeutet also Befragung des normativen und normierenden Bezugsrahmens, in der Sprache von 1968: des ‚Systems‘. Erziehung wird als ein ‚Faktor politischer Sozialisation‘ rekonstruiert. Die politische Bildung rezipiert nach 1968 intensiv die US-amerikanische politische Sozialisationsforschung (zur Rekonstruktion des Paradigmas der Verknüpfung von Politikdidaktik und Sozialisationsforschung vgl. Grammes 1986). Das *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Hurrelmann/Ulich 1980) reflektiert diesen transatlantischen Theorieimport:

„Die Vielzahl von Definitionen, die sich strukturell oder nur in äußerlicher Akzentuierung unterscheiden, übertrifft - so verwirrend es auch scheint - noch die Anzahl der verschiedenen theoretischen Konzeptionen und legt zunächst den Schluß nahe: Politische Sozialisation läßt sich nicht kurzerhand allgemeinverbindlich definitorisch ‚auf den Begriff bringen‘, - aber für welche sozialen Phänomene ließe sich das schon behaupten? Sie ist weder als abgrenzbare sozialwissenschaftliche Unterdisziplin von Sozialisation noch als Integrationswissenschaft aller sozialisationstheoretisch relevanten Zusammenhänge zu systematisieren. - Die hier nach Forschungsrelevanz, nach Aktualität oder schon klassischer Tradition zusammengestellten Definitionen sollen das beachtlich breite und komplexe Spektrum von Begriffen und der ‚Sache‘ selbst einführend veranschaulichen“ (Christine Kulke⁵², in *Handbuch der Sozialisationsforschung* 1980, S. 745–776).

Sozialisation wird in der ersten Phase der bundesdeutschen Rezeption zunächst noch anpassungsmechanistisch, in der Sprache der politischen Geografie als „affirmativ“ rezipiert. Anfänglich wird als Geschehensbegriff sogar „Sozialisierung“ verwendet (etwa bei Fend 1969; Ingrid Schmiederer

51 Demokratie wird in dieser Kritik als Erkenntnisgegenstand der politischen Ökonomie definiert. Dies führt nach 1968 zur Denomination von neu eingerichteten Professuren als „Politische Ökonomie und politische Pädagogik“. Vgl. im Vorlesungsverzeichnis des Otto-Suhr-Instituts für Politische Wissenschaften der Freien Universität Berlin die Denominationen von Prof. Elmar Altvater und Prof. Werner Skuhr als „Pol. Pädagogik, Pol. Ökonomie und Soziologie“ (Abkürzungen im Original; vgl. die kommentierte Quellenedition Kuhn/Massing/Skuhr 1989).

52 Christine Kulke, Professorin für Politikwissenschaft, zunächst an der Pädagogischen Hochschule Berlin, seit 1980 an der Technischen Universität Berlin ist eine der wenigen Wissenschaftlerinnen im ansonsten männlich dominierten Korpus des Kampfes um Wörter.

1974), was aus heutiger Sicht zu Missverständnissen führen kann. Eine weniger anpassungsmechanistische strukturfunktionale Sozialisationstheorie, das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, liegt zum damaligen Zeitpunkt zwar in der amerikanischen interaktionistischen Soziologie bereits vor, wird im deutschsprachigen Raum aber zunächst übersehen. Partizipation, der neben Konflikt andere wichtige Relationsbegriff, schon in der 1970er Dekade der Bildungsreform und der zunehmenden zivilgesellschaftlichen Bürgerinitiativen, wird kritisch-skeptisch verwendet. Das *Handbuch Soziologie* ordnet Partizipation als Instrument systemfunktionaler Integration ein, eher affirmativ als emanzipatorisch. Beobachtet wird die Aktivierung von Scheinpartizipation, etwa in Bezug auf die schulisch organisierte Schülerpartizipation (*Partizipation*, Reimer Gronemeyer, in *Handbuch Soziologie*, S. 428–431). Im Kontrast etwa mit dem Lemma *Beteiligung/Partizipation* im aktuellen ABC der Demokratiepädagogik wird der Unterschied von einem skeptischen und heute meist euphorischen Gebrauch und einer positiven Erwartungshaltung deutlich, die demokratiepädagogisch mit Partizipation verbunden wird.

Professionstheoretisch und biografisch herausfordernd wird die Kritik eines *Vokabulars politischer Pädagogik*, wenn gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse thematisiert und darin die reflexive Frage nach dem Motiv des eigenen emanzipatorischen Selbstbewusstseins aufgeworfen wird, nicht zuletzt die der akademisch qualifizierten politischen Bildner selbst:

„Warum aber sollte, wer zur privilegierten und normbildenden Statusgruppe dieser Gesellschaft gehört, sich den Kopf zerbrechen über die Emanzipation der Unterprivilegierten? Reflexion in Kategorien der politischen Ökonomie bedeutet ja, die eigene Position im sozialen Gefüge und materiellen Gefälle der materiellen Antagonismen zu erkennen. Und sie würde die eingeschliffene Schizophrenie zum Absterben verurteilen, sich hinter vorgehaltener Hand, sozusagen ganz privat, über die Ungerechtigkeit der Welt zu entrüsten, doch als öffentliche Figur sich dem Neutralitätsfetischismus der politischen Pädagogik freiwillig zu beugen. Neutralität in einer sozial, politisch und ökonomisch zerrissenen Gesellschaft schließt aber real die Loyalität gegenüber denen ein, die ihre Herrschaft auf den Antagonismus aufgerichtet haben.

