

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

2.2 Die institutionenorientierte Politikwissenschaft als zentrale Bezugsdisziplin der Politischen Bildung

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

2.2.1 Die Verdrängung der soziologischen Perspektive in der Politikdidaktik

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

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

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

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

In der hegemonialen Politikdidaktik nimmt gegenwärtig hingegen die Politikwissenschaft die dominierende Rolle ein (Massing 2018: 109). Entgegen dem Desiderat einer integrativen Perspektive beziehen die dominierenden Politikdidaktiker_innen das konzeptuelle politische Wissen primär und nahezu ausschließlich aus der Politikwissenschaft, die sie auch explizit als fachwissenschaftliche Leitdisziplin der Politischen Bildung darstellen (u.a. Detjen u.a. 2012; Weißeno u.a. 2010: 19).¹²

Hatte die Soziologie als Bezugsdisziplin bis in die 1970er Jahre in der Politischen Bildung noch eine zentrale Bedeutung (vgl. Gagel 1995: 205f.), sind seit den 1990er Jahren soziologische Fragestellungen, Ansätze und Methoden an den Rand gedrängt und marginalisiert worden (u.a. Ackermann u.a. 2010: 37). Damit kommt der Soziologie für die Politische Bildung kein zentraler Stellenwert mehr als Krisenwissenschaft und kritische Gesellschaftslehre (vgl. Kap. 3.7) zu.¹³ Zudem werden in den schulischen Lehrplänen genuin soziologische Themen zurückgedrängt, was empirische Lehrplanuntersuchungen der letzten Jahre belegen.¹⁴ Durch diese Perspektivverschiebung und die Abqualifizierung der Soziologie mit ihrer genuinen und kritischen Gesellschaftsbetrachtung gibt es damit disziplinär betrachtet einen großen Verlierer: die gesellschaftliche Perspektive.

Die Verlagerung der Bezugsdisziplinen Politischer Bildung ist jedoch nicht durch neue lern- oder wissenschaftstheoretische Erkenntnisse bedingt, sondern durch die Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Die Soziologie stellte immer die *kritische* Fachdisziplin innerhalb der Trias von Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften dar (Bremer u.a. 2013: 12)¹⁵ und wird nun von einer konservativen auf die bestehende politische Ordnung abzielenden politikwissenschaftlichen Perspektive auf das Politische verdrängt. Diese bezieht sich hauptsächlich auf in der Politikwissenschaft dominierende, institutionenorientierte sowie systemtheoretisch inspirierte Ansätze (u.a. von Beyme 2017). Allgemein gesellschaftstheoretisch orientierte oder im Spe-

12 Ackermann u.a. behaupten ohne nähere Begründung, die »Analyse, Bearbeitung sowie Lösung eines Problems [...] [kann] nur aus der Perspektive des politikwissenschaftlich Ausgebildeten« (2010: 37) durchgeführt werden. Dies könne »nicht aus der Sicht des professionellen Juristen, Psychologen, Ökonomen oder Soziologen [erfolgen].« (ebd.) Manche Politikdidaktiker_innen schränken dies etwas ein und verstehen die »Politikwissenschaft als interdisziplinär denkende Wissenschaft« (Massing 2018: 109), setzen dadurch aber die Politikwissenschaft als Leitdisziplin und nicht die Soziologie.

13 Die Lehrwerke beziehen sich bezüglich des soziologischen Themas lediglich auf die Rollentheorie (u.a. Detjen u.a. 2019: 223ff.) und die soziale Ungleichheit (u.a. Detjen u.a. 2021: 254ff.).

14 Vgl. Ritter, Sabine (2017): Fack ju, Soziologie!? Eine Bemerkung zum Verhältnis von Schule und Soziologie, <https://blog.sozioogie.de/2017/04/fack-ju-soziologie-eine-bemerkung-zum-verhaeltnis-von-schule-und-soziologie/> [abgerufen am 12.12.2020].

