

Markus Gloe | Tonio Oeftering | [Hrsg.]

Politische Bildung meets Politische Theorie



Nomos

Votum. Beiträge zur politischen Bildung und
Politikwissenschaft

herausgegeben von

Prof. Dr. Tonio Oeftering,
Prof. Dr. Markus Gloe und
Prof. Dr. Tom Thieme

Band 1

Markus Gloe | Tonio Oeftering [Hrsg.]

Politische Bildung meets Politische Theorie



Nomos

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-3901-1 (Print)

ISBN 978-3-8452-8229-9 (ePDF)

1. Auflage 2017

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Politische Bildung meets Politische Theorie <i>Markus Gloe/ Tonio Oeftering</i>	9
William Penn (1644-1718): Verfassungsvater, Toleranzverfechter und Europäer <i>Harald Schmidt</i>	31
Adam Smith (1723-1790): Das Verhältnis von Politik, Ökonomie und Bildung <i>Tim Kraski</i>	47
Max Weber (1864-1920): „Erzieher“ der „Nation“ <i>Reinhard Mehring</i>	63
Carl Schmitt (1888-1985): Schmitt, Schmittianer, Schmittiana. Zum reflexiven Wert Schmitts für die Analyse politischer Ordnungen <i>Sebastian Huhnholz</i>	79
Albert O. Hirschman (1915-2012): ein Theoretiker für die Politische Bildung? <i>Benedikt Widmaier</i>	105
Antonio Gramsci (1891-1937): Herrschaftskritik und emanzipative Praxis – Hegemonie und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis <i>Andreas Eis/Juliane Hammermeister</i>	125
Hannah Arendt (1906-1975): Vom Bildungsgehalt im politischen Denken Hannah Arendts für eine Didaktik der Moderne <i>Sven Rößler</i>	143

Inhalt

Michel Foucault (1926-1984): Foucaults Werkzeugkisten und politische Bildung <i>Hakan Gürses</i>	161
Jürgen Habermas (geb. 1929): Kritische Theorie, gesellschaftliche Lernprozesse und öffentliches Engagement <i>Thomas Saretzki</i>	177
Ronald Dworkin (1931-2013): Politische Bildung aus der Perspektive des Igel: Dworkins „Contemporary Politics Classes“ vor dem Hintergrund seiner Theorie der Einheit der Werte <i>Regina Retter</i>	199
Richard Rorty (1931-2007): Demokratie ist Herzenssache. Rortys Plädoyer für eine „Schule der Empfindsamkeit“ <i>Christian Schwaabe</i>	213
Oskar Negt (geb. 1933): „Demokratie muss gelernt werden“ <i>Klaus-Peter Hufer</i>	229
Poststrukturalistische Diskurs- und Hegemonietheorie: Die Veränderbarkeit der Ordnung. Mit Laclau und Mouffe für Politik und Kontingenz <i>Astrid Séville</i>	245
Benjamin Barber (1939-2017): Barbers Starke Demokratie – Konsequenzen für die politische Bildung? <i>Markus Gloe</i>	261
Pierre Rosanvallon (geb. 1948): Die Aneignung der Demokratie als Prozess <i>Herbert Uhl</i>	285
Jacques Rancière (geb. 1940): Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen <i>Werner Friedrichs</i>	309

	<i>Inhalt</i>
Hartmut Rosa (geb. 1965): Beschleunigung von Mensch und Welt <i>Michael Görtler</i>	323
Dieter Senghaas (geb. 1940): Frieden in einer zerklüfteten Welt <i>Fritz Reheis</i>	339
Feministische politische Theorie und politische Bildung: Staat, Demokratie und Politik aus kritischer gesellschaftstheoretischer Perspektive <i>Bettina Lösch</i>	357
Der Pragmatismus als Meta-Theorie der Politischen Bildung <i>Armin Scherb</i>	377
Decolonize education: Edward Said, Gayatri Spivak und postkoloniale politische Bildung <i>Tobias Müller</i>	391
Politische Bildung meets Politische Theorie – eine Conclusio <i>Markus Gloe/ Tonio Oeftering</i>	413
Autorenverzeichnis	437

Politische Bildung meets Politische Theorie

Markus Gloe/ Tonio Oeftering

„Wir sollten politische Bildung auf den Boden
der politischen Philosophie zurückholen.“
Micha Brumlik 1997, 12

Vorbemerkung

Das hier vorangestellte Zitat Micha Brumliks ist bewusst als Ausgangspunkt für dieses Buch gewählt. Denn diesem Band liegt die Feststellung zugrunde, dass die bereits 1997 von Brumlik erhobene Forderung nach wie vor unerfüllt ist und der Politischen Bildung nach wie vor ein Theorie-defizit attestiert werden muss.

Dieses gründet in der mangelnden Bereitschaft der Fachdidaktik, sich ernsthaft mit anspruchsvollen theoretischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Dies schlägt sich u.a. darin nieder, dass fachdidaktische Tagungen selten einen politiktheoretischen Schwerpunkt aufweisen und auch auf den entsprechenden einschlägigen Konferenzen nur selten entsprechende Beiträge zu finden sind. Dies wiederum hat zur Folge, dass in den publizierten Tagungsdokumentationen nur wenige Beiträge zu finden sind, die Politische Theorie und ihre Verbindung mit Politischer Bildung thematisieren oder diese Verbindung aufweisen. Dies führt wiederum dazu, dass in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, wo solche Texte noch am ehesten rezipiert werden, nur wenig Theorie vorkommt, was sich auch an der Konzeption der meisten Studiengänge zur Politischen Bildung ablesen lässt. Es gibt kaum Module, die sich explizit mit theoretischen Fragestellungen in dem hier gemeinten Sinne beschäftigen. Dementsprechend kommt letztlich auch in der Praxis der Politischen Bildung, also vor allem in den Schulen, wenig Politische Theorie vor, was sich auch an den Bildungsplänen, an Schulbüchern und den gängigen Unterrichtsmaterialien ablesen lässt.

Es ist zwar bekannt, dass sich Philosophen auch mit Fragen von Erziehung und Bildung beschäftigt haben (Dammer 2015; Dammer 2017; Fischer/ Löwisch 1998, Gaus 2012). Dass Vertreter der Politischen Theo-

rie explizit sich zu Fragen der Politischen Bildung geäußert haben, kommt dagegen eher selten vor.

Dieses Nicht-Verhältnis begrenzt sich dabei nicht nur auf das Verhältnis von Politischer Theorie und Politischer Bildung, sondern schließt auch die Beziehung bzw. die Nicht-Beziehung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, also konkret zwischen Politischer Theorie, Politischer Bildung und Bildungswissenschaften als einem seit Jahren zentralen Problem in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit ein (vgl. Gloe 2015). Denn häufig fehlt den drei Bereichen eine gemeinsame Plattform, so dass Bezüge untereinander nicht erkennbar werden. Dabei ist jede Säule eminent wichtig und eine Verzahnung dringend geboten. Ziel sollte es hier sein, diese Verbindung auf den unterschiedlichen genannten Ebenen (Fachdidaktik, Publikationen, Lehrerinnenausbildung, Materialien usw.) aufzuzeigen und zu etablieren, allerdings „ohne die Fachwissenschaft zur Magd der Fachdidaktik zu degradieren“ (Schmoll 2012, 171).