Es liegt in der Logik dieses manifest-konservativen Gesellschaftsverständnisses, Konflikte zwar als unvermeidliche Begleiterscheinung der Demokratie hinzunehmen, doch auf Entschärfung ihrer sozioökonomischen Sprengkraft zu dringen. ‚Spielregeln‘ heißt das magische Wort einer um Ruhe und Ordnung besorgten bürgerlichen Gesinnung - Kompro-

misse runden ab, was jene nicht oder nur unvollkommen besorgten, nämlich die gegensätzlichen Interessen- und Bedürfnislagen von Menschen und Gruppen dem vorgeformten Konsens der kapitalistischen Gesellschaft zu unterwerfen.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 32–34)

Reflexionsimpuls: Reflektieren Sie berufsbiografisch Ihre „eigene Position im sozialen Gefüge“ vor dem Hintergrund der These der „eingeschliffenen Schizophrenie“ und des hergestellten Zusammenhangs von Entrüstung, Neutralität und Loyalität.

Die Pointe des Paradigmas einer (demokratie-) didaktischen Wendung der politischen Pädagogik besteht darin, dass Grundbegriffe in den Prozess politischer Bildung hinein verlagert werden – als Alltagstheorien (Deutungsmuster) von Lernenden und Lehrenden im dramaturgisch gestalteten unterrichtlichen Lernweg. Diese didaktische Wendung war oben bereits am *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* aufgezeigt worden.⁵³ Vermittlung durch didaktisches Handeln wird also im Denkstil umgestellt von einer normativen Ableitungslogik auf ein prozessuales Denken, dem bewusst ist, dass soziale Zusammenhänge immer schon vermittelte Zusammenhänge sind und das erkennende Subjekt Teil derselben ist. Damit kommt der doppelte Ort von Begriffen und Begriffsnetzwerken (Theorien) in der politischen Bildung konzeptionell in den Blick. Bei Bernhard Sutor durch die dialogische Gesprächsführung als inhaltskonstitutive Methode; bei Rolf Schmiederer als Kritik des lernzielorientierten, d.h. der auf deduktiven-normativen Ableitungen und Außensteuerung beruhenden

53 Das etwa ab 1992 aus der Biologiedidaktik heraus entstehende Forschungsprogramm der Didaktischen Rekonstruktion (Ulrich Kattmann) wird auch in der Politikdidaktik aufgegriffen; in diesem Zusammenhang entsteht ein Institut für Didaktik der Demokratie an der Universität Hannover. Das an der TU Dresden eingerichtete John-Dewey-Institut für Demokratiedidaktik stellt sich so vor: „John Deweys (radikal-)demokratische Ausrichtung trägt die Forschungsstelle durch ihre Namensgebung Rechnung. Anstelle der eingeführten Fachbezeichnung *Didaktik der politischen Bildung* wird die Bezeichnung *Didaktik der Demokratie* gesetzt. Während ‚politische Bildung‘ in akademischen Debatten häufig schulbezogen diskutiert und gedacht wird, ist die Arbeit der Forschungsstelle stark auf außerschulische und non-formale Jugend- und Erwachsenenbildung gerichtet. Mit dieser begrifflichen Akzentuierung soll allerdings nicht angedeutet werden, dass politische Bildung nicht ebenfalls als Arbeit an der Demokratie verstanden werden kann und muss oder sich eine scharfe begriffliche Differenz zwischen einerseits *politischer* und andererseits *demokratischer* Bildung begründen ließe.“ (<https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/das-joddid>)

technokratischen Bildungsreform, die zu Entfremdung führt. Alle fachdidaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre lassen sich entsprechend dieses impliziten Forschungsprogramms entwicklungspädagogisch rekonstruieren – jedenfalls haben diesem Versuch einer prozessorientierten Lesart anstelle einer politischen Geografie (vgl. Grammes 1986) alle noch aktiven „Meinungsführer“ dem Verfasser gegenüber zugestimmt. Das damit verknüpfte Bürgermodell wird mit Bezug auf eine Zielformulierung auf dem ersten Bundeskongress für Politische Bildung 1982 in Gießen als „kritische Loyalität“ benannt (*Aporien in der politischen Didaktik*, Paul Ackermann, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 36).

Die didaktische Wende reklamiert im *Streit um die politische Bildung* eine relative Autonomie des Pädagogischen, ohne sich dabei disziplin- und theoriegeschichtlich auf den bedeutsamen Diskurs der Weimarer Republik zu beziehen (vgl. zum theoriegeschichtlichen Hintergrund Schiess 1973):

„Politische Bildung enthält eine pädagogische und eine politische Intention. Im Streit um die Ziele der Politischen Bildung wäre schon eine wichtige Gemeinsamkeit gewonnen, wenn man sich auf den Vorrang der pädagogischen Intention einigen könnte: Politische Bildung geschieht um das einzelnen Bürgers (Schülers) willen, der zu seiner persönlichen Entfaltung in einer komplexen geschichtlich-sozialen und politischen Wirklichkeit der Orientierungshilfe Bedarf; Politische Bildung sollte deshalb nicht primär Ziele wie Systemerhaltung oder Gesellschaftsveränderung verfolgen. Der Vorrang der pädagogischen Intention ergibt sich aus der Überzeugung, daß jedem einzelnen Menschen eine unabdingbare Personwürde zukommt [...] weshalb Person immer Quelle und Produkt der Gesellschaft zugleich ist. Sie kann und darf sich aus den sozialen Bindungen und Verpflichtungen nicht schlechthin lösen [...]“ (Sutor 1./1975, S. 270, unverändert in 2./1980, S. 380 f.)

