



Gelernte und gelebte Demokratie im Sozialkundeunterricht?

Eine diachrone Analyse zum Stellenwert von
erfahrungsorientiertem Lernen in ausgewählten
Sozialkundebüchern des Landes Rheinland-Pfalz

Isabell Stoffel



Trierer Quellen-
und Studienhefte zur
historisch-politischen Bildung

Didaktik der Gesellschaftswissenschaften

Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung

Herausgeber: Prof. Dr. Matthias Busch

Die Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung veröffentlichen Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte und Materialien für den historisch-politischen Unterricht aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Didaktik der Gesellschaftswissenschaften.

Universität Trier

Fachbereich III

54682 Trier

www.gw-didaktik.uni-trier.de



Trier, November 2020

Gelernte und gelebte Demokratie im Sozialkundeunterricht?

Eine diachrone Analyse zum Stellenwert von erfahrungsorientiertem Lernen in
ausgewählten Sozialkundebüchern des Landes Rheinland-Pfalz (2001-2019)

Isabell Stoffel

INHALT

1. EINLEITUNG	6
1.1 Gegenstand und Fragestellung	6
1.2 Inhaltlicher Aufbau	8
1.3 Forschungsstand	9
2. LERNEN DURCH ERFAHRUNG IM SOZIALKUNDEUNTERRICHT	13
2.1 John Dewey als Wegbereiter des Erfahrungslernens	13
2.2 Pragmatistische Politikdidaktik	30
2.3 Das Konzept des Demokratie-Lernens nach Himmelmann	34
2.4 Erfahrungsorientierung als fachdidaktisches Prinzip im Sozialkundeunterricht	38
2.5 Die Relevanz des Erfahrungslernens im Kontext demokratischer Erziehung	47
2.6 Das Erfahrungslernen in der Diskussion	53
2.7 Erfahrungslernen in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen für Sozialkunde (Sek. I)	57
2.7.1 Fachlehrplan Sozialkunde, 1998	58
2.7.2 Fachlehrplan Sozialkunde, 2016	58
3. METHODISCHES VORGEHEN	61
3.1 Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	61
3.2 Festlegung und Begründung des Untersuchungszeitraums (2001-2019)	64
3.3 Festlegung und Begründung des Untersuchungskorpus	64
3.3.1 Sozialkundebücher als Untersuchungsgegenstände	65
3.3.2 Untersuchungskorpus	67
3.4 Operationalisierung der Analysekatoren	70
3.4.1 Vorerfahrungen im Lernprozess (Kat. I)	71
3.4.2 Gelernte Demokratie - Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)	71
3.4.3 Gelebte Demokratie - Eröffnen neuer Erfahrungsräume durch Handeln (Kat. III)	73
3.4.4 Metakognitive Reflexion zur Erfahrungsbildung (Kat. IV)	73
3.4.5 Sozialform (Kat. V)	74
3.4.6 Inhalte (Kat. VI)	75
4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	76
4.1 Vorerfahrungen im Lernprozess (Kat. I)	76
4.2 Gelernte Demokratie - Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)	77
4.3 Gelebte Demokratie - Eröffnen neuer Erfahrungsräume durch Handeln (Kat. III)	80
4.4 Metakognitive Reflexion zur Erfahrungsbildung (Kat. IV)	84
4.5 Sozialform (Kat. V)	85
4.6 Inhalte (Kat. VI)	87
5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	90
6. FAZIT UND AUSBLICK	95
7. LITERATURVERZEICHNIS	98

1. EINLEITUNG

1.1 Gegenstand und Fragestellung

„Wir leben zu Beginn des 21. Jahrhunderts zweifellos in einer Zeit großer Herausforderungen und Umbrüche. Diese Feststellung gilt für Deutschland und Europa ebenso wie für viele weitere Länder und Staaten in der Welt. Zahlreiche Autoren und Autorinnen, die sich besorgt mit der Zukunft des westlich-demokratischen Gesellschaftsmodells befassen, sprechen sogar von einer Krise der demokratischen Idee“ (Himmelman 2018: 26).

Die von Himmelman diagnostizierten, nahezu alle Lebensbereiche beeinflussenden Transformationsprozesse stellen nicht nur auf globaler und nationalstaatlicher Ebene veränderte Herausforderungen an politisch-demokratisches Denken und Handeln (vgl. Beutel/Fauser 2009: 6). Diese umfassenden ökonomischen, technischen, politischen und soziokulturellen Wandlungsprozesse wirken sich auch auf die Individuen der nunmehr hochkomplexen, pluralistischen Gesellschaften aus, deren einheitliche Orientierungsgrundlagen und konsistenten Kooperationsformen zunehmend erodieren (vgl. Deichmann 2004: 62; Kinne 2010: 40). Heranwachsenden, die sich heutzutage emotional und sozial zunehmend früher von den Eltern und Herkunftsfamilien lösen (vgl. Himmelman 2004: 4), fehlen angesichts dieser Entwicklungsprozesse gegenwärtig nicht selten „Anschlussstützen oder Auffangnetze“ (ebd.) und sie entwickeln zugleich ein „erhöhte[s] Orientierungsbedürfnis“ (Löwisch 2000: 4), während sie sich mit einem „Gefühl der Machtlosigkeit, der Ohnmacht, der Fremdbestimmtheit und der geringen Einflussmöglichkeit bei gleichzeitiger Problembedrohung“ (Röken 2011: 36) konfrontiert sehen. Diese Konditionen ihres Heranwachsens bewirken oft nicht nur soziales oder politisches Desinteresse und Misstrauen, sondern können auch in zunehmender Gewaltbereitschaft münden (vgl. Himmelman 2004: 4)¹. Angesichts dessen kommt gegenwärtig im Besonderen der Sozialisationsinstanz Schule eine gesteigerte Relevanz zu, um dem Verlust an Orientierungen, Werten, Normen und sozial anerkannten wie demokratischen Verhaltensweisen (vgl. ebd.: 5) entgegenzuwirken und somit „den Weg der Jugendlichen zu eigenverantwortlichem Handeln und zu demokratischen Einstellungen zu stärken“ (Röken 2011: 13). Der heranwachsenden Generation die Ausbildung entsprechender sozial-moralischer, demokratischer Werte sowie identitätsstiftender Dispositionen zu ermöglichen, ist dabei nicht nur für deren individuelle Persönlichkeitsentwicklung sowie für die Ausbildung einer Selbst- und Sozialkompetenz, sondern auch für die politische Legitimation und Zukunftsfähigkeit demokratisch ver-

¹ So konstatieren u. a. Beutel/Fauser, dass v. a. „Kinder und Jugendliche [...] auf die gesellschaftlichen Veränderungen, auf den Verlust von Zugehörigkeit, Anerkennung, Zukunftsperspektiven und die Zunahme von Lebensrisiken mit einer Abkehr von der Politik, mit einer in Umfang und Qualität neuen Neigung zu Gewalt, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu reagieren [scheinen]“ (2001a: 91). An dieser Stelle sei auch auf die Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie von 2015 verwiesen, die eine ausgeprägte Politikverdrossenheit und -ferne der Jugendlichen sowie ein nur geringes Vertrauen in politische Akteure und Parteien feststellt (vgl. Shell 2015). Eine differenzierte Auswertung der Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie bietet die Forschergruppe um Albert (vgl. Albert et al. 2016). Für eine terminologische Bestimmung sowie eine Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus im Kontext politischer Bildung vgl. Elverich 2011: 21-91; Hufer 2007: 331-340.

fasster Gemeinwesen vor dem Hintergrund umfassender Wandlungsprozesse von nicht zu unterschätzender Relevanz (vgl. ebd.: 14)². Da Menschen nicht als „Demokratinnen und Demokraten geboren“ (Beutel/Rademacher 2018: 101) werden, sondern Demokratie „die einzig staatlich verfasste Gesellschaftsordnung [ist], die gelernt werden muss - früh, im Kindergarten, aber auch im hohen Alter“ (Negt 2018: 21), kommt insbesondere der schulischen politischen Bildung, deren genuines Ziel die Befähigung mündiger Individuen „zur Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung einer demokratischen politischen Identität“ (Deichmann 2004: 32) ist, der Lernauftrag einer demokratischen Erziehung zu (vgl. Negt 2018: 21ff.)³. Ein demokratischer Habitus kann sich jedoch nicht nur durch ein Erlernen, sondern im Speziellen erst durch ein Erfahren der demokratischen Lebensform „im Sinne des Erlebens demokratischer Grundprinzipien“ (Biedermann 2017: 520) ausbilden. Es bedarf daher neben der Förderung kognitiver und performativer Fähigkeiten im Besonderen auch entsprechender Gelegenheiten zur Entwicklung habitueller demokratischer Kompetenzen (vgl. Röken 2011: 13), damit die gegenwärtig noch institutionell wie kulturell gefestigte Demokratie (vgl. Lange/Reinhardt 2017: XI) fortbestehen kann⁴. Das Potenzial, gleichermaßen die Vermittlung des notwendigen politikbezogenen Wissens und die Ausbildung einer Demokratiekompetenz bei mündigen, politisch urteils- und handlungsfähigen Subjekten gewährleisten zu können, um „Demokratie erfahr- und erlebbar zu machen und Partizipationsprozesse zu ermöglichen“ (Reinhardt 2017b: 203), ist insbesondere im politikdidaktischen Prinzip der Erfahrungsorientierung enthalten (vgl. Detjen 2000a: 32ff.). Es ist daher das erfahrungsorientierte Lernen, das im Kontext demokratischer Erziehung sowie eines Demokratie-Lernens ausdrücklich aus demokratiepädagogischer Perspektive aber auch von Seiten der Politikdidaktik und der (Bildungs-)Politik in Deutschland sowie im internationalen Rahmen seit dem auslaufenden 20. und v. a. dem beginnenden 21. Jahrhundert verstärkt gefordert und diskutiert wird (vgl. u. a. Beutel/Fauser 2001b; Edelstein/Fauser 2001; Himmelmann 2016; KMK 2009)⁵.

² Diesbezüglich konstatiert auch Weißeno: „Aus der Sicht der politischen Kulturforschung sind die subjektiven Orientierungen der Bürger/-innen gegenüber der Politik eine der wesentlichen Determinanten der Stabilität einer Demokratie. Der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen kommt deshalb besondere Bedeutung zu. An ihren Orientierungen und Einstellungen lässt sich ihr Erfolg ablesen. Eine zunehmende Distanzierung (z. B. Politikverdrossenheit) oder die Abnahme der Partizipationsbereitschaft machen auf problematische Entwicklungen aufmerksam“ (2007a: 139).

³ Negt warnt in diesem Zusammenhang vor folgenden, in einigen europäischen Ländern bereits nachzuvollziehenden Entwicklungen: „Wenn politische Bildung es nicht schafft, sich den Orientierungs- und Bindungsbedürfnissen der Lernenden zu stellen, diese zu berücksichtigen und vielleicht sogar den Versuch unternimmt, diese auszugleichen und ihnen so entgegenzuwirken, ist es wahrscheinlich, dass antidemokratische, rechtsradikale Kräfte die kulturellen Erosionsprozesse und die damit verbundene intensive Suche nach Bindungen weiter für sich nutzen, um demokratische Selbstbestimmungsrechte weiter abzubauen und eine Gesellschaft zu fördern, die sich bis zur Unkenntlichkeit von den Idealen einer demokratischen Gesellschaft als Lebensform entfernen wird“ (2018: 24).

⁴ Trotz der konstatierten Politikverdrossenheit ist bei den im Rahmen der 17. Shell Studie befragten Jugendlichen dennoch eine relativ hohe Zufriedenheit mit dem demokratischen Modell zu verzeichnen (vgl. Shell 2015). Mit den Herausforderungen und Gefährdungen der westlichen Demokratien des 21. Jahrhunderts sowie der Frage, ob für diese gegenwärtig eine Krise zu diagnostizieren sei, befasst sich u. a. Merkel (vgl. 2016).

⁵ Das erfahrungsorientierte Lernen ist als Prinzip der Politikdidaktik sowie als lerntheoretische Grundlage des von politikdidaktischen und v. a. von demokratiepädagogischen Ansätzen forcierten Demokratie-Lernens zu verstehen. Da neben der Disziplin der Politikdidaktik in der vorliegenden Arbeit somit auch jene der Demokratiepädagogik von Relevanz ist, sollen diese beiden Disziplinen nachfolgend überblicksartig bestimmt werden: Die Politikdidaktik, deren fachwissenschaftliche Leitdisziplin neben weiteren wie u. a. der Soziologie, der Rechtswissenschaft oder der Wirtschaftswissenschaft in erster Linie die Politikwissenschaft darstellt (vgl. Lange 2009: 45), wird als die „Wissenschaft vom politischen Lernen“ (Sander 2000: 41) definiert und beschäftigt sich mit dem „Praxisfeld politische Bildung“ (Massing 2007a: 290). Ziele der Politikdidaktik sind die Legitimation, Weiterentwicklung und Stabilität eines zukunftsfähigen demokratischen Systems

Da davon auszugehen ist, dass in Schulbüchern nicht nur curriculare Vorgaben, sondern auch öffentliche, politische und fachwissenschaftliche Diskurse Eingang finden (vgl. Detjen 2001: 461ff.), stellt sich angesichts der geschilderten Entwicklungen die Frage, inwiefern sich die Debatte um eine Intensivierung eines „erfahrungsgesättigt[en]“ (Beutel ²2017: 37) Lernens im Kontext demokratischer Erziehung auch in Form einer veränderten Implementierung in den Sozialkundebüchern als Leitmedien des politischen Fachunterrichts (vgl. Oleschko/Moraitis 2012: 13) niederschlägt. Die konkrete Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher: Inwiefern ist für das erfahrungsorientierte Lernen in ausgewählten Sozialkundebüchern für das Land Rheinland-Pfalz (RLP) im Zeitraum von 2001 bis 2019 ein Bedeutungswandel zu konstatieren⁶?

1.2 Inhaltlicher Aufbau

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst der Forschungsstand zum Erfahrungslernen in der politischen Bildung rekapituliert (Kap. 1.3). Die nachfolgende Erarbeitung der theoretischen Grundlagen des Erfahrungslernens als Prinzip der Politikdidaktik (Kap. 2) dient als Fundament der anschließenden methodischen Überlegungen (Kap. 3) sowie der empirischen Untersuchung (Kap. 4; 5); im Einzelnen wird demgemäß wie folgt vorgegangen:

Der Erziehungsphilosoph und Pragmatist John Dewey wird weitgehend konsensual „als Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens“ (Heckmair/Michl ⁷2012: 45) gewürdigt, weshalb sich zuerst mit ihm als Wegbereiter des Erfahrungslernens sowie seiner auf Erfahrung gründenden demokratischen Erziehungstheorie und dessen definitorischer Bestimmung des Erfahrungsbegriffes, wie er auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, befasst wird (Kap.

durch politisch urteils- und handlungsfähige sowie mündige Individuen (vgl. Ders. 2011: 45). Den normativen Bezugspunkt der Politikdidaktik stellt somit ebenso wie jenen der Demokratiepädagogik die Demokratie dar (vgl. Scherb ²2017b: 194). Während demokratiepädagogische Ansätze, deren primäre Bezugswissenschaft die Erziehungswissenschaft ist, „den Kern politischer Bildung“ (May 2007: 80) dementsprechend in einem normativen Demokratiebegriff sehen, stellt den Referenzbegriff politischer Bildung aus politikdidaktischer Perspektive jedoch primär ein formal definierter Politikbegriff dar (vgl. Himmelmann ⁴2016: 24). Die Demokratiepädagogik hat angesichts umfassender gesellschaftlicher und kultureller Wandlungstendenzen zudem ebenso die „Erneuerung und Sicherung der Demokratie“ (Fauser 2009: 18) durch mündige Individuen zum Ziel, weshalb sie explizit eine Erziehung zur Demokratie forciert. Hierbei basieren demokratiepädagogische Ansätze jedoch auf einem mehrdimensionalen, über die ausschließlich etatistische Ebene hinausgehenden Demokratiebegriff, wie folgende Definition verdeutlicht: „Demokratiepädagogik umfasst pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitgestalten zu können; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (Fauser 2009: 18f.). Für die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik vgl. u. a. Breit 2005; Fauser 2007; Lange 2009; Massing 2011; Pohl 2011.

⁶ Da das Unterrichtsfach, das die politische Bildung zum Gegenstand hat, aufgrund der föderal bedingten Kulturhoheit der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) in den verschiedenen Ländern nicht nur unterschiedliche Stundenanteile, sondern auch divergierende Fachbezeichnungen hat (vgl. Immerfall/Schöne ²2017: 89), wird in der vorliegenden Arbeit primär die für das Land RLP geltende Fachbezeichnung ‚Sozialkunde‘ gewählt; synonym dazu werden auch die Bezeichnungen ‚politischer (Fach-)Unterricht‘ oder ‚Politikunterricht‘ gebraucht. Zur heterogenen Fachstruktur der politischen Bildung in der BRD sowie den divergierenden Fachbezeichnungen und Stundenanteilen von politischer Bildung in der Primarstufe, der Sekundarstufe (Sek.) I und II vgl. Himmelmann 2007: 62f.; Lutter ⁴2014: 127-135; Weißeno 2007b: 341-346. Zur ebenso pluralen Struktur und Organisation der Lehramtsstudiengänge der politischen Bildung sowie des Vorbereitungsdienstes in den Ländern der BRD vgl. Langner/Lechner-Amante ⁴2014: 145-149.

2.1)⁷. Anschließend erfolgt die konzeptionelle Einordnung des Prinzips der Erfahrungsorientierung in die pragmatistische Politikdidaktik (Kap. 2.2)⁸ sowie eine Annäherung an Himmelmanns politikdidaktisches und -wissenschaftliches Konzept des Demokratie-Lernens (Kap. 2.3); dieses hat die innerfachliche Debatte um ein intensiviertes erfahrungsbasiertes Lernen entlang eines dreidimensionalen Demokratiebegriffes in der politischen Bildung seit 2001 wesentlich mit angeregt, da es „auf die Notwendigkeit eines Umsteuerns der traditionellen Politikdidaktik in Richtung auf eine ganzheitliche Demokratiepädagogik“ (Kühnlenz/Ophoven 2009: 892) verweist. Nachfolgend stehen konkret die wesentlichen Merkmale, Funktionen und Ziele der Erfahrungsorientierung als fachdidaktischem Prinzip im Sozialkundeunterricht im Fokus der Untersuchung (Kap. 2.4). Dabei soll zudem sowohl auf die damit einhergehenden Chancen und deren Relevanz im Kontext demokratischer Erziehung (Kap. 2.5) als auch auf die Grenzen des Erfahrungslernens eingegangen werden (Kap. 2.6). Die theoretische Hinführung wird schließlich durch eine Auseinandersetzung mit dem curricular bestimmten Stellenwert des Erfahrungslernens im Sozialkundeunterricht abgeschlossen (Kap. 2.7); hierbei wird auf die beiden Fachlehrpläne rekurriert, die in dem zur Durchführung der auf RLP bezogenen Schulbuchanalyse festgelegten Untersuchungszeitraum gelten (Kap. 2.7.1; 2.7.2). Im methodischen Kapitel wird die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche im Rahmen der intendierten produktorientierten Schulbuchanalyse Anwendung finden soll, vorgestellt (Kap. 3.1), bevor anschließend der Untersuchungszeitraum sowie der -korpus begründet dargelegt (Kap. 3.2; 3.3) und die deduktiv wie induktiv gewonnenen Analysekategorien (Kap. 3.4) operationalisiert werden (Kap. 3.4.1-3.4.6). Die Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse (Kap. 4) werden nachfolgend für jede Analysekategorie einzeln präsentiert (Kap. 4.1-4.6) und anschließend in einer Gesamtschau unter Rekurs auf die theoretischen Grundlagen diskutiert, um die forcierte Fragestellung zu beantworten (Kap. 5). Ein die wesentlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit resümierendes sowie die durchgeführte Schulbuchanalyse reflektierendes Fazit, in welchem auch ein Ausblick auf weiterführende, noch zu bearbeitende Forschungsfragen formuliert wird, schließt die Arbeit ab (Kap. 6).

1.3 Forschungsstand

Während der Stellenwert praktischer Erfahrung und gelebter Demokratie insbesondere im Kontext eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens in normativer Hinsicht seit Mitte der 1990er sowie der beginnenden 2000er Jahre im deutschsprachigen Raum sowohl aus demo-

⁷ So konstatiert auch Itin: „No discussion of experiential education would be complete without considering the writings of John Dewey“ (2008: 136).

⁸ In Anlehnung an Scherb (vgl. 2014) wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff ‚pragmatistisch‘ als ein für die philosophische Denktradition des Pragmatismus stehendes und somit eine „gründlich reflektierte[...] Handlungsweise“ (ebd.: 21) bezeichnendes Attribut verwendet, das mit folgender Begründung in Abgrenzung zum Terminus ‚pragmatisch‘ zu verstehen ist: „Mit Blick auf unser Handeln verwenden wir in der Umgangssprache das Prädikat ‚pragmatisch‘, wenn wir sagen wollen, dass wir eine machbare Lösung ins Auge fassen. Das muss dann nicht unbedingt die optimale, schon gar nicht die maximale und keinesfalls die ein für allemal gültige Lösung sein, sondern eine Lösung, die im Augenblick hilft. ‚Pragmatisch‘ steht daher möglicherweise im Gegensatz zu der sogenannten ‚sauberen‘ Lösung, die den Handelnden seine Sache gleich ‚richtig‘ machen lassen will - nicht erst provisorisch und vielleicht schlampig, sondern ordentlich und gründlich, so dass das Resultat des Handelns Bestand hat“ (ebd.).

kratiepädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive als auch von Seiten der Politikdidaktik in zahlreichen Publikationen diskutiert und thematisiert wird (vgl. Kap. 2), befassen sich auch einige den genannten Disziplinen entstammende empirische Studien in divergierenden Kontexten mit dem Forschungsgegenstand des Erfahrungslernens.