Vorarbeiten

All dies bedeutet jedoch nicht, dass sich nicht schon vor Brumliks Forderung und nach 1997 Publikationen finden lassen, die eine Brücke zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung schlagen. Im Folgenden wollen wir – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – einige dieser Arbeiten skizzieren, um wichtige Arbeiten, auf denen dieses Buch aufbaut, aufzuzeigen.

Bereits 1971 stellte Bernhard Sutor fest: „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“ (Sutor 1971, 10).

Im Jahr 1981 begründete Annette Kammertöns die Ziele der Politischen Bildung mit Hilfe der aristotelischen politischen Theorie (vgl. Kammertöns 1981). Sie kommt zu folgendem Schluss: „In dieser politischen Theorie wird der Erziehung eine besonders wichtige Stellung zugewiesen, da eben auf Grund der synthetischen Natur der Menschen die Irrationalität durch Belehrung und Übung der Rationalität untergeordnet werden muss, damit der Mensch so zu einem Habitus des vernünftigen Verhaltens in der

Gesellschaft gelangt durch vernünftige Einsicht in das, was »für den Menschen gut oder schlecht ist« (ebd., 109). Die aristotelische politische Theorie in ihrer Einheit von Ethik und Politik zeige auch, dass das Interesse an Rationalität eine Gemeinsamkeit von politischer Wissenschaft und Politischer Bildung sei (vgl. ebd., 109).

Zu nennen ist hier des Weiteren auch die inzwischen seit Jahrzehnten immer wieder aufkommende Diskussion um eine kritische politische Bildung, in der vor allem Bezug auf die Kritische Theorie genommen wird (z.B. Claußen 1985; Lösch/ Thimmel 2011; Reheis 2016) – auch wenn sich die Kritische Theorie vor allem als Gesellschaftstheorie versteht. Im Kern geht es in dieser Diskussion immer auch um die Frage, ob die Kennzeichnung einer bestimmten Richtung innerhalb der Politischen Bildung als kritisch nicht zu einer unnötigen Lagerbildung innerhalb der Disziplin führt. Auch Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, die sich einer kritischen Politischen Bildung nicht zugehörig fühlen, können für sich in Anspruch nehmen, kritische politische Bildung in dem Sinne zu vermitteln, dass Politische Bildung auf die Kritik und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zielt, jedoch ohne sich explizit auf das Verständnis kritischer Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule zu berufen (vgl. Oeftering 2013a).

Neben solch grundsätzlichen Überlegungen gibt es vereinzelt Beiträge, die sich zum Ziel gesetzt haben, einzelne Politische Theoretikerinnen und Theoretiker für die Politische Bildung zu erschließen. Zu nennen wären hier die Arbeiten von Christian Meyer-Heidemann (2015), Tonio Oeftering (2013) und Evelyn Temme (2014). Meyer-Heidemann geht in seiner Studie *Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bildung vor dem Hintergrund der Politischen Theorie von Charles Taylor* der Frage nach, welchen Beitrag die Politische Theorie Charles Taylors‘ zur Politischen Bildung leisten kann. Zentral ist dabei das Argument, dass es sich bei der Herausbildung einer Bürgeridentität um einen Prozess der Selbstbildung handelt, der Grundfragen menschlicher Möglichkeiten berührt und von außen nur begrenzt steuerbar ist. Dementsprechend spricht sich Meyer-Heidemann dafür aus, den in der Politischen Bildung weit verbreiteten Begriff der „Bürgerrolle“ durch den theoretisch reflektierteren der „Bürgeridentität“ zu ersetzen. Er weist darauf hin, dass „Bürger-Sein“ und das Ausbilden einer Bürgeridentität etwas bedeutsameres darstellt, als nur in einer bloßen Bürgerrolle neben anderen möglichen sozialen Rollen wie der Konsumenten- oder Berufstätigenrolle aufzugehen. Oeftering geht in seiner Studie *Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah*

Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts (2013) der Frage nach, welche Bedeutung Arendts Begriff des Politischen für politische Bildungsprozesse zukommen kann. Das Politische besteht für Arendt, so der Autor, vor allem im Miteinander-Sprechen und Miteinander-Handeln der Bürgerinnen und Bürger in einer von Pluralität geprägten Welt. Politische Bildung wird in dieser Perspektive nicht in erster Linie als Aneignung eines Kanons transferierbaren domänenspezifischen Wissens verstanden, sondern als Anleitung zur sach- und methodengeleiteten Auseinandersetzung mit politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeiten. Temme schlägt in ihrer Arbeit *Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung. Politikdidaktische Theorien mit Hannah Arendt weitergedacht* einen umgekehrten Weg ein. Sie stellt die klassischen politikdidaktischen Konzepte von Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke und Wolfgang Hilligen vor und arbeitet die anthropologischen Vorstellungen sowie die spezifischen Politik- und Demokratieverständnisse heraus, die den Konzepten zugrunde liegen. Ausgehend von Hannah Arendts politiktheoretischen Überlegungen werden die didaktischen Ansätze von Fischer, Giesecke und Hilligen dann weiterentwickelt (Temme 2014).

Andreas Petrik zeigt in seiner Dissertationsschrift *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik* (2013) einen ganz anderen Weg zur Politischen Theorie auf: Dem Ansatz des Genetischen Lernens folgend, entwirft er mit einer Dorfgründungssimulation eine Methode, mit der Lernende in die Lage versetzt werden, eigene grundlegende politische Orientierungen auszubilden, die anschließend anhand eines „politischen Kompasses“ in das Vokabular der Politischen Theorie überführt werden (Sozialismus, Konservatismus, Liberalismus, Anarchismus).

Ebenfalls an der Unterrichtspraxis orientieren sich die Arbeiten von Horst Leps zum Einsatz von Lehrstücken im Politikunterricht (Leps 2013). Exemplarisch an einem Lehrstück zur Frage „Welches ist nun aber die beste Verfassung?“ stellt er die Lehrkunstdidaktik und ihre Methodentrias exemplarisch – genetisch-dramaturgisch (vgl. Abbildung 1) für den Politikunterricht vor.

	Exemplarisch Eine Sternstunde der Menschheit kennenlernen	Genetisch Ein Gewordenes als Werdenendes entdecken	Dramaturgisch Die Dramatik eines Bildungsprozesses erleben
Hauptmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Phänomen/ Exemplar • Kategorialer Aufschluss und Transferierbarkeit • Paradigmatische Bedeutung (sachlich-fachliche Breite und philosophische Tiefe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenstandszentrierung • Gang zu den Quellen • Schülerzentrierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Theaterähnliche Gliederung und Gestaltung • Dramatische Entwicklung des Lernprozesses • Entfaltung der Lehr-idee bis zum Erkenntnisprodukt
Leitfigur	Die Lernenden erklettern einen lockenden und zugänglichen Erkenntnisgipfel unter behutsamer Führung und erfahren dabei das Gebirge und das Klettern, also Inhalt samt Methode.	Die Lernenden nehmen den Gegenstand im eigenen Lehrgang wahr als Werdegang des menschlichen und des individuellen Wissens vom ersten Staunen bis zur eigenen Erkenntnis.	Die Lernenden ringen um die Erschließung des Gegenstandes und der Gegenstand ringt mit den Lernenden um seine Erschließbarkeit.

Abbildung 1: Die lehrkunididaktische Methodentrias "Exemplarisch - Genetisch - Dramaturgisch" nach Martin Wagenschein und Gottfried Hausmann.

