

Evelyn Temme

# Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung

Politikdidaktische Theorien  
mit Hannah Arendt weitergedacht

Aktuelle Probleme  
moderner Gesellschaften

14

Herausgegeben von Karl-Heinz Breier,  
Peter Nitschke und Corinna Onnen



PETER LANG  
EDITION

# 1. Einleitung

„Hannah Arendt – Ihr Denken veränderte die Welt“ – mit diesem Titel feierte am 8. Januar 2013 der Film von Regisseurin Margarethe von Trotta in den deutschen Kinos seine Premiere. Gerade der Untertitel lässt dabei vermuten, dass es sich bei diesem Film um eine gesamtbiographische Darstellung des Werkes Arendts handelt; der Film befasst sich jedoch ausschließlich mit einem – wenn auch bedeutenden – Abschnitt im Leben Hannah Arendts: Es werden ihre Beobachtung und anschließende Veröffentlichung des Eichmann-Prozesses in Jerusalem Mitte der 1960er Jahre und die sich daraufhin entwickelte Kontroverse gezeigt. Dabei sind es vor allem ihr Begriff von der „Banalität des Bösen“ und ihre sarkastische, oftmals auch sehr distanzierte Ausdrucksweise, die in der Öffentlichkeit so heftig diskutiert wurden. Arendt hat in ihrem Buch *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* den SS-Obersturmbannführer Adolf Eichmann, der für den Transport von Millionen europäischer Juden in die Vernichtungslager verantwortlich war, nicht als Ungeheuer, sondern als „lächerlichen Hanswurst“<sup>1</sup> bezeichnet, der unfähig war zu denken.<sup>2</sup> Ihre Absicht war es, die „Legende von der Größe des Bösen“, zu zerstören und den Menschen die Bewunderung von der „dämonischen Macht“ zu nehmen.<sup>3</sup> So zitiert Arendt in einem Interview den Schriftsteller Bertolt Brecht:

*„Die großen politischen Verbrecher müssen preisgegeben werden, insbesondere der Lächerlichkeit. Sie sind nicht große politische Verbrecher, sondern Menschen, die große politische Verbrechen zuließen, was etwas vollkommen anderes ist.“<sup>4</sup>*

Schon an diesem kurzen Zitat wird deutlich: Für Hannah Arendt liegt die „Banalität des Bösen“ nicht im menschlichen Charakter, sondern sie zeigt

---

1 Vgl. Hannah Arendt: *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. Aus dem Amerikanischen von Brigitte Granzow. Von der Autorin durchgesehene und ergänzte deutsche Ausgabe, München 1964, S. 78.

2 Vgl. ebd. S. 78.

3 Vgl. Hannah Arendt: Fernsehgespräch mit Roger Errera, in: dies.: *Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. Herausgegeben von Ursula Ludz, 4. Auflage, München 2012, S. 131.

4 Ebd.

sich in den ausgeübten Handlungen der Menschen. Und damit hebt diese Erkenntnis gerade das hervor, was für ihr gesamtes Denken von Bedeutung ist: Hannah Arendt beschäftigt sich in ihren Werken in erster Linie mit konkreten Erfahrungen in der Welt. In der Auseinandersetzung mit dem Eichmann-Prozess und dem Totalitarismus entwickelt sie ein Bewusstsein, das zur Grundlage ihres Denkens wurde. Mit ihrem Verständnis von Politik, das sich durch Phänomenalität definiert und als Handeln *zwischen* den Menschen entsteht, hat Arendt einen Weg gewählt, der aus den „finsternen Zeiten“ herausführen sollte.<sup>5</sup> Sie zeigt eine Idee des Politischen, die daran erinnert, dass politisches Handeln Freiheit ist und Freiheit schafft, dass es unterschiedliche Menschen im öffentlichen Raum zusammenführt, wo sie nach dem Gemeinwohl streben und spontan, dem Neuen offen gegenüber, agieren können. Ihr Verständnis ist daher nicht utopisch oder wirklichkeitsfremd, weil es sich dafür eignet, die politische Realität zu verstehen, zu verändern und im besten Fall sogar zu verbessern.<sup>6</sup>

Um noch einmal auf den Film über Hannah Arendt zurückzukommen: Auf der offiziellen Homepage hat der interessierte Zuschauer die Möglichkeit, sich über die Eichmann-Kontroverse hinaus zu informieren; gleichzeitig werden Einblicke in das Leben von Hannah Arendt gewährt. Für Lehrende steht des Weiteren umfangreiches Material für die „schulische und außerschulische Bildung“ zur Verfügung. Einleitend heißt es darin:

*„Hannah Arendt ist weder im Alltag, noch in den Lehrplänen für die meisten präsent. Dabei kann sie mit ihren Analysen des Totalitarismus [...] und mit ihrem Verständnis von Politik in einem modernen Staatswesen, ihrer hervorragenden Vernetzung in Philosophie und Literatur der abendländischen Kultur als Kronzeugin für das gesamte 20. Jahrhundert gelten. [...] Denn sie wirkt historisch und aktuell wegweisend in ihrem Verständnis von Menschlichkeit, persönlicher Verantwortung und regellosem Denken – für die aktuelle Politik in gemischtnationalen Gesellschaften und für die Anerkennung und Würdigung jedweder Pluralität menschlichen Lebens. Das macht sie auch und gerade für junge Menschen zu einer spannenden Denk-Partnerin.“<sup>7</sup>*

---

5 Vgl. Kurt Sontheimer: Hannah Arendt. Der Weg einer großen Denkerin, 2. Auflage, München 2005, S. 212.

6 Vgl. ebd. S. 256.

7 Online unter: [http://www.hannaharendt-derfilm.de/HA\\_Bildungsmaterial.pdf](http://www.hannaharendt-derfilm.de/HA_Bildungsmaterial.pdf) (zuletzt eingesehen am 13.02.2013).

Auch aus diesem Vorwort wird einsehbar: Hannah Arendts „weltveränderndes Denken“ beschränkt sich nicht auf den Eichmann-Prozess und auf ihre Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus. In ihrem Denken kann sie gleichzeitig *wegweisend* auch für die aktuelle Politik wirken. Und wenn es stimmt, dass sie gerade für junge Menschen interessant ist, warum findet man sie weder „im Alltag noch in den Lehrplänen“<sup>8</sup> wieder?

Tatsächlich gibt es wenig Literatur, die sich mit Hannah Arendts politischem Denken im Zusammenhang mit schulischer Bildung oder dem Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinandersetzt.<sup>9</sup> Auch Arendt selbst hat sich in ihren Schriften nicht konkret mit dem Begriff der Bildung beschäftigt. In ihrem Essay *Die Krise in der Erziehung*, der 1958 publiziert wurde und einem Vortrag entstammt, den sie im Mai 1958 in Bremen gehalten hat, schreibt Arendt: „Ich bin von Beruf nicht Pädagogin und werde also hier über etwas sprechen, wovon ich im Sinne der Experten nichts verstehe.“<sup>10</sup> Tatsächlich schreibt Arendt in ihrem Essay, ausgehend von der Krise der Erziehung in den Vereinigten Staaten von Amerika, von den politischen Problemen in der

---

8 Ebd.

9 Es gibt einige wenige Ausnahmen, die an dieser Stelle exemplarisch genannt werden sollen: Wiltrud Giesecke: „Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I“ (1961) von Hannah Arendt, in: Ralf Koerrenz/Elisabeth Meilhammer/Käthe Schneider (Hrsg.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*, Jena 2007, S. 379–388; Sonja Strube: *Persönlichkeitsbildung im Geiste Hannah Arendts. Der Begriff des Gemeinnsinns und die politische Dimension persönlichkeitsorientierter Erwachsenenbildung*, in: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 51. Jahrgang, Heft 3/2005, S. 130–133. Dirk Lange/Sven Rössler: *Der Sinn von Politischer Bildung ist Freiheit. Politikdidaktische Annäherungen an Hannah Arendt*, in: Waltraud Meints/Michael Daxner/Gerhard Kraiker (Hrsg.): *Raum der Freiheit. Reflexionen über Idee und Wirklichkeit*, Bielefeld 2009, S. 341–358; Eva Cendon: *Denken ohne Geländer. Politische Bildung nach Hannah Arendt*, in: Werner Lenz (Hrsg.): *Brücken ins Morgen. Bildung im Übergang*, Innsbruck u.a. 2000, S. 13–32; Stefanie Hellekamps: *Hannah Arendt über die Krise in der Erziehung – Wiedergelesen*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrgang, Heft 3/2006, S. 413–423. Tonio Oeftering: *Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts*, Schwalbach/Taunus 2013.

10 Hannah Arendt: *Die Krise in der Erziehung*, in: dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. Herausgegeben von Ursula Ludz, München 1994, S. 255.

modernen Welt. In ihren Ausführungen zur Erziehungskrise thematisiert Arendt in erster Linie das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in der Welt und den zunehmenden Traditions- und Autoritätsverlust in der Erziehung. Hannah Arendt verwendet dabei den Begriff der Erziehung ausschließlich für Erziehungsprozesse von *Kindern*, der so verstanden spätestens mit dem Schulabschluss endet. Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich nach Arendt daher immer in einem geschützten Raum: in der Familie und in der Schule, nicht jedoch in der Öffentlichkeit. Lernen jedoch – weil es sowohl im Privaten als auch öffentlich stattfinden kann – ist nicht mit Erziehung gleichzusetzen. Es scheint daher so, als könne Arendts Erziehungsbegriff zunächst wenig hilfreich für den umfassenden Bereich der Bildung sein.