Der Prozessbegriff *Politisierung* wird neu gerahmt, indem er auf den Vollzug politischer Bildung im pädagogischen Bezug⁵⁴ selbst bezogen wird.

54 Die grundbegriffliche Monografie zu diesem pädagogischen Kernkonzept stammt von dem, neben Kurt Gerhard Fischer am stärksten disziplinär in der Erziehungswissenschaft verankerten Meinungsführer: Giesecke, Hermann: *Die pädagogische Beziehung*. Weinheim Basel: Juventa 1997. Die Monografie wurde allerdings in der politischen Bildung nur wenig beachtet.

Politikunterricht sei selbst und vielleicht nicht der geringste Beitrag zur politischen Kultur einer demokratischen Öffentlichkeit.⁵⁵

„Politische Bildung hat, wenn sie der hier vertretenen personalen Orientierung folgt, als grundlegendes Formprinzip den Dialog. Erzieherisch ist der Dialog notwendig, weil personale Entfaltung nur in zwischenmenschlicher Kommunikation möglich wird. Didaktisch ist er notwendig, weil nur Gespräch und Auseinandersetzung der Problemstruktur des politischen gerecht werden. Methodisch ist er notwendig, weil die Methode die Brücke schlägt zwischen der erzieherisch-personalen und der didaktisch-sachlichen Seite allen Unterrichtens. Aus dem Formprinzip Dialog ergibt sich die Bevorzugung kommunikativ-kooperativer Unterrichtsformen. Lehre und Systematik sind nicht ausgeschlossen, sie müssen aber eingebunden sein in problemorientiertes gemeinsames Nachdenken der Lernenden. In dieser Gemeinsamkeit wird Politische Bildung selbst zu einem Stück politischen Handelns, ohne daß sie in falscher Weise politisiert würde.“ (Sutor 1./1975, S. 273, unverändert in 2./1980).

Der Prozessbegriff *Demokratisierung* (Ernst Kuper, in *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*⁵⁶ 1976) ermöglicht eine dynamische Verhältnisbestimmung zwischen Politik und Pädagogik mit einer für die geisteswissenschaftlichen Autonomiedebatten typischen dialektischen Argumentation. Mit dem Konzept Mündigkeit komme ein klassisches entwicklungspädagogisches Konzept ins Spiel, auf dessen bildende „Kraft einer antizipierten Mündigkeit“ ebenso wie auf die Dialektik von zu gewährender und zu erwartender Selbstständigkeit als „regulative Idee“ verwiesen wird, die noch nicht Allgemeingut der deutschen Erzieher geworden sei, es sei denn im Negativen. Argumentativ bezieht sich der Artikel jedoch nicht auf die bildungstheoretische Tradition der Erziehungswissenschaft, sondern auf einen aktuellen Aufsatz zweier Studenten. Der Aufsatz *Die Forderung nach*

55 Das erklärt in gewissem Sinne, warum auch Hochschullehrende der politischen Bildung public sociology und public political science vertreten – Denkt man diesen Gedanken konsequent zu Ende, ist die Klage, die Praxisfelder der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung seien in der akademischen Fachgesellschaft, der Gesellschaft für Politikdidaktik (GPJE), unterrepräsentiert, kaum haltbar; es ist derzeit eher so, dass Reflexionen zu politischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Fachunterricht ein Nischendasein führen. Es dominieren „Herausforderungen“ angesichts von „Bedrohungslagen“ - public political education, öffentliche Aufklärung im besten Sinne. Dagegen wäre nichts einzuwenden.

56 Das *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, erscheint als Taschenbuch in zwei handlichen Teilbänden in der rororo Handbuchreihe und wird herausgegeben von dem Bremer Pädagogen Leo Roth. Ein Bestseller der Bildungsreform.

Demokratisierung von Staat und Gesellschaft der Zwillinge Gerhard und Helmuth Willke erscheint 1970 in der jährlichen Schwerpunktausgabe zur politischen Bildung der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* der Bundeszentrale für politische Bildung:

„G. und H. Willke vertreten die Auffassung, daß in den Bereichen, in denen der mündige Mensch nicht ‚vorausgesetzt‘ werden kann, eine Übertragung demokratischer Prinzipien nicht direkt, sondern nur als regulative Idee möglich ist. Initiationsgebilde, die den Menschen erst frei und gleich werden lassen, müssten anderen Handlungsprinzipien unterliegen als Institutionen, die *Mündigkeit* voraussetzen.“ (Ernst Kuper, in *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* 1976, S. 93f.)