So untersucht bspw. Stein, ob im Rahmen demokratiepädagogischer, erfahrungsbasierter Projekte, deren Themen „nicht kommunal begrenzt“ (Stein 2016: 6), sondern „Bestandteil der großen Politik in Deutschland“ (ebd.) sind und die „wesentliche[n] Interessen von Jugendlichen“ (ebd.) ansprechen, auch ein politisches, praxiswirksames Handeln und Lernen gefördert werden kann. So wäre ein partizipatives Erfahrungslernen, in Anlehnung an Himmelmanns dreidimensionalen Demokratiebegriff (vgl. Kap. 2.3), nicht nur auf der Ebene der Demokratie als Lebensform, sondern auch auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform, d. h. auf allen Ebenen des politischen Systems, möglich. Gegenstand seiner Studie sind zehn im Rahmen des an Bremer Schulen stattfindenden Politik- bzw. Wirtschaftsunterrichts durchgeführte lehrplanbezogene Unterrichtsprojekte zu den fünf Themenkomplexen ‚Inklusion‘, ‚Homophobie‘, ‚Lehrstellenmangel‘, ‚Wählen ab 16‘ sowie ‚Einbürgerung‘. In diesen sollten sich die Schüler/-innen mit realen politischen Problemen und Herausforderungen befassen, Lösungen für diese erarbeiten und in praktische Politik übersetzen, indem bspw. die Modifizierung bestehender Gesetze, Verordnungen, Erlasse oder weiterer allgemeinverbindlicher Regelungen angestrebt und durchgesetzt wurde (vgl. ebd.: 7; 208). Damit liefert Stein den Nachweis, dass es möglich ist, „Projekte zu etablieren, die politische Bildung mit politischem Engagement in der Demokratie sowie mit praxiswirksamer Einflussnahme auf die Politik verbinden“ (ebd.: 6)⁹.

Eine weitere, den Forschungsgegenstand des Erfahrungslernens betreffende Studie legen Aeppli/Reinhardt (vgl. 2015). Sie analysieren im Rahmen einer Wirkungsstudie, inwiefern sich ein erfahrungsgestütztes Demokratie-Lernen in Verbindung mit Projektunterricht auf das Politikinteresse, die politische Motivation sowie die politische Handlungsbereitschaft von Schüler/-innen auswirkt. Um dies zu untersuchen, wurden politikvernetzte Projekte durchgeführt, welche sich nicht nur auf Demokratie und Politik auf der Mikroebene, sondern, wie dies auch Stein forciert, ebenso auf der Makroebene des politischen Systems konzentrieren. Innerhalb dieser Projekte beschäftigten sich Schüler/-innen aus 15 schweizerischen Sekundarschulklassen mit einem explizit politisch-demokratischen Problem, Interessensgegensatz oder Konflikt (vgl. ebd.: 71-75). Durch einen obligatorischen Einschub reflexiver Phasen während der konkreten Projektarbeit sollten unter Anleitung der Lehrpersonen die Bezüge des Projektes zum aktuellen politischen System inhaltlich aufgegriffen und diskutiert werden (vgl. ebd.: 71). Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage wurden die teilnehmenden Schüler/-innen jeweils vor und nach der Durchführung eines solchen Projekts unter Einsatz eines identischen Fragebogens hinsichtlich ihrer Einschätzungen zu den drei Themenkomplexen ‚Interesse an Politik‘, ‚Motivation, sich mit Politik zu beschäftigen‘ und ‚politische Handlungsbereitschaft‘

⁹ Stein konkludiert seine Studie folgendermaßen: „In dieser Arbeit wurde versucht, an breit aufgestellten Projektbeiträgen zu zeigen, dass der demokratiepädagogische Ansatz auch auf dieser Ebene tragfähig ist. Demokratisch Handeln und große Politik sind keine ‚Mission Impossible‘. Es müssen auch nicht die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses verletzt werden, um mit Schulprojekten handelnd in große Politik einzugreifen. Dessen Grundsätze wurden im Gegenteil konsequent umgesetzt; gerade im Bereich der Schülerinteressen“ (2016: 240).

befragt; die zu zwei verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Informationen wurden anschließend miteinander verglichen (vgl. ebd.: 75ff.). Hierbei zeigte sich, dass sich politisches Interesse, politische Motivation sowie politische Handlungsbereitschaft bei den teilnehmenden Schüler/-innen nach der Durchführung eines politikbezogenen Projektes nicht positiv verändert haben (vgl. ebd.: 83-102)¹⁰.

Prein/Sass/Züchner leiten mit der übergeordneten Fragestellung „Wie werden eigentlich Demokraten gemacht?“ (2009: 530) ihre Studie ein, in der erwachsene Personen im Alter zwischen 25 und 40 Jahren, die sich in ihrer Jugend ehrenamtlich engagierten, sowie Personen einer gleichaltrigen Vergleichsgruppe, welche in ihrer Jugend kein freiwilliges Engagement ausübten (vgl. ebd.: 529ff.), in standardisierten Befragungen „retrospektiv zu ihren Lernerfahrungen, aber auch Einstellungen, Kompetenztransfers und aktuellem Engagement befragt“ (ebd.: 536) wurden. Hierbei sollte erfasst werden, ob und inwiefern sich ein freiwilliges Engagement in der Jugend auf „tatsächliche politische Partizipation im Erwachsenenalter auswirkt“ (ebd.: 529). Theoretischer Anknüpfungspunkt dieser Studie stellt Deweys auf Erfahrung gegründete Theorie demokratischer Erziehung (vgl. Kap. 2.1) dar, nach der ein nachhaltiges Lernen „durch aktive Erfahrung und Reflexion statt[findet]“ (Prein/Sass/Züchner 2009: 533). Dementsprechend kommt die Forschergruppe im Rahmen der Längsschnittauswertung zu dem Ergebnis, dass es „spezifische Handlungserfahrungen im Engagement“ (ebd.: 542) sind, d. h. durch ein Wissen um Partizipationsstrukturen und -chancen sowie das Element der Reflexion gekennzeichnete Erfahrungen, die nachhaltige Wirkungen auf eine tatsächliche politische Partizipation im Erwachsenenalter haben (vgl. ebd.: 541f.). Damit geht der Befund einher, dass die Effekte freiwilligen Engagements im Rahmen institutioneller Beteiligungsformen in Relation zu nicht-institutionellen Beteiligungsformen deutlich stärker sind, da gerade in den erstgenannten „Wissen um und Erfahrungen mit den Funktionsweisen von Organisationen notwendig [sind], um kompetent agieren zu können“ (ebd.: 542). Auf Basis der in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse verweisen Prein/Sass/Züchner somit v. a. auf die Relevanz, auch in Bildungseinrichtungen wie der Schule gezielt „Lernerfahrungen in Ernstsituationen zu ermöglichen und echte Beteiligung [...] zuzulassen und zu fördern“ (ebd.), da in diesen Kontexten nicht nur ein Erleben, sondern auch ein nachhaltiges Erlernen von Demokratie gewährleistet werden kann (vgl. ebd.).

Ein weiteres Forschungsfeld, in welchem sich mit dem Gegenstand des Erfahrungslernens befasst wird, stellt der Ansatz des Service-Learnings als erfahrungsbezogene Lernstrategie dar. Hierzu liegen insbesondere im US-amerikanischen Raum zahlreiche Studien zu vielfältigen Fragestellungen vor (vgl. u. a. Brail 2016; Burth 2016; Fair/Delaplane 2015; Farber 2017; Fletcher

¹⁰ An dieser Stelle sei auf eine weitere Studie verwiesen, in welcher Schüler/-innen durch die Teilnahme an politikbezogenen Projekten einen politischen Habitus sowie eine gesteigerte politische Handlungsbereitschaft entwickeln konnten; dies wurde mithilfe qualitativer Interviews sowie quantitativer Befragungen zu Beginn und im Anschluss an die Projektarbeiten erfasst (vgl. Bremer/Schlitt/Zosel 2018: 255-268). Es ist jedoch darauf zu verweisen, dass es sich hierbei um eine mehrjährige Begleitstudie handelt und die Forschergruppe somit zu verstehen gibt, „dass Einstellungs- und Handlungsveränderungen weniger durch bestimmte ‚Initialzündungen‘ ausgelöst werden, sondern vor allem Zeit und Stetigkeit brauchen. Die Impulse besonders bewegender politischer Ereignisse, einmaliger Begegnungen mit politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern oder Berührungen mit Institutionen der verfassten Politik (Exkursionen) verpuffen in der Regel, wenn sie nicht in Strukturen überführt werden können, die Raum für kontinuierliche Erfahrungen bieten“ (ebd.: 266).

2015; Mattix Foster/Cunningham/Wrightsmann 2015; Sabat et al. 2015), da diese erfahrungsorientierte Lehr- und Lernform dort seit den 1980er Jahren im Kontext eines ‚Neo-Deweyanismus‘ im Bereich der schulischen wie der universitären Bildung eine lange Tradition hat (vgl. Koopmann 2017: 310). Aber auch im deutschsprachigen Raum wird das schulische Service-Learning aus vornehmlich erziehungswissenschaftlicher Perspektive inzwischen empirisch erforscht (vgl. Sliwka 2002; Speck/Backhaus-Maul/Reichenau 2007). An dieser Stelle sei die Wirkungsstudie von Speck/Ivanova-Chessex/Wulf (vgl. 2013) angeführt, in welcher untersucht wurde, inwiefern die Teilnahme an Service-Learning-Projekten Auswirkungen auf die Bildungs- und Partizipationsbereitschaft, die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Kompetenzen und Wissensbestände von Lernenden hat (vgl. ebd.: 18). Hierfür wurden innerhalb eines Schuljahres nordrhein-westfälische Schüler/-innen der Klassenstufen acht und neun an ausgewählten Schulen mithilfe zweier standardisierter Fragebögen in zwei Erhebungsphasen (zu Beginn und am Ende des Projektes) befragt, wobei alle allgemeinbildenden Schulformen in die Untersuchung miteinbezogen wurden (vgl. ebd.: 19-23). Anhand der Ergebnisse der längsschnittlichen Befragung weist das Forscherteam nach, dass die Teilnahme an Service-Learning-Projekten hinsichtlich der engagementbezogenen Wissensbestände und Informiertheit sowie der Empathiefähigkeit der Schüler/-innen positive Effekte erzeugte, während positive Veränderungen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, der Partizipationsbereitschaft, der schulischen Leistungen, der Schulzufriedenheit sowie der Berufsorientierung nur vereinzelt oder z. T. auch nicht erreicht werden konnten (vgl. ebd.: 49-64). Speck/Ivanova-Chessex/Wulf machen hinsichtlich der Befunde jedoch darauf aufmerksam, dass die Wirkungen umso positiver sind, je höher die Qualität der jeweiligen Projekte ist - gemessen an festgelegten Qualitätsstandards -, da bspw. die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme oder die Entwicklung der Selbstwirksamkeit bei hoher Projektqualität durchaus positive Effekte evozierte (vgl. ebd.: 64ff.)¹¹. Auf Basis des skizzierten Forschungsstandes lässt sich insgesamt erkennen, dass das schulische Erfahrungslernen durchaus Forschungsgegenstand divergierender empirischer Studien ist, hinsichtlich der Frage, inwiefern Sozialkundebücher zu einem Erfahrungslernen im politischen Fachunterricht anleiten, im Rahmen methodischer Schulbuchforschung jedoch auf keine Studien rekurriert werden kann. Diesbezüglich ist somit ein Desiderat festzustellen, das in der vorliegenden Arbeit nach einer Klärung der Wurzeln sowie der theoretischen Grundlagen des politikdidaktischen Prinzips der Erfahrungsorientierung mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Sozialkundebücher bearbeitet werden soll.

¹¹ Für eine differenzierte Auflistung von Wirkungsstudien, welche den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Service-Learning-Projekten und dem Erwerb demokratischer Kompetenzen belegen, vgl. Seifert/Nagy 2014: 5f.

2. LERNEN DURCH ERFAHRUNG IM SOZIALKUNDE- UNTERRICHT

2.1 John Dewey als Wegbereiter des Erfahrungslernens

Die historischen Wurzeln der didaktischen Konzeption des Erfahrungslernens gehen auf die Reformpädagogik, welche sich durch die Grundsätze Erfahrung, Erlebnis, Anschauung und Selbsttätigkeit auszeichnet (vgl. Detjen 2000a: 33)¹², sowie insbesondere auf die in der Tradition des Pragmatismus stehende Erziehungsphilosophie John Deweys (1859-1952) (vgl. Breunig 2008: 81), der als einer „der führenden Repräsentanten der pädagogischen Reformbewegung“ (Anweiler 1961: 385) angesehen wird, zurück. Seine Philosophie der Erziehung, welche als eine „Erziehung im Sinne von Erfahrung“ (Dewey 1963: 81) zu verstehen ist, formulierte er in zahlreichen Einzelschriften und grundlegend in seinem 1916 erstmals erschienenen pädagogischen Hauptwerk ‚Demokratie und Erziehung‘ (vgl. Ders. ⁵2011), das als „monumentale Erziehungsphilosophie“ (Uslucan 2001: 47) gilt. Deweys „philosophisches und pädagogisches Grundthema“ (Froese 1966: 30) dieser, wie auch weiterer, nicht explizit pädagogischer Schriften¹³ bildet dabei das Ideal der Demokratie: „Es gibt wohl keinen Philosophen, für den die

¹² Die Reformpädagogik bezeichnet eine von 1890 bis 1933 zu datierende, internationale Strömung im erziehungswissenschaftlichen Kontext (vgl. Flitner 1992: 10), welche wesentliche Impulse in Wissenschaft und Praxis für das zeitgenössische, als reformwürdig erachtete Schulwesen in nahezu allen Industrienationen anregte, die in der pädagogischen und allgemein- wie fachdidaktischen Diskussion z. T. bis in die Gegenwart wirken (vgl. Beutel ²2017: 36). Dabei sind zentrale Ideen und Konzepte der Reformpädagogik, wie etwa das Erfahrungslernen, „auch und gerade für die Frage nach der Politischen Bildung und der demokratischen Erziehung von Bedeutung“ (ebd.). Trotz divergierender Schwerpunkte der Konzepte und Reformvorschläge sowie ideologischer und politischer Differenzen der verschiedenen Vertreter/-innen der Reformpädagogik, wozu u. a. John Dewey, Maria Montessori, William H. Kilpatrick oder George Counts gehören (vgl. Flitner 1992: 27), war ein „pädagogischer Optimismus [...] die Grundeinstellung aller Erziehungsreformer“ (Uslucan 2001: 137). Die reformpädagogischen Leitfiguren fokussierten dabei, entsprechend der ‚Kardinalvorschrift‘ der Reformpädagogik, „daß aller Unterricht bei der Erfahrung der Kinder anzufangen hat“ (Dewey 1963: 82), unter Rekurs auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der kinderpsychologischen Forschung eine Pädagogik „vom Kinde aus“ (Flitner 1992: 30) - dementsprechend laute der „Schlachtruf der Reformpädagogik [...] bis heute: ‚We teach children, not books!‘“ (Oelkers 2009: 170). Neben der Erkenntnis, Pädagogik sei von den Bedürfnissen der Heranwachsenden aus zu konzipieren, war auch deren Sozialleben und die Bedeutung einer adäquaten Lernumgebung Gegenstand der Auseinandersetzung, was u. a. in dem Entstehen neuer Erziehungseinrichtungen resultierte (vgl. Flitner 1992: 28). Weiterhin wurde in den zeitgenössischen Schulen ein ganzheitliches Lernen sowie die Relevanz der Verknüpfung von kognitiven, praktischen und affektiven Fähigkeiten betont (Wöll ³2011: 2), wobei die reformpädagogischen Ansätze in unterschiedlich starker Ausprägung vom Gedanken der Selbstregulierung geprägt sind, der eine zurückhaltende Aktivität der Erwachsenen impliziert (vgl. Böhm ³2010: 112).

Für weiterführende Beiträge, die sich mit der Vorgeschichte, den Vorläufern, der Verortung sowie den zentralen Leitfiguren dieser Ära, deren Denkmuster in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wiederbelebt und fortgesetzt wurden (vgl. ebd.: 113), in würdiger wie auch kritischer Perspektive befassen, vgl. u. a. Flitner 1992; Oelkers 1989; Ders. 2009; Skiera ²2010; Uslucan 2001.

¹³ Neben pädagogischen Fragen galt sein breites philosophisches Interesse, das in mannigfaltigen Schriften Ausdruck fand - wie sein umfassendes, etwa 900 Titel zählendes Werk bezeugt (vgl. Schreier 1986: 47) - u. a. auch Fragen der Ästhetik, Ethik, Metaphysik, Psychologie, Logik, Natur-, Kunst- und Religionsphilosophie sowie der politischen Philosophie oder Theorie (vgl. Joas 2000a: 7). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich in der vorliegenden Arbeit nur mit den für das Erkenntnisinteresse relevanten Ausführungen Deweys auseinandergesetzt werden kann, weshalb weitere wesentliche Aspekte seines Werkes sowie seiner Biographie unberücksichtigt bleiben müssen. Diesbezüglich sei daher auf folgende Schriften verwiesen: Vgl. Apel 1974; Bellmann 2004; Böhm ³2010; Bohnsack 1976; Dykhuizen 1973; Froese 1968; Götz 1973; Joas 2000b; Jörke 2003; Knoll 2011; Martin 2002; Oelkers 2009; Schilpp 1951; Schlüter 2013; Schreier 2001; Uslucan 2001; Westbrook 1991.

Demokratie so sehr Gegenstand und ständiger Orientierungspunkt seines Denkens war wie für John Dewey“ (Joas 2000a: 11)¹⁴. Gedankliches Fundament dieser Erziehungsphilosophie ist somit einerseits, „Erziehung‘ als demokratische Erfahrung zu begründen, wie andererseits ‚Demokratie‘ als Medium der Erfahrung zu verstehen“ (Oelkers ⁵2011: 495).

Deweys auf philosophischen und psychologischen sowie politischen Erkenntnissen fußende Erziehungstheorie (vgl. Uslucan 2001: 46) ist dabei im Kontext der philosophischen Strömung des Pragmatismus und „vor dem Hintergrund der amerikanischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts und der Geschichte ihres Demokratieideals“ (Oelkers 2009: 10) auch angesichts der zeitgenössischen Bedingungen zu betrachten und nachzuvollziehen¹⁵.

Die pragmatistische Strömung ist auch als „die Lehre vom Vorrang der Erfahrung“ (ebd.: 245) zu bezeichnen¹⁶. Ihr ist ein starker Demokratiebezug inhärent (vgl. Uslucan 2001: 22), da „die normativen Prämissen der Demokratie (Freiheit, Gleichheit, Öffentlichkeit) in Einklang gebracht werden mit einer praktisch-empirischen Denk- und Handlungstheorie“ (Himmelmann ⁴2016: 31). Im Zentrum des Pragmatismus stehen die Kategorien der Erfahrung und des Handelns (vgl. Uslucan 2001: 24f.), wodurch diese philosophische Bewegung „das Recht der Körperlichkeit des Menschen gegen einseitige Reduktionen auf das ‚Mentale‘ idealistischer Strömungen einklagt“ (ebd.: 29). Die wesentliche Grundannahme des pragmatistischen Denkens

¹⁴ Joas bezeichnet ihn daher als „Philosoph[en] der Demokratie“ (2000a: 7) und sein Werk als „Philosophie der Demokratie“ (ebd.: 11). Auch Apel erkennt die Bedeutung der Demokratie als Ausgangspunkt Deweys pädagogischer Überlegungen an: „Das System von Demokratie und Erziehung muß als einer der großen theoretischen Entwürfe der Pädagogik unserer Zeit eingestuft werden, weil in ihm der Zusammenhang von Erziehung und Politik konsequent entwickelt wird“ (1974: 161). Eine weitere Würdigung lässt sich zudem folgenden Worten entnehmen: „Ohne Übertreibung kann Dewey als einer der größten Erziehungsphilosophen der USA, als **der** Pädagoge und Philosoph der Demokratie schlechthin bezeichnet werden“ (Uslucan 2001: 128; Hervorh. i. Orig.).

¹⁵ So konstatiert auch Handlin, dass Deweys „Reform des Erziehungsdenkens [...] auf der Grundlage der Gegebenheiten seiner Zeit verstanden werden muß“ (Handlin 1963: 136); Schlüter verweist ebenso darauf, dass „die Theorie und Praxis der Erziehung nach Dewey untrennbar verbunden sei mit den demokratischen Entwicklungen in den Vereinigten Staaten um 1900“ (2013: 273). Deweys Theorie und Philosophie der Erziehung war mithin „als Zukunftsentwurf an das amerikanische Erziehungsdenken gerichtet“ (Apel 1974: 23). Zur historischen Bedingtheit und Kontextualisierung von Deweys Theorie der Demokratie, Erziehung und Schule vgl. Handlin 1963; Horlacher/Oelkers 2002; Oelkers 2009.