Wenn nun aber Arendts Denken wegweisend für die gegenwärtige Politik sein soll, impliziert dies nicht auch die politische Bildung? Wenn sich ihr Verständnis dafür eignet, die Realität zu verändern und zu verbessern, bedarf es dann nicht auch einer Bildung, die zum Verstehen der Welt beiträgt und sich mit den elementaren Fragen des politischen Lebens auseinandersetzt? Oder anders gefragt: Was versteht man im Allgemeinen unter politischer Bildung?

Im Grunde hat diese zunächst die Aufgabe, Einsichten in fundamentale Sachverhalte unseres Daseins in einem rational-dialogischen Sinne zu vermitteln, die prägende Wirkung gewinnen.<sup>11</sup> Mit anderen Worten: Die Bürgerinnen und Bürger sollen mit den gemeinsamen Angelegenheiten vertraut gemacht und zur Teilhabe am öffentlichen Leben befähigt werden. Gerade die heranwachsende Generation muss in die jeweilige politische Wirklichkeit, in die sie hineingeboren wird, *geleitet* werden. Es geht nicht nur darum, dass sich die Lernenden umfassendes Wissen aneignen; politische Bildung muss auch zum Verstehen der Phänomene beitragen. Es soll dabei nicht nur die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen verbessert, es soll ihnen zugleich ein Bewusstsein für die Realität vermittelt werden. Bildung beinhaltet dabei immer eine doppelte Dimension – bezogen auf den Inhalt sowie auf den Prozess der Vermittlung und Aneignung. Dabei ist die politische Bildung auch von neuen Entwicklungen in der Politik und sich ständig wechselnden Themen abhängig und fordert so verstanden eine

---

11 Vgl. Bernhard Sutor: 50 Jahre politische Bildung – Erfolge und Defizite in einer subjektiven Bilanz, in: Heinrich Oberreuter (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Taunus 2009, S. 24.

Reihe von Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die leitenden Fragen der politischen Bildung wie folgt bündeln: Wie sollen die Menschen ihr Zusammenleben gestalten? Was bedeutet es, gemeinsam tätig zu sein? Wie ist Freiheit für alle Menschen möglich? Wie können gegensätzliche Meinungen, mögliche Konflikte oder Probleme gelöst werden? Welche politische Ordnung kann die gemeinsamen Angelegenheiten der Menschen am besten sichern? Und welche Regeln und Gesetze können das Miteinander in der Gegenwart und in der Zukunft garantieren?

Eine derartig verstandene politische Bildung existiert in Deutschland bereits seit dem 19. Jahrhundert. Es gibt natürlich auch Ansätze, die sich bis weit in die Antike zurückverfolgen lassen, die aber nicht einem Verständnis von *moderner* politischer Bildung entsprechen.<sup>12</sup> In diesem Zusammenhang sind daher in erster Linie die unterschiedlichen Konzepte und Theorien in der deutschen Politikdidaktik von Bedeutung, die seit Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelt wurden. Die meisten dieser didaktischen Ansätze suchten vor allem praxisfähige Antworten für die Befähigung zum „demokratieorientierten“ Urteilen und Handeln. Aber auch die Vermehrung und Spezialisierung des Wissens und die zunehmenden existenziellen Probleme und Konflikte in der politischen Welt stellten und stellen die politische Bildung fortwährend vor eine große Herausforderung. Dabei sind die Theorieentwürfe politischer Bildung jeweils „Teil der geistigen Situation ihrer Zeit“ und als solche geprägt von den politischen Verhältnissen, in denen sie entwickelt wurden und auf die sie sich beziehen. Diese Arbeit soll aber keine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der politischen Bildung seit 1945 sein. Gleichwohl wird für ein besseres Verständnis zunächst ein kurzer Überblick über die Entstehung und Weiterführung der politischen Bildung in Deutschland gegeben.<sup>13</sup>

---

12 Vgl. zu der Geschichte der politischen Bildung in der Antike, vom aufgeklärten Absolutismus bis zur Französischen Revolution: Joachim Detjen: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München 2007, S. 15 ff.

13 Vgl. zu den folgenden Ausführungen: Joachim Detjen: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland; Walter Gagel: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2005; Michael May/Jessica Schattschneider (Hrsg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare, Schwalbach/Taunus 2011; Wolfgang Sander: Politik in