Quelle: <http://www.lehrkunst.ch/index-lehrkunst-2/> [16.6.2016]

Ausgehend von der Verfassungsdebatte von Herodot spielen die Schülerinnen und Schüler diese Debatte Herodots nach, gelangen zu Einsichten und entwerfen in der Auseinandersetzung mit Aristoteles' Verfassungslehre eine eigene Verfassung. Im weiteren Verlauf des Lehrstücks kommen Texte beispielsweise von Platon oder von den Federalists bzw. Anti-Federalists zum Einsatz. Des Weiteren zeigt Leps in einem weiteren Lehrstück auf, wie sich mit Hilfe von Rawls Theorie der Gerechtigkeit ein Konzept von sozialer Gerechtigkeit erarbeiten lässt (ebd.).

Einen ebenfalls eher methodisch orientierten Zugang zur Verbindung von Politischer Theorie bzw. noch allgemeiner der Philosophie und Politischer Bildung präsentieren Klaus-Peter Hufer und Jens Korfkamp in ihrem Band „Mit Platon zur Politik“ aus dem Jahr 2012. Darin vertreten sie die These, Politische Bildung sei ohne philosophische Reflexion „weder politisch noch hat sie den Stellenwert von Bildung“ (Hufer/ Korfkamp 2012, 17). In der Verbindung von Philosophie und Politischer Bildung liege dagegen die „Chance, der drohenden – und bereits realen – Randständigkeit politischer Bildung entgegenzuwirken“ (ebd., 18). Ein solches Philoso-

phieren würde die Empathiefähigkeit fördern, die Urteilskraft schärfen und zu einer demokratischen Gesprächskultur beitragen.

Einen weiteren Zugang zur Verbindung von Politischer Theorie und Politischer Bildung wählt Ingo Juchler. In seinem Ansatz *Narrationen in der politischen Bildung* (Juchler 2015) eröffnet er Wege zum politischen Lernen über die Beschäftigung mit klassischen literarischen Texten (bspw. *Antigone* von Sophokles). Viele dieser Texte sind nur mehr oder weniger explizit als politische Texte verfasst worden, dennoch, so zeigt Juchler auf, weisen sie alle einen politischen Überschuss auf, der sich für politisches Lernen insofern fruchtbar machen lässt, als dass diese Texte eine diskursive Auseinandersetzung über Grundfragen der Politischen Theorie ermöglichen, etwa die Frage nach dem Verhältnis von Macht und Recht.

Eine weitere Vorarbeit auf dem Gebiet der Verbindung von Politischer Theorie und Politischer Bildung hat Karl-Heinz Breier mit seiner *republikorientierten Politikdidaktik* (Breier 2010) geleistet. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Feststellung, dass es sich bei einer Republik um die „bei Weitem anspruchsvollste politische Ordnungsform“ (ebd., 11) handelt, weil hier „*Leadership* und *Citizenship*“ (ebd.) offenbar zusammengehören, d.h. die Regierten den Anspruch haben, selbst Regierende zu sein. Dies ist jedoch nicht voraussetzungslos möglich. Vielmehr bedarf es einer kontinuierlichen Bildung der Bürgerinnen und Bürger, damit sie am Spiel des Regierens und Regiertwerdens teilnehmen können: „Der Begriff *Bürgerbildung* hat vor diesem Hintergrund einen zweifachen Klang: Bürger bilden sich nicht nur, sondern als politisch sich Bildende bilden sie sich auch erst zu Bürgern.“ (ebd., 13) Politische Bildung sollte Breier zufolge dabei immer flankiert werden von einer politischen Wissenschaft, die sich seit Aristoteles als „praktische Wissenschaft“ einer gelingenden politischen Praxis der Bürgerinnen und Bürger verstanden hat. In diesem Sinne ist politische Wissenschaft nicht losgelöst von dem Bildungszusammenhang, der die Voraussetzung für eine gelingende politische Praxis in einer Republik darstellt, zu betrachten. „Mit anderen Worten: Jede politische Wissenschaft, die die Frage nach der Bürgerverantwortung ernst nimmt, muss sich darüber im Klaren sein, dass sie selbst zur politischen Wirklichkeit gehört, die sie untersucht. Als Wissenschaftsinstitution steht sie in der Verantwortung, die Mitbürger über die Möglichkeiten und die Verwirklichung ihres Bürgerseins aufzuklären. Im besten Falle erweist sich die politische Wissenschaft als Bürgerwissenschaft, die der Bürgerbildung orientierend zur Seite steht.“ (ebd., 14) Ganz in diesem Sinne versucht der vorliegende Band beides zu verbinden: Einerseits eröffnen wir politikwissen-

schaftliche bzw. politiktheoretische Perspektiven auf den Gegenstand Politik, gleichzeitig werden diese Perspektiven immer fokussiert auf politische Bildungsprozesse gedacht und dargestellt.

Von besonderer Bedeutung ist im Kontext dieses Buches der *Politiktheoretische Ansatz* von Breier und Meyer-Heidemann. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die basale Feststellung, dass Politische Bildung die Aufgabe hat, „die Heranwachsenden [aber auch Erwachsene, d. Verf.] mit der Welt des Politischen vertraut zu machen.“ (Breier/ Meyer 2013, 188). Den „politische[n] Neuankömmlingen“ (ebd.) sollen wesentliche Begriffe und Deutungsmuster eröffnet werden, die die Lernenden in die Lage versetzen, sich mit der politischen Ordnung vertraut zu machen (vgl. ebd.). Diese Aufgabe, so Breier und Meyer, können die Heranwachsenden nicht selbst schultern. „Jugendliche bedürfen einerseits der starken Schultern derjenigen, die schon mit der Ordnung vertraut sind, und andererseits sollten sie sich bewusst machen, auf den Schultern welcher maßgeblichen Denker wir alle stehen“ (ebd.). Hiermit sind zwei Ebenen der Aneignung Politischer Theorie angesprochen: Auf der einen geht es darum, Lernende mit politischem Denken vertraut zu machen, auf der anderen geht es darum, dass die Lehrenden selbst mit Politischer Theorie vertraut sein müssen. Der vorliegende Band ist auf diese zweite Ebene zugeschnitten, d.h. er bietet weniger direkt unterrichtlich einsetzbares Material an, sondern vielmehr ein breites Spektrum an Politischen Denkerinnen und Denker sowie „Schulen“ der politischen Theorie, die für die politische Bildung möglicherweise relevante Ansätze, Ideen, Begriffe usw. gedacht und geprägt haben. „Mit den Denkern zu denken“ heißt demnach, „in ihrem Licht die Welt zu sehen und politischen Grundfragen nachzugehen, die sich Menschen, denen ihr politisches Leben am Herzen liegt, immer wieder neu stellen.“ (ebd., 191)