„Initiationsgebilde“ könnte man als Agenturen oder Instanzen der politischen Sozialisation verstehen (Hurrelmann/Ulich 1980; Claußen/Geissler 1996). Damit ist die Beobachtung, dass die Institutionenperspektive bedeutsam für das Verständnis von Demokratiebildung und politischer Bildung ist, bestärkt (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch) und das Thema der Organisationspädagogik als mikropolitisch Lernen in Institutionen angespielt. Die Primärquelle (Willke/Willke 1970) charakterisiert Demokratisierung als kollektiven organisationalen Lernprozeß, als public political education, und weist auf die Problematik von Analogiebildungen hin:

„Die unvermittelte Übertragung demokratischer Strukturen auf gesellschaftliche Bereiche würde nicht Demokratie bewirken, sondern Ratlosigkeit, schlimmstenfalls Chaos. Die ‚Kraft einer antizipierten Mündigkeit‘ folgt erst einem und ist gleichzeitig Bestandteil eines kollektiven Lernprozesses, in dem Kinder und Schüler zu unterscheiden lernen zwischen ‚Persönlichkeitsautorität und Stellungsautorität‘, in dem die Arbeiter erst ihre anerzogene ‚Sprachlosigkeit‘ überwinden müssen, in dem die Studenten erst aus einer oktroyierten, infantilen Abhängigkeit ausbrechen müssen und in dem aus Wirtschaftsuntertanen Wirtschaftsbürger werden müssen. Gleichzeitig müssen die ‚Etablierten‘ erkennen, daß eine ‚Gesellschaftskrise trotz Wirtschaftsstabilität‘ möglich und bereits existent ist.“ (Willke/Willke 1970)⁵⁷

57 Auch ein anderer Bestseller der Dekade führt mit „Transformation“ einen lern-affinen Signalbegriff bereits im Titel: *Die Transformation der Demokratie* (Agnoli/Brückner 1968, und der in dem Buch ebenfalls enthaltene Aufsatz von Peter Brückner: *Die Transformation des Bewusstseins*). Eine der Thesen lautet, dass politische Pädagogen in opponierender Kooperation und aufgrund nicht beabsichtigter Handlungsfolgen

Diese programmatischen Ausführungen wirken wie ein Vorgriff auf das BLK-Programm Demokratie leben und lernen nach der Jahrtausendwende. Um „eine desillusionierte Abwendung von der Politik, sobald der Jugendliche auf die politische Realität trifft“, zu verhindern, müsse

„[...] bereits die innere Organisation der Schule den Schülern Möglichkeit und Anreiz bieten, demokratische Verfahrensweisen kennenzulernen und einzuüben. Wenn die Schüler dadurch politisch denken lernen, wenn sie die Spannungen zwischen Ordnung und Konflikt, zwischen Effizienz und Partizipation (v. Beyme) durch eigene Aktivität erfahren, dann ist die Grundlage für politisches Handeln gelegt.“ (Willke/Willke 1970)

Die Charakterisierung „Ratlosigkeit, schlimmstenfalls Chaos“ recurriert auf eine nach 1968 populäre Textsorte, sogenannte Praxisberichte und Lehrertagebücher, die nicht nur von verwahrlosten Gebäuden und überfüllten Klassen, sondern vor allem von wachsenden Lernwiderständen der Schüler, gerade auch gegenüber emanzipatorischen Inhalten und dem Anspruch der Selbstorganisation berichten. Eine Zusammenstellung lohnte einen eigenen, spannenden wie nachdenklich machenden Quellenband, etwa mit Auszügen aus der rasant erzählten Projektreportage aus einer Hauptschule von Barbara Schaeffer und Ursula Lambrou (1./1972, 2./1973). Die durch Demokratisierung ausgelöste Unsicherheit in der Profession verstärkt die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen – noch mehr Theorie!

4.7 Demokratiedämmerung/Demokratieförderung als Entwicklungspädagogik

‘Verfassung’ hat in der deutschen wie auch der englischen Sprache eine Doppelbedeutung, als äußere staatliche Ordnung, oder auch als innere, mentale oder körperliche Verfassung (constitution), und ist damit auch ein entwicklungspädagogischer Begriff (seelische Verfassung). Politik- und Demokratiegeschichte haben dahingehend in pädagogischem Kontext immer einen doppelten Bezug – als bildungs- und sozialpolitische Geschichte der

hinter dem Rücken zum nützlichen Idioten, d.h. Reparaturagenten und Stabilisatoren „des Systems“ werden.

erziehenden, lehrenden und beratenden Professionen⁵⁸, aber auch als die selbstreflexive Geschichte des eigenen Lebenslaufs. Solche Lernbiografien können unterschiedlich erzählt werden, als Erfolgsgeschichte (Höherentwicklung), als Abstieg und Verfall, oder als Krisengeschichte (pädagogische Autobiografieforschung, Lebenslaufforschung, Bildungsgangdidaktik). Die *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* enthält einen Artikel zur biografischen Erziehungswissenschaft sowie zu *Entwicklungslogische Erziehungsforschung*. Das *Interviewbuch zur politischen Bildung* (Pohl 2004) beginnt in der Regel mit einer Frage zu Schlüsselmomenten in der eigenen Biografie in der Erstbegegnung mit dem Politischen: „Wie sind Sie selbst als PolitikdidaktikerIn zur Politik gekommen?“ (ebd.)