## 1.1 Geschichte der politischen Bildung seit 1945

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war vor allem durch die Auseinandersetzung zwischen Theodor Wilhelms<sup>14</sup> *Partnerschaftspädagogik* und den Versuchen der Neubelebung der klassischen *Staatsbürgerkunde* der Weimarer Republik durch Theodor Litt und andere Autoren geprägt. Theodor Wilhelm orientierte sich in seinen Ausführungen am „Erfahrungslernen“ des amerikanischen Pragmatismus und vor allem auch an den pädagogischen und philosophischen Ideen John Deweys. In erster Linie sah die Partnerschaftserziehung dabei keine inhaltliche Auseinandersetzung mit politischen Themen vor, sondern sie beinhaltete vielmehr die Vermittlung von demokratischem Verhalten. Politische Bildung verstand Wilhelm danach nicht mehr als „Erziehung zum Staat“, sondern als Chance, eine friedensstiftende und friedenserhaltende Lebensweise der Menschen zu ermöglichen. Theodor Litt hingegen warf den partnerschaftlichen Erziehungskonzepten vor, dass sie den Begriff des Politischen in den sozialen Bereich übertragen würden. Diese Ansätze würden den Staat, als alleinigen Garanten für Frieden und Ordnung, sowie politische Konflikte und das Kämpfen um Macht ausblenden. Mit dieser Auseinandersetzung ging in Deutschland auch die Diskussion einher, ob für die politische Bildung ein eigenes Fach erforderlich ist oder ob sie besser als Unterrichtsprinzip *aller* Fächer zu realisieren sei.

Anfang der 1960er Jahre entstanden schließlich die ersten Konzepte politischer Bildung, die gleichzeitig eine neue Phase in der didaktischen Diskussion einleiteten. Viele dieser Konzeptionen aus dieser Zeit waren und sind für die politische Bildung über einen längeren Zeitraum von besonderer Bedeutung gewesen – und sind es zum Teil noch heute. Ausgangspunkt für die Überlegungen waren zunächst die zunehmende Stofffülle und die

---

der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, 2., aktualisierte Auflage, Marburg 2010; ders.: Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozeß – Eine Einführung in ihre geschichtliche Entwicklung, 2. unveränderte Auflage, Schwalbach/Taunus 1992; Rolf Schmiederer: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt am Main 1972.

14 Theodor Wilhelm publizierte in der Nachkriegszeit auch unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger.

Unübersichtlichkeit der zu vermittelnden Inhalte. Die politikdidaktischen Publikationen beinhalteten dabei vor allem eine grundsätzliche Forderung, dass sich politischer Unterricht auf das Wesentliche konzentrieren sollte; im gleichen Zusammenhang wurde in vielen Fällen auch eine Kritik an der politischen Bildung selbst geäußert: Ihre Wirkung wurde durch die kaum mehr überschaubare Masse von Wissensinhalten und durch die bloße Vermittlung dieser Kenntnisse als bedroht angesehen. So traten zunehmend Probleme der didaktischen Erschließung und Bemühungen um die Darstellung politischer Grundeinsichten in den Vordergrund. Zentrale Fragen waren nun: Was soll politischer Unterricht vermitteln? Wozu soll er befähigen? Und warum und in welcher Form bedarf es überhaupt eines politischen Unterrichts?

Mit der Studentenbewegung und den Protesten von 1968 wurden schließlich noch einmal ganz neue Ansätze in die Überlegungen politischer Bildung aufgenommen. Viele Didaktiker wurden nun durch die Ideen der *Kritischen Theorie* beeinflusst und orientierten sich in ihren Ausführungen am Begriff der Emanzipation. Es kam infolgedessen auch zu einer bildungspolitischen Polarisierung, in deren Zentrum die Auseinandersetzung zwischen konservativen und progressiven Strömungen, beziehungsweise zwischen rechten und linken Positionen stand. So plädierten die Vertreter einer emanzipatorisch verstandenen politischen Bildung für einen gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsprozess mit dem Ziel, überflüssige Herrschaft von Menschen über Menschen abzubauen. Auf der anderen Seite gab es Autoren, die das wesentliche Ziel der politischen Bildung in der Vermittlung der Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Beteiligung sahen. Dieses sollte durch eine unvoreingenommene Urteilsbildung und verantwortliche Entscheidungsfähigkeit im Sinne der Grundnormen der demokratischen Ordnung realisiert werden.

Für Peter Massing ist seit den 1980er Jahren die Zeit der Produktion von politikdidaktischen Konzeptionen in der politischen Bildung vorbei. Die anschließende „nachkonzeptionelle Phase“<sup>15</sup> ist vor allem durch Pluralisierung und Aufsplitterung der verschiedenen politikdidaktischen

---

15 Peter Massing: Theoretische und normative Grundlagen, in: Gotthard Breit/ders. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Schwalbach/Taunus 2002, S. 85

Ansätze gekennzeichnet. Das wissenschaftliche Spektrum der politischen Bildung erweitert sich zunehmend – gerade Orientierungen würden in einem ständigen Wechsel miteinander konkurrieren: Lebenswelt-, Schüler-, Erfahrungs-, Zukunfts- oder Handlungsorientierung – um nur eine Auswahl zu nennen. Diese Entwicklung wird dabei nicht nur von einer „Entwertung des Kognitiven“<sup>16</sup> begleitet, sondern gleichsam auch von einem zunehmenden Verlust von theoretisch bereits Erreichtem. Weder die deutsche Wiedervereinigung noch das Bewusstsein von den Gefährdungen der Lebenswelt konnten einer theoretisch-normativen Neufundierung politischer Bildung entscheidende Impulse geben.<sup>17</sup> Die Rezeption politischer Bewegungen und Auseinandersetzungen erfolgt nach Massing vielmehr