Exemplarisch für weitere Arbeiten, die sich am politiktheoretischen Ansatz orientieren, kann der Beitrag von Alexander Gantschow mit dem Titel „*Bürgerexistenz und Freiheitsordnung*“: *Existenzphilosophische Erkundungen im Dienste der politischen Bildung* gelten (Gantschow 2016). Ausgehend von der Tatsache, dass die Erfahrung der Fraglichkeit zu einer zentralen Erfahrung junger Menschen heute geworden ist und die Notwendigkeit von Begründungen für das politische Zusammenleben unter den Voraussetzungen des Pluralismus zunimmt, zeigt Gantschow in der Auseinandersetzung mit den Pädagogen Otto Friedrich Bollnow und Eugen Fink sowie den politischen Denkern Hannah Arendt und Karl Jaspers die Notwendigkeit Politische Bildung als fragezentriertes Lernen, als katego-

riales Lernen und als exemplarisches Lernen, weil beispielgebendes Denken angeboten wird, zu ermöglichen.: „Otto Friedrich Bollnow und Eugen Fink reformulieren mit existenzphilosophischen Begriffen die Idee der *Paideia*. Sie entwerfen methodische Möglichkeiten einer weltbezogenen Bürgerbildung, und Karl Jaspers und Hannah Arendt entfalten ein politisches Vokabular, mit dem die Ermöglichung wie auch die Verwirklichung einer freiheitlichen Lebensweise ausbuchstabiert werden können.“ (ebd., 22) Und Gantschow endet seinen Artikel folgendermaßen trefflich: „Die Antwort auf die Herausforderungen des Pluralismus kann nicht allein in der Vermittlung eines vermeintlich fixen Wissenskanons liegen. Insoweit schon Platon die vernunftbegründete Einsicht durch die Tapferkeit ergänzt wissen wollte, sollte auch die Tugend des Mutes ein politikdidaktisches Lernziel sein. Wir haben politische Vordenker, die uns ermutigen. Und ermutigen sollte auch die politische Bildung.“ (ebd., 34)

Aber auch aus dem Bereich der Politischen Theorie gibt es Vorarbeiten. So fragt der Aufsatz von Andreas Braune aus politiktheoretischer Perspektive nach dem Zusammenhang von politischer Freiheit und Politischer Bildung im Anschluss an Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Braune 2011). Dazu stellt er zunächst den negativen und den positiven Freiheitsbegriff vor. Anschließend verortet er diese beiden Daseinsformen der Freiheit in Hegels Rechtsphilosophie. Daraus leitet er bildungstheoretische Konsequenzen auch für die Politische Bildung ab: „Hat die politische Bildung im Bereich der Integrationsfunktion des politischen Staates also wesentlich die Herausbildung von Urteils- und Handlungskompetenzen der Bürger zum Gegenstand, so verpflichtet die Aushandlungsfunktion den Bürger auf den öffentlichen, nicht-instrumentellen Vernunftgebrauch und die Herausbildung deliberativer Bürgerkompetenzen. Hieran wird deutlich, dass ein allein am epistemologischen Individualismus und seinen Implikationen orientierter Bildungsbegriff unzureichend ist, dass eine Ergänzung durch sittliche (das heißt auch und besonders politische) Bildung unerlässlich ist und dass eine einseitige Fokussierung auf instrumentelle Bildung letztlich zu einer pathologischen Verformung der Vernunft und damit zu einer sozialen Pathologie führt [...], deren Symptome auch der Gegenwart nur zu bekannt sind.“ (ebd., 169).

Axel Honneth, der wohl bedeutendste Vertreter der kritischen Theorie in der Gegenwart, beklagte in seinem Vortrag anlässlich der Eröffnung des 23. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften im März 2012, dass die Verknüpfung von Demokratie- und Erziehungskonzept, von Politischer Philosophie und Pädagogik seit John Dewey zer-

rissen sei: „Es gibt immer wieder Vorstöße, über das Erfordernis einer demokratischen Erziehung nachzudenken, aber diese kommen meistens von einer alleingelassenen Erziehungswissenschaft und nicht mehr aus der Mitte der politischen Philosophie selbst. Die Demokratietheorie in der Vielzahl ihrer Gestaltungen und Stimmen schweigt sich über die erzieherische Seite ihres Geschäftes heute weitgehend aus, weder Überlegungen zu schulischen Methoden noch zum Lehrplan sind in ihr noch aufzufinden; jede Vorstellung davon, dass eine vitale Demokratie durch allgemeine Bildungsprozesse ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen stets wieder erst erzeugen muss, ist der politischen Philosophie mittlerweile abhanden gekommen.“ (Honneth 2012, 430). Honneth geht noch einen Schritt weiter, wenn er feststellt, „nicht nur die Demokratietheorie selbst, sondern auch die staatliche Politik hat offenbar das Interesse an dem einzigen Organ verloren, mit sich wenigstens versuchsweise und bei steter Anstrengung die fragilen Voraussetzungen einer demokratischen Willensbildung des Volkes immer wieder regenerieren ließen“ (ebd., 438). Honneth entfaltet aufgrund dieser Bestandsaufnahme, welche Konsequenzen aus den Werken von Immanuel Kant, Emile Durkheim und John Dewey gezogen werden können. Honneth fordert: „Es gibt daher in Zeiten, in denen allerorten von wachsender politischer Apathie gesprochen und sogar die Gefahr einer »Postdemokratie« an die Wand gemalt wird, keinen, aber auch keinen Grund, nicht die von Kant, Durkheim und Dewey begründete Tradition noch einmal wiederzubeleben und die öffentliche Erziehung als zentrales Organ der Selbstreproduktion von Demokratien zu begreifen.“ (ebd., 439). Honneth nennt zum Schluss zwei zentrale Herausforderungen für ein "erneuertes Programm der demokratischen Erziehung", nämlich Multikulturalismus und die digitale Revolution: „Für jeden aufmerksamen Zeitgenossen dürfte gegenwärtig außer Frage stehen, dass die digitale Revolution der Kommunikationsverhältnisse nicht nur die Formen der Anbahnung und Aufrechterhaltung privater Beziehungen, sondern auch die Wege der politischen Meinungsbildung nachhaltig verändern wird; mit dem Internet, das den Einzelnen in die Lage zugleich einer Enträumlichung und Beschleunigung seiner Interaktionen versetzt, entstehen heute mit wachsendem Tempo eine Vielzahl von Netzöffentlichkeiten, deren Außengrenzen und Themen im ständigen Fluss begriffen sind. Es ist gewiss die Aufgabe des schulischen Unterrichts, die Schüler auf den Gebrauch dieses neuen Mediums technisch und sozial vorzubereiten, [...]“ (ebd., 440).

Anton Hauler, Stephanie Schick und Hartmut Wasser untersuchen den Kommunitarismus auf seine möglichen Implikationen für die Politische Bildung (vgl. Hauler/ Schick/ Wasser 2001). Ausgehend von den gegenwärtigen Herausforderungen der liberal-demokratischen Herrschaftssysteme stellen sie das Menschenbild, die Gesellschaftsvisionen sowie die politischen Ordnungsvorstellungen verschiedener Vertreter des Kommunitarismus vor. Sie sehen in der kommunitaristischen Perspektive einen konstruktiven Ansatz, um „über die Reform schulischer politischer Bildung einen Beitrag zur Wiedergewinnung des Vertrauens zwischen Bürgern und Politikern leisten zu können“ (ebd., 191). Bisher sei die Frage nach den „Sozio-moralischen Voraussetzungen der Demokratie“ in der Theorie wie auch in der Praxis Politischer Bildung an den Rand gedrängt. Der Kommunitarismus könne hier helfen, diese Frage wieder in den Mittelpunkt zu rücken, was vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen wie Politikverdrossenheit, Vertrauenskrise politischer Institutionen oder dem Rückzug ins Private zwingend notwendig sei (ebd. 7ff. und 182ff.).