Reflexionsimpuls: Erinnern Sie Schlüsselmomente der Politisierung und Demokratisierung in ihrer eigenen Biografie (Lebenslaufforschung). Tauschen Sie sich darüber mit Gleichaltrigen, mit Jüngeren und mit Älteren aus und vergleichen Inhalt und Struktur der Erzählungen.

Auch staatliche Ordnungen und Verfassungen können als Lerngeschichten rekonstruiert werden. Abschließend soll eine viel ältere Kartierung des Begriffsfeldes ins Spiel gebracht werden, die aus einem aktuellen Compendium stammt, ideengeschichtlich aber in die Antike zurückgreift. In dem „Studienbuch“ zu *Demokratietheorien von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen* der Bundeszentrale für politische Bildung (Buchstein/Pohl/Trimcev 2021) findet sich ein Quellenauszug aus der *Politik* des Aristoteles⁵⁹ zur *Theorie der Mischverfassung*. Der Kommentar dazu stammt von Klaus Roth, Verfasser des Lemma *Demokratisierung* im Lexikon der politischen Bildung (siehe oben, Abschnitt 4.2). Die entsprechende aristotelische Lehre der Staatsformen, methodisch gewonnen aus

58 Ein für die Methodologie der Bildungsgeschichte wegweisender, leider wenig rezipierter Versuch, auch die Fachdidaktikgeschichte politischer Bildung als Generationengeschichte zu rekonstruieren, hat Hermann Giesecke (1980) vorgelegt.

59 Der Rückgriff auf die antike klassische politische Theorie ist in den Überblickswerken zur Geschichte der politischen Bildung selten geworden; zuletzt bei Andreas Flitner 1957 und Joachim Detjen 2007. In anglo-amerikanischen Handbüchern ist der Rekurs auf Aristoteles geläufiger, vgl. *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (2023, Lemma: Aristotle on Education, Democracy, and Civic Friendship/Randall Curren, S. 29-41) oder *The Sage Handbook for Education for Citizenship and Democracy* (2008, Lemma/chapter 31: *Educating for Civic Character*, S. 399-409). Beide Handbücher rekurren aber auf moralpädagogische Aspekte der character education, die Staatsformenlehre des Aristoteles wird in diesem Kontext nicht aufgegriffen.

dem Vergleich von Verfassungen, besteht aus einer zweifachen Dreier Reihe mit jeweils einer guten und einer schlechten Ausprägung:

gute Formen

Monarchie
Aristokratie
Politie

schlechte Formen

Tyrannis
Oligarchie
Demokratie

(eigene Darstellung in Anlehnung an Roth 2021, S. 53)

In einer explorativen, durchaus spekulativen pädagogischen Perspektive ließe sich dieser Verfassungskreislauf als subjektiver Bildungsgang lesen und versuchsweise auf unterschiedliche soziale Gesellungsformen von Kindern und Jugendlichen im Lebenslauf auslegen (im Politikunterricht erprobt dies Leps 2013). Das aristotelische Tableaux und die darin implizierten Antinomien könnten als Heuristik dienen, um in freier Abfolge die verschlungenen Entwicklungswege politischer Sozialisationsprozesse, die *Politisierung des Menschen* (Claußen/Geissler 1996), als Bildungsgänge in verschiedenen Modi und auf unterschiedlichen Organisationsebenen zu beschreiben. Dem Verfassungskreislauf unterliegt in pädagogischer Lesart gewissermaßen eine permanente *Demokratiedämmerung* (Selk 2023, S. 51ff. zu epistemischer Ungleichheit und Kognitionsasymmetrie) *avant la lettre*, wobei sich – um im Bild zu bleiben – Abenddämmerung und Morgendämmerung im aufklärenden Flug der Minerva beständig abwechseln und die wie „Durchlauferhitzer“ fungieren können. Demokratie, verstanden als normativer Hochwertbegriff, als *Bildungsideal* (Hehlmann 1931, S. 58) im Sinne geisteswissenschaftlicher Pädagogik, wäre in pädagogischen Prozessen des Aufwachsens und der Unterrichtung gar nicht der erwartbare Normalzustand, sondern eine durchaus unwahrscheinliche Ausnahme, jedenfalls nur einer von systematisch sechs fluiden Zuständen, die in unterschiedlichen Lagerungen biografisch durchlaufen werden bzw. nebeneinander koexistieren. Betreten die „Neuankömmlinge“ (Arendt 1958) die Bühne der sozialen Welt als „kleine Tyrannen“ (Gebhardt 2009), um soziale Kooperation, Solidarität oder Toleranz im Prozess des Aufwachsens erst mühsam und oft leidvoll zu erlernen? Oder sind Kinder ausweislich empiri-

scher Befunde der Vorschulpädagogik in der Kinderstube der Demokratie von Beginn an geborene Kooperativeure und Verhandler? (vgl. *Antiautoritäre Erziehung*, Monika Seifert, in *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* 1981; vgl. Höhme-Serke et al. 2012). In den impliziten Demokratietheorien von Erziehungsratgebern, einer weiteren Textsorte der Nachschlagewerke (vgl. Schmid 2011), finden sich beide Varianten und Annahmen, die sich über unterschiedliche Erziehungsstile vermitteln (Erziehungsstilforschung).