*„[...] selektiv, oberflächlich oder eklektizistisch, so daß der Vorwurf, vor allem ‚zeitgeistorientierte Alibiveranstaltung‘ zu sein, [...] nicht so leicht von der Hand zu weisen ist. Von einer theoretisch-normativen Fundierung kann jedenfalls keine Rede sein. Auch die in jüngster Zeit festzustellende ‚Flucht‘ in die Methoden läßt für eine Grundlegung politischer Bildung wenig erwarten.“<sup>18</sup>*

Diese Pluralisierung bzw. Aufsplitterung der politikdidaktischen Konzepte lässt sich noch an einem anderen Zusammenhang ablesen: Es soll dabei die These aufgestellt werden, dass man in der Auseinandersetzung mit politischer Bildung immer auch berücksichtigen muss, welcher Begriff von Politik einem jeweiligen Verständnis zugrunde liegt. Weder in der Politikwissenschaft noch in der Politikdidaktik gibt es einen einheitlichen Politikbegriff. Es liegt im Wesen dieser Wissenschaften, dass es nicht den *einen* Begriff und nicht die *eine* Lösung gibt. Politische Bildung umfasst demzufolge auch nicht nur eine einzige Herangehensweise, sondern beschäftigt sich immer mit vielerlei Perspektiven, Ansätzen und Ideen. Deutlich wird dies, wenn man die jeweiligen Verständnisse der deutschen Politikdidaktiker der Nachkriegszeit auf ihren Politikbegriff und ihre jeweilige Darstellung von politischer Bildung untersucht. Eine ausgezeichnete Möglichkeit bietet hierzu das *Interviewbuch zur Politikdidaktik*, das von Kerstin Pohl erstmals 2003 herausgegeben wurde.<sup>19</sup>

---

16 Ebd.

17 Vgl. ebd.

18 Ebd.

19 Vgl. Kerstin Pohl (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, 2. Auflage, Schwalbach/Taunus 2007.

Darin stellen die wichtigsten deutschen Politikdidaktiker ihre Vorstellungen zu Grundfragen aus Theorie und Praxis der politischen Bildung dar; insbesondere die jeweiligen Politik- und Bildungsverständnisse sind für die zu entwickelnde Thematik von besonderer Bedeutung.

So ist für Wolfgang Wilhelm Mickel Politik eine Sache „[...] sittlich fundierter – auf den Prinzipien der Demokratie und Ethik (Kant) beruhender – aktiver Teilnahme an und Auseinandersetzung mit den öffentlichen Angelegenheiten [...]“<sup>20</sup> Paul Ackermann zitiert den deutschen Politikwissenschaftler Gerhard Lehbruch, wenn er Politik als gesellschaftliches Handeln versteht, „[...] welches darauf gerichtet ist, gesellschaftliche Konflikte über Werte ... verbindlich zu regeln.“<sup>21</sup> Peter Massing vertritt ein ähnliches Politikverständnis. Prägendes Element des Politischen ist für ihn der Konflikt; zu „[...] große Übereinstimmung, ein breiter Konsens oder das ständige Gerede vom Gemeinwohl“<sup>22</sup> machen ihn zutiefst misstrauisch. Für Wolfgang Sander hingegen sind es gerade die gemeinsamen Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften, die das Politische ausmachen: „Politik gibt es, weil wir als Menschen nur in Gesellschaften leben, zugleich aber dieses Zusammenleben auf höchst unterschiedliche Weise gestalten können.“<sup>23</sup>

Es gibt darüber hinaus auch einige Politikdidaktiker, die die These vertreten, dass politische Bildung keines ihr zugrunde liegenden Politikbegriffes bedarf. Für Siegfried George erscheinen vielmehr „[...] soziologische Denk- und Arbeitsweisen besonders geeignet, [um] aus der Sozialkunde politische Bildung mit Politisierungseffekten zu machen.“<sup>24</sup> Auch Hans-Werner Kuhn vertritt eine ähnliche Ansicht: „Politik lässt sich nicht einfach definieren.“<sup>25</sup> Es kann somit kein einheitlicher Politikbegriff für die politische Bildung festgestellt werden. Je nach individuellem Verständnis wird Unterschiedliches am Politischen hervorgehoben, einbezogen oder ganz ausgegrenzt.