15 Ein Grund für die gegenwärtige Marginalisierung der Soziologie ist neben der gegenüber den Wirtschaftswissenschaften (und der Politikwissenschaft) nicht so großen Lobby der Fachverbände der politische neoliberale Einfluss auf die Schulhalte, der den zentralen soziologischen Begriff der Gesellschaft zugunsten des Marktes (Wirtschaftswissenschaften) und des Staates (Politikwissenschaft) zurückdrängt.

ziellen kritische und heterodoxe Positionen der Politikwissenschaft (u.a. Deppe 2013) werden nicht beachtet.¹⁶

Hierdurch wird Politische Bildung bezüglich ihres Gegenstandsbereiches beschnitten, denn das Politikverständnis bleibt durch die institutionenorientierte Ausrichtung (Weißeno u.a. 2010: 25) auf einen staatszentrierten engen Politikbegriff (vgl. Kap. 1.1.2) begrenzt, wodurch die Gesellschaft sowie gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgeblendet werden (vgl. Kap. 2.4). Sowohl analytisch als auch normativ beziehen sich die hegemonialen Ansätze der Politikdidaktik primär auf die (staatliche) *Ordnung*, womit Politische Bildung auf eine affirmative Institutionenkunde hinausläuft. Dies belegt deutlich den Konservatismus der hegemonialen Politikdidaktik. Begründet werden diese didaktischen Entscheidungen kaum. Es wird lediglich behauptet, dass im »Fokus schulischer politischer Bildung [...] thematisch stets die Politik« stehen soll, »wenngleich dieser Gegenstand auch auf andere Inhaltsfelder ausgreift.« (Weißeno u.a. 2010: 24) Somit bleibt die »wissenschaftstheoretische Analyse oft rudimentär und unterkomplex oder sie fehlt gleich ganz.« (Hedtke 2014a: 47)

Die *Autorengruppe Fachdidaktik* um Reinhold Hedtke (2011) stellt sich gegen diese monodisziplinäre Ausrichtung der Politikdidaktik und versucht demgegenüber die sozialwissenschaftliche Perspektive im integrativen Sinn für die Politische Bildung wieder zu stärken. Damit soll der staatszentrierte Blick geweitet werden, um »sich auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens insbesondere in den Teilsystemen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht« beziehen zu können (ebd.: 164f.). Relevantes Wissen soll »gleichermaßen aus Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Kulturwissenschaften« (ebd.) stammen.

Das in diesem Buch begründete Konzept einer Soziopolitischen Bildung richtet sich explizit gegen den Alleinvertretungsanspruch der Politikwissenschaft, die zentrale Bezugsdisziplin der Politischen Bildung zu sein, und begründet (vgl. Kap. 3.7), dass die Soziologie als kritische Gesellschaftswissenschaft zwingend zu stärken ist, um die politische und gesellschaftliche Ordnung und damit das Politische analytisch zu erfassen, kritisch zu beurteilen und damit die an Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierten Ziele der Politikdidaktik einzuholen (vgl. Kap. 3.5).

2.2.2 Zur Entpolitisierung der Politischen Bildung durch ihre angebliche Verwissenschaftlichung und Professionalisierung

Wolfgang Sander, dem das Monopol der Geschichtsschreibung der Politischen Bildung zugesprochen wird (vgl. Lösch 2009: 176), bescheinigt der (schulischen) Politischen Bildung in Deutschland insgesamt eine Erfolgsgeschichte, die er vor allem durch ihre

16 So finden sich u.a. in Detjen 2007 und Sander 2008 keinerlei Bezüge zu kritischen sozial- und politikwissenschaftlichen Ansätzen. Auch das sich als grundlegend verstehende *Handbuch politische Bildung* (Sander 2014) zeichnet sich durch Nichterwähnung kritischer Schulen der Sozialwissenschaften und der Politischen Bildung aus.