¹⁶ Die philosophische Strömung des Pragmatismus entwickelte sich im späten 19. Jahrhundert in den USA (vgl. Oelkers 2009: 82ff.) und war dabei wesentlich beeinflusst vom britischen Empirismus sowie der Darwinischen Evolutionslehre (vgl. Schreiber 1986: 21). Als zentrale Vertreter der pragmatistischen Philosophie sind neben Dewey v. a. William James, Charles Sanders Peirce und George Herbert Mead zu nennen (vgl. ebd.: 22f.). Diese setzen zwar jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und rekurren auf divergierende philosophische Vordenker, „[j]edoch sind sich alle einig in ihrer praxiszentrierten Haltung und ihrem anti-dualistischen Impetus“ (Uslucan 2001: 30). Die wesentlichen Merkmale des Pragmatismus sind somit - neben einem Praxisbezug, wonach das pragmatistische Denken an konkreten Handlungen in der Praxis ansetzt - Kooperation, ein kommunikativer Wahrheitsbegriff, Erfolgsorientierung sowie ein konkreter Problembezug, da denkende und handelnde Aktivitäten unter freier und gleichberechtigter Teilnahme stets der kooperativen und kommunikativen Bewältigung und Lösung auftretender Probleme dienen (vgl. Scherb 2014: 13). Hierbei handelt es sich jedoch um experimentelle Problemlösungsversuche, da die antizipierten Lösungsversuche und die getroffenen Aussagen „durch die handelnde Auseinandersetzung mit der sozialen Realität einem beständigen Prüf- und Bewährungsverfahren unterzogen [sind]“ (ebd.), sodass die Fallibilität der Erkenntnis als weiteres Merkmal zu nennen ist. Auf Basis dieser Merkmale lässt sich für den Pragmatismus „eine starke Affinität zu einer *Theorie der pluralistischen Demokratie*“ (ebd.: 14; Hervorh. i. Orig.) erkennen, „in der für die reale Gemeinschaft der Wahrheitssuchenden und deren experimentelle Forschungsmethode die günstigsten Bedingungen vorgefunden werden“ (ebd.). Da in der vorliegenden Arbeit primär das pragmatistische Denken Deweys sowie die politikdidaktische Rezeption des Pragmatismus von Relevanz ist, vgl. weiterführend Jacoby 2002; Krüger 1999; Mulvaney/Zeltner 1981; Putnam 1995; Schrader 1956; Schrickel 1957. Nachdem der Pragmatismus im anglo-amerikanischen Raum bereits seit den 1970er und 1980er Jahren eine verstärkte Rezeption erfuhr, ist auch im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren eine „Renaissance des Pragmatismus“ (Bellmann 2006: 1) zu konstatieren; vgl. hierzu auch folgende, die ‚Renaissance des Pragmatismus‘ als ‚Neo-Pragmatismus‘ bezeichnende Ausarbeitung: Englund 2000.

geht demnach von der „überlegene[n] Rolle des Handelns als Ursprung aller Dinge“ (Schreier 1986: 24) sowie der „aktiv-kreative[n] Funktion“ (ebd.: 29) des Denkens aus. Im Denkakt sollen Gegebenheiten nicht nur rezipiert werden; „[v]ielmehr ist das Denken nun eine Kraft, die wirklich Neues hervorzubringen vermag“ (ebd.: 39), sodass das „Denken als Mittel zur Problemlösung im Sinne menschlich-praktischer Verwirklichung“ (ebd.: 32) eine allen Pragmatisten gemeinsame Grundvorstellung darstellt. Davon abgesehen differiert die Auslegung des Pragmatismus Deweys mitunter jedoch von jener anderer zeitgenössischer Theoretiker und Philosophen (vgl. Oelkers 2009: 10). So hat sich Dewey im Unterschied zu anderen Pragmatisten nicht nur Zeit seines Lebens eingehend mit Fragen der Erziehung sowie der Reform von Schule und Erziehung befasst (vgl. Uslucan 2001: 128), sondern auch eine starke „Applikation des wissenschaftlichen Denkens auf soziale und politische Problemfelder“ (ebd.: 133) vorgenommen¹⁷. Der amerikanische Erziehungstheoretiker steht daher für eine spezielle Ausrichtung des Pragmatismus, „die Demokratie auf ihre Fahnen geschrieben hat“ (Oelkers 2009: 10) und eine erkenntnistheoretische Rechtfertigung der Demokratie intendiert (vgl. Uslucan 2001: 146). Dewey konstatiert seinerzeit einen sozialen, politischen, technischen und ökonomischen Wandel im modernen Industriezeitalter (vgl. 2002d: 27), mit welchem u. a. die Erosion gesellschaftlicher Strukturen, politische Distanz, anonymisierte interpersonale Beziehungen moderner, in Klassen gegliederter Massengesellschaften, eine Indifferenz gegenüber der sozialen Umwelt sowie ein umfassender „Zustand der Abhängigkeit“ (Ders. ⁵2011: 183) im auslaufenden 19. sowie den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einhergingen (vgl. Jörke 2003: 126): „Dies war für ihn Herausforderung und Ausgangspunkt seines pädagogischen Denkens“ (Apel 1974: 7). Diesen zeitgenössischen, als desintegrativ und desolat empfundenen Erscheinungen, welche weder eine individuelle Entfaltung noch eine soziale Evolution ermöglichten (vgl. Dewey 2002a: 87), will Dewey mit seiner Erziehungsphilosophie und dem darin verfolgten Demokratieideal entgegenwirken (vgl. Jörke 2003: 126). Nur ein ‚Mehr‘ an Demokratie, d. h. nur eine umfassende Demokratisierung könne hier eine Veränderung bewirken (vgl. ebd.: 183ff.; 203), weshalb die „Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche als das stets zu aktualisierende Nahziel“ (Marsal 2009: 109) Deweys gilt. Demokratie ist für Dewey „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (⁵2011: 120): Seinem Verständnis von Demokratie entsprechend begreift er diese als soziales Ideal, welches nicht primär als Regierungssystem oder Aggregat isolierter Identitäten (vgl. Schlüter 2013: 333f.) zu verstehen ist, woran die Bürger/-innen im Rahmen kollektiver Willensbildung, wie etwa in Form von Wahlen, partizipieren. Demokratie ist für ihn „vielmehr ‚a way of life‘ und kann überhaupt nur als solcher verwirklicht werden“ (Jörke 2003: 169), weshalb Dewey sie auch als ein „grundlegenderes gesellschaftliches Organisationsprinzip“ (ebd.: 150), als alle gesellschaftlichen Sphären umfassende Lebensform gemein-

¹⁷ „Unter den Pragmatisten ist Dewey der einzige, der eine umfassende politische Philosophie formuliert hat“ (Jörke 2003: 3). Zudem wurde er „zu dem intellektuell einflussreichsten, an Publikationen produktivsten, thematisch breitesten und womöglich für Synthesis-Probleme anspruchsvollsten Pragmatisten der ersten Jahrhunderthälfte“ (Krüger 1999: 37). Darüber hinaus trug er maßgeblich zur Etablierung der Pädagogik als eigenständige systematisch-wissenschaftliche Disziplin an US-amerikanischen Universitäten bei (vgl. Uslucan 2001: 128).

sam geteilter Erfahrung versteht. Dementsprechend geht er auch davon aus, dass eine demokratische Gemeinschaft „primär auf gemeinsamen Überzeugungen, die sich durch öffentliche Kommunikation über gemeinsame Erfahrungen bilden“ (Schlüter 2013: 335), gründet.

Demokratische Gesellschaften zeichnen sich nach Dewey trotz der gemeinsam geteilten demokratischen Werte und Dispositionen durch das Vorhandensein einer großen Pluralität und Diversität persönlicher Fähigkeiten und Interessen aller Glieder der Gesellschaft aus, wozu auch die freie Wechselwirkung und Zusammenarbeit mit differenten sozialen Gruppen ebenso wie mit Außengruppen zählt (vgl. ⁵2011: 120f.; 396). Kernelemente der Demokratie und wesentliche Kennzeichen demokratischer Gesellschaften sind daher die in politischer wie in sozialer Sphäre freie und gleichberechtigte Interaktion von Individuen, welche durch wechselseitige Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen im öffentlichen Diskurs¹⁸ die jeweiligen intendierten Ziele erreichen und stets neue Herausforderungen, Konflikte und Probleme auf friedliche Weise gemeinsam bearbeiten und Lösungen zuführen (vgl. ebd.: 19f.)¹⁹.

Nach Deweys Idealvorstellung beinhalten Demokratien somit nicht nur Rechte und Pflichten (z. B. Mitbestimmung und -verantwortung), sondern ermöglichen zugleich als einzige Organisationsform die Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung des Einzelnen. Die Demokratie wird von Dewey mithin als „das zu favorisierende Sozialgefüge“ (Bünger/Mayer 2009: 841) erachtet, „in welchem das Wachstum des Einzelnen, seine [...] Freiheit nur im gemeinschaftlichen Handeln unter Gleichen realisiert werden kann“ (ebd.)²⁰. Demokratische Gesellschaften zeichnen sich nach Dewey aufgrund des bereits genannten, diese im Besonderen kennzeichnenden Merkmals, einander Erfahrungen mitzuteilen und somit weiterzugeben, zudem dadurch aus, dass sie sich beständig erneuern, reproduzieren oder reformieren können und so zu sozialem Fortschritt fähig sind (vgl. ⁵2011: 315): „Daß jede Erfahrung durch beständige Erneuerung der sozialen Gruppe fort dauert, ist eine buchstäbliche Tatsache“ (ebd.: 16). So zeigt sich, dass es sich bei Deweys Demokratieverständnis „um ein äußerst anspruchsvolles Modell des Zusammenlebens“ (Jörke 2003: 158) handelt, das vor allem „an die kognitiven und

¹⁸ Neben dem hohen Stellenwert der Kooperation in demokratischen Gesellschaften hebt Dewey somit auch die Bedeutung der Kommunikation hervor, die in „gemeinsamer Erfahrung gebraucht“ (⁵2011: 33) wird und „Anteil an einer gemeinsamen Auffassung sichert“ (ebd.: 19), da nur durch eine Verständigung gemeinsame Ziele mit Rücksicht auf die jeweils individuellen Bedürfnisse und Dispositionen eruiert sowie „verwandte Formen des Reagierens auf Erwartungen und Anforderungen geschaffen werden“ (ebd.) können: „Wir gelangen daher zu dem Schlusse, daß die Verwendung der Sprache zur Übertragung und für den Erwerb von Ideen eine Ausweitung und Verfeinerung des Prinzips ist, auf Grund dessen die Gegenstände ihre Bedeutung gewinnen, nämlich indem sie in einer mit anderen geteilten Erfahrung oder in einer gemeinsamen Handlung gebraucht werden“ (ebd.: 34). Kommunikation stellt nach Dewey mithin die wesentliche Prämisse dar, um an der Bewältigung sozialer Probleme partizipativ und kooperativ mitwirken zu können (vgl. Kloppenberg 2000: 70).

¹⁹ Durch dieses pragmatistische Verständnis einer demokratischen Gesellschaft zeigt sich, dass Dewey die Demokratie als experimentellen Prozess und die demokratische Gesellschaft als experimentelle Forschungsgemeinschaft begreift, woraus die Annahme resultiert: „Demokratie muss immer neu erworben werden und wird dadurch zu einem lernenden und sich selbst erneuernden System in dem experimentierend Problemlösungen geschaffen werden, die zur Weiterentwicklung und zum Wachstum beitragen“ (Röken 2011: 63).

²⁰ Dewey betrachtet den Menschen als ein von Natur aus soziales Wesen (vgl. ⁵2011: 17), dessen Handeln und Verhalten mit der Umwelt von Geburt an in Wechselwirkung stehe und immer sozial sei (vgl. Ders. 1974: 34). Diese Verbundenheit untereinander sieht er daher als „eine unmittelbar menschliche Tatsache“ (Ders. ⁵2011: 22), weshalb die Demokratie die beste Form des Zusammenlebens darstelle, in welcher der soziale Mensch leben und sich verwirklichen könne (vgl. Ders. 1974: 66): Demokratie ist für Dewey somit „die soziale Form, durch die der Mensch erst zu dem werden kann, was er gemäß der anthropologischen Forderung sein soll“ (Correll 1974: 18).

motivationalen Ressourcen der Gesellschaftsmitglieder“ (ebd.: 159) hohe Anforderungen stellt.

Der Schlüssel, das Instrument zur Verwirklichung der Zielvorstellung einer solchen idealen, alle Lebens- und Organisationsbereiche der Gesellschaft durchdringenden Demokratie und somit zur Verbesserung und Überwindung der konstatierten Zustände und sozialen Verhältnisse sowie zur Erneuerung der Gesellschaft ‚von unten‘, lautet in Deweys Erziehungsphilosophie ‚Erziehung‘²¹: „Seine Hoffnung auf eine lebendige Demokratie war auf die kommende Generation gerichtet“ (Rätz-Heinisch 2009: 48), weshalb die Demokratisierung der modernen Kultur für Dewey kein „zu feierndes und zu genießendes *Fait accompli*, sondern ein durch politisches Handeln erst zu erringendes Ziel“ (Kloppenbergs 2000: 78) war²². In diesem Sinne versteht er Demokratie in seiner Erziehungsphilosophie als eine „Leitvorstellung für die pädagogische und politische Praxis“ (Apel 1974: 70) und „Erziehen immer als eine politische Handlung [...], die sich erst durch die Parteinahme für eine bestimmte Gesellschaftsordnung näher bestimmt und legitimiert“ (ebd.: 65). Dewey verfolgt hierbei eine „demokratische Idee der Erziehung“ (2011: 122), die in einer demokratischen Form des Gemeinschaftslebens am besten wirke (vgl. ebd.: 113)²³.

²¹ Indem Deweys Erziehungstheorie „mehr im Einklang mit dem demokratischen Ideal steht, als das bei dem Verfahren der überlieferten Schulform der Fall war, das so viel Autoritäres in sich hat“ (Dewey 1963: 45), bedurfte es zur Implementierung dieser anstatt der tradierten, politische und lebensweltliche Aspekte ignorierenden Erziehungsformen einer veränderten Form von Erziehung bzw. „eine[r] radikale[n] Änderung“ (Ders. 2002d: 27) des US-amerikanischen Schulwesens und der pädagogischen Praxis. Dewey entwickelt seine auf Erfahrung gründende Theorie der Erziehung daher „zum Teil ex negativo aus der Kritik an der seiner Zeit vorfindbaren Schulkultur“ (Scherb 2012: 19) sowie an den ‚überkommenen‘ Erziehungstheorien und -konzepten der traditionellen Pädagogik, wie sie bspw. durch Herbart, Hegel, Fröbel oder Locke formuliert wurden (vgl. Dewey 2011: 80-113). Diese umfassende Kritik, mit welcher Dewey sich dezidiert in zahlreichen seiner Arbeiten beschäftigt (vgl. u. a. Ders. 1963; Ders. 1974; Ders. 2002d; Ders. 2002c; Ders. 2011), kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen angeführt werden; hierfür sei allerdings eine treffende Aussage Schreiers zitiert: „Es handelt sich um die Kritik einer Reihe von Auffassungen der Funktionen von Erziehung, die als Traditionen mächtig geblieben sind; in der Abgrenzung tritt die Bestimmung des eigentlich pragmatistischen Erziehungsbegriffs hervor. Erziehung als Vorbereitung auf Beruf und Praxis des Erwachsenenlebens muß gerade im Punkt der Vorbereitung für die Zukunft versagen, weil sie die Gegenwart des kindlichen Lebens herabmindert. Systematische Bestrafung, um die Arbeit an künstlichen Zielsetzungen zu erzwingen, ist zwangsläufig das Mittel solcher Erziehung, die auf die Zukunft als Hauptkraftquelle ausgerichtet ist, während die Betonung der gegenwärtigen Arbeit erst dem Anspruch des Zukünftigen gerecht werden kann“ (1986: 104f.). Trotz Deweys Kritik an der „alten Erziehungsweise“ (2002d: 42) stellt für ihn die in das gegenteilige Extrem umgeschlagene progressive Erziehung in Folge der Reformbewegungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts zugleich jedoch ebenso keine adäquate Erziehungsform dar; diese sei lediglich als Negation der Grundprinzipien der überlieferten Erziehung zu verstehen (vgl. ebd.: 138; Ders. 1963: 36). Somit ist es die Kritik an dieser „verfestigten Frontstellung zwischen traditioneller und progressiver Erziehungsrichtung“ (Götz 1973: 21) in einer zeitgenössisch als defizitär empfundenen Erziehungswirklichkeit, die Dewey zum Ausgangspunkt der eigenen Erziehungsphilosophie nimmt und dabei einen Mittelweg einschlägt. Für die im pädagogischen Werk Deweys immer wieder formulierten Ausführungen über die Dichotomie zwischen ‚alter‘ und ‚neuer‘ Erziehung, zwischen „den Extremen des autoritären Traditionalismus und des ziellosen Progressivismus“ (Putnam/Putnam 1999: 39) vgl. u. a. Dies.: 39-58; Froese 1966: 24-37; Oelkers 2000b: 280-315. Trotz aller Würdigungen, die Deweys Arbeiten zur Erneuerung des US-amerikanischen Schulsystems erfahren haben, ist zu erwähnen, „daß die von ihm vorgeschlagenen Reformen nie in großem Maße umgesetzt worden sind und daher weder die Chance hatten, ihre Potentiale unter Beweis zu stellen noch in einem echten Sinne von der Erziehungswirklichkeit widerlegt werden konnten“ (Uslucan 2001: 165).

²² Erziehung bedeutet nach Dewey demnach „nicht nur eine Entwicklung der Kinder und der Jugend [...], sondern zugleich diejenige der zukünftigen Gesellschaft, die aus diesen Kindern und Jugendlichen bestehen wird“ (2011: 112).

²³ Dewey differenziert diesbezüglich zwischen unmittelbarer Erziehung, die das Subjekt bereits durch den bloßen Vorgang des Zusammenlebens im Nebenbei erföhre, wobei durch die soziale Interaktion zwischen „Reifen und Unreifen“ (ebd.: 21) Erfahrungen auf natürliche Weise beständig erweitert, geordnet und verwertbar würden, und einer planvollen, systematischen Erziehung der Heranwachsenden, welche dem „Bedürfnis nach Schulung“ (ebd.: 22) nachkomme: „Ohne solche systematische Erziehung ist es unmöglich, alle Hilfsquellen und Leistungen einer verwickelten Gesellschaft weiterzugeben. Sobald Bücher und gewisse Symbole des Wissens verwertet werden, eröffnet sich auch ein Zugang zu einer Art von Erfahrungen, zu der die Jugend den Weg nicht finden würde, wenn man ihre Schulung lediglich zwanglos und

Sein demokratisches Erziehungsideal, welches mithin aus „dem Gegensatz zwischen einer Idealvorstellung und der gesellschaftlichen Realität“ (Apel 1974: 76)²⁴ resultiert, verfolgt dabei nicht nur die „Befreiung der individuellen Fähigkeiten in fortschreitendem Wachstum“ (Dewey ⁵2011: 135) - wachse das Individuum doch durch Erfahrung und werde umso freier, selbstbestimmter und fähiger zur eigenen Lebensbewältigung, je mehr Erfahrung es in Kooperation mit anderen sammelt (vgl. Ders. 2002a: 87) - sondern es stehe gleichermaßen „im Dienste sozialer Zwecke“ (Ders. ⁵2011: 135). Somit ist zu erkennen, dass sich beide durch Erziehung zu verwirklichende Ziele des individuellen wie sozialen Wachstums gegenseitig bedingen, wie es auch in den folgenden Worten Beutels zum Ausdruck kommt²⁵:

„Infolgedessen muss die Demokratie eine Gesellschaft etablieren, bei der alle Mitglieder mitwirken und mitbestimmen können und zugleich zur Beteiligung verpflichtet sind. Der Einzelne muss für die Demokratie Leistungen nach Maßgabe seiner Fähigkeiten erbringen und umgekehrt muss die demokratische Gesellschaft diese Leistung beim Einzelnen fördern. Schon deshalb muss sie für die Beteiligung aller an der Demokratie sorgen“ (²2017: 41).

Indem Dewey sowohl individuelles als auch soziales Wachstum als Ziele der Erziehung versteht, ist das übergreifende Erziehungsziel stets weitere Erziehung und weiteres Wachstum, da Erziehung nach Dewey mit Wachstum gleichzusetzen sei und „der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst hat“ (⁵2011: 75)²⁶ - zumal es dem Wesen demokratischer Gesellschaften widersprechen würde, müsste sich die Erziehung aufoktroierten, vorgegebenen Zielen unterordnen (vgl. ebd.: 137).