Wie verhält es sich nun mit dem Begriff von politischer Bildung? Welche Ziele sollte der politische Unterricht verfolgen? Für Bernhard Sutor besteht

---

20 Ebd. S. 41.

21 Ebd. S. 92. [Auslassung im Original]

22 Ebd. S. 162.

23 Ebd. S. 232.

24 Ebd. S. 80.

25 Ebd. S. 216.

die Aufgabe des Politikunterrichts in erster Linie darin, „[...] dem künftigen ‚Normalbürger‘ des demokratischen Gemeinwesens ein Grundverständnis für Politik zu vermitteln und seine Bereitschaft zu politischer Beteiligung zu fördern.“<sup>26</sup> Für Georg Weißeno ist der Politikunterricht ebenfalls für die Vermittlung spezifischer Kenntnisse über die Politik und für eine normative Orientierung zuständig: „Insofern ist er systemorientiert und folgt bestimmten politischen Grundüberzeugungen. Sie [...] werden auf der Basis von demokratietheoretischen Erörterungen gewonnen.“<sup>27</sup> Carl Deichmann führt in seiner Beantwortung der Frage nach den Zielen des politischen Unterrichts den Begriff der Bürgerrolle ein: „Das allgemeine oberste Lernziel der politischen Bildung ist die *Befähigung zur aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung einer demokratischen politischen Identität*.“<sup>28</sup> Für Gotthard Breit schließlich sollen die Lernenden nicht nur im Politikunterricht, sondern in allen Fächern „[...] das Bewusstsein ausbilden, für sich selbst verantwortlich zu sein. Sie sollen die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln, sich ihres ‚Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen‘ (Kant).“<sup>29</sup>

## 1.2 Theoretische Reflexion der politischen Bildung

Die historischen Ausführungen und die kursorische Darstellung der individuellen Politikbegriffe haben gezeigt, dass die Didaktiker ausgehend von ganz unterschiedlichen Verständnissen von politischer Bildung auch immer neue konzeptionelle Ansätze entwickelt haben. Viele Autoren plädieren heute für einen weiten Politikbegriff, der die gesamte Lebenswelt der Heranwachsenden umfassen soll. Andere Didaktiker hingegen fordern, dass sich die politische Bildung an einem engen Politikbegriff orientieren muss. Im Mittelpunkt dieser Ansätze steht dann oftmals ein Politikverständnis, das sich auf die drei Dimensionen des Politischen – *polity* (Form), *policy* (Inhalt) und *politics* (Prozess) – bezieht oder an dem Politikzyklus als Prozessmodell orientiert.

---

26 Ebd. S. 52.

27 Ebd. S. 201.

28 Ebd. S. 142. [Hervorhebung im Original]

29 Ebd. S. 111.

Wolfgang Sander macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es aber grundsätzlich nicht sinnvoll ist, sich den Verlauf der politikdidaktischen Forschung als endlose Reihe von einander ablösenden, immer neuen Konzeptionen zu denken:

*„Zwar bleibt es eine Aufgabe der didaktischen Theoriebildung, den jeweiligen Stand von Forschung und theoretischer Reflexion so aufzuarbeiten und zu systematisieren, dass im Sinne von fachdidaktischen Konzeptionen gut begründete Kriterien für die Beantwortung der wesentlichen Entscheidungsfragen bei der Planung von Lernangeboten in einem konsistenten Argumentationszusammenhang entwickelt werden. Gleichwohl stellt sich aber Politikdidaktik als Wissenschaft heute als ein offeneres Feld dar, in dem [...] eine Vielzahl unterschiedlicher, zum Teil auch auf sehr viel speziellere Fragestellungen gerichteter wissenschaftlicher Arbeitsschwerpunkte möglich und notwendig ist.“<sup>30</sup>*

Politikdidaktik kann sich demzufolge auch in „theoretischer Reflexion“ mit den grundlegenden Fragen des eigenen Selbstverständnisses und der Identität von politischer Bildung beschäftigen. Anders formuliert: Die politische Bildung hat sich in den letzten Jahren zunehmend die Möglichkeit offen gehalten, für eine Erweiterung durch philosophische oder politiktheoretische Ansätze zugänglich zu sein. Wenn die politische Bildung zum Gegenstand die politischen Probleme der gegenwärtigen Zeit, die politischen Prozesse und Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten hat, bedarf es auch einer Begründung

*„[...] ihres auf Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit zielenden Sinnes. Dazu muss die politische Bildung zurückgreifen auf das Arsenal der europäischen politischen Philosophie. Diese darf aber dann gerade nicht zu einer von den politischen Problemen abgelösten Ideengeschichte werden. Die politischen Ideen, die große Denker in unterschiedlicher Weise formuliert haben, waren ihrerseits immer Antworten auf situationsbedingte Fragen nach der guten bzw. der angemessenen Ordnung.“<sup>31</sup>*

Die Didaktik kann sich im Sinne Bernhard Sutors mithilfe von theoretischen Verständnissen auf ihre ursprüngliche Zielsetzung zurückbesinnen. Politiktheoretische Ansätze können so dazu verhelfen, den Gehalt wesentlicher

---

30 Wolfgang Sander: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3., durchgesehene Auflage, Schwalbach/Taunus 2008, S. 36.