Ebenso wie der politiktheoretische Ansatz geht auch der vorliegende Band dabei nicht von einem bestimmten Menschenbild aus. „Dieses wäre ja angesichts der Vielzahl inhaltlicher Akzentuierungen immer nur ein beliebiges, das die diesem Menschenbild innewohnende Einseitigkeit unzulässig verabsolutieren würde. [...] Es ist vielmehr sinnvoll, verschiedene Denker, die maßgebliche Einsichten über das Politische beisteuern können, zur Interpretation der politischen Realität heranzuziehen.“ (Breier/ Meyer 2013, 189) Die in diesem Band versammelten Beiträge verdeutlichen eindrucksvoll, wie breit das Spektrum dieser maßgeblichen Einsichten anzusehen ist und auf welcher vielfältigen Weise historisch aber auch gegenwärtig über das Politische nachgedacht wurde und wird und von welcher hoher Relevanz dieses Denken für die Politische Bildung ist.

Kein Automatismus

Dass es sich bei der hier angesprochenen gelungenen Verbindung mitnichten um einen Automatismus handelt, wird deutlich, wenn danach gefragt wird, wie es zu dem eingangs attestierten Theoriedefizit in der Politischen Bildung gekommen ist: Hat sich die Politikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg noch als „Demokratiewissenschaft“ verstanden, das heißt als eine politische Wissenschaft die (auch) einen politischen Bildungsanspruch hatte, hat die zunehmende Ausdifferenzierung der Disziplin in im-

mer feinere Unterdisziplinen in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass der politische Bildungsanspruch immer weiter in den Hintergrund getreten ist und schließlich einer oftmals eher belächelten als geschätzten Politikdidaktik überlassen (oder auch aufgebürdet) wurde. Dies bedeutet, dass eine Verbindung von Politischer Theorie und Politischer Bildung kaum mehr aus der Sache selbst heraus entsteht, sondern dass sie bewusst eingefordert und konstruiert werden muss.

Es gibt wenige Ausnahmen, wie etwa Ronald Dworkin, der als Vertreter der Politischen Theorie selbst direkt Konsequenzen aus seinen Arbeiten für die Politische Bildung gezogen hat (vgl. Dworkin 2006; Ders. 2012; vgl. den Beitrag von Regina Retter in diesem Band). Bei anderen Theoretikerinnen und Theoretikern liegt eine Auslegung auf politische Bildungsprozesse auf der Hand, auch wenn sie selbst sich nicht dazu explizit äußern, so etwa bei Jürgen Habermas' Programm einer Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. den Beitrag von Thomas Saretzki in diesem Band). Und schließlich gibt es noch Theoretikerinnen und Theoretiker, deren Interpretation auf Politische Bildung hin eher weniger naheliegend, aber vielleicht auch gerade deswegen besonders vielversprechend ist, z.B. Adam Smith, Carl Schmitt oder auch Pierre Rosanvallon (vgl. die Beiträge von Tim Kraski, Sebastian Huhnholz und Herbert Uhl in diesem Band).

In dem hier vorgelegten Buch gehen wir allen drei Möglichkeiten nach. Hierfür haben sowohl Vertreterinnen und Vertreter der Politischen Theorie als auch der Politischen Bildung einzelne politische Theoretikerinnen und Theoretiker, politische Theorien oder auch „Denkschulen“ bearbeitet, d.h. auf Politische Bildung hin ausgelegt und angewendet.

Die Beiträge dieses Buchs

Die Beiträge in diesem Band sind chronologisch angeordnet. Eröffnet wird der Band mit einem Beitrag von *Harald Schmidt* über William Penn. Der Beitrag zeichnet das bewegte Leben und die politiktheoretischen Hauptsätze dieser historischen Persönlichkeit nach, um den Denker und Praktiker für die Politische Bildung zu erschließen. Dabei werden hochaktuelle Themen wie Toleranz, Konfliktregelung auf internationaler bzw. supranationaler Ebene, Gemeinwohlorientierung, europäischer Einigungsgedanke und auch persönliche Motivlagen von politisch Aktiven auf einer historischen Folie ausgebreitet, um den Vergleich mit Bezug auf heutige Phänomene anzuregen.

Adam Smith wird häufig nur als Begründer der Nationalökonomie oder als Apologet des Eigeninteresses oder des Homo oeconomicus gesehen. *Tim Kraski* betrachtet Smith dagegen als ökonomischen *und* politischen Denker. Nach der Schilderung nennenswerter Lebensstationen Smiths geht Kraski auf Grundfragen des Politischen, die sich für bzw. mit Smith stellen ein. Schließlich beleuchtet er die Smith-Rezeption in der Politischen Bildung und entfaltet davon ausgehend Überlegungen zur Bedeutung von Smiths Denken für die Politische Bildung gerade auch in ihrem Verhältnis zur ökonomischen Bildung.

Reinhard Mehring illustriert in seinem Beitrag zu Max Weber inwiefern dieser als „Erzieher“ der „Nation“ verfassungspolitische Urteilsbildung, Handeln und politische Einheit an die liberaldemokratische Entwicklung der Nation band. Dabei habe Weber nicht nur die Modernisierung politischen Vokabulars, sondern auch die Extension Politischer Bildung vorangetrieben. Unter Bezugnahme auf Webers Werke arbeitet Mehring heraus, dass Weber trotz dessen, dass seine verfassungspolitischen Ziele als Nationalliberalist zwar überholt, aber immer noch für die Politische Bildung essentiell seien, um den „verfassungsgeschichtlichen Wandel und die Lage Deutschlands realistisch beschreiben und normativ erfassen zu können“.

In *Sebastian Huhnholz* Aufsatz „Schmitt, Schmittianer, Schmittiana“ wird Carl Schmitts Kategorienwelt für die Politische Bildung neu und produktiv gedacht. Huhnholz lehnt eine Dämonisierung Schmitts als hobbesianischen Machttheoretiker ab, da Schmitts Primat des Politischen, seine Offenlegung der demokratisch legitimierten Notstandsdictatur, sowie sein Souveränitätsbegriff zum besseren Verständnis historischer wie auch gegenwärtiger politischer Entscheidungen beitragen. Schmitts Potential für die Politische Bildung liegt laut Huhnholz darin, dass Schmitts Kategorienwelt den reflexiven Wert bietet, den schmalen Grat zwischen Legalität und Legitimität zu verdeutlichen. Wie der Autor in Bezug auf Schmitts Werke und Rezeption anführt, ist dieser reflexive Wert nicht nur im Zusammenhang mit dem Dritten Reich zu verstehen, sondern ist auch gegenwärtig von Potential für die Politische Bildung.

Andreas Eis und *Juliane Hammermeister* stellen Antonio Gramscis Hegemoniekonzept in seiner Bedeutung für die Politische Bildung und ihre Didaktik im Sinne einer emanzipativen Praxis vor. Dazu diskutieren sie den herrschaftsanalytischen Zusammenhang von Hegemonie und Zivilgesellschaft in seiner pädagogischen Bedeutung und veranschaulichen die Rezeption und Aktualität Gramscis Ansatzes am Beispiel eines Forschungsprojektes zur europäischen Migrationspolitik.

Sven Rößler nähert sich Hannah Arendts Bildungsgehalt mit Bezugnahme auf ihre Schriften zum Nationalsozialismus, der Kritik der Arbeitergesellschaft sowie der Migrationsgesellschaft an. Hieraus leitet der Autor die allererste Aufgabe der politischen Bildung ab, dass sie Vernunftgründe vermittele, welche die Möglichkeit eines Genozids abzuwenden vermögen. Dabei dürfe sich die Didaktik nicht der vermeintlich unsichtbaren Wertneutralität verschreiben, sondern müsse die Voraussetzung schaffen, Position gegen zukünftige „Zivilisationsbarbarei“ beziehen zu können.