Auf diese Weise wird eine Befähigung zur Fortführung der eigenen Erziehung auch nach der Schule und somit ein lebenslanges Wachstum ermöglicht²⁷, was verhindern soll, dass sowohl das Individuum als auch die Gesamtgesellschaft in einer sich permanent verändernden Welt

unsystematischen Beziehungen zu anderen überlasse“ (ebd.: 24). Da eine ausschließlich systematische Erziehung jedoch i. d. R. oberflächlich bleibe und nicht an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden ansetze, sei „eine der wichtigsten Aufgaben, um die sich die Philosophie der Erziehung zu bemühen hat, die planmäßige Erhaltung eines richtigen Kräfteverhältnisses zwischen der unsystematischen und der systematischen, der unabsichtlich erfolgenden und der absichtlichen Erziehung“ (ebd.: 25).

²⁴ Apel bezeichnet Deweys Erziehungstheorie daher einerseits als ‚kritisch‘, „weil sie in kritischer Reflexion zur tatsächlichen gesellschaftlichen Lage und zur praktizierten Erziehung am Ideal der Demokratie orientiert ist“ (1974: 12); zugleich sei sie jedoch auch optimistisch, „weil sie an die Möglichkeit der Durchsetzung von Demokratie glaubt“ (ebd.). Zudem ist anzumerken, dass die auf Erfahrung gründende Erziehungstheorie Deweys auf einem optimistischen Menschenbild sowie einer positiven Anthropologie und Gesellschaftsphilosophie basiert (vgl. Himmelmann ²2017: 109). Für eine eingehende Beschäftigung mit den psychologischen und anthropologisch-philosophischen Grundlagen von Deweys Erziehungstheorie vgl. Correll 1963.

²⁵ Erziehung hat für Dewey auch deshalb eine „eine soziale Notwendigkeit und Funktion“ (⁵2011: 414), da er sie als „den Vorgang der Selbsterhaltung sozialer Gruppen als solcher [erachtet; l. S.], während die Individuen, aus denen sie bestehen, durch Tod und Geburt wechseln“ (ebd.). Es bedarf mithin der Erziehung ihrer „unreifen Glieder“ (ebd.: 26), da diese auf die Reife und den Erfahrungsschatz der Erwachsenen bzw. Reiferen angewiesen sind, welche die Werte und Gewohnheiten der Gemeinschaft weitergeben, was den Erhalt und die Erneuerung der Gesellschaft sicherstellt (vgl. ebd.: 17f.).

²⁶ Das prioritäre Ziel von Erziehung ist somit, die Heranwachsenden zur selbstbestimmten Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen: „[S]o ist Erziehung nichts weiter als wachsen lassen und wachsen machen; sie hat kein Ziel außerhalb ihrer selbst. Das Kriterium für den Wert der Schulerziehung liegt darin, in welchem Ausmaße sie das Verlangen nach dauerndem Wachstum weckt und die Mittel bereitstellt, um dieses Verlangen zu befriedigen“ (ebd.: 79f.). Das Bedürfnis nach weiterem Lernen sei mithin die „wichtigste Einstellung, die gelehrt werden kann“ (Ders. 1963: 60), sodass die Heranwachsenden zur Begegnung und Bewältigung jeder unbekanntes, als krisenhaft wahrgenommenen Situation, die ihnen künftig begegnen möge, jeweils auf Basis vorangegangener Erfahrungen fähig sind (vgl. ebd.).

²⁷ „Vom Wachstum wird angenommen, daß es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist“ (Ders. ⁵2011: 76).

erstarren (vgl. ebd.: 75)²⁸. Damit dieser demokratische Erziehungsansatz seine „Ziele sowohl für den Schüler wie auch für die Gesellschaft erreichen kann“ (Ders. 1963: 97), sei es nach Dewey mithin essentiell, die „Erziehung auf Erfahrung zu gründen“ (ebd.).

Der Begriff der Erfahrung ist somit als Ankerpunkt und elementare Kategorie in der Erziehungstheorie Deweys zu verstehen, da er davon ausgeht, dass „Wachsen und Lernen zuzusagen Nebenerzeugnisse gemeinsamer Erfahrung“ (Ders. ⁵2011: 457) seien. Deweys Erziehungskonzept setzt mithin „auf Wachstum durch Erfahrung und hat die Erfahrungen der Schüler und das gegenwärtige Leben zum Ausgangspunkt und Antrieb“ (Haag 2011: 38). In seiner Erziehungstheorie arbeitet der Philosoph somit nicht nur den Konnex zwischen Demokratie und Erziehung heraus, „sondern er fragt zugleich, welche Theorie der Erziehung für diesen Zusammenhang überhaupt geeignet ist“ (Oelkers 2009: 85)²⁹. Hierbei geht Dewey davon aus, dass es zur Begründung einer Theorie der demokratischen Erziehung einer dieser zugrundeliegenden Theorie der Erfahrung bedürfe (vgl. Dewey 1963: 42): Demgemäß versteht Dewey die Erziehung als „eine Entwicklung von, durch und für Erfahrung“ (ebd.: 41), als beständige, ununterbrochene Rekonstruktion und Neuorganisation von Erfahrung, als fortwährenden Prozess der Ermöglichung, Verarbeitung und Aneignung von Erfahrung, der keinen Zweck außer seiner selbst, d. h. außer der Mehrung von Erfahrung habe (vgl. Ders. ⁵2011: 108ff.)³⁰.

Den Begriff der Erfahrung definiert Dewey dabei folgendermaßen:

„Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, daß dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert“ (ebd.: 186)³¹.

²⁸ Putnam/Putnam heben bevor, dass ein derartiges Erziehungsideal ausschließlich in Demokratien erreichbar sei, da in anders strukturierten Gesellschaftsformen Erziehung häufig als Mittel zur Erreichung verborgener Ziele, aber nicht dem Wachstum der partikularen Gesellschaftsmitglieder und der Gesamtgesellschaft diene (vgl. 1999: 45).

²⁹ Diesbezüglich nimmt Dewey abermals eine besondere Position ein, da es ihm „wie keinem anderen Reformpädagogen darum [geht], eine Theorie der Erfahrung zu konzipieren, die das Fundament für eine Erziehung durch und für Erfahrung und ein entsprechendes Lehren und Lernen bilden kann. Erfahrung ist für ihn das Mittel und Ziel der Erziehung“ (Wöll ³2011: 52). Dabei versteht er Demokratie nicht nur als eine Institution oder Konstitution, sondern als „Prinzip und Prozeß, eine Methode zur Förderung des Erfahrungslernens, ein Mittel zum Zweck kooperativer Intelligenz“ (Schreier 1986: 56).

³⁰ „Kindheit, Jugendalter, Mannesalter - sie alle stehen auf dem gleichen erzieherischen Niveau insofern, als alles, was in irgendeinem Stadium der Erfahrung wirklich gelernt wird, den Wert dieser Erfahrung ausmacht, und daß es die Hauptaufgabe des Lebens in allen seinen Zeitabschnitten ist, in dieser Weise zu einer Bereicherung seines eigenen, zum Bewußtsein kommenden Sinnesgehaltes beizutragen“ (Dewey ⁵2011: 108).

³¹ Der zweiseitige Erfahrungsbegriff Deweys offenbart mithin einen normativen Gehalt: „In ihm charakterisiert Dewey den ‚Wert‘ der Erfahrung als abhängig vom Grad der Integration ihrer aktiven und passiven Seite“ (Jörke 2003: 56). ‚Erfahrung‘ stellt bei Dewey somit einen Schlüsselbegriff dar; allerdings ist darauf zu verweisen, dass der Begriff der Erfahrung bereits vor ihm eine lange philosophische Tradition hat und besonders in der philosophischen Strömung des britischen Empirismus einen großen Stellenwert innehatte, wobei er dort jedoch in Differenz zu Deweys Erfahrungsbegriff mit einer wesentlich passiveren Konnotation zu verstehen war (vgl. ebd.: 54). Dewey verweist auch selbst darauf, dass der Erfahrungsbegriff im Verlauf der Geschichte mit verschiedenen Bedeutungen gebraucht wurde (vgl. ⁵2011: 343-361): Während Erfahrung in der griechischen Antike eine ausschließlich praktische Bedeutung zuteilwurde wurde (vgl. ebd.: 343f.), betrachteten im 17. und 18. Jahrhundert entwickelte Theorien Erfahrung nicht nur als eine praktische Betätigung; der Erfahrungsbegriff „wurde zur Bezeichnung für etwas Geistiges mit Erkenntnisgehalt. Er bezeichnete das Erfassen eines Materials, das dem Denken Inhalt geben mußte, an dem das Denken nachzuprüfen war“ (ebd.: 349). In der Folge hätten jedoch verschiedene Umstände dazu geführt, „Erfahrung als bloßes Wissen zu betrachten und die ihr innewohnende aktive und

Die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt sowie die anschließende reflexive Verknüpfung von Handeln und Erleiden - als die beiden sich wechselseitig bedingenden Seiten des Erfahrungsprozesses - konstituieren nach Deweys somit eine Erfahrung (vgl. ebd.: 193): Je mehr das Handeln, das aktive Eingreifen und das passive Erleiden, das Hinnehmen durch bewusste Reflexion und Denkprozesse miteinander verflochten seien³², umso größer sei ihr Wert bzw. das Maß der Erfahrungsqualität und umso mehr erkenne und wachse das Individuum. Demnach handele es sich bei bloßer Betätigung nicht um eine Erfahrung; dies sei erst der Fall, wenn das eigene Handeln bzw. Einwirken auf die Umwelt mit den daraus resultierenden Folgen reflexiv auf das Selbst rückbezogen und miteinander in Beziehung gesetzt würde und so eine Veränderung im Subjekt bewirke. Hierdurch würden die eigenen Handlungen an Bedeutung gewinnen und folglich ein Erkenntnisprozess stattfinden (vgl. ebd.: 186; 202; 357)³³. Demnach ist der Vorgang der Erfahrung „als die Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen etwas Versuchtem und dem dadurch Bewirkten“ (ebd.: 221) zu verstehen, wobei der Mensch aus einer solchen tätigen Auseinandersetzung mit der Welt, aus dem aktiven und bewussten Einwirken sowie aus dem Erleiden der Folgen und dem Reflektieren der vollzogenen Ereignisse Regeln ableiten könne und Erkenntnis gewinnen würde (vgl. Ders. 2002c: 106-114). Wird jedoch die Phase des aktiven Tuns von jener des passiven Erleidens getrennt, würde dies „die Bedeutung einer Erfahrung für das Leben“ (Ders. 2011: 202) zerstören, denn erst die „bewußte Einsicht in Beziehungen konstituiert Erfahrung“ (Apel 1974: 42)³⁴.

Hinsichtlich seiner auf Erfahrung gründenden Erziehung geht Dewey davon aus, dass der Mensch von Geburt an Erfahrungen macht, indem er mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt in Wechselwirkung steht: Hierbei wirkt die Umwelt ebenso auf das menschliche Wesen ein wie dieses auf die Umwelt zurückwirkt und sie verändern und umgestalten kann (vgl.

Gefühlsseite außer acht zu lassen, sie somit dem bloß passiven Aufnehmen einzelner Sinneseindrücke gleichzusetzen“ (ebd.: 360f.). Dewey intendiert mit seiner Definition des Erfahrungsbegriffes jedoch eine Vereinigung beider Extreme: Hiernach ist Erfahrung „in erster Linie nicht Sammlung von Kenntnissen, sondern ihrem Wesen nach praktisch [...], nämlich eine Angelegenheit des Handelns und des Erleidens der Folgen, die sich aus diesem Handeln ergeben“ (ebd.: 361).

³² „Ein Erfahrungszuwachs ist daher angewiesen auf die reflexive Analyse der Beziehungen zwischen einer Handlung und den mit ihr verknüpften Erwartungen und den tatsächlich eingetretenen Handlungsfolgen“ (Wöll 2011: 58). ‚Denken‘, das in Deweys Erfahrungsbegriff somit ebenso eine wesentliche Komponente darstellt, definiert er wie folgt: ‚Denken bedeutet die planmäßige und sorgfältige Herstellung von Beziehungen zwischen Handlungen und ihren Folgen. Es begnügt sich nicht mit der Feststellung, daß solche Beziehungen vorhanden sind, sondern versucht alle Einzelheiten dieser Beziehungen zu erfassen. Es stellt die verbindenden Glieder klar heraus in der Form von Relationen“ (2011: 202). Erfahrungen, in welchen die Einzelbeziehungen zwischen den Handlungen und den jeweiligen Folgen durch das Moment der Reflexion, des Denkens herausgearbeitet werden, sind somit zugleich als ‚denkende Erfahrungen‘ zu verstehen; diese stehen im Gegensatz zu solchen, bei denen durch das Trial-and-Error-Prinzip zwar auch Ergebnisse entstehen, bei derartigen Erfahrungen ist der ‚Denkgehalt‘ jedoch nur marginal, da die Zwischenglieder zwischen Handlung und Ergebnis nicht bekannt sind (vgl. ebd.: 194f.).

³³ So konkludiert auch Scherb: „Durch Erfahrung lernen heißt demnach, erlebte und aktiv durchlebte Situationen zu rekonstruieren und die Ergebnisse der reflektierten Praxis mit den vorhandenen, bereits begrifflich verdichteten Wissensbeständen zu verknüpfen und in diese zu integrieren“ (2014: 68). Dabei stellt er heraus, dass das „Einwirken und das Erleiden [...] somit einen Kontext [bilden], der sich spiralförmig zur immer besseren Weltsicht entwickelt“ (ebd.). Zur Verdeutlichung seiner Ausführungen führt Dewey folgendes Beispiel an: „Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es infolgedessen erlebt, in Zusammenhang gebracht wird. In die Flamme greifen bedeutet für das Kind von nun an ‚sich verbrennen‘. Ebenso gilt das Umgekehrte: eine Verbrennung eines Körperteils ist ein bloß physischer Vorgang genau so wie das Verbrennen eines Stückes Holz, wenn sie nicht als die Folge irgendeiner anderen Handlung oder Betätigung erkannt wird“ (2011: 187).

³⁴ Entsprechend der pragmatistischen Tradition versteht Dewey „Erkenntnis und Wissen nicht als Ergebnis empirischer Sinneswahrnehmung oder rationaler Schlussfolgerung, sondern als Resultat aktiven Handelns und praktischen Umgangs mit den Dingen“ (Knoll 2011: 149).

⁵2011: 112; 357). Aufgrund des nicht unerheblichen Einflusses der Umwelt auf die Erziehung des Menschen muss diese derart gestaltet sein, dass vorangegangene Erfahrungen zur Bewältigung von etwaigen künftigen Problemen dienen können (vgl. ebd.: 104ff.; 112); diese Wechselwirkungen sicherten mithin „den Erwerb derjenigen Bedeutungen und Sinngehalte, die ihrerseits bedeutsame Werkzeuge für weiteres Lernen werden können“ (ebd.: 358). Nach diesem Verständnis macht der Mensch somit von Geburt an Primärerfahrungen, d. h. Erfahrungen, die unwillkürlich durch das Sein, durch unbewusstes Tun entstehen (vgl. ebd.: 204ff.)³⁵, wobei dieser primäre Wirklichkeitsbezug als Ganzheit unmittelbar erfahren und erlebt wird (vgl. Jörke 2003: 51). Während die Primärerfahrung im Prozess unmittelbarer Welterschließung somit durch eine „vorbewußte Qualität“ (ebd.: 55) charakterisiert ist, wird die Ganzheit in der Sekundärerfahrung - dem bewussten Umgang mit der Welt - „reflexiv gebrochen, jedoch mit dem Ziel, diese unmittelbare Qualität der Erfahrung wiederzuerlangen“ (ebd.). Beim Übergang von primärer (unmittelbarer) zu sekundärer (reflexiver) Erfahrung wird somit zugleich ein Denkprozess ausgelöst, sodass die Genese sekundärer Erfahrungen immer dann erfolgt, wenn angesichts einer unbekannteren und somit als problematisch wahrgenommenen Sachlage eine Irritation in der Primärerfahrung auftritt³⁶. In einer solchen Situation kann also „die Anpassung an die Umwelt nicht mehr nach gewohnten Mustern“ (ebd.: 52) oder mit bestehenden, aus vorangegangenen Erfahrungen erworbenen Handlungsrouninen erfolgen. Unter Nutzung des Verstandes und der Intelligenz wird, mit dem Ziel der Wiederherstellung einer unproblematischen Situation, daraufhin nach Problemlösungen gesucht (vgl. Dewey ⁵2011: 198). Solche neuen, denkenden Erfahrungen werden somit aufgrund subjektiv als problematisch, unsicher oder unabgeschlossen wahrgenommener Sachlagen, die zur Bewältigung bzw. Vollendung eines Nachdenkens bedürfen, evoziert (vgl. ebd.): „Das Denken hat den Zweck, einen bestimmten Abschluß erreichen zu helfen, auf der Grundlage der bereits gegebenen Tatsachen einen möglichen Ausgang zu entwerfen“ (ebd.). Dieses Denken, welches zu Handlungen anleitet und zur Erkenntnis führt und das auf der Suche nach der richtigen Lösung, bei der Antizipation neuer Handlungs- oder Verhaltensmöglichkeiten bis zur Falsifikation oder Verifikation des postulierten Ergebnisses immer hypothetisch und versuchsweise ist, wird hierbei als „Quelle allen Fortschritts“ (Ders. 2002c: 136) verstanden und analog mit ‚Forschen‘

³⁵ Diesbezüglich merkt auch Jörke an: „Für Dewey ist die Welt, die wir erfahren, [...] primär präkognitiv, wir ‚haben‘ die Welt, bevor wir sie ‚kennen‘. Der Mensch befindet sich in einer je konkreten Situation; er interagiert auf vielfältige Art und Weise mit seiner Umwelt und zunächst und zumeist läßt er sich von der Situation treiben, es findet also keine bewußte Auseinandersetzung mit der Umwelt statt. [...] Es ist diese unmittelbare Qualität einer Situation, die sich uns in der primären Erfahrung präkognitiv erschließt, uns gegeben ist“ (2003: 51).

³⁶ Ein Lernen durch Erfahrung setzt nach Deweys Verständnis somit zunächst „ein Widerfahren im Sinne einer Konfrontation mit den bisherigen kognitiven, pragmatischen und kathektischen Erfahrungsmustern voraus“ (Götz 1973: 101). Hieraus kann gefolgert werden, dass das Leben des Menschen nach Dewey „eine Kette von im Konflikt gegebenen Aufgaben [ist], bei deren Bewältigung sich der Mensch selbst verwirklicht: Der Mensch ‚ist‘, indem er beständig neu ‚wird‘, indem er ‚lernt‘ und sein eigenes Verhaltensrepertoire beständig neu formt“ (Correll 1974: 14).

gleichgesetzt (vgl. Ders. ⁵2011: 198f.). Nach Dewey stellt daher die wissenschaftlich-experimentelle Methode³⁷ das optimale „Mittel der Erkenntnisgewinnung“ (ebd.: 434) dar, weshalb ein Lernprozess auch mit einem Forschungsprozesses gleichzusetzen sei (vgl. ebd.)³⁸.

Wo durch Reflexionsprozesse antizipierte Handlungsformen zur Transformation problematischer in unproblematische Situationen beitragen, etablieren sich in der Folge neue Handlungsroutinen, welche die Bewältigung künftiger Problemlagen unterstützen können - hierin zeigt sich, dass Erfahrungen nach Dewey durch das Prinzip der Kontinuität gekennzeichnet sind, da die in Situationen des Ungewohnten neu erworbenen Erfahrungen stets von vorherigen Erfahrungen beeinflusst, mit diesen in ein Kontinuum gesetzt und in dieses integriert werden (vgl. Ders. 1963: 47). Auf diese Weise beeinflussen Vorerfahrungen die Qualität künftiger Erfahrungen ebenso wie diese auf die vorangegangenen zurückwirken und den Erfahrungsbe-

³⁷ Die experimentelle Methode wissenschaftlichen Handelns bezeichnet Dewey auch als „Schema und Ideal der vernünftigen Erforschung und Erschließung der in der Erfahrung gegebenen Möglichkeiten“ (1963: 95) bzw. als „Methode des Denkens“ (ebd.: 96). Dabei betont er, dass die Art der Herangehensweise und Durchführung wissenschaftlicher Experimente eng mit einer auf Erfahrung begründeten Erziehung verbunden sei (vgl. ebd.). Diese experimentelle Methode sei „das einzige zur Verfügung stehende Mittel [...], mit dessen Hilfe wir die Bedeutung unserer alltäglichen Erfahrungen in unserer Umwelt erfassen können. Die wissenschaftliche Methode bietet ein Arbeitsmuster, das zeigt, wie und unter welchen Bedingungen die Erfahrungen jeweils so angewandt werden können, daß sie stets in weitere Bereiche hinausführen“ (ebd.: 97). Dewey rekurriert folglich auf wissenschaftliche Verfahren und Lernweisen, „um Fragen des praktischen Handelns und so der Erziehung zu bearbeiten“ (Oelkers 2000b: 285), wobei er den Menschen als „einen Organismus [betrachtet], der auf die einzig mögliche Art lernt, nämlich indem er Hypothesen bildet und diese in der Praxis zur Probe stellt“ (Putnam/Putnam 1999: 44). Der Prozess des experimentellen Forschens und Handelns, mit dem problematische Situationen überwunden werden und in unproblematische überführt werden können, erfährt in der Fachliteratur zwar häufig Kritik, wird aber auch gewürdigt: „Was auf den ersten Blick nur als eine abseitige Wissenschaftsphilosophie der Forschung hat mißverstanden werden können, stellt sich m. E. als ein juristisch verfahrenes Modell der öffentlichen Urteilsbildung, -begründung und -vollstreckung in problematischen Situationen heraus“ (Krüger 1999: 38).