31 Bernhard Sutor: 50 Jahre politische Bildung – Erfolge und Defizite in einer subjektiven Bilanz, S. 36.

Fragen und Zusammenhänge freizulegen und auch erweiternd als politische „Ordnungsreflexion“ auftreten – gerade in Zeiten von Unordnung und Unübersichtlichkeit. So können nicht nur Erfahrungen und Einsichten aufgezeigt werden, die den spezifisch politischen Begriffen inhärent sind, diese können zudem auch aus einer neuen Perspektive betrachtet werden. Dabei muss sich jeder ideengeschichtliche Beitrag daran messen lassen, ob er wirklich etwas Neues hinzuzufügen vermag. Gleichzeitig muss politische Bildung auch immer den Ansprüchen gerecht werden, sich mit existenziellen Fragen und der damit einhergehenden Verantwortung einzelner Menschen auseinanderzusetzen. Auch in diesem Zusammenhang können politiktheoretische Ansätze mögliche Antworten und Begründungen auf derartig fundamentale Themen liefern. So kann ein politiktheoretisches Verständnis, das eine andere Herangehensweise, eine neue Denkart mit einbezieht, auch für den gegenwärtigen Diskurs erhellend und bereichernd sein.

### 1.3 Zielsetzung und Vorgehensweise der Arbeit

Diese Arbeit möchte einen Beitrag zu einer solch theoretischen Reflexion leisten und eine Verbindung zwischen Hannah Arendts Denken und der politischen Bildung herstellen. Es werden im Folgenden drei politikdidaktische Ansätze, die als „Klassiker“ der politischen Bildung gelten können, mithilfe von Arendts Verständnis des Politischen weitergedacht. So werden in den ersten Kapiteln zunächst die Konzepte von Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke und Wolfgang Hilligen vorgestellt, die zu den „Gründungsvätern“ der Politikdidaktik zählen und deren Schriften noch immer zu den bedeutendsten und einflussreichsten der politischen Bildung in Deutschland gehören. Die von ihnen entwickelten Ansätze prägten die Diskussion in der politischen Bildung nachhaltig und sie sind weiterhin auch für den gegenwärtigen politischen Unterricht richtungsweisend: Die dargestellten Themen und Analysen lassen sich in vielen Fällen ohne Schwierigkeiten in den aktuellen Kontext integrieren und sind so auch noch für nachfolgende Generationen von Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit den politikdidaktischen Theorien wird dabei in erster Linie auf der Grundlage der Primärliteratur nachgezeichnet. Um die Ansätze von Fischer, Giesecke und Hilligen aus einer neuen Perspektive weiterzudenken, bedarf es einer Darstellung, die den *ursprünglichen* Gehalt der Konzepte sichtbar macht. Es wird daher in

den ersten Kapiteln nur ausgewählte Sekundärliteratur herangezogen, wenn sie beispielsweise den historischen Kontext der jeweiligen Didaktik erhellen oder andere entscheidende Beiträge zur Zielsetzung dieser Arbeit leisten können.<sup>32</sup>

Die drei vorgestellten Theorien basieren dabei auf bestimmten anthropologischen Vorstellungen und gehen von einem entsprechenden Politik- und Demokratieverständnis aus. Auch diese Aspekte werden, neben möglichen philosophischen bzw. politiktheoretischen Hintergrundeinflüssen auf die jeweilige Didaktik sowie den unterrichtsrelevanten Zielen, im Zentrum dieser Arbeit stehen. Die Methoden der jeweiligen Politikdidaktik bedürften ebenso wie die konkreten Vorschläge für Unterrichtseinheiten, die als kennzeichnend für die entsprechende Konzeption gelten können, einer gesonderten und weiterführenden Untersuchung. Die methodische Organisation des politischen Unterrichts wird daher allenfalls am Rande berücksichtigt, wenn es beispielsweise um den Lernprozess und die ihm innewohnenden Zielsetzungen geht. Es soll in diesem Zusammenhang noch angemerkt werden, dass die politikdidaktischen Ansätze selbstverständlich nicht als reine – gleichsam geschichtslose – „Theorie“ verstanden werden können, die sich unabhängig von äußeren Einflüssen entwickelt haben. Die jeweiligen Vorstellungen der Didaktiker standen vielmehr immer im Kontext von politischen Problemen und fachspezifischen Diskussionen – auch dies wird innerhalb dieser Arbeit berücksichtigt.