Hakan Gürses illustriert in seinem Beitrag, wie drei Elemente Foucaults "Werkzeugkiste" das Instrumentarium liefern, um Machtsysteme zu demontieren, was der politischen Bildung zu geforderter Reflexion und einer kritischen Herangehensweise verhelfen würde. Die Elemente stellen Foucaults Analyseraster, Subjekt-Macht-Wissen, die Verfahrensweise, Archäologie, Genealogie und Kritik, sowie die historische Differenz dar. Diese Herangehensweise ermögliche wieder das Prozesshafte am Politischen zu vermitteln.

Thomas Saretzki zeichnet zunächst zentrale Lebensstationen von Jürgen Habermas und ihrer Bedeutung für das Verständnis seines Werkes nach. Anschließend geht er der Rezeption zentraler Werke von Habermas in den Erziehungswissenschaften und in der Politischen Bildung nach und skizziert Saretzki wie diese Werke die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskussion in vielerlei Hinsicht beeinflusst haben. Er zeigt auf, wie das kritische aber auch selbstkritische Habermassche Verständnis von Demokratie als gesellschaftlichem Lernprozess viele Anknüpfungspunkte bietet, die für eine Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen Politischer Bildung genutzt werden können.

Roland Dworkin hat mit seiner Forderung der Einführung der *contemporary politics courses* in den USA bereits selbst die Grundlage für eine Verankerung seiner Politischen Theorie in die Politische Bildung geliefert. Die von *Regina Retter* dargestellten Prinzipien der Menschenwürde sowie das Konzept der Interpretation bilden die Grundlage dafür, dass im Politikunterricht schülerorientiert, kontrovers sowie nach den Maßstäben der partnerschaftlichen Demokratie diskutiert wird. Dworkin zufolge liege das Ziel Politischer Bildung in der Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit und politischer Werte, dessen politiktheoretische Fundierung er gleich mitliefert.

Christian Schwaabe plädiert der Politischen Theorie Richard Rortys folgend für eine Politische Bildung des Herzens. Diese solle sich nicht auf Wissensvermittlung fixieren, sondern auch die Leidenschaften und das

Mitgefühl der Schülerinnen und Schüler fördern. Rorty lehnt rationalistische Letztbegründungen ab. Schülerinnen und Schülern solle vielmehr verdeutlicht werden, dass Ungerechtigkeiten und Demütigungen dieser Welt nicht rational bedingt, sondern Produkte der Kontingenz, der Ironie des Lebens sind. Wer für jene Demütigungen sensibilisiert ist, dem sei es einerseits möglich Perspektivwechsel einzugehen und andererseits gemeinwohlorientiert zu handeln. Es werden eben jene Ziele der Politischen Bildung erreicht, die auf rationalem Wege zu oft unerreichbar bleiben.

In Bezugnahme auf Oscar Negts These „Demokratie muss gelernt werden“ illustriert *Klaus-Peter Hufner* die Notwendigkeit Politischer Bildung, welche ohne die Förderung der Urteilsbildung und einem kritischen Weltverständnis den „Orientierungsnotstand“ einer entpolitisierten Gesellschaft nur befördere. Nach der Vorstellung Negts philosophischer und politischer Wurzeln wird dessen Potential als Politischer Bildner ausgeführt und der Artikel mit einem Interview zwischen Autor und Negt abgerundet.

Astrid Séville betont, dass vor dem Hintergrund der Krise der liberalen Demokratie ein fundamentales Nachdenken über Demokratie nicht an Wert verliert, sondern an Bedeutung gewinnt. Nach Séville bedarf es einer Theorie, die die Politische Theorie aus der Sackgasse entpolitisierter Philosophie im akademischen Elfenbeinturm herausholt. In wiefern dies die poststrukturalistische Diskurs- und Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe zu leisten vermag, untersucht sie in ihrem Beitrag. Dazu skizziert sie zunächst die Denkvoraussetzungen poststrukturalistischer Diskurstheorien und führt dann in das Theoriegebäude von Laclau und Mouffe ein. Ihr Beitrag endet mit fünf Thesen zur Anschlussfähigkeit und Verwendung dieses Ansatzes für die Politische Bildung.

Der wohl einflussreichste Vertreter der partizipativen Demokratietheorie ist Benjamin R. Barber. Ausgehend von Barbers Entfremdungskritik in Form von Selbstentfremdung und Weltentfremdung erläutert *Markus Gloe* die Forderungen Barbers nach einer demokratischen Partizipation der Bürgerinnen und Bürger. Barbers Verständnis von Partizipation betont sowohl eine transformative als auch eine intrinsische Dimension. Gloe zeigt auf, wie Barbers starkdemokratisches Programm zur Wiederbelebung der Bürgerschaft in der Schule als Schule der Demokratie umgesetzt werden kann und welche Konsequenzen sich für die Politische Bildung daraus ergeben.

Werner Friedrichs greift in seinem Beitrag Rancières Ausgangsproblem auf, welches besagt, dass durch den Modus des Erklärens in jedem Bildungsprozess Ungleichheit zwischen dem Lehrenden und dem Educanden installiert und reproduziert werde. Friedrichs folgert, dass die Politische

Bildung sich von diesem Modus abwenden und sich hin zu einem „Subjektivierungsprozess im Medium des Ästhetischen“ wenden müsse. Nur so seien bestehende Gesellschaftsordnungen und deren strukturelle Machtverhältnisse erkennbar und veränderbar. Friedrichs liefert folglich Anknüpfungspunkte für eine Politische Bildung zu mündigen Bürgern, welche sich auf „das enge Band zwischen Kunst und Politik“ stützt.

Ausgangspunkt des Beitrags von *Michael Görtler* ist Hartmut Rosas These, dass die Beschleunigung der Moderne das Weltverständnis des Subjekts sowie das politische System beeinflussen. Die Politik befinde sich in einer Beschleunigungsfalle, welche die Demokratie an ihre Grenze bringen könne. Die sowohl lebensweltlich als auch systemisch erfahrbaren Folgen der sozialen Beschleunigung bieten laut Görtler Anknüpfungspunkte für die Politische Bildung. So sind die Beschleunigung politischer Verfahren, oder die zeitlichen Gegensätze zwischen Politik und Ökonomie nur zwei Beispiele. Nach einer prägnanten Darstellung Rosas Theorie der sozialen Beschleunigung und des Akzelerationszirkels stellt der Autor den Zusammenhang zur Politischen Bildung her und liefert abschließend eine kritische Würdigung der Theorie.

Der Beitrag von *Fritz Reheis* beleuchtet die „höchst fruchtbare didaktische Kategorie“ des zivilisatorischen Hexagons Dieter Senghaas‘, welches als Modell zur strukturellen Zivilisierung von Konflikten in der Politischen Bildung dienen könne. Im Anschluss an eine Aufarbeitung Senghaas‘ thematisch relevanter Publikationen seit den 60ern arbeitet der Autor das Potential der von Senghaas geforderten Verklammerung von Mikro-, und Makrolernprozessen sowie die durch das zivilisatorische Hexagon ermöglichte Multiperspektivität im Dienste der Friedenserziehung heraus. Friedenserziehung im Sinne Senghaas sei aufgrund ihrer Nähe zur Konflikt-, Handlungs-, und Zukunftsorientierung, ihrer Aktualität und wegen ihres interdisziplinären Charakters von höchstem Interesse für die (Politische) Bildung.