Eine solche entwicklungshistorische und lebensgeschichtliche Perspektive ermöglicht einen Blick auf Demokratie und (Extremismus-)Prävention sowie auf Demokratieförderung. Demokratieförderung, ein weiteres Kompositum im Diskursfeld, kann in bildungsbiografischer Perspektive als Doppelstruktur von Akzeptanz auf der Beziehungsebene und irritierender Korrektur auf Inhaltsebene konzipiert werden. In einer sozialräumlichen Erweiterung kann jede der drei Ausprägungen in der Verfassungsreihe (Abb. 2) auf eine der drei Ebenen des Demokratielernens entsprechend der Systematik von Himmelmann (2001) ausgelegt werden. Die jeweilige Entwicklungslogik und die sie begleitenden Bildungsgänge sind auf jeder Ebene (Lebenswelt, Gesellschaft, Staat) in den Organisationskontexten unterschiedlich, didaktisch gibt es ein spannungsreiches Wechselspiel von Analogiebildung und Differenz Erfahrung. Die ‚Verfassungen‘ werden sich auf der Mikroebene des pädagogischen Bezugs anders strukturieren als auf der bürokratischen Mesoebene eines Großkrankenhauses in der Pflegeausbildung als auf der Makroebene rechtsstaatlichen und polizeilichen Verfassungsschutzes.

Bildungsgangtheoretisch lässt sich die Metapher der Dämmerung als regressive oder lernproduktive biografische Überschreitung von Erfahrungshorizonten lesen. Alle domänenspezifischen kognitiven Entwicklungstheorien arbeiten in ihren didaktischen Anwendungen mit einer +1-Regel des erweiterten Handlungsspielraums, zum Beispiel die einflussreiche Moralentwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg oder das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung in der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie (*Erziehung und Entwicklung*, Autorenkollektiv, in *Pädagogisches Wörterbuch* 1987, S. 119f.). Ein entsprechendes Nachschlagewerk der politik- und demokratie-affinen domänenspezifischen Entwicklungspädagogiken liegt derzeit nicht vor (ältere, vorläufige Übersicht bei Clausen/Geißler 1996).

Post-moderne erziehungswissenschaftliche Reflexionen sprechen in begrifflichen Klärungsprozessen gerne von „Einträgen“ und „Registern“. Begrifflichen Engführungen soll

„durch eine Verschiebung begegnet werden, die stärker eine prozessuale Perspektive auf Bildung und Demokratie einnimmt [...] Die Einschätzung, dass sich der Zusammenhang von Bildung und Demokratie nicht angemessen in den Registern einer instrumentellen Hinführung – durch politische Bildung zur demokratisch qualifizierten Handlung oder Einstellung – fassen lässt [...] Vielmehr besteht das Anliegen darin, Verknüpfungspunkte von Bildung und Demokratie wie auch die Frage nach ihren pädagogischen Ermöglichungsbedingungen anders aufzugreifen und diese – vorweggenommen formuliert – im Lichte eines unabgeschlossenen Werdens zu verstehen. Dabei gilt es einem Missverständnis vorzubeugen: Wird das Augenmerk auf das Werden gelegt, dann wird dieses mitunter als Entwicklungsprozess, als Genese, Heranführung, zu bewältigende Aufgabe, telos oder auch als Projekt verstanden. Gegenüber solchen Perspektiven, für die das Werden nicht nur immer schon gerichtet, sondern im Verhältnis zu einem Ziel letztlich defizitär erscheint, kommt es unseres Erachtens vielmehr darauf an, das ‚im-Werden-befindlich-Sein‘ in den Mittelpunkt zu rücken.“ (Bürger/Jergus 2025, S. 149)

Der hier programmatisch geforderte Dreh (switch) von einer Defizit- zu einer Differenzperspektive war in der politischen Sozialisationsforschung spätestens seit der Diskussion um die kompensatorische Erziehung in den 1970er Jahren angelegt. Er wird solange in demokratiepädagogischen Reflexionen immer wieder vergessen, wie der Erziehungsbegriff als ‚schwarze Pädagogik‘ (formation) und nicht bildungstheoretisch als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ (Benner 1997) gerahmt wird. Demokratiepädagogik verstellt sich damit auch den Weg zu einer Demokratiedidaktik, einer notwendigen didaktischen Wende.

4.8 Konzeptdiffusion (tangled terms) und relationale Begriffsverwendung

Systematische Kartierungen von Begriffsfeldern, Verwendungshäufigkeiten und -kontexten können inzwischen mit den Möglichkeiten digitaler Text-

erfassung durchgeführt werden.⁶⁰ Ein aktuell noch laufendes Forschungsprojekt der Universität Tübingen mit dem Titel *Demokratie in Schule und Lehrer:innenbildung* (Demo) nimmt mit der Methode der Conceptual Systematic Review (CSR) die Tradition grundbegrifflicher Reflexion auf. Die Reihung der Komposita im ersten Satz der folgenden Projektbeschreibung läuft retrograd von -bildung über -erziehung zu -lernen, wobei offen bleibt, ob damit schlicht einer lexikalischen alphabetischen Ordnung gefolgt ist, oder zugleich eine Hypothese zu Verwendungshäufigkeiten oder Priorisierungen für den wissenschaftlichen Fortschritt verbunden ist:

„Was wird etwa unter Demokratiebildung, Demokratieerziehung oder Demokratielernen verstanden? Werden solche Begriffe synonym gebraucht oder beschreiben sie spezifische Diskurse? Im Ergebnis soll die Systematisierung der wissenschaftlichen Literatur zum Gegenstand zu einer Schärfung des akademischen Sprechens über ›Demokratie‹ beitragen. Ein orientierender Ausgangspunkt für eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in der Lehrer:innenbildung soll geschaffen und die öffentliche Rede über Demokratie in der Schule im Sinne der Wissenschaftskommunikation inspiriert werden.“ (Cramer 2022⁶¹)

Ergebnisse dieses Projekts liegen derzeit noch nicht vor. Der hier vorliegende Rückgriff in die Begriffsgeschichte, vor allem im Kontext der dokumentierten Ansätze einer didaktischen Wende „nach 1968“, führt in ein herausforderndes, weil anders gelagertes, semantisches Feld. Erziehung, mit den Attributen demokratisch oder politisch, ist vor, aber auch nach 1967/68, die leitende Grundbegrifflichkeit, unter der sich unterschiedlichste weltanschauliche Ansätze versammeln können. So gründet sich noch in der Hochphase der emanzipatorischen Pädagogik und Allgemeinen Didaktik 1975 eine einflussreiche, gewerkschaftlich orientierte Zeitschrift mit dem Titel „Demokratische Erziehung“, die im Umfeld des „Sozialistischen Büros“ Offenbach und des als DKP-nahe geltenden Pahl-Rugenstein Verlags angesiedelt war. Die Zeitschrift erscheint bis 1991 zweimonatlich mit Beiträgen renommierter bildungspolitischer Akteure. Und am Ende der Dekade

60 Erziehungswissenschaftlich werden inzwischen, zum Beispiel im Kontext der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, Analysen zur historischen Semantik mit digitalen Forschungsmethoden des Text-mining durchgeführt, vgl. die Referenzstudien von Vogel (2024) oder Brachmann (2008). Historische pädagogische Lexika und Wörterbücher stellt die Plattform *scriptura paedagogica online* zur Verfügung, aus dem folgenden Korpus u.a. Hehlmann (1/1931, 2/1942).

61 http://www.colin-cramer.de/site/research_de_Demo.html

und einer heftigen Diskussion um demokratische Werte bilanziert Sibylle Reinhardt: „Daß politische Bildung die Funktion der Erziehung hat, ist unbestreitbar.“ (Reinhardt 1980, S. 449; Hervorhebung TG)

Die begriffliche Relation von Erziehung mit Demokratie führt also nicht unmittelbar und geradlinig zu einer Rede von demokratischer Bildung oder Demokratiebildung. In einer Rede, die der Politikwissenschaftler Dolf Sternberger im Oktober 1953 vor der Deutschen UNESCO Kommission in Hamburg gehalten hat und die den lexikalischen Titel *Politische Bildung* trägt, macht der Redner darauf aufmerksam, dass der 1951 erschienene und viel diskutierte Beitrag von Friedrich Oetinger mit dem Titel „Wendepunkt der politischen Erziehung“ (Oetinger 1951) „unseren klassischen Begriff“ der Bildung aufgrund von *Lehren der Vergangenheit* (S. 88ff.) in die deutsche Tradition einer idealistischen Staatsmetaphysik stellt, die mitursächlich in den Faschismus geführt habe:

„Meine Damen und Herren, während ich meine Gedanken für diesen Vortrag zu sammeln strebte, dessen Thema und Titel seit langem feststand, wurde ich mit einem Mal und mit einigem Erschrecken gewahr, dass der Begriff der ‚Bildung‘ offenbar nicht weniger der Erläuterung und Herstellung bedürfe als der Begriff des Politischen, auf den ich bis dahin meine Aufmerksamkeit konzentriert hatte [...] Stutzig machte mich gerade der Umstand, daß Oetingers Buch im Titel wie im Texte durchweg von politischer *Erziehung* [kursiv im Original, TG] spricht und zumeist auch handelt, nicht von Bildung, ja, daß er ganz spürbar und nachweislich eine Scheu trägt, unseren klassischen Begriff aufzunehmen, daß er ihn umgeht und schließt sich sogar expressis verbis ausschließt und des Orts verweist. Steht es also derart, dachte ich bei mir, daß man sich scheuen und genieren muss, von Bildung zu reden?“ (Sternberger 1954, S. 231f.)

Ende der 1950er Jahre hatte Kurt Gerhard Fischer Lehrkräfte als „Beamte der Demokratie“ (Fischer 1958) bezeichnet - eine prägnante Formulierung, die im Korpus jedoch nicht unwidersprochen bleibt: Tief wurzelten Traumata, gemeint ist der Entnazifizierungsschock, sei mit „formal-juristischen Imperativen – wie etwa: ‚Lehrer sind Beamte der Demokratie...‘ und haben daher gefälligst auch politische Erziehung zu betreiben – nicht beizukommen.“ (Karl Friedrich Kindler, zuerst in *Gesellschaft, Staat, Erziehung* 1960, in *Politische Bildung in der Schule* 1975, S. 106)