Im Kontext der Ausführungen der experimentellen Methode, die das pragmatistische Denken Deweys widerspiegeln, wird abermals die Analogie demokratischer Gesellschaften und wissenschaftlicher Forschungsgemeinschaften offenkundig: „Für ihn war die Demokratie dem zwanzigsten Jahrhundert einzigartig angemessen, denn ein demokratisches Gemeinwesen entspricht jener weitgefaßten wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft, die als Prototyp instrumentellen Denkens fungiert. In demokratischen wie in wissenschaftlichen Gemeinschaften überprüfen freie und kreative Individuen gemeinsam Hypothesen, um herauszufinden, was am besten funktioniert. Diese Gemeinschaften definieren ihre eigenen Ziele, bestimmen ihre eigenen Testverfahren und beurteilen ihre Ergebnisse im Geist konstruktiver Zusammenarbeit“ (Kloppenber 2000: 61).

³⁸ Dewey unterteilt den Prozess des problemlösenden Denkens mit dem Ziel der zur Erkenntnis führenden denkenden Erfahrung demgemäß in fünf Schritte, welche in ihrer Gesamtheit seine „pragmatistische Philosophie der Erkenntnis“ (May 2007: 130) konstituieren: Den Ausgangspunkt des Denkens bildet im ersten Schritt die Konfrontation mit einer neuen und daher subjektiv als problematisch und befremdlich empfundenen Sachlage, die mit bereits bekannten Handlungsgewohnheiten oder willkürlichem Handeln nicht zu bewältigen ist und somit nach einer Lösung verlangt, welche das Denken herausfordert (vgl. Dewey ⁵2011: 201). Im zweiten Schritt findet auf Grundlage der gegebenen Tatsachen eine probeweise Deutung statt, bevor im dritten Schritt alle erreichbaren, der Analyse und Klärung des vorliegenden Problems dienenden Komponenten eruiert sowie das hierzu notwendige Wissen erforscht werden. Auf dieser Basis wird viertens sodann eine versuchsweise Ausgestaltung der vorläufigen Annahme vorgenommen, auf deren Grundlage im letzten Schritt schließlich ein Plan für das eigene Handeln entwickelt und auf die gegebene, zu bewältigende Sachlage probeweise angewandt wird (vgl. ebd.) - es erfolgt mithin ein „Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang hebt Dewey insbesondere die Relevanz des letzten Schrittes, der Anwendung des kognitiv Erarbeiteten, hervor: „Solange sie [die Gedanken; I. S.] nicht [...] angewandt worden sind, fehlt ihnen die Fülle und Wirklichkeit. Nur die Anwendung entscheidet über ihre Richtigkeit, und nur diese Entscheidung gibt ihnen vollen Sinn und ganze Wirklichkeit. Solange von Gedanken kein Gebrauch gemacht wird, haben sie die Tendenz, sich in einer eigenen Welt abzusondern“ (ebd.: 215). Entgegen des Vorwurfes, Deweys ‚Theorie des Denkens‘ sei instrumentell, da er das Denken lediglich als Mittel zum Zweck betrachte, begreift Jörke diese als „Konzeption intelligenten Problemlösungshandelns“ (2003: 71). Zur pragmatistischen Erkenntnistheorie Deweys vgl. u. a. Böhm ³2010: 105ff.; Fischer/Ziegenpeck 2008: 48; May 2007: 130ff.

reich somit stets erweitern und umbauen (vgl. Ders. ⁵2011: 102ff.; 112); somit kann die Erziehung zur „beständige[n] Erneuerung der Erfahrung“ (ebd.: 112) beitragen³⁹. Als weiteres Kriterium der Erfahrung - neben dem Prinzip der Kontinuität - benennt Dewey in seiner Schrift ‚Erfahrung und Erziehung‘ (vgl. Ders. 1963) das Prinzip der Wechselwirkung⁴⁰, wobei diese beiden Kriterien eine ‚erziehliche‘ Erfahrung als solche charakterisieren (vgl. ebd.: 40): „Kontinuität und Wechselwirkung stellen in ihrer Vereinigung das Maß für die pädagogische Bedeutung und den Wert einer Erfahrung dar“ (ebd.: 56)⁴¹. Anhand dieser beiden Prinzipien kann somit zwischen „pädagogisch wertvollen“ (ebd.: 46) und „pädagogisch wertlosen“ (ebd.) Erfahrungen unterschieden werden.

Aus Deweys Theorie der Erfahrung sowie den beiden genannten Prinzipien folgen aus pädagogischer Hinsicht wesentliche Implikationen für die Methoden und Formen des Lehr-Lern-Prozesses sowie die Auswahl der Lerninhalte (vgl. ebd.: 62). Dewey stellt daher auch essentielle Fragen der Pädagogik neu (vgl. Wöll ³2011: 53) und nennt Bedingungen, die zur Gewährleistung eines erfolgreichen, auf Erfahrung basierenden schulischen Lernens gegeben sein müssten. Demnach sind solche erfahrungsorientierten Lernprozesse nicht nur als das Denken herausfordernde und stimulierende, eine denkende Erfahrung initiierende Forschungs- und Problemlösungsprozesse zu strukturieren, die durch kooperatives, intelligentes Problemlösungshandeln zu bewältigen sind (vgl. ⁵2011: 201f.)⁴². Pädagogisch wertvolle Erfahrungen, für die ein „Wechselverhältnis von Aktivität und Passivität [...] konstitutiv“ (Jörke 2003: 192) ist, bedürfen nach Dewey zudem gleichermaßen geistiger wie körperlicher Betätigung und sind nicht mittels eines ausschließlich rezeptiven Lernens zu erreichen (vgl. ⁵2011: 188): „Wissen

³⁹ „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung. Das sonst bloß passive ‚Erleiden‘ wird zum ‚Belehrtwerden‘, d.h. zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge“ (Dewey ⁵2011: 187). Durch neue Erfahrungen können vorangegangene somit vertieft werden und zugleich verweisen diese auf neue, künftige Möglichkeiten; dieses wechselseitige Inbezugsetzen von vorheriger, aktueller und künftiger Erfahrung verdeutlicht zudem die Dynamik des Erfahrungsprozesses: „Erfahrungslernen ist ganz wesentlich durch das methodische Prinzip des Anknüpfens und Verbindens von ‚Altem‘ und ‚Neuem‘ gekennzeichnet“ (Dybowski 1999: 16). Mit einem solchen Verständnis von Erfahrung, wonach die in bestimmten Situationen erworbenen Wissensbestände und Fertigkeiten ein Verstehen und Reagieren in nachfolgenden Situationen ermöglichen, befindet sich der Mensch in dem bereits angesprochenen, intendierten lebenslangen Prozess des Lernens, wodurch der Erziehungsprozess gleichermaßen zu einem lebenslangen Wachstumsprozess führt (vgl. Dewey 1963: 56).

⁴⁰ Durch das bereits erwähnte wechselseitige Einwirken von Umwelt und Individuum ist der Erfahrungsprozess durch das Prinzip der Wechselwirkung gekennzeichnet. Nach diesem Prinzip sind somit beide Seiten der Erfahrung, sowohl die gegenständlichen äußeren Faktoren als auch die zuständigen Bedingungen von Relevanz (vgl. ebd.: 53) und Erfahrungen demnach keine „ausschließlich innerhalb eines Subjekts sich vollziehende, von spezifischen Umweltbedingungen unabhängige Prozesse“ (Wöll ³2011: 56).

⁴¹ Diese beiden Prinzipien der Kontinuität und der Wechselwirkung der Erfahrung wirken jeweils nicht für sich, sondern sind eng miteinander verbunden, sie „sind sozusagen der Längs- und Querschnitt der Erfahrung“ (ebd.: 55), da das Individuum in neuen Situationen mit der Umwelt in Wechselwirkung steht, durch das Prinzip der Kontinuität jedoch „jeweils etwas von der früheren Situation auf die nachfolgende übertragen [wird]“ (ebd.).

⁴² Die Intention, zum selbstständigen, problemlösenden Denken anzuregen, bedeutet für den schulischen Kontext, keine vorgefertigten Lehrstoffe oder artifiziellen Probleme zu präsentieren, sondern authentische Probleme, die für die Lernenden von Bedeutung und an deren Lösung diese um ihrer selbst willen interessiert sind (vgl. Dewey ⁵2011: 205-208). Zudem darf die als problematisch empfundene Sachlage, die das Denken herausfordern soll und mit Routinehandlungen nicht bearbeitet werden kann, „von früheren Situationen nicht so völlig verschieden sein, daß der Schüler keinerlei Mittel hat, um ihr beizukommen. Die Kunst des Unterrichts besteht zum großen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme ausreichend groß zu machen, so daß sie das Denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, daß neben der durch die neuen Elemente naturgemäß hervorgebrachten Verwirrung auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen“ (ebd.: 208f.). Zur Frage der Organisation von Lernprozessen, die problemlösendes Denken in einer auf Erfahrung basierenden Erziehung fördern, vgl. English 2005.

ohne Beziehung zu verständigem Handeln [...] ist toter Ballast“ (ebd.: 204)⁴³. Es werde dagegen „lebendig, indem es zur Wirkung kommt, indem es bei der Regelung des Handelns mit-spricht“ (ebd.: 216). Wissensinhalte seien daher in aktiven Unternehmungen praktisch zu erproben und anzuwenden (vgl. ebd.: 217). Für die Schule ist deshalb die Bereitstellung authentischer und originärer Erfahrungszusammenhänge, von „mehr Gelegenheit zum wirklichen Tun“ (ebd.: 208) sowie die Herstellung und Sicherung einer Wechselwirkung mit dem zu vermittelnden Lehrstoff und der außerschulischen Wirklichkeit von Relevanz. Die außerschulische Erfahrung werde dabei „dem verfeinernden und ausweitenden Einfluß der bestimmteren und umfassenderen Schulstoffe [...] zugänglich“ (ebd.: 217) und diese würden wiederum „von jenem Wirklichkeitscharakter, der den Erfahrungen des Lebens anhaftet und der ihnen durch Wechselwirkung mit diesen ebenfalls zuteil werden könnte“ (ebd.) belebt und durchdrungen⁴⁴: „In dem Augenblicke, wo Kinder tätig sind, individualisieren sie sich aber, hören auf, eine Masse zu sein, und werden die ausserordentlichen verschiedenartigen Wesen, die wir

⁴³ Die reine Vermittlung von Wissen betrachtet Dewey nur als Aufnahme und Hinnahme gegebener Tatsachen, nicht als eigene Denkleistung und geistige Aktivität des Menschen (vgl. ⁵2011: 212f.): „Nur wenn er selbst mit den Problemen ringt, seinen eigenen Ausweg sucht und findet, denkt er“ (ebd.: 213). Die wesentliche Aufgabe von Lehrkräften sei somit, eine zum Denken anregende Umwelt bereitzustellen und mit den Lernenden in einen „gemeinsamen Vorgang des Erfahrens“ (ebd.) einzusteigen. Dabei ist jedoch nicht zu verkennen, dass theoretische Wissensinhalte und systematisches Lernen bei einem Erfahrungslernen ebenso von Relevanz sind, da Dewey von einer „organische[n] Verbindung von Theorie und Praxis“ (2002d: 64) ausgeht: „Das Kind tut nicht nur einfach etwas, sondern es bekommt auch die Vorstellung von dem, was es tut, es drückt eine Idee durch seine Handlung aus, wodurch diese bereichert, durchgeistigt wird, während weiterhin jede Vorstellung direkt oder indirekt praktisch ausgenutzt und somit für das tägliche Leben von Bedeutung wird. Das bestimmt auch den Platz, welchen ‚das Buch‘, die Theorie in der Erziehung einzunehmen hat. So schädlich es wirkt, wenn es als Ersatz für eigenes Forschen und eigene Erfahrungen ausgenutzt wird, so überaus wichtig und unersetzlich ist es als Erläuterer, Erklärer und Erweiterer derselben“ (ebd.).

⁴⁴ Der Lehrkraft als sachkundiger Person, die sowohl den Lehrstoff als auch die subjektiv-individuellen Vorerfahrungen, Bedürfnisse, Entwicklungsstände, Deutungsmuster und Fähigkeiten der Lernenden kennt und berücksichtigt, kommt damit die Aufgabe zu, die Lehrinhalte entsprechend auszuwählen und zu ordnen. Außerdem muss sie eine adäquate pädagogische Umwelt offerieren und neue, motivierende, durch Kooperation zu bewältigende Erfahrungssituationen vorstrukturieren, die sich gleichermaßen lebendig und fruchtbar mit dem Lehrstoff verbinden sowie in bestehende Erfahrungen integrieren. Ein auf Erfahrung gründendes Lernen stellt daher hohe Ansprüche an die Lehrperson (vgl. Ders. 1963: 52; 68f.; Ders. ⁵2011: 243ff.; 307). Bei der Auswahl der Lehrinhalte ist angesichts der Intention der Erhaltung der demokratischen Gesellschaft jedoch Rücksicht „auf die Hineinbindung des Stoffes in die Betätigungen des Schülers als eines sich entwickelnden Gliedes der Gemeinschaft“ (ebd.: 257) zu nehmen. Die Lehrkraft hat somit auch eine soziale Verantwortung, indem sie zur Verwirklichung demokratischer Auffassungen und Ziele durch entsprechende Auswahl und Anordnung von Gemeinschaftserfahrungen zuständig ist (vgl. ebd.: 255ff.). Insgesamt zeigt sich somit, dass Dewey nicht den gänzlichen Rückzug der Lehrperson bei der Gestaltung und Durchführung erfahrungsbasierter Lehr- und Lernarrangements als „jemand mit größerer Erfahrung und einem weiteren Horizont“ (Ders. 1963: 80) vorsieht, da deren Wissen und Fähigkeiten durchaus großen normativen Wert für die Entwicklung der Heranwachsenden hat (vgl. ebd.: 35). Der Unterricht solle mithin weder autoritär noch einseitig und ausschließlich schülerzentriert, ohne jegliche Form der durch die Lehrperson vorgenommenen Strukturierung oder Lenkung, stattfinden (vgl. Ders. 2002a: 100), sondern ein „gemeinsames Unterne-hmen“ (Ders. 1963: 80) sein. Hieraus ist zu folgern, dass Erziehung im Sinne Deweys „wesentlich ein sozialer Vorgang ist“ (ebd.: 69). Die Vernachlässigung der Auswahl und Organisation des Lehrstoffes bedeute ein „Aufhalten des Wachstums an einem Abschnitt der Unreife und endliche Auflösung des Selbst“ (Ders. 2002b: 140), weshalb die „systematisierte und bestimmte Erfahrung des Erwachsenenlebens [...] für uns von Wert bei der Deutung des Kindeslebens“ (Ders. 2002a: 89) werde. Zugleich sollten die Lernenden aber auch nicht nur für sie ausgewählte Lerninhalte bearbeiten und zusammengestellten Lehrplänen folgen, sondern bei der Formulierung dieser in gemeinsamen Denkprozessen bestenfalls selbst beteiligt sein, sodass sie sich „durch die Beiträge aus dem Erfahrungsbereich aller Beteiligten“ (Ders. 1963: 81) generieren (vgl. Ders. 2002a: 93; Ders. 2002b: 140). Dass Erziehung nach Dewey nicht der Willkür und Launenhaftigkeit der Lernenden ausgesetzt ist und der Philosoph diesbezüglich oftmals falsch verstanden und rezipiert worden ist, hebt Correll mit folgenden Worten hervor: In der Erziehung gehe es Dewey eben nicht darum, „die äußere Autorität in der Schule abzuschaffen und an ihre Stelle die bloße Willkür der Schüler treten zu lassen, etwa im Sinne einer ‚laissez-faire‘ Einstellung. Die Launen der Kinder sind nicht gemeint, wenn gefordert wird, die ‚Interessen‘ der Schüler sollen die Richtung des Bildungsprozesses mitbestimmen! An dieser Stelle ist aber Dewey sowohl von seinen Landsleuten als auch im Ausland sehr oft mißverstanden worden“ (1963: 17).

ausserhalb der Schule, in der Familie, auf dem Spielplatze und in der Nachbarschaft kennen lernen“ (Ders. 2002d: 41).

Lernen durch Erfahrung, das zur Realisierung konkrete Handlungswirklichkeiten erfordert, ermöglicht somit auch die Überwindung des von Dewey vielfach kritisierten, das zeitgenössische Schulsystem kennzeichnenden „landläufige[n] Dualismus von Geist und Körper, von Gedanke und Tat“ (Ders. 1974: 70), der eine Bereicherung der Erfahrung verhindere (vgl. Ders. ⁵2011: 222)⁴⁵. Die große Relevanz, die Dewey der Erfahrung, der Verbindung von Aktion und Kognition, von Handeln und Theorie beimisst, zeigt sich exemplarisch in folgender Aussage:

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfaßt werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte ‚Theoretisieren‘ unnötig und unmöglich zu machen“ (ebd.: 193)⁴⁶.

Pädagogisch wertvoll und wirksam sind die Erfahrungen nach den vorangegangenen Ausführungen jedoch nur dann, wenn das zur Klärung von Problemlagen beitragende Handeln nicht um seiner selbst willen oder sich nach den Launen der Lernenden richtend (vgl. ebd.: 109f.)⁴⁷, sondern als „Denk-Aktivität“ (Ders. 1963: 78) zielgerichtet und sinnstiftend erfolgt und die Konsequenzen der eigenen Aktivität verstandesmäßig, im Sinne der denkenden Erfahrung, re-

⁴⁵ Dewey verweist auf divergierende negative Folgen dieser einer „unnatürlichen Lage“ (⁵2011: 189) entsprechenden Trennung, die nicht nur verkenne, dass regelmäßiges handelndes und verständiges Tun bereits zu anfänglicher Erkenntnis führe (vgl. ebd.: 189f.; 245). Darauf basierend folgert Dewey, dass „jeder Weg, der die körperliche Betätigung so einengt, daß der Körper vom ‚Geist‘, d. h. von der Erkennung des Bedeutungsgehaltes, getrennt erscheint, [...] mechanisch“ (ebd.: 191) sei. Dementsprechend seien aktive, manuelle, spielende Betätigungen zwingend in den Lehrplan zu integrieren, da sie zur Erweiterung der Bedeutung geistiger Inhalte sowie des eigenen Erfahrungsbereichs und somit zur sozialen und intellektuellen Entwicklung beitragen würden (vgl. ebd.: 257ff.).

⁴⁶ Dabei ist jedoch anzumerken, dass Dewey trotz aller Kritik an einseitig kognitivem, motorische Aktivitäten unterdrückendem Lernen eine Überbetonung der Aktivität negiert (vgl. Ders. 1963: 78) und die Relevanz kognitiver Betätigung keinesfalls in Frage stellt, da sie für den Vorgang des Erfahrens ebenso von Bedeutung sei wie der Aspekt des Handelns. Dies kommentieren Heckmair/Michl folgendermaßen: „Dewey war zutiefst davon überzeugt, dass Lernen durch Handeln nachhaltiger wirkt als durch Befehle, Verbote, Billigungen, Missbilligungen“ (⁷2012: 48). Sie verweisen zugleich jedoch darauf, dass darunter keine Priorisierung des Handelns zu verstehen sei, da kognitive und intellektuelle Prozesse beim Erfahrungslernen ebenfalls unerlässlich seien: „Intellekt und Kognition werden bei ihm nicht etwa ausgeblendet, sondern vielmehr neu platziert: Indem Denken und die Bildung und Überprüfung von Hypothesen die intellektuellen Anteile von Erfahrungen strukturieren, erschafft sich Theorie immer wieder neu... aus den Folgen praktischen Tuns“ (ebd.). So konstatiert auch Correll, dass das Handeln nach Dewey nicht von äußeren Umständen oder Affekten, sondern ausschließlich von „sachlich orientierte[m] Denken“ (1974: 17) gelenkt werde. Jegliche Kritik der Überbetonung der Aktivität in Deweys Erziehungstheorie, in der es eben nicht „um lustbetonte here-and-now-activities, die Anregung motivierender psychomotorischer Aktivitäten als Ausgleich zum einseitig kognitiven Lernen, um ein unbeschwert-moderates, von der Bürde der Anstrengung befreites Lernen [geht]“ (Wöll ³2011: 56), ist somit bereits durch seinen Erfahrungsbegriff entkräftet.

⁴⁷ Bei launenhaften, routinierten oder planlosen Handlungen findet, losgelöst von Kognition und Intellekt, ein „den Einfällen des Augenblicks“ (Dewey ⁵2011: 195) folgendes bzw. auf herkömmliche, nicht variiierende Muster zurückgreifendes und die Einzelbeziehungen der Handlungen sowie ihre Folgen ignorierendes Agieren statt (vgl. ebd.: 195f.). Zudem handelt es sich bei solchen Handlungen um Verhaltensweisen, bei denen sich das handelnde Subjekt weigert, „die Verantwortung für die zukünftigen Folgen seines gegenwärtigen Handelns anzuerkennen. Wer denkend oder verständig handelt, übernimmt diese Verantwortung“ (ebd.: 196).