Mittels der genealogischen Betrachtung der Demokratie legt Rosavallon nicht nur die Dysfunktionalität des elektoral-repräsentativen Systems offen, er entwirft auch eine Demokratie der Aneignung, welche durch ihre republikanisch inspirierte Dreifach-Legitimation die Ursache jener politischer Pathologien, die das Verhältnis von Regierenden, Ordnung und Regierten aktuell bestimmen, verändere. *Herbert Uhl* macht diese Systemkritik für die Politische Bildung anschlussfähig, indem er Rosavallons kritische Aneignung des Politischen als Lernweg eröffnet, sowie sprachlich

konstruierte Mechanismen gesellschaftlicher Exklusion zum Gegenstand macht.

In den folgenden drei Aufsätzen werden nicht mehr einzelne Theoretiker in den Blick genommen, sondern Schulen oder Strömungen.

Bettina Lösch zeigt in ihrem Aufsatz „Feministische politische Theorie und politische Bildung“, wie Politische Bildung durch das Heranziehen der feministischen politischen Theorie einen neuen Zugang zu Themen des Politischen wie Ungleichheit und Repräsentation finden kann, ohne dabei eine enge frauenspezifische Perspektive einzunehmen. Vielmehr ermöglichen Fragestellungen, die das Geschlechterverhältnis betreffen, dass nicht nur die (Re)Produktion von hierarchisierter Zweigeschlechtlichkeit, sondern auch andere gesellschaftliche Strukturmuster aufgedeckt werden, die ausgrenzen und unterdrücken. Folglich wird eine kritische gesellschaftstheoretische Analyse vollzogen, welche zum besseren Verständnis des Politischen als solchem beiträgt. In ihrer Analyse nimmt die Autorin vor allem Bezug auf E. Kreisky und B. Sauer und nennt darüber hinaus weitere Anknüpfungspunkte aus außerschulischen Arbeiten für die Politische Bildung.

Armin Scherb beleuchtet den Pragmatismus in seiner Kombination von Deweys kategorialer Struktur des Problemlösungsprozesses und Pierce' pragmatischer Maxime in einem neuen Licht. Der Pragmatismus wird zur Meta-Theorie der Politischen Bildung, da er verständlich macht, wie es in der Politik darum geht, sozialverträgliche Lösungen zu finden, die niemals einen Wahrheitsgeltungsanspruch innehaben können. Scherb illustriert diese These und die Rolle des Pragmatismus in Bezugnahme auf PolitikdidaktikerInnen verschiedenster Couleur und beschreibt ihn als zeitkompatibles Konzept.

Tobias Müller fordert in seinem Beitrag die Politische Bildung zu dekolonialisieren, d.h sie mit einer postkolonialen Perspektive zu versehen. Das Kontroversitätsgebot verlange es, alternative, kritische Stimmen im Politikunterricht hörbar zu machen, was Müller anhand von Werken von Said und Spivak illustriert. Dadurch könne zum einen die Perspektivenwechselkompetenz im Sinne des globalen Lernens und zum anderen die Dekonstruktionskompetenz, welche es ermögliche jene Exklusions- und Machtstrukturen aufzudecken, die auf Fremdzuschreibungen basieren, geschult werden. Nur so könne das eigene Involviertsein reflektiert werden.

Der Band schließt mit einer Conclusio ab, in der die beiden Herausgeber *Markus Gloe* und *Tonio Oeftering* einige exemplarische Zugangsweisen zu aber auch Verbindungen zwischen den Beiträgen des Bands aufzei-

gen. Hierzu werden die Beiträge zunächst darauf befragt, ob sich die in ihnen behandelten Theoretikerinnen und Theoretikern ihrem eigenen Selbstverständnis nach als politische Bildnerinnen und Bildner verstehen, bevor in einem zweiten Schritt danach gefragt wird, welches Menschenbild ihrem Denken zugrunde liegt. Hieran anknüpfend erfolgt eine weitere Analyse der Beiträge entlang zentraler Begrifflichkeiten und Konzepte. Zunächst steht der Begriff des Politischen im Zentrum der Betrachtung, daran anschließend das Demokratieverständnis sowie das Verständnis politischer Urteilskraft und politischer Handlungsfähigkeit als zentralem Zielhorizont politischer Bildung. Abschließend werden noch weitere mögliche Verknüpfungen skizziert, die jedoch an anderer Stelle weiter zu vertiefen wären.

Brückensteine

In seinem 1966 erstmals erschienenen Buch *Wohin treibt die Bundesrepublik?* schreibt Karl Jaspers: „Ohne Kenntnis und Übung im Studium der großen politischen Denker bleibt der eigene politische Horizont eng. Um die Weite in der gegenwärtigen Weltsituation zu erfassen als etwas in der Tat Neues, das unser aller Schicksal wird, ist die Weite des überlieferten politischen Denkens, wie es in den wenigen politischen Denkern sich zeigt, unerlässlich“ (Jaspers 1988, 207). Und heute? Sind wir heute nicht noch viel mehr mit einer Weltsituation konfrontiert, deren Weite kaum noch zu erfassen ist? Die fortschreitende Globalisierung, die damit verbundenen kriegerischen Konflikte und Migrationsströme, die in immer höherem Maße den europäischen Kontinent erreichen, sowie das Erstarken populistischer Strömungen und die Rückkehr autoritärer Regierungen stellen ein Geflecht an Ereignissen dar, das sich tatsächlich nicht nur als etwas unser Schicksal bestimmendes Neues zeigt, sondern auch eine Herausforderung darstellt, diese Entwicklungen gedanklich zu durchdringen, um sie überhaupt verstehen zu können. Dies ist zuallererst die Aufgabe der Politischen Theorie. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass diese Prozesse des Verstehens auch eine Bildungsaufgabe darstellen, dann erscheint eine Auseinandersetzung mit Politischer Theorie in der Politischen Bildung, egal ob im schulischen oder außerschulischen Bereich, zwingend geboten.

Es zeigt sich also, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Politischer Theorie für die Politische Bildung zum Beispiel eine Klarheit und

Konkretisierung von Begriffen leisten kann, die in Zeiten der eben beschriebenen politischen Entwicklungen notwendiger denn je erscheint. Denn Begriffe wie Demokratie wirken hohl und leer, wenn das mit ihnen verbundene Versprechen auf ein gutes Leben nicht mehr in einem Zusammenhang mit den tatsächlich vorfindbaren Wirklichkeiten zu stehen scheint. Wenn wir mit Oskar Negt davon ausgehen, dass Demokratie die einzige verfasste Staatsform ist, die gelernt werden muss (vgl. etwa Negt 2014), dann muss Politische Bildung ein vertieftes Verständnis davon haben, was Demokratie eigentlich bedeutet und hierfür ist eine politikdidaktische Beschäftigung mit Politischer Theorie unabdingbar.

Auch im Hinblick auf die Anbahnung und Förderung politischer Urteilsfähigkeit als Kernauftrag Politischer Bildung (vgl. Detjen 2005, 180; Juchler 2005) ist der Brückenschlag zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung ein großer Gewinn. Die Bildung eines politischen Urteils verlangt, wenn sie über die bloße Artikulation einer Meinung hinausgeht, erhebliche Denkanstrengungen. Dafür ist ein „Fundament eines reflektierten politischen Orientierungs- und Deutungswissens“ (Detjen 2005, 182) notwendig. Dies liefert die Politische Theorie. Zugleich muss man sich aber auch der eigenen politischen Grundeinstellungen und Wertmaßstäbe bewusst sein, die die eigenen Urteile beeinflussen. So können sich dem Ansatz des Genetischen Lernens folgend, z.B. mit Hilfe einer Dorfgründungssimulation nach Andreas Petrik Lernende eigener grundlegender politischer Orientierungen bewusst werden (vgl. Petrik 2013, s.o.).