Das Forschungsprogramm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das den Grundbegriff „Bildung“ unbefangen idealistisch verwendete, befand

sich „am Ausgang der Epoche“ (Dahmer u.a. 1968). Sofern nach 1968 von „Bildung“ die Rede ist, dann erfolgt dies jetzt meist pejorativ als Kritik eines Chancenungleichheit verschleiernenden neuhumanistischen Ideals von Bildung, verstanden als „höhere“ Bildung, verbunden mit Intellektualismus und Distinktion (Wallraven/Dietrich 1970) Diese Verwendung verhält sich spiegelbildlich zur pejorativen Delegitimierung des Erziehungsbegriffs in der Gegenwart. So findet sich in einer *Rekonstruktion der Subjektgeschichte politischer Bildung* (Prehm 2024) kein Eintrag zu „demokratische Erziehung“, wohl aber mehrfach „politische Erziehung“. Für diese Delegitimierung des Erziehungsbegriffs in Verbindung mit Politik finden sich gute Gründe in der pädagogischen Praxis von Erziehungsstaaten (Historisches Wörterbuch der Pädagogik/Benner, Hellekamps 2004).

Nicht nur vor 1968, sondern noch im Kontext einer sich emanzipatorisch-kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft und Didaktik der 1970er Dekade bleibt Demokratieerziehung der gebräuchliche Grundbegriff. Eine Erklärung, warum es zu diesem asymmetrischen Gebrauch – politische *Bildung*, aber Demokratie*erziehung*, verstanden als Beitrag zur politischen Bildung – kommt und warum sich semantisch etwa ab der Jahrtausendwende etwas verändert, bleibt weiterhin offen. Dieser Bruch spiegelt sich auf der Seite pädagogischer Fachlexika exemplarisch im *Wörterbuch Pädagogik*. Von Wilhelm Hehlmann im Jahr 1931 begründet, gibt es unter den in unserem Zusammenhang einschlägigen Begriffen nach 1./1931 Staatsbürgerkunde und 2./1942 Politische Erziehung und Politische Pädagogik nach 1945 nur das Lemma *politische Erziehung* (Hehlmann, in *Wörterbuch Pädagogik* 3./1970), um dann mit dem Herausgeberwechsel zu Winfried Böhm ab der 12., neuverfassten Auflage ohne weitere Kommentierung zum Lemma *politische Bildung* zu mutieren, ohne erkennbare, irgendwie signifikante Bedeutungsverschiebungen (Böhm 1982, S. 418–420).

Demokratiebildung als eingeführtes Kompositum findet sich, anders als politische Bildung, systematisch erst nach der Jahrtausendwende. Beobachtet man das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung mit einem erziehungswissenschaftlichen Interesse und aus einer zeithistorischen Perspektive, bestätigt sich zunächst, dass nur eine „mehrdimensionale Definition“ (Sutor 1971, S. 107 ff.) der Komplexität des mit den beiden Begriffen gesetzten Themenfeldes gerecht werden kann. Für wissenschaftlichen Fortschritt empfiehlt es sich, entgegen einer aktuellen Delegitimierung oder Entgrenzung des Erziehungsbegriffs alle Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, pädagogischen Denkens und Handelns im Spiel zu halten.

„Das dürfte mit dem Umstand zusammenhängen, dass gerade in Deutschland mit dem Ausdruck ‚Erziehung‘ Konnotationen der Nötigung und Unterwerfung unter den Zwang verbunden sind, die sich historisch erklären lassen, Bildung suggeriert Freiheit und Selbstbestimmung, ‚Erziehung‘ Abhängigkeit, wenn nicht Schlimmeres. ‚Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot‘ [..., mit Bezug auf eine Formulierung von Dieter Lenzen und Niklas Luhmann, TG]. Es gibt eine Besorgnis gegenüber einem engen Begriff der Erziehung, als ob sie im Wesentlichen darin besteht, objektive Machtverhältnisse in den Köpfen zu befestigen.“ (*Erziehung als pädagogischer Grundbegriff*, Klaus Prange, in Handbuch der Erziehungswissenschaft 2008, S. 194)

Demokratiebildung, politische Bildung – „Ist das denn nicht irgendwie das Gleiche?“, fragt Oeftering (2024, S. 149). Demokratie(bildung) und politische Bildung sind relationale Prozessbegriffe, weder der eine gut/positiv (Demokratie), der andere schlecht/negativ (Politik). Sie stehen mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung und Gewichtung in Beziehung zueinander. Politik* steht in diesem Kontext eher für die Form/den Prozeß, Demokratie* für den/einen normativen Rahmen, innerhalb dessen die Verfahren laufen. Eigenartigerweise werden radikale Demokratietheorie und liberale Demokratietheorie anders konnotiert.

Die Aufgabenfelder politischer Bildung wie auch der Demokratiepädagogik werden durch ihre Nachschlagewerke als Steuerungsmedien gut beraten, die begrifflichen Spannungen auszuhalten und weiter mit Begriffsnetzwerken zu arbeiten, mit Aufmerksamkeit für Relationen und Antinomien (vgl. Sutor 1971; Grammes 2010; Hidalgo 2014). Nur um den Preis der Problemverkürzung kann ein Konzept von Demokratieerziehung im Diskurs ausgeblendet werden, denn erst die relationale Polarität der beiden Begriffsfelder von Erziehung und Bildung, von Demokratieerziehung und politischer Bildung setzt eine pädagogische Reflexion lernproduktiv und didaktisch in Bewegung.