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Dewey bei der Explikation des Erfahrungsbegriffs ebenso darauf verweist, dass nicht jede Erfahrung zugleich eine pädagogisch wirksame Erfahrung sei, da auch negative Erfahrungen möglich seien (vgl. 1963: 38). Erfahrungen, welche das Wissen weder vergrößern noch systematisch ordnen und strukturieren, seien ferner ebenfalls nicht als pädagogisch wirksam zu bezeichnen (vgl. ebd.: 91).

flektiert und analytisch durchdrungen werden; nur so ist ein Erkenntnisgewinn sowie die Herausbildung von Werten und Tugenden möglich (vgl. ebd.: 71)⁴⁸. Nach Deweys Verständnis von Zielen als „die Voraussicht im Hinblick auf den Zweck oder den möglichen Abschluß“ (52011: 139), bestimmen diese „als das vorhergesehene Endergebnis der Handlung die Richtung“ (ebd.), wodurch die eigenen Handlungsschritte sowie das Handlungsergebnis mit Interesse und persönlicher Anteilnahme verfolgt und mithin als sinnstiftend und bedeutungsvoll erlebt werden (vgl. ebd.: 140). Im schulischen Kontext sollten Ziele daher nicht von außen vorgegeben werden, da diese im Gegensatz zu selbst gesetzten Zielen nicht dynamisch, sondern starr und mechanisch verfolgt und die Intelligenz einschränken würden (vgl. ebd.: 143). Bei selbst gesetzten, als erstrebenswert erachteten Zielen würden die Lernenden aufgrund einer intrinsischen Motivation zur Zielerreichung ein reflektiertes und planvolles Vorgehen erarbeiten (vgl. ebd.: 146f.)⁴⁹ und die nötigen Handlungsschritte aus eigener Kraft umsetzen (vgl. ebd.: 196f.)⁵⁰. Ein zielgerichtetes Handeln ist bei Dewey deshalb mit selbstbestimmtem, bewusstem Handeln, das durch planmäßiges Nachdenken charakterisiert ist, gleichzusetzen (vgl. ebd.: 142; 447); ein solches Handeln „schließt die sorgfältige Wahl der Mittel ein und ist immer verständig i. S. der Dominanz des Rationalen“ (Schreier 1986: 110).

Dewey betont für die Konzeption erfahrungsbasierter Lernarrangements daher die pädagogische Relevanz, persönliche Antriebe und Wünsche als „Triebfedern“ (1963: 79) des Lernprozesses zu beachten, in diesen vorhandene Erfahrungen, Interessen, Vorstellungen und Fähigkeiten der Heranwachsenden einzubeziehen (vgl. Ders. 52011: 147) sowie eine Anbindung des Lehrstoffes an deren Lebens- und Erfahrungswelt zu gewährleisten. Auf diese Weise werden Erfahrungen und die damit einhergehenden Erkenntnisse zugleich ganzheitlich und nachhaltig gewonnen, weshalb curriculare Vorgaben nicht abstrakt, artifiziell oder mit den Lernsubjekten unverbunden sein sollten (vgl. ebd.: 181)⁵¹. Der Erziehungstheoretiker verweist jedoch auch

⁴⁸ Dabei betont Dewey, dass nur reflektiertes Handeln zugleich auch moralisches Handeln sei: „So ist also tatsächlich nur überlegtes Handeln, ein Verhalten, in dem eine durchreflektierte Wahlentscheidung ins Spiel kommt, eigentlich moralisch, denn erst dann taucht die Frage Besser und Schlimmer auf“ (1974: 210).

⁴⁹ „Verstehen, wie etwas gemacht wird, heißt eine zukünftige Möglichkeit voraussehen, heißt einen Plan für die Ausführung der Handlung haben, heißt die Mittel kennen, die den Plan ausführbar machen, und die Hindernisse, die der Ausführung im Wege stehen“ (Ders. 52011: 141). Planvoll gehandelt wird demnach, wenn die gegebene Sachlage überprüft, Hindernisse bedacht und die Konsequenzen reflektiert werden (vgl. ebd.), wobei ‚reflektieren‘ nach Dewey wie folgt definiert wird: „Reflektieren heißt zurückschauen auf das, was getan wurde, um den eigentlichen Bedeutungsgehalt zu erkennen. Was sich bewährt hat, hat Bedeutung und diese kann wieder zur Lenkung zukünftiger Erfahrungen benutzt werden. Solches Reflektieren ist also das Herz vernünftigen Planens, das Zentrum eines disziplinierten Geistes“ (1963: 96).

⁵⁰ „Das Interesse ist der Maßstab für die Kraft, mit der die vorweggenommenen Zwecke den Menschen zum Handeln im Dienste ihrer Verwirklichung antreiben - oder richtiger: das Interesse ist identisch mit dieser Kraft“ (Ders. 52011: 175).

⁵¹ „Das Problem des Unterrichts besteht also darin, einen Stoff zu finden, der den Schüler zu Betätigungen veranlaßt, die einen von ihm als bedeutsam anerkannten Zweck, ein Interesse für ihn haben, so daß die Objekte nicht als ‚Turngeräte des Geistes‘, sondern als Mittel zur Erreichung von Zielen behandelt werden“ (ebd.: 178). Liegt der Lehrstoff jedoch außerhalb des Interesses sowie der Erfahrungswelt der Lernenden, bleibe er „für die Erfahrungen des Alltagslebens eine tote und träge Masse“ (ebd.: 215) und die außerschulische Erfahrung empfangen „nicht diejenige Bereicherung, die sie empfangen sollte; sie wird nicht durch das in der Schule Gelernte befruchtet“ (ebd.). So zeigt sich, dass eine auf Erfahrung gründende Erziehung durch die Berücksichtigung der lern- und entwicklungspsychologischen Bedürfnisse der Lernenden auch Implikationen für die Auswahl und Organisation des Lehrstoffes enthält, da es als nachteilig erachtet wird, wenn dieser abstrakt und außerhalb der Erfahrung der Heranwachsenden bleibe und nicht an bereits gegebene Vorerfahrungen anknüpfe (vgl. Ders. 2002a: 96). Demgemäß habe „aller Unterricht bei der Erfahrung der Kinder anzufangen“ (Ders. 1963: 82) und die vorhandenen Erfahrungen und Fähigkeiten der Heranwachsenden sollten den Ausgangspunkt für alles künftige Lernen bilden. Wenn Erziehung im Sinne von Erfahrung begriffen und von einem Erfahrungskontinuum ausgegangen wird, „ist es das zentrale Problem einer auf Erfahrung gegründeten Erziehung, diejenige Art von Erfahrungen auszuwäh-

darauf, dass mit zunehmendem Alter auch Denk- und Handlungsvorgänge stattfänden, bei denen das Subjekt kein unmittelbares Interesse am Endergebnis habe: „Nur allmählich - mit dem Wachstum unserer sozialen Verknüpfungen - entwickelt sich das Denken dahin weiter, daß es auch Vorgänge außerhalb unseres unmittelbaren Interessenkreises einschließt, eine Tatsache, die für die Erziehung von großer Bedeutung ist“ (ebd.: 198).

Ein weiteres wesentliches didaktisches Element eines erfahrungsorientierten Lernprozesses, der auf individuelles wie soziales Wachstum zielt, ist das bereits aus dem Erfahrungsbegriff des amerikanischen Pragmatisten hervorgehende sozial geleitete, kooperative Handeln (vgl. ebd.: 50). So lernen Heranwachsende bei der Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Tätigkeiten, an denen alle gleichberechtigt beteiligt sind, welchen Einfluss die eigenen Handlungen auf jene der anderen haben und wie sie selbst zur gemeinsamen Zielerreichung beitragen können, sodass sie „ihre Anwendungen im sozialen Sinne verstehen lernen“ (ebd.: 64). Hierbei werde eine Kontrolle von außen obsolet, womit jedoch kein Verlust an Disziplin innerhalb der Lerngemeinschaft einhergehe, denn die Kontrolle käme „dann aus dieser Gemeinschaftsarbeit selbst“ (Ders. 1963: 67). Während laut Dewey einseitiges, ausschließlich kognitives Lernen zudem eher Konkurrenz statt Gemeinschaft fördere, finde bei einem erfahrungsbasierten kooperativen Lernen auch selbstverständlich eine Ausbildung von Solidarität, Toleranz, gegenseitiger Wertschätzung und Verantwortung statt, was die Schüler/-innen sowohl zur erfolgreichen Bewältigung des eigenen künftigen Lebens befähige als auch zur Stabilisierung und Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft beitrage (vgl. 2002d: 28ff.): So sei die „Beteiligung an einer gemeinsamen Tätigkeit das wichtigste Mittel, um Dispositionen zu entwickeln“ (Ders. 2011: 49). Daher sieht Dewey die hauptsächliche Ursache, weshalb die zeitgenössische Schule sich nicht zu einer natürlichen, sozialen Gemeinschaft entwickeln könne, darin, „dass diese Elemente gemeinsamer, produktiver Arbeit fehlen. [...] In der Schulstube [...] fehlt sowohl die Notwendigkeit wie auch das Bindemittel zu einer gemeinsamen Organisation“ (2002d: 29).

Bei all diesen das Erfahrungslernen kennzeichnenden Merkmalen stellt der Erziehungstheoretiker jedoch die Isolation der Schule „vom Leben“ (ebd.: 58) fest; Schule sei derjenige Ort, der sich einem Lernen durch Erfahrung gänzlich verschließe und der außerhalb der Schule gesammelte Erfahrungen nicht wahrnehme und einbinde (vgl. ebd.). Er plädiert daher zur Gewährleistung einer demokratischen, auf Erfahrung basierenden Erziehung für eine Erneuerung der Schule, die sich mit dem Leben verbinden, „des Kindes Heim“ (ebd.: 31) und somit zum Lern- und Lebensraum werden müsse (vgl. ebd.)⁵². Entsprechend der Prämisse, schulische Erziehung ver helfe „nur dann zur Realisierung von Demokratie, wenn sie selbst bereits demokra-

len, die fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortleben“ (ebd.: 40). Ein an den bestehenden Erfahrungen der Lernenden orientierter und anknüpfender Unterricht führe so zu immer besser strukturierten und geordneten Erfahrungsbereichen der Heranwachsenden (vgl. ebd.: 96). In diesem Zusammenhang kritisiert Dewey auch die Isolierung der einzelnen, zusammenhangslos agierenden Unterrichtsfächer, die der auf Ganzheitlichkeit angelegten Erfahrung der Heranwachsenden widerspreche und zur Zersplitterung der Interessen und Isolierung ihrer Erfahrungen führe (vgl. 2002a: 85f.).

⁵² Mit der Frage, wie die Schule ihre isolierte Stellung aufgeben und mit dem sozialen Leben in Verbindung treten könne, befasst sich Dewey in der bereits 1900 erschienenen Schrift ‚Schule und öffentliches Leben‘ (vgl. 2002d).

tisch organisiert ist“ (Apel 1974: 80), müsse Schule, welche allen Heranwachsenden unabhängig der sozialen Herkunft zugänglich zu sein habe (vgl. Dewey⁵³ 2011: 135; 343), als wesentliche Sozialisationsinstanz zum Ort der Demokratieerziehung, zu einer „Miniaturgemeinschaft“ (Ders. 2002d: 31), einer „embryonische[n]“ (ebd.) demokratischen Gesellschaft werden⁵³. Hierbei verweist Dewey jedoch darauf, dass Schule die Wirklichkeit nur in vereinfachter Form darstellen solle (vgl. ⁵³2011: 42): „Nicht die rohe Wirklichkeit als solche soll in der Schule kopiert werden, sondern es muß eine gereinigte, ‚zubereitete‘, eine repräsentative Erfahrungswelt geschaffen werden, mit der die Kinder in Wechselwirkung treten können, um das Wesen der Dinge zu erfahren“ (Correll 1963: 20f.). Gemäß Deweys Theorie der Erziehung kann die nachfolgende Generation diese zu vermittelnden Werte, Überzeugungen und notwendigen Wissensinhalte jedoch nicht durch äußere Vorgaben ausbilden; auch können diese nicht „eingetrichtert“ (Dewey⁵³ 2011: 27) oder „angeklebt“ (ebd.) werden, sondern sind nur durch „eine besondere Form sozialen Wechselverkehrs“ (ebd.: 38), d. h. eine entsprechende Gestaltung der Umwelt und eine Interaktion mit ebendieser zu entwickeln (vgl. ebd.: 41f.). Da die soziale Umgebung der Individuen - wie in Deweys Theorie der Erfahrung offenkundig wird - einen wesentlichen Einfluss auf deren Erfahrungen, Handlungen und Verhaltensdispositionen hat und diese maßgeblich fördert und formt (vgl. ebd.: 16), müssen demokratische Strukturen auch im Schulwesen, besonders in der Schulpraxis etabliert werden (vgl. Ders. 2002d: 24). Das demokratische Schulleben selbst wird somit „ein Gemeinschaftsleben im vollen Sinne dieses Wortes“ (Ders. ⁵³2011: 457) und fördert eine bessere Qualität der Erfahrung (vgl. Ders. 1963: 45). Den Mikrokosmos Schule versteht der Erziehungstheoretiker demgemäß als die ‚Keimzelle der Demokratie‘, als das soziale Zentrum (vgl. Knoll 2011: 180) oder als „‚Vor-Ort‘ eines gesellschaftlichen Zusammenlebens, in dem gemeinschaftlich um das Wohlergehen aller gerungen wird“ (Bünger/Mayer 2009: 842)⁵⁴. Dort wird im Rahmen kooperativer, demokratisch organisierter Erfahrungsräume ein Verständnis für die Bedürfnisse und Probleme einer Gesellschaft geweckt und es werden Strategien entwickelt, wie diesen begegnet werden kann (vgl.

⁵³ Hierbei ist anzumerken, dass sich der „Philosoph und Pädagoge der Demokratie“ (Bohnsack 1976: 85) offenbar der Innovation seiner Forderung durchaus bewusst war: „So fern der heutigen Wirklichkeit dieses Ideal auch erscheinen mag: das demokratische Erziehungsideal ist ein lächerlicher, aber zugleich tragischer Schein, wenn und soweit es nicht unser öffentliches Schulwesen mehr und mehr beherrscht“ (Dewey⁵³ 2011: 135). In der Literatur wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass Dewey die Frage offen lasse, „wie eine Schule als embryonic society konkret gestaltet werden kann [...]. Die Vorgabe von praktisch-pädagogischen Konzepten lehnt Dewey ab“ (Kleinespel 1998: 94). Dennoch finden seine richtungsweisenden Gedanken eine entsprechende Würdigung: „Dass die Schule die zentrale Basis ist, um demokratische Einstellungen und demokratisches Verhalten zu verinnerlichen, ist die bedeutsame Entdeckung von Dewey. Er verweist richtigerweise auf die Unverzichtbarkeit des Erlernens von Demokratie durch Erfahrung, weil ohne eine solche erlebte Form von Demokratie das Vertrauen auf demokratische Prozesse und die in ihnen liegenden Chancen zu einer humanen und friedlichen Problem- und Konfliktlösung nicht entstehen kann“ (Röken 2011: 74; vgl. zudem Himmelmann 2006: 95).

⁵⁴ Seine theoretischen Annahmen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnisse erprobte Dewey in der von ihm von 1896 bis 1904 geleiteten ‚Laboratory School‘, einer Elementarschule der Universität von Chicago (vgl. Oelkers 2009: 11; 261), in welcher der Unterricht im Zeichen des Erfahrungslernens stehen sollte (vgl. ebd.: 267). Die ‚Laboratory School‘ „steht für seine Erfahrungen als Schulleiter, der eine Praxis neuen Typs entwickeln wollte und dabei vor allem von den Schwierigkeiten lernen musste, die dieses Unternehmen mit sich brachte“ (ebd.: 246). Bis auf seine experimentellen Tätigkeiten in dieser Laborschule unternahm Dewey jedoch keine weiteren empirisch-wissenschaftlichen oder experimentellen Forschungen zur Umsetzung und Überprüfung seiner Ideen (vgl. Uslucan 2001: 356). Zur Organisation, der Arbeitsweise, der Struktur und des Fächerangebots vgl. weiterführend auch den Beitrag von an der auch als ‚Dewey-School‘ bezeichneten Laborschule tätigen Lehrpersonen Mayhew/Edwards (vgl. 1965); vgl. zudem Dewey 2002d; Flitner 1992; Knoll 2011; Oelkers 2011.

ebd.: 843), sodass die dort „erfahrenen demokratischen Umgangs-, Interaktions- und Verhaltensformen“ (ebd.) sowie das zur demokratischen Teilhabe und Mitgestaltung notwendige Wissen erlernt, eingeübt und habitualisiert werden können (vgl. Röken 2011: 69)⁵⁵.

Entsprechend seiner pragmatistischen Erkenntnistheorie nimmt Dewey somit eine Analogie von demokratischer Schulgemeinschaft und demokratischer Gesamtgesellschaft an, die beide wie experimentelle Forschungsgemeinschaften durch gleichberechtigte Teilhabe kooperativ und kommunikativ Maßnahmen erarbeiten und konsensual aushandeln, um Probleme und Herausforderungen zu bewältigen; dies dient nicht nur einer Entfaltung des Selbst, sondern auch der Tradierung demokratischer Dispositionen sowie der Reproduktion der „gesellschaftliche[n] Dimension des Sozialen“ (Rätz-Heinisch 2009: 48).

Trotz entsprechender Würdigungen der Erziehungsphilosophie Deweys stand und steht diese auch immer wieder in der Kritik, wovon er sich auf seinem „Weg zum führenden amerikanischen Philosophen“ (Oelkers 2009: 245) jedoch nicht aufhalten ließ. Im Folgenden seien dennoch einige wesentliche Kritikpunkte angeführt: So sei etwa Deweys Begriff des Politischen im Sinne der mitbürgerlichen Partnerschaft zu einseitig (vgl. Götz 1973: 175f.), wobei Macht, politischer Kampf sowie staatliche Repräsentanz und Kontrolle ausgeklammert würden (vgl. ebd.: 176ff.)⁵⁶. Bei ausschließlicher Fokussierung auf den sozialen Nahraum der Lernenden als demokratische Lebenswelt blieben die staatlich-institutionellen Aspekte nach Deweys Demokratieverständnis unscharf (vgl. Scherb 2012: 24) und es werde ein zu harmonisierendes Bild der politisch organisierten Gesellschaft vermittelt (vgl. May 2007: 132). In Deweys 1927 erstmals publizierter Schrift ‚Die Öffentlichkeit und ihre Probleme‘ (vgl. 1996), welche als sein „wichtigste[s] demokratietheoretische[s] Werk“ (May 2007: 132) erachtet wird, unterscheidet er zwar nachträglich zwischen einer sozialen und einer politischen Dimension bzgl. der kooperativen Lösung öffentlicher Probleme, dennoch sei Deweys Arbeit „nur eine Sozialphilosophie mit einer auf die Demokratie als Form gesellschaftlichen Zusammenlebens reduzierte[n]

⁵⁵ Angesichts der in seiner pragmatistischen Erziehungsphilosophie vertretenen Auffassungen über das Verhältnis von Demokratie und Erziehung wird in der Literatur ein Bezug zwischen Deweys Demokratieverständnis und jenem Thomas Jeffersons als einem der Gründerväter der Vereinigten Staaten hergestellt: „Die moralische Argumentationsweise Jeffersons, seine Auffassung von der permanenten Erneuerungsbedürftigkeit demokratischer Institutionen, seine Neigung, die kleinen lokalen Instanzen gegenüber den zentralen Gewalten zu bevorzugen, seine individualistische, an den Verfolg des Glückes durch den einzelnen gebundene Rechtsauffassung - all diese Aspekte finden sich bei Dewey wieder“ (Schreier 1986: 57f.); vgl. hierzu auch Oelkers 2009: 34-42.

⁵⁶ Diesbezüglich wird auch das Demokratieverständnis Deweys kritisiert: „Dewey [...] verstand unter Demokratie ein letztlich konservatives Nachbarschaftsideal, das mit der Gruppensoziologie des frühen 20. Jahrhunderts begründet wurde, ohne dabei Theorien der politischen Macht und der demokratischen Verfahren zu berücksichtigen. Aber Demokratie ist nicht einfach unmittelbarer Austausch oder direkte Interaktion in überschaubaren Gemeinschaften, sondern öffentliche Kontrolle der Macht, die abhängig ist von Bildung. Sie bestimmt die Entscheidungen des Souveräns der Demokratie, die diskursiv zustande kommen und nicht nur im Austausch zwischen Gruppen bestehen können“ (Horlacher/Oelkers 2002: 19). Zu diesem Kritikpunkt vgl. zudem Oelkers 2000a: 335. Ferner sei Deweys Konzept demokratischer Erziehung durch einen „Nachhaltigkeitsoptimismus“ (Scherb 2012: 32) geprägt, der dessen normative Basis schwäche: „Demokratie als Form des Zusammenlebens‘ ist ein *performatives* Konzept, das nur solange Demokratie begründet, wie eben der Prozess tatsächlich in den Demokratie kennzeichnenden Formen stattfindet. Damit bleibt die Bestandsgarantie für den demokratischen Lernprozess nur schwach ausgeprägt. Sie lebt von der Hoffnung, dass Demokratie einfach praktiziert wird und dass die positive Erfahrung in der Praxis - kognitiv rekonstruiert - zu einer stabilen Werthaltung bei den Lernenden führt, die über den unmittelbaren Lebenszusammenhang hinaus sowohl in zeitlicher Hinsicht als auch in Hinsicht auf die Ebene der ‚großen‘ Politik wirksam ist“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.). Weitere kritisch rezipierten Aspekte stellen u. a. die Gleichsetzung der Begriffe ‚Erfahrung‘ und ‚Erziehung‘ dar, die zu unspezifisch blieben (vgl. Oelkers 2000a: 309), sowie insgesamt ein nicht konsistenter, oszillierender Gebrauch von Begrifflichkeiten (vgl. Uslucan 2001: 119-124).

Reichweite zu entnehmen“ (ebd.) und er lasse die Frage, „wie die Brücke vom Sozialen zum Politischen geschlagen werden kann“ (ebd.), unbeantwortet. In diesem Zusammenhang wird u. a. auch der Einwand erhoben, dass Deweys Pragmatismus zu der Annahme verführe, „politische Herausforderungen und gesellschaftliche Probleme ließen sich durch pädagogische Programme lösen“ (Bünger/Mayer 2009: 843). Weiterhin müsse die „uneingeschränkte und nicht abgestufte Vorstellung von Partizipation in einer Schule des partizipativen Erfahrungslernens kritisch hinterfragt werden. Dewey überbetont die Beteiligungsform. Schule kann nicht ernsthaft und ausschließlich als ‚embryonale Demokratie‘ funktionieren“ (Röken 2011: 78)⁵⁷.

Sehr häufig wird zudem die Unklarheit des Handlungsbegriffs in Deweys pragmatistischer Lern- und Erziehungstheorie kritisiert, in welcher das Handeln als die aktive Seite der Erfahrung zwar eine große Relevanz habe, handlungstheoretisch jedoch nicht weiter konturiert werde (vgl. u. a. ebd: 75; Nungesser/Wöhrle 2013: 47-53; Scherb 2014: 79)⁵⁸.

In der weiteren Annäherung an das Prinzip der Erfahrungsorientierung aus politikdidaktischer Perspektive, welchem wesentliche Grundgedanken Deweys inhärent sind, wird sich mit der pragmatistischen Politikdidaktik befasst, in die dieses Prinzip konzeptionell einzuordnen ist⁵⁹.

2.2 Pragmatistische Politikdidaktik

Nachdem sich im Vorangegangenen den Grundlagen des pragmatistisch begründeten Konzeptes des Erfahrungslernens aus pädagogischer und allgemeindidaktischer Perspektive durch den Rekurs auf die Erziehungsphilosophie Deweys genähert wurde, soll dieses nun konkret im Kontext der politischen Bildung betrachtet werden. Hierbei zeigt sich, dass das fachdidaktische Prinzip der Erfahrungsorientierung konzeptionell in der Tradition der pragmatistischen Politikdidaktik steht, innerhalb derer der philosophische Pragmatismus nicht nur als allgemein-

⁵⁷ So stellt auch Oelkers kritisch fest: „Schulen sind nicht die ‚embryonale Gesellschaft‘, der kleine Raum korrespondiert nicht mit dem großen, anders müßte ‚Bildung‘ wie ein räumlicher Transport gedacht werden, was allerdings viele gutgemeinte Konzepte voraussetzt. Bei Dewey ist die Theorie an zentraler Stelle vage und auf unerwartete Weise unklar. Das Problem ist die Verhältnisbestimmung, also die Frage, wie sich Bildung auf Demokratie beziehen soll [...]. Dewey nimmt eine und nur eine Beziehung an - die von Schule und Gesellschaft im Sinne der Metaphern des Kleinen und des Großen“ (2000a: 346).

⁵⁸ Auch Wöll konstatiert in kritischer Perspektive, dass Dewey „dem Begriff des erfahrungsorientierten Lernens keine didaktisch relevanten Konturen verleihen [konnte], weil sein Erfahrungsmodell mit einem unspezifischen Handlungsbegriff operiert“ (2011: 63).

⁵⁹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die hier erfolgte Explikation des zweiseitigen Erfahrungsbegriffes Deweys auch dem in der vorliegenden Arbeit verfolgten Verständnis von ‚Erfahrung‘ zugrunde gelegt wird, da die in der pädagogischen und allgemeindidaktischen Literatur genannten Definitionen dieses Begriffes sowie die Erläuterungen hinsichtlich der Genese und der Verarbeitung von Erfahrungen sowie den daraus resultierenden didaktischen und pädagogischen Implikationen zur Gestaltung eines erfahrungsorientierten Unterrichts im Zeichen der in diesem Kapitel dargelegten Theorie der Erfahrung Deweys stehen. Dies verdeutlichen bspw. folgende Begriffsbestimmungen: „Erfahrung steht [...] für ein an das einzelne Subjekt gebundenes konkretes raum-zeitliches Erleben, das an eine aktive Handlung/Wahrnehmung und die sinnliche Rückmeldung darüber gebunden ist“ (Dybowski 1999: 10); „Erfahrungsbezogene Lernprozesse verlaufen kontinuierlich und wechselwirksam. Sie entfalten sich vor allem im Zuge der selbstgesteuerten, reflexiven, verantwortlichen Auseinandersetzung der Subjekte mit (auch) sie betreffenden, authentischen Problemen in ihrer Umwelt“ (Koopmann 2017: 316). Vgl. zudem Bischoff 2013: 139; Bollnow 1968: 234; Combe/Gebhard 2007: 10ff.; 92; Hentig 1973: 21f. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den vielfältigen, in der pädagogischen Fachliteratur existierenden Annäherungen an diesen Terminus sowie den Versuch, eine einheitliche Theorie der Erfahrung zu erstellen, „die über Grenzen einzelner Ansätze hinaus [als; i. S.] Grundlage erfahrungsorientierter Unterrichtspraxis“ (Giese 2010: 69) fungieren könne, vgl. ebd.: 69-89. Zur Organisation und Durchführung schulischen Erfahrungslernens aus erziehungswissenschaftlicher und allgemeindidaktischer Perspektive vgl. ferner Breunig 2008; Burnard 1988; Chapman/McPhee/Proudman 2008; Edwards 1994; Haag 2011; Lindsay/Ewert 2008; Meyer-Drewe 2003; Scheller 1987.

pädagogische Theorie des Lernens, sondern insbesondere als Theorie des politischen Lernens und der politischen Bildung fungiert (vgl. Scherb 2014: 65-81).

Der Pragmatismus, der somit als philosophisches Fundament und Bezugstheorie der pragmatistischen Politikdidaktik zu betrachten ist, hat seit den 1950er Jahren zwar Eingang in verschiedene Konzepte und Ansätze der politischen Bildung in der BRD gefunden und diese diachron somit immer wieder beeinflusst (vgl. ebd.: 9f.); da es sich hierbei jedoch oftmals nur um eine implizite Rezeption handelt (vgl. Gagel 1995: 221), erachtet Gagel diese philosophische Strömung als weitgehend „verborgene Bezugstheorie“ (ebd.: 206) der Politikdidaktik. Dies bedinge auch eine zu geringe Berücksichtigung der in der Tradition des Pragmatismus stehenden, erfahrungsbezogenen Erziehungstheorie Deweys in politikdidaktischen Konzepten (vgl. ebd.: 205-221)⁶⁰. Während Oetinger in seiner politikdidaktischen Konzeption (vgl. 1951) ausdrücklich auf den Pragmatismus und Dewey als eine der Leitfiguren rekurriert⁶¹, ist eine Rezeption dieser Strömung in nachfolgenden Konzepten der politischen Bildung, wie etwa jenen Gieseckes (vgl. 1965), Schmiederers (vgl. 1977) oder Sutors (vgl. 1984), lediglich implizit erkennbar (vgl. Scherb 2014: 67). Die im Jahr 2001 erstmals publizierten Konzeptionen Sanders (vgl. 2013) und Himmelmanns (vgl. 2016) lassen dagegen wieder einen stärkeren Bezug auf Elemente des Pragmatismus erkennen (vgl. Scherb 2014: 67f.)⁶². In diesem Kontext ist daher

⁶⁰ Während ab ca. 1947 ein Wiederaufbaukonzept die Umerziehungspolitik des amerikanischen Re-education Programms bestimmte, das wesentlich „von John Deweys pragmatistischer Erziehungsphilosophie und Schultheorie beeinflusst“ (Detjen 2007: 101) war und „den Wiederaufbau Deutschlands zu einem demokratischen Staat durch ein bewusst demokratisch strukturiertes Schulsystem fördern“ (ebd.) wollte, ist für den Pragmatismus Deweys in der deutschsprachigen politischen Bildung bis zum Ende der 1990er Jahre jedoch nur eine marginale Rezeption zu konstatieren (vgl. Himmelmann 2017: 103-110).

⁶¹ Mit seinem Werk ‚Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe‘ (vgl. 1951) hat Oetinger „als Erster auf den amerikanischen Pragmatismus ausdrücklich Bezug genommen“ (Scherb 2014: 28). Dies würdigt auch Gagel: „Friedrich Oetinger gebührt der Verdienst, mit dem Rückgriff auf den Pragmatismus die geistigen Wurzeln der amerikanischen politischen Kultur offengelegt zu haben“ (1995: 206). Aufgrund dessen war die akademische Diskussion der 1950er Jahre bzgl. der Aufgaben einer demokratischen politischen Bildung durch Oetingers „am amerikanischen Pragmatismus orientierten, nicht mehr staatszentrierten, sondern erfahrungsbezogenen und sozialerzieherisch ausgerichteten“ (Sander 2014: 19) Ansatz geprägt, dem Vertreter einer staatsbürgerlichen Erziehung konträr gegenüberstanden (vgl. ebd.). Politische Erziehung verstand Oetinger dabei primär als „Sozialerziehung [...], die von den konkreten Lebenszusammenhängen der Menschen auszugehen hat“ (Scherb 2014: 30) anstatt als ‚Erziehung zum Staat‘. Zu diesem Ansatz sowie zu würdigenden und kritisierenden Rezeptionen vgl. weiterführend Detjen 2007: 139-147; Gagel 1995: 206ff.; Himmelmann 2016: 57-72. Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang der Hinweis Oelkers, dass sich Oetinger trotz seiner Bemühungen für eine partnerschaftliche Erziehung aufgrund seiner nationalsozialistischen Vergangenheit mit einem Glaubwürdigkeitsproblem konfrontiert sehe: „Theodor Wilhelm [Oetingers Geburtsname; l. S.], Mitglied der SA, war während der Zeit des Nationalsozialismus Schriftleiter der ‚Internationalen Zeitschrift für Erziehung‘ und veröffentlichte hier zahlreiche Artikel zur Rechtfertigung der NS-Erziehung, des Vernichtungskrieges und am Ende auch der Shoa“ (2009: 19).

⁶² Da die philosophische Denkrichtung des Pragmatismus seit den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum verstärkt rezipiert wurde (vgl. Scherb 2014: 63), findet diese Strömung v. a. durch die Ansätze Sanders und Himmelmanns „eine erstaunliche Renaissance und Weiterentwicklung in einer stark pädagogisch ausgerichteten Politikdidaktik“ (Deichmann 2004: 201). Zur ausführlichen Darstellung der punktuell und z. T. implizit stattgefundenen Rezeptionsgeschichte des Pragmatismus in der politischen Bildung nach 1945, die erkennen lässt, dass diese Strömung u. a. auch missverstanden und fehlinterpretiert wurde, vgl. Gagel 1995: 209-221; Scherb 2014: 23-61; Ders. 2014: 67-76. Nach Gagel habe insbesondere das Demokratieverständnis des Pragmatismus, das „so ganz und gar nicht mit den kontinentaleuropäischen Geschichtserfahrungen in Einklang zu bringen [war]“ (1995: 209), zur bewussten Missachtung in der deutschsprachigen politischen Bildung beigetragen (vgl. ebd.).

Scherb weist jedoch darauf hin, dass nicht alle, scheinbar im Zeichen des Pragmatismus stehenden politikdidaktischen Ansätze und Konzepte, wie bspw. die Arbeiten von Reinhardt (vgl. 2014) oder Lange (vgl. 2007) zur politischen Handlungsorientierung bzw. zum schülerorientierten Politikunterricht, als ‚pragmatistisch‘ zu bezeichnen seien. Bei diesen handele es sich lediglich um ‚pragmatische‘ Didaktiken (vgl. 2014: 36), „weil dort disparate Bezüge zum Pragmatismus nachweisbar sind, ohne dass diese Bezüge einer dominierenden philosophischen Hintergrundtheorie zuzuordnen wären

neben Gagel (vgl. 1995; Ders. 1999) v. a. auf Scherb zu verweisen, der sich - unter Rekurs auf die pragmatistische Erziehungsphilosophie Deweys und mit der Intention, „den Pragmatismus als Bezugstheorie der Politischen Bildung hoffähig zu machen“ (Scherb 2014: 11) - eingehend mit den Zielen, den Merkmalen sowie der Rezeptionsgeschichte der pragmatistischen Politikdidaktik und den Bausteinen einer erfahrungsbasierten Unterrichtspraxis befasst und diese wieder verstärkt in den fachdidaktischen Diskurs gerückt hat (vgl. Ders. 2011; Ders. 2012; Ders. 2014; Ders. 2014; Ders. 2017b; vgl. zudem Esser 2017; Syring/Flügge 2013b).

Auf Basis der pragmatistischen Erziehungsphilosophie Deweys arbeitet Scherb entsprechende Elemente der pragmatistischen Politikdidaktik heraus, wobei aufgrund des in der vorliegenden Arbeit fokussierten Gegenstandes der Erfahrungsorientierung besonders die Sinnorientierung als übergreifendes Prinzip der pragmatistischen Politikdidaktik relevant ist, das sich aus den Wesensmerkmalen pragmatistischen Denkens begründet (vgl. 2014: 123)⁶³. Sinnorientierung wird dabei als Lebensprinzip verstanden, da Lernen in der Erziehungstheorie Deweys als „gelebte und reflektierte Praxis“ (ebd.: 124) zur Bewältigung herausfordernder Lebenssituationen erachtet wird, wobei die Problemlösungsbemühungen und somit sowohl das Lernen als auch das Leben, aufgrund der „pragmatistische[n] Einheit von gelingendem Leben und Sinnerfahrung“ (ebd.), nur dann erfolgreich sein können, wenn das Subjekt diese Vorgänge mit Interesse verfolgt und von einem Sinn geleitet wird (vgl. ebd.: 123f.). Sinnorientierung ist demgemäß auch als den übrigen fachdidaktischen Prinzipien „übergeordnetes Bildungsprinzip“ (ebd.: 124) zu verstehen. Für die pragmatistische Politikdidaktik bedeutet die Relevanz eines das Lernen leitenden Sinnes, dass auch das politische Lernen nicht sinnentfremdet erfolgen sollte, was aber sowohl im Rahmen abstrakter, lebensweltferner Institutionenkunde als auch bei einer die politischen Inhalte trivialisierenden Politikpädagogik durchaus keine Ausnahme sei

oder gar eine andere philosophische Richtungen ausschließende Geltung beanspruchen könnten“ (ebd.). Die Kennzeichnung der Politikdidaktik als ‚pragmatistisch‘ setze demgegenüber „eine enge argumentative Verknüpfung zwischen den elementaren Bausteinen einer Politikdidaktik und der Philosophie des Pragmatismus“ (ebd.) voraus, „so dass diese Bausteine als durch den Pragmatismus begründet erscheinen“ (ebd.). Scherb steht damit in der Argumentationslinie Gagels, der ebenfalls darauf hinweist, dass mit der Verwendung des Wortes ‚pragmatisch‘ in politikdidaktischen Diskussionen lange Zeit „diffuse Bedeutungen“ (1995: 206) einhergingen, „weil keiner, der es benutzte, eine Vorstellung vom Pragmatismus besaß und daher ihm meist die mehr umgangssprachliche Bedeutung von ‚praktisch‘ und nicht theoretisch verlieh“ (ebd.).

⁶³ Daneben begründet Scherb auch die politikdidaktische Kernkompetenz der politischen Urteilsbildung aus pragmatistischer Perspektive als wesentliches Element der pragmatistischen Politikdidaktik: Bereits der durch fünf Schritte gekennzeichnete Prozess des problemlösenden Denkens nach Dewey forcieren im Rahmen dialogischer, interaktiver Betätigungen und intellektueller Anstrengungen zur Problembewältigung eine selbstständige, reflektierte Urteilsbildung, welche eine Vermittlung vorab feststehender Beurteilungen sowohl in Sach- als auch in Wertfragen ausschließt (vgl. 2012: 65): „Prozesse politischer Urteilsbildung nehmen ihren Ausgangspunkt in einem Problem oder Konflikt. Die Initiierungsphase bei Dewey ist die Begegnung mit einem authentischen Problem aus der Lebenswelt der Lernenden. Diese Situation stellt den Idealfall auch für das politische Lernen dar“ (ebd.: 116). Da die Schule in Deweys pragmatistischer Theorie der Erziehung ebenso wie in der an dieser orientierten Politikdidaktik als „der zentrale institutionelle Ort für die Entwicklung demokratischer Einstellungen“ (ebd.: 83) verstanden wird, in welcher die schulischen Lern- wie experimentelle Forschungsgemeinschaften interagieren, und in der daher ein Praxisbezug unabdingbar ist, der entsprechender organisatorischer und struktureller Rahmenbedingungen bedarf, weist Scherb die Offenheit der Schule schließlich als weiteren Baustein der pragmatistischen Politikdidaktik aus (vgl. ebd.). Dabei ist neben einer institutionellen und methodischen Offenheit (vgl. ebd.: 177f.) auch eine inhaltliche und curriculare Offenheit wichtig, welche u. a. eine partielle Entgrenzung der in verschiedenen Wissensbereiche segmentierte Unterrichtsfächer bedeutet und insbesondere auf die Projektmethode sowie ein ganzheitliches Lernen verweist (vgl. ebd.: 182ff.).

(vgl. ebd.: 125)⁶⁴. Nach Scherb führe ein solcher, die Sinnerfahrung hemmender Politikunterricht zu einem Lernen „von Inhalten, für die man sich nicht interessiert, das mit Hilfe von Lernverfahren, auf die man keinen Einfluss hat, zu Ergebnissen führt, mit denen man nichts anfangen kann“ (ebd.: 126)⁶⁵. Das bedeutet hinsichtlich dieser Dimensionen der Inhalte, der Verfahren sowie der Ergebnisse, dass durch die Auswahl der politikbezogenen Unterrichtsinhalte - die problemhaltige Aufgaben offerieren und nicht durch eine „allzu gut gemeinte[...] Pädagogisierung“ (Ders. 2012: 41) trivialisiert werden sollten - sowie der einzusetzenden Lernverfahren der lebensweltlich und biografisch geprägte Sinnhorizont der Lernenden zu erkennen ist und ihre subjektiven Bedürfnisse, Vorerfahrungen sowie die bestehenden mentalen Modelle in Vorgänge politischen Lernens einzubeziehen sind. Dies führt in der Ergebnisdimension zu nachhaltigen, sinnstiftenden Lernergebnissen, die für die Heranwachsenden praktische Konsequenzen haben, indem sie zur eigenen gegenwärtigen wie zukünftigen Lebensbewältigung von Bedeutung, sozusagen ‚lebensdienlich‘ sind und sowohl deren Selbst- als auch ihr Weltverständnis verbessern (vgl. ebd.: 39f.; 48f.; Ders. 2014: 126ff.). Als sinnstiftende didaktische Prinzipien, welche ein sinnentfremdetes politisches Lernen verhindern, die „Lebensdienlichkeit der Ergebnisse“ (Ders. 2012: 49) sichern und bestenfalls durch reales, praktisches Handeln evozierte originäre Erfahrungen ermöglichen⁶⁶, nennt Scherb neben jenen der Problem- und Ergebnisorientierung - in Analogie zu Deweys Erfahrungsbegriff - jene der Erfahrungs- und Handlungsorientierung (vgl. ebd.: 41ff.). Das Prinzip der Handlungsorientierung spiegele dabei die aktive und das der Erfahrungsorientierung die passive Komponente wider (vgl. ebd.)⁶⁷. Diesbezüglich weist Scherb darauf hin, dass den Lernenden „[i]n dem Maße wie diese didaktischen Prinzipien im Unterricht Berücksichtigung finden, [...] eine Sinnerfahrung ermöglicht“ (ebd.: 52) werde.

Indem erfahrungsorientierte Lernprozesse nach der Tradition des pädagogischen Pragmatismus Deweys sowohl zum Erlernen als auch zum Erleben demokratischer Verhaltensweisen und Verfahren beitragen, was die Herausbildung eines demokratischen Bewusstseins fördert, gilt als das übergreifende Ziel der pragmatistischen Politikdidaktik die Entwicklung einer habituellen Demokratiekompetenz (vgl. Ders. 2014: 102). Diese konstituiert sich aus kognitiven, prozeduralen sowie habituellen Kompetenzen als den drei sich wechselseitig bedingenden

⁶⁴ „Sinnentfremdung entsteht also entweder, wenn das Pendel der unterrichtlichen Praxis zu sehr in die Richtung der Sache ausschlägt - dann verhindert der lebensweltferne Politikunterricht Sinnfindung - oder wenn das Pendel zu sehr in die Richtung des Subjekts ausschlägt - dann besteht die Gefahr der Trivialisierung“ (Ders. 2014: 125).