»Professionalisierung« (Sander 2010: 151) bedingt sieht (vgl. Widmaier 2012: 9).¹⁷ Die Geschichte der Politischen Bildung (vgl. Gagel 1995) lasse sich »als Weg von der Volksbelehrung zur modernen Profession« (Sander 2010: 161) und damit als Entwicklung hin zu einer »eigenständigen Wissenschaft« (Sander 2008: 36) begreifen. Diese »Verwissenschaftlichung« liege einerseits darin begründet, dass sich die Politische Bildung als »Politikdidaktik« von der Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin losgelöst und eben als »eigenständige Wissenschaft« etabliert habe, andererseits daran, dass sie zur Überwindung der großen Kontroversen innerhalb der Politischen Bildung in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Gagel 1995: 255ff.) beigetragen habe (Sander 2010: 148). Für Sander zeichnet sich die Geschichte der Politischen Bildung in Deutschland daher als Entwicklung »von der Ideologie zur Wissenschaft« (2008: 15) aus. Mit der Behauptung einer »Verwissenschaftlichung« und »Professionalisierung« der Politischen Bildung wendet er sich explizit gegen Politikdidaktiker_innen, die sich weiterhin ausdrücklich emanzipatorischen Zielen verpflichtet fühlen und über diejenigen Ziele der den Diskurs der Politischen Bildung dominierenden Didaktiker_innen hinausgehen. Die Ausrichtungen kritischer Politikdidaktik älterer (u.a. Claußen 1981) und neuerer (u.a. Lösch/Thimmel 2011) Provenienz stellt Sander als »unzeitgemäße und unzulässige Instrumentalisierung« dar, die »traditionalistisch« seien und einen »missionarischen Charakter« hätten (zit.n. Lösch 2013: 175).

Von kritischen Politikdidaktiker_innen wird an diesen »plakativen Formulierungen« (Steffens/Haass 2014: 24) einer »Verwissenschaftlichung« und »Professionalisierung« der Politischen Bildung hingegen moniert, dass *erstens* emanzipatorische Ziele als »missionarisch« und ideologisch diffamiert werden (Lösch 2009: 176) und damit lediglich die Desiderate der hegemonialen Politikdidaktik als *legitim* innerhalb der Politischen Bildung gelten. Damit wird der von Sander als wissenschaftlich und professionell bezeichnete »Mainstream der Politikdidaktik« (Mögling/Steffens 2004: 19) auf wenige als legitim geltende Politikdidaktiker_innen performativ reduziert, die den Diskurs der Politischen Bildung dominieren (ebd.). Folglich werden nicht nur gesellschaftskritisch orientierte Politikdidaktiker_innen, die quer zum besagten »Mainstream« liegen, ignoriert und aus der politikdidaktischen Diskussion exkludiert, es wird auch die geforderte Pluralität der Ansätze (Sander 2008: 45) innerhalb der Politischen Bildung selbst unterbunden. Als Resultat werden innerhalb der Politikdidaktik keine kontroversen Auseinandersetzungen mehr über die gesellschaftstheoretische Grundlegung, Grundsätze und didaktischen Prinzipien Politischer Bildung geführt (Rodrian-Pfennig 2011: 157). *Zweitens* stellt die Behauptung einer ideologiefreien Wissenschaft selbst eine ideologische Aussage dar, da jede wissenschaftliche Forschung – neben der Politikdidaktik auch die sich als wertfrei auffassende Naturwissenschaft – mit spezifischen (technokratischen) Interessen verbunden ist, worauf Jürgen Habermas bereits Anfang der 1970er Jahre insistiert hat (1973: 11). Damit werden

»Rationalitäts- und Rechtfertigungspotenziale der politischen Bildung [...] nicht mehr aus gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskursen abgeleitet, sondern

17 Für Sander kommt dem Beutelsbacher Konsens von 1976 (vgl. Ahlheim 2018) eine entscheidende Bedeutung zu (Sander 2010: 161); kritisch dazu Steffens 2010: 25; Widmaier 2012: 9ff.

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

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

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

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

2.3 Das affirmative Politik- und Staatsverständnis in der Politischen Bildung

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