Im Anschluss an die politikdidaktischen Untersuchungen wird im nächsten Kapitel Hannah Arendts Verständnis des Politischen dargestellt. Es wird aufgezeigt, dass ihr Werk und ihre Auseinandersetzung mit wesentlichen Fragen der Zeit sowie ihre Entwicklung der Begriffe vom Denken, Urteilen und Handeln einen neuen Zugang zum Politischen ermöglichen. Darüber hinaus sind auch ihre Ausführungen zur politischen Freiheit, zur Pluralität, zur Öffentlichkeit und zum Begriff der Macht von

---

32 Auf weiterführende Literatur zur politischen Bildung im Allgemeinen und zu aktuellen Herausforderungen sowie fachdidaktischen Grundfragen soll in diesem Zusammenhang nicht weiter verwiesen werden. Eine umfangreiche Literaturliste zur Fachdidaktik bietet beispielsweise die Universität Potsdam auf ihrer Internet-Präsenz an: <http://uni-potsdam.de/u/LpB/Lehre/leseliste.htm> (zuletzt eingesehen am 20.02.2013).

entscheidender Bedeutung. Es wird dargelegt, dass sich Arendt mit ihrem Verständnis gegen das traditionelle philosophische Denken wendet und eine radikale Kritik daran äußert. Sie reflektiert und hinterfragt überlieferte Vorstellungen von Freiheit, von menschlichem Handeln und von Macht und entwickelt im Folgenden eine neue Herangehensweise an diese Begriffe.

Ausgehend von den politiktheoretischen Überlegungen Hannah Arendts werden im abschließenden Kapitel die drei didaktischen Ansätze von Fischer, Giesecke und Hilligen sowie ihre exemplarischen, kategorialen und existenziellen Zugänge zum Politischen weiterentwickelt und aus einer neuen Perspektive für den gegenwärtigen politischen Unterricht weitergedacht. Fischer, Giesecke und Hilligen wurden als Vertreter ihrer Fachdidaktik in den 1960er und 1970er Jahren vor allem zunächst von Ideen der *Kritischen Theorie*, des *Pragmatismus* und der *Existenzphilosophie* beeinflusst. Eine Verbindung zum Denken und zu den Schriften von Hannah Arendt erscheint daher zunächst einmal willkürlich oder konstruiert gewählt. Die drei Politikdidaktiker haben sich weder mit Hannah Arendts Werk auseinandergesetzt noch ließen sich ihre Grundüberlegungen problemlos in das politische Verständnis Arendts „einbetten“. Wie bereits angedeutet wurde, kann Arendt aber gerade mit ihrem Werk und ihrem in Abgrenzung zu klassischen Theorien entwickelten politiktheoretischen Verständnis die Möglichkeit zur Weiterentwicklung von Konzeptionen politischer Bildung bieten. Es wird gezeigt, dass ihr Verständnis des Politischen, das vom Phänomen des Neuanfangs und dem *Miteinander der Vielen* ausgeht, auch für die politische Bildung und den Unterricht erhellend sein kann.

Auch wenn der Titel dieser Arbeit *Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung* eine Herangehensweise vermuten lässt, die ausgehend vom Verständnis Hannah Arendts eine Weiterentwicklung der politikdidaktischen Theorien impliziert, so wurde die chronologische Anordnung der Kapitel ganz bewusst gewählt. Ausgehend von den didaktischen Konzeptionen werden die grundlegenden Fragen und Probleme der politischen Bildung aufgezeigt, mit denen sich Fischer, Giesecke und Hilligen über Jahrzehnte beschäftigt haben. Anschließend wird mit Arendts Denken und ihren Grundvorstellungen ein Verständnis nachgezeichnet, das das originär Politische freizulegen versucht. Die politikdidaktischen Theorien können so vor einem völlig neuen Hintergrund weitergedacht werden. Gleichzeitig

lässt sich aus dieser Perspektive Hannah Arendts Beitrag zur politischen Bildung herausarbeiten.

Dieses Buch ist die leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im Frühjahr 2013 an der Universität Vechta eingereicht habe. Danken möchte ich der Universität für das dreieinhalbjährige Promotionsstipendium – ohne diese Unterstützung hätte ich meine Arbeit niemals verfassen können. Ein weiterer Dank geht an das Institut für Sozialwissenschaften und Philosophie, das mir nicht nur meine Lehrtätigkeit, sondern gleichzeitig auch den fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Studierenden und neu gewonnenen Freunden ermöglicht hat. Ganz besonders danken möchte ich meinem Doktorvater und Erstgutachter Prof. Dr. Karl-Heinz Breier, der mich zu dieser Arbeit ermutigt und mich zu jeder Zeit und in vielen Gesprächen mit seinen thematischen Anregungen unterstützt hat. Prof. Dr. Tilman Grammes und Prof. Dr. Peter Nitschke bin ich für die Übernahme des Zweit- und Drittgutachtens zu Dank verpflichtet. Meiner Familie und meinen Freunden bin ich für viele inspirierende Gespräche und Anmerkungen dankbar – und natürlich für die Geduld und das Ertragen meiner Zweifel und Launen. Ina-Marie Bargmann möchte ich für die ausdauernde und sorgfältige Überarbeitung meines Textes herzlich danken. Der persönlichste Dank geht an meinen Mann Nils, der mich mit viel Liebe, Ermutigung und nie endendem Zuspruch auf meinem Weg begleitet hat.

Dieses Buch ist meiner Großmutter Anna Fuhrmann gewidmet.