⁶⁵ Dementsprechend stellt „Sinnfindung [...] eine Resultante aus dem Objektbereich (Inhalt, Ergebnisse) und dem Subjektbereich (Prozess der Beteiligung) dar“ (Ders. 2012: 50).

⁶⁶ Zur Veranschaulichung dessen führt Scherb u. a. folgendes Beispiel an: „So ist Sinnerfahrung [...] im Zusammenhang mit der Behandlung des Themas ‚Wahlen‘ intensiver, wenn damit die Klassensprecher- oder Schulsprecherwahl verbunden werden kann, als wenn Lernenden eine Sinnorientierung zugemutet wird, die darin begründet liegt, dass sie später einmal selbst an politischen Wahlen teilnehmen können. In dem Maße, wie also Handeln simulativen Charakter annimmt, mangelt es aus der Sicht der Lernenden an Ernsthaftigkeit und damit an Bedeutsamkeit“ (ebd.: 51).

⁶⁷ „Beide Prinzipien bilden im Zusammenspiel nach Dewey die Voraussetzung für gelingendes Lernen und damit für eine erfolgreiche Sinnerfahrung, mit der die beschriebenen Entfremdungen politischen Lernens überwunden werden sollen“ (ebd.: 41). Hinsichtlich des Prinzips der Handlungsorientierung verweist Scherb darauf, dass dieses gemäß Deweys pragmatistischer Lerntheorie nicht mit dem Schlagwort ‚Learning by doing‘ widerzugeben, sondern unter der Maxime ‚Learning by thinking about what we are doing‘ zu interpretieren sei (vgl. ebd.: 54): „Nur unter der Voraussetzung, Handeln erstens als lebensweltbezogen, zweitens als kommunikative und drittens vor allem als intellektuelle Suchbewegung zu verstehen, durch die der Anschluss an die Sache - hier die Sache POLITIK - gelingt, kann ein Zusammenhang von Handlungsorientierung und Sinnfindung überhaupt hergestellt werden“ (ebd.).

und im Rahmen eines Demokratie-Lernens simultan zu fördernden Teilkompetenzen (vgl. ebd.). Während kognitive Kompetenzen politikbezogenes Wissen sowie die Fähigkeit zum Verstehen demokratischer Strukturen und Prozesse und somit zur Analyse politischer Probleme beinhalten, ist unter prozeduralen Kompetenzen, welche die kognitiven Fähigkeiten voraussetzen und auch diskursive wie organisatorische Fertigkeiten umfassen (vgl. Detjen 2011: 131), die demokratische Handlungsfähigkeit zu verstehen. Hierdurch werden die Lernenden in die Lage versetzt, „nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie sie die Problemlösung beeinflussen können“ (Scherb ²2017: 200). Diese beiden Teilkompetenzen tragen schließlich zur Entwicklung habitueller Kompetenzen bei, worunter die Herausbildung demokratischer Dispositionen sowie die Bereitschaft der Lernenden zu verstehen ist, „auf der Grundlage gewissenhafter und verantwortungsbewusster Urteilsbildung begründete Entscheidungen bezüglich ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu treffen“ (ebd.) und entsprechend dieser - unter Berücksichtigung der eigenen Interessen, ihrer Mitverantwortung für ein soziales Zusammenleben sowie „das politische Ganze“ (ebd.) - zu handeln. Scherb betont diesbezüglich, dass im Besonderen die habituelle Kompetenz, „die die inneren Einstellungen der Bürger betrifft und die sozialmoralischen Grundlagen der Demokratie darstellt [...], aus demokratietheoretischen Erwägungen heraus nicht extern (Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses!) generiert werden“ (ebd.) könne und dürfe⁶⁸. Dabei werde ein politikdidaktisches Konzept, das eine reflexive Verknüpfung von gelernter und gelebter Demokratie gewährleistet - wie es in der politischen Bildung etwa im Rahmen eines erfahrungsorientierten Demokratie-Lernens möglich sei - dieser Aufgabe am ehesten gerecht (vgl. ebd.: 200f.). Eine solche didaktische Konzeption, die „expressis verbis den Pragmatismus als Hintergrundtheorie“ (Ders. ⁴2014: 70) reklamiert und ebenso die Förderung der Demokratiekompetenz im Rahmen erfahrungsorientierter Lernprozesse fokussiert, stellt jene des Demokratie-Lernens von Gerhard Himmelmann dar (vgl. ⁴2016)⁶⁹.

2.3 Das Konzept des Demokratie-Lernens nach Himmelmann

Ansätze des Demokratie-Lernens haben sowohl in der Theorie und Praxis der politischen Bildung als auch in der Erziehungswissenschaft eine lange, auf Dewey zurückgehende Tradition (vgl. Reinhardt ²2017b: 205)⁷⁰. Das Konzept des Politikdidaktikers Himmelmann (vgl. ⁴2016),

⁶⁸ Mit der Definition der Demokratiekompetenz, der Diskussion über divergierende Konzepte sowie der Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Messung demokratischer Kompetenzen befassen sich zudem folgende Beiträge: Vgl. Beutel et al. 2009; Himmelmann 2005.

⁶⁹ Scherb moniert jedoch, dass Himmelmann es trotz des expliziten Rekurses auf den Pragmatismus unterlasse, „den Pragmatismus als Hintergrundtheorie der politischen Bildung systematisch zu explizieren“ (⁴2014: 70).

⁷⁰ So merkt Himmelmann selbst an: „Das Rad der politischen Bildung im Sinne des ‚Demokratie-Lernens‘ muss nicht stets neu erfunden werden. Es gibt überaus zahlreiche Archivbestände, die der Reaktivierung harren und sich geradezu anbieten, in neue Zusammenhänge gestellt zu werden“ (⁴2016: 39). Mit dem Credo „Demokratie will gelernt sein, um gelebt werden zu können“ (Fischer ⁵1986: 52) betonte so bspw. bereits Fischer mit Bezug auf das Demokratieverständnis und die Erziehungstheorie Deweys das Demokratie-Lernen als prioritäres Ziel politischer Bildung und politischen Unterrichts (vgl. Reinhardt ²2017b: 205). Zur Tradition des Demokratie-Lernens in der politischen Bildung sowie den Gelingensbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen dieser Ansätze vgl. Henkenborg ⁴2014. Für eine ausführliche Erörterung der gegenwärtigen Relevanz sowie einer theoretischen Legitimation eines Demokratie-Lernens im Sozialkundeunterricht und in der Schule vgl. Röken 2011. Grundsätzlich sind die Konzepte, welche politische Bildung im Sinne eines Demokratie-Lernens begreifen, stark normativ geprägt (vgl. Reinhardt ²2017b: 204) und basieren auf einem partizipatorischen Demokratieverständnis, welches eine offene, verständigungsorientierte Kommunikation und Kooperation forciert (vgl. Batt 2007:

auf welches im Folgenden primär Bezug genommen wird, fungierte als wesentlicher Impuls für die fachdidaktische Kontroverse hinsichtlich einer Stärkung von Demokratieerziehung und Demokratie-Lernen und somit auch einem zunehmenden erfahrungsgestützten Lernen⁷¹ - ist Demokratie-Lernen doch „[a]us lerntheoretischer Perspektive [...] Erfahrungslernen“ (Jung 2000: 198)⁷².

In Anlehnung an die pragmatistische Verzahnung Deweys von Erziehung und Demokratie, welche wesentliche Implikationen für ein modernes Konzept des Demokratie-Lernens enthalte (vgl. Himmelmann 2004: 10; Ders. 2006: 95), weist Himmelmann den Pragmatismus als Hintergrundtheorie für die eigene Konzeption aus (vgl. ⁴2016: 266), in welcher er aus fachwissenschaftlicher wie -didaktischer Perspektive mit der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- sowie als Herrschaftsform drei sich wechselseitig bedingende Ebenen und Ausdrucksformen von Demokratie unterscheidet (vgl. ebd.). Bei dieser Dreiteilung des Demokratiebegriffes, die der politischen Bildung „zu einer neuen, zeitgemäßen und praxisrelevanten Durchschlagskraft“ (ebd.: 8) verhelfen sollte, geht er - ebenso wie Dewey - davon aus, dass Demokratie nicht nur im etatistischen Sinne als ein herrschaftlich-politisches Institutionengefüge zu verstehen ist (vgl. Ders. 2018: 29); in diesem Zusammenhang nimmt er auch den von Dewey geprägten Begriff der ‚Demokratie als Lebensform‘ auf (vgl. Seifert/Nagy 2014: 1)⁷³. Darüber hinaus betont Himmelmann allerdings auch „die der Demokratie zugrunde liegenden gesellschaftlichen Vorkräfte“ (2018: 29), wodurch er Deweys Demokratiebegriff somit noch um die eigenständige Dimension der Demokratie als Gesellschaftsform ergänzt, welche die „Basis-Lebenswelten“ (Ders. ⁴2016: 123) mit dem politischen System verbindet (vgl. ebd.: 123f.). Die Demokratie als Lebensform bildet den Ankerpunkt dieser dreiteiligen Demokratiedefinition und umfasst die individual- und sozialmoralische Unterfütterung sowie die gemeinschaftlich-kooperative Basis der übrigen Dimensionen (vgl. ebd.: 70; 96; 119). Die Demokratie als Lebensform ist somit als deren „Rückgrat, als Keim- oder Vorform“ (Ders. 2004: 9) anzusehen, durch die Demokratie „in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann“ (ebd.). Die Ebene

118). Zum Modell der partizipatorischen Demokratie, insbesondere im Kontext demokratischer Erziehung und des Demokratie-Lernens vgl. ebd.: 117-133.

⁷¹ So konstatiert auch Wahnig: „Gerhard Himmelmann [sei; I. S.] einer der bedeutendsten Protagonisten des Demokratie-Lernens und mit seinem Hauptwerk ‚Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform‘ quasi der Stichtwortgeber der Bewegung“ (2017: 24). Indem Himmelmann ‚Demokratie‘ und nicht ‚Politik‘ als Leitbegriff und „didaktische[s] Zentrum“ (⁴2016: 8) politischer Bildung auffasst - wonach anstatt eines Politik-Lernens das Demokratie-Lernen als „primäre Aufgabe“ (ebd.: 30) der politischen Bildung zu betrachten sei - hat der Politikdidaktiker mit der Intention, ein „neues Denken‘ in der politischen Bildung“ (ebd.: 7) anzuregen, durch das erstmalige Erscheinen seines Konzeptes im Jahr 2001 eine intensive innerfachliche Diskussion über den Stellenwert von demokratischer Erziehung und Demokratiepädagogik sowie „ein neues Nachdenken über die Grundlagen des Faches“ (Lange/Eichner 2006: 10) ausgelöst. Himmelmann weist jedoch selbst darauf hin, dass eine Fokussierung des Demokratie-Lernens als didaktisches Zentrum der politischen Bildung nicht bedeute, „andere Ansätze in der politischen Bildung zu verwerfen“ (⁴2016: 266); vielmehr sei ein Demokratie-Lernen als „integrierende[s] Prinzip der vielfältig in der politischen Bildung präsentierten Ansätze [zu verstehen; I. S.], sofern diese einen Beitrag zum generationenspezifisch jeweils neu zu bekräftigenden ‚Selbstschöpfungsprozess‘ der Demokratie leisten wollen und können“ (ebd.).

⁷² Eine allen Ansätzen des Demokratie-Lernens gemeinsame Annahme ist angesichts der Intention, nicht nur kognitive und prozedurale Kompetenzen zu fördern, sondern durch konkrete Demokratieerfahrungen zur Entwicklung von Demokratiekompetenzen und zu politischer Mündigkeit anzuleiten, die Grundidee, dass sich Demokratie-Lernen „nicht alleine auf Unterricht, Wissensvermittlung und kognitiv-verbales Lernen stützen [kann], sondern [...] Erfahrungslernen [erfordert]“ (Henkenborg ⁴2014: 212).

⁷³ Oelkers weist jedoch darauf hin, dass die von Dewey getroffene Unterscheidung von Demokratie als Lebens- und als Regierungsform bereits Mitte des 19. Jahrhunderts diskutiert wurde (vgl. 2009: 52f.).

der Demokratie als Gesellschaftsform erscheint bereits abstrakter und erfordert einen zunehmend systematischen Wissenserwerb (vgl. Ders. ⁴2016: 122). Diese als „ein funktional ausdifferenziertes Geflecht von einzelnen Leistungsbereichen des kollektiven Zusammenlebens“ (ebd.: 123) zu beschreibende Dimension, welche die beiden anderen Dimensionen verbindet, zeichnet sich u. a. durch freiheitlich-demokratische Gesellschaften kennzeichnende Regelungssysteme wie Pluralismus, Konflikt(-regulierung), Konkurrenz, Markttausch, Solidarität, Öffentlichkeit sowie Zivil- und Bürgergesellschaft aus (vgl. ebd.: 126). Die von der unmittelbaren Erfahrungswelt der Heranwachsenden deutlich weiter entfernte Dimension der Demokratie als Regierungsform umfasst schließlich die Institutionen, die ein demokratisch-politisches System kennzeichnen sowie entsprechende Funktionen, Entscheidungsverfahren, rechtliche Regulative, verfassungsmäßige Ordnungen und Garantien (vgl. ebd.: 188ff.).

Himmelman stellt entsprechend des zweiseitigen Erfahrungsbegriffs Deweys sowie der Prämisse, dass sich Demokratie nicht zwangsläufig von selbst ergibt, sondern „in je angemessener Weise frühzeitig angebahnt, gelernt und eingeübt werden“ (ebd.: 265) muss, auch für das Demokratie-Lernen folgende Maxime auf: „Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können. Und umgekehrt gilt: Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können, um sich dauerhaft im Verhalten von Schülerinnen und Schülern niederzuschlagen“ (2006: 69)⁷⁴. Damit das demokratische Prinzip bereits in der Schule durch konkrete lebensweltliche und praktische Erfahrungen gelernt und gelebt werden kann, trifft Himmelman in pädagogisch-didaktischer Hinsicht entsprechend der drei etablierten Schulstufen eine schulstufenspezifische Zuordnung der drei Demokratieebenen (vgl. ebd.: 98; Ders. ⁴2016: 267). Gemäß diesem Stufenprinzip soll - auch angesichts der sich mit zunehmendem Alter erweiternden Denkhorizonte der Lernenden und des stetig auszubauenden Politikbezugs - zunächst schwerpunktmäßig die Ebene der Demokratie als Lebensform (Primarstufe), anschließend jene der Demokratie als Gesellschaftsform (Sek. I) und schließlich die Dimension der Demokratie als Herrschaftsform (Sek. II) vermittelt werden (ebd.)⁷⁵. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass ein Demokratie-Lernen nicht ausschließlich auf einer der drei Ebenen stattfinden kann, sondern trotz entsprechender Schwerpunktsetzung in der jeweiligen Stufe die jeweils anderen Dimensionen anteilig zu berücksichtigen sind (vgl. ebd.), sodass stets eine „ganzheitliche Betrachtung von Demokratie“ (Reinhardt ²2017b: 208) gewährleistet wird⁷⁶. Während die Lernenden

⁷⁴ Dementsprechend verweist Himmelman darauf, dass sich Demokratie-Lernen „kaum allein durch Belehrung, anhand von Textlektüre aus dem Schulbuch oder durch Frontalunterricht der Lehrkräfte“ (2006: 100) vollziehen könne.

⁷⁵ „Diese Stufendidaktik gründet auf der Annahme, dass das Hineinwachsen in die immer größeren Gemeinschaften einen sukzessiv fortschreitenden Prozess biografieabhängiger Vergesellschaftung darstellt, den der Unterricht begleiten sollte, um die sinnstiftenden Effekte originärer Erfahrungen zu nutzen“ (Scherb 2014: 133). Nach diesem didaktischen Stufenmodell sind im Primarbereich auf der Ebene der Demokratie als Lebensform die ‚Selbst‘- und Ich-Kompetenzen der Lernenden in dem jeweiligen Lebensumfeld zu fördern, was in den nachfolgenden Schulstufen weiterhin von Relevanz ist, allerdings mit einer geringeren Schwerpunktsetzung. In der Sek. I liegt der Schwerpunkt stärker auf der Demokratie als Gesellschaftsform, wobei primär die Förderung sozialer und gesellschaftlicher Kompetenzen forciert wird. Die Dimension der Demokratie als Herrschaftsform wird schließlich in der Sek. II gegenüber den anderen Demokratieebenen prioritär gefördert, wobei neben der Herausbildung der Demokratiekompetenz auch ein konkretes Politik-Lernen anvisiert wird (vgl. Himmelman ⁴2016: 267f.). In der Zielperspektive eines derart gestalteten Demokratie-Lernens wird mithin „die generalisierte und experimentell-erfahrungsorientierte Herausbildung einer ‚demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit‘ bei den Schülerinnen und Schülern angestrebt“ (Ders. 2006: 83).

⁷⁶ Dieses Konzept sieht somit nicht nur in verkürzter Form auf der Ebene der Demokratie als Lebensform, sondern auf allen Ebenen ein Demokratie-Lernen vor, sodass die noch gegen Dewey gerichtete Kritik, die Ebene des Sozialen gegenüber jener des Politischen bei einem mehrdimensionalen Demokratiebegriff überzubetonen, hier nicht zutrifft. Darüber hinaus

auf der Ebene der Lebensform im unmittelbaren Nahraum somit erste experimentelle Erfahrungen sammeln, erweitern sich diese durch zunehmend abstraktere Deutungsfähigkeiten stufenförmig „gesellschaftlich und herrschaftlich-politisch“ (Himmelman 2016: 264). Die Schüler/-innen können sich schließlich alle drei Ebenen durch erfahrungsgestütztes Demokratie-Lernen in schulischen Kontexten, die durch soziale Wertschätzung und gleichberechtigte Kommunikation und Kooperation geprägt sind, erschließen und werden sich der Verschränkung aller Dimensionen miteinander zunehmend bewusst. Dabei können sowohl wesentliche Inhalte kognitiv gelernt als auch ein demokratisches Bewusstsein⁷⁷ und demokratische soziale Orientierungen herausgebildet werden, sodass demokratische Werte und Normen nicht nur bekannt sind, sondern auch anerkannt und geschätzt werden und die Heranwachsenden somit selbst Interesse an deren weiterem Bestand und ihrer Fortentwicklung ausbilden (vgl. Ders. 2006: 69; 81). Auf diese Weise gewährleistet Demokratie-Lernen nicht nur die Stabilität und Revitalisierung der Demokratie und zugleich der pluralistischen, auf gemeinsam geteilten Werten beruhenden Gesellschaft, sondern trägt auch dazu bei, gegenwärtigen Legitimationsproblemen und Erosionserscheinungen zu begegnen und das demokratische Modell zukunftsfähig weiterzuentwickeln (vgl. Wohnig 2017: 24)⁷⁸. Es zeigt sich somit, dass Himmelman, wie Dewey, in demokratischer Erziehung, welche insbesondere durch die Schule zu realisieren ist, die Chance zu individuellem wie sozialem Wachstum und Fortschritt sieht, da sie gleichermaßen „den Individuen zu ihrem Recht“ (Himmelman 2006: 68) verhelfen kann und infolgedessen „die Demokratie selbst vor einer inneren Auszehrung ihrer sozial-moralischen Grundlagen“ (ebd.) schützt.

Wie sich zeigte, wird demokratisches Lernen entlang der Demokratieebenen „insbesondere als partizipatives Erfahrungslernen in alltäglichen Lebenswelten verwirklicht“ (Biedermann

ist anzumerken, dass die Ebenen der Demokratie als Lebens- und als Gesellschaftsform beim Demokratie-Lernen zwar eine ‚Brückenfunktion‘ haben, da auch sie den Lernenden demokratische Prinzipien, Verfahren und Mechanismen nahebringen können (vgl. Ders. 2016: 191f.). Himmelman verweist jedoch selbst auf die jeweiligen Spezifika der verschiedenen Demokratieebenen, wie etwa die hochgradige Verflochtenheit und Komplexität auf der höchsten Ebene, die somit nicht ohne weiteres in Analogie zu setzen sind: „In der Demokratie als Lebensform kehren die institutionellen Konstellationen der Demokratie als Herrschaftsform allerdings nicht unbedingt ‚baugleich‘ wieder, so als ob die Demokratie als Herrschaftsform spiegelbildlich und undifferenziert in der Schule abgebildet werden könnte. Hier ist hohe Bedachtsamkeit gegenüber einer undifferenzierten Verwendung des vertikalen, etatistisch orientierten Demokratiebegriffs am Platze“ (ebd.: 264).

⁷⁷ Die Förderung von Demokratiebewusstsein wird v. a. im Kontext der Debatte um eine Stärkung von Demokratieerziehung und Demokratie-Lernen als Aufgabe einer demokratisch-politischen Bildung betont (vgl. Lange/Himmelman 2007b: 10). Da das