Politische Theorie als Politische Bildung

Vertreterinnen und Vertreter der Politischen Theorie zeigen in Zeiten von Populismus und krisenhaften Erscheinungen der repräsentativen Demokratie Alternativen auf. Das heißt, es geht nicht nur darum zu fragen, was Demokratie ist, sondern auch darum zu fragen, wie Demokratie sein könnte. Dies ist nicht nur für die Politische Bildung als Disziplin eine notwendige Reflexion, sondern auch höchst relevant für den politischen Bildungsprozess selbst: Eine Politische Bildung, die eine Bildung zur Demokratie ermöglichen möchte, kann sich, wenn sie die Lernenden als potentiell mündige Personen ernst nimmt, nicht damit zufrieden geben, die Lernenden nur auf die bestehenden demokratischen Verhältnisse vorzubereiten. Eine mündigkeitsorientierte demokratische Politische Bildung muss den Lernenden auch die Möglichkeit eröffnen, sich die Frage, wie die De-

mokratie beschaffen sein könnte, selbst zu stellen. Wenn dies gelingt, dann stellt sich die Frage, wie Politische Theorie und Politische Bildung miteinander verbunden werden, im Grunde gar nicht mehr – denn dann wird Politische Theorie selbst zur Politischen Bildung.

Wir danken Lisa Langjahr, Sebastian Puhl, Nicoline Rohweder und Marianne Wischer für die konstruktive Durchsicht der Manuskripte.

Für die Drucklegung wurde ein Zuschuss aus Mitteln des überfakultären Kooperationsprojektes „Brückensteine - Vernetzung in der Lehrerbildung“ im Rahmen von „Lehre@LMU“ der Ludwig-Maximilians-Universität München gewährt. Dafür sind die Herausgeber sehr dankbar.

Literatur

- Braune, Andreas: Positive Freiheit und politische Bildung im Anschluss an Hegel. In: Zeitschrift für Politische Theorie 2 (2011) 2, S. 151-170.
- Breier, Karl-Heinz (2010): Politische Bildung als Bürgerbildung. Einladung zu einer republikorientierten Politikdidaktik. In: Deichmann, Carl/ Juchler, Ingo (Hrsg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 11–21.
- Breier, Karl-Heinz/ Meyer, Christian (2013): Der politiktheoretische Ansatz. In: Deichmann, Carl/ Tischner, Christian K. (Hrsg.), Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2013, S. 188–200.
- Brumlik, Micha (1997): Braucht politische Bildung eine normative Theorie. In: kursiv. Journal für die politische Bildung 4 (1997), S. 12-19.
- Claußen, Bernhard (1985): Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft, Opladen.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Philosophen als pädagogische Denker: Band I: Von der Antike bis zur Aufklärung, Opladen/ Berlin/ Toronto.
- Dammer, Karl-Heinz (2017): Philosophen als pädagogische Denker: Band II: 19. und 20. Jahrhundert, Opladen/ Berlin/ Toronto.
- Detjen, Joachim (2005): Politische Urteilsfähigkeit als Kern der Bildungstheorie des Politischen. In: Massing, Peter/ Roy, Klaus-Bernhard (Hrsg.): Politik – Politische Bildung – Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit, Schwalbach/Ts., S. 172–189
- Dworkin Ronald (2006): Is Democracy Possible Here? Principles for a New Political Debate, Princeton/Oxford.
- Dworkin, Ronald (2012): Gerechtigkeit für Igel, Berlin.
- Fischer, Wolfgang/ Löwisch, Dieter-Jürgen (1998): Philosophen als Pädagogen, Darmstadt.
- Gantschow, Alexander (2016): „Bürgerexistenz und Freiheitsordnung“: Existenzphilosophische Erkundungen im Dienste der politischen Bildung. In: Deichmann, Carl/ May, Michael (Hrsg.): Politikunterricht verstehen und gestalten, Wiesbaden, S. 17-38.

- Gaus, Detlef (2012): Platon als Theoretiker des Pädagogischen : eine Erörterung erzie-
hungs- und bildungstheoretisch relevanter Aspekte seines Denkens, Frankfurt/M.
- Gloe, Markus (2015): Politische Bildung trifft Politischer Theorie. Ein Beispiel für die
Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium für das
Fach Sozialkunde, in: Anselm, Sabine (Hrsg.): Vernetzung statt Praxisschock. Kon-
zepte, Ergebnisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung durch das Projekt
Brückensteine, Göttingen, S. 272–281.
- Gloe, Markus/ Oeftering, Tonio (2017): Ein ungehobener Schatz! Plädoyer für eine en-
gere Verzahnung von Politischer Theorie und Politischer Bildung. In: polis, 2017/1,
S. 10-12.
- Hauler, Anton/ Schick, Stephanie/ Wasser, Hartmut (2001): Der Kommunitarismus als
Gegenstand und Instrument der Politischen Bildung. In: Politica-Schriftenreihe zur
politischen Wissenschaft, Bd. 44, Hamburg.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässig-
tes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissen-
schaft 15 (2012) 3, S. 429-442.
- Hufer, Klaus-Peter/ Korfkamp, Jens (2012): Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine
philosophisch orientierte politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Jaspers, Karl (1988): Wohin treibt die Bundesrepublik? 10. Auflage, München.
- Juchler, Ingo (2005): Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunter-
richt. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politi-
schen Bildung. Wiesbaden 2005, S. 62-75.
- Juchler, Ingo (2015): Narrationen in der politischen Bildung, Wiesbaden.
- Kammertöns, Annette (1981): Politische Theorie – politische Didaktik. Über den Zu-
sammenhang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Bochum.
- Leps, Horst (2013): Lehrstücke im Politikunterricht. Welches ist nun aber die beste
Verfassung? Schwalbach/Ts.
- Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2011): Kritische politische Bildung. Ein
Handbuch, 2. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Meyer-Heidemann, Christian (2015): Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bil-
dung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor, 2. Auflage,
Schwalbach/Ts.
- Negt, Oskar (2014): Politische Bildung und Europäische Integration – Ein lebenslan-
ger Lernprozess für alle Europäer. In: Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politi-
sche Bildung als lebenslanges Lernen, Schwalbach/Ts., S. 15–22.
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung: Hannah
Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts. 2013.
- Oeftering, Tonio (2013a): „Kritische Politische Bildung – heute?“: Anpassung an eine
komplexer werdende Welt. In: polis, 2013/2, S. 19.
- Petrik, Andreas (2013): Von der Schwierigkeit ein politischer Mensch zu werden. Kon-
zept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, 2. Auflage, Leverkusen 2013.
- Reheis, Fritz (2016): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. 2. Auflage, Wies-
baden.

- Scherb Armin (2014): Pragmatistische Politikdidaktik: Making It Explicit (Politik und Bildung), Schwalbach/Ts.
- Schmoll, Heike (2012): Fachwissenschaft enger mit Fachdidaktik verbinden. In: Mitteilung des Deutschen Germanistenverbandes 2 (2012), S. 170/171.
- Sutor, Bernhard (1971): Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn.
- Temme, Evelyn (2014): Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung. Politikdidaktische Theorien mit Hannah Arendt weitergedacht, Frankfurt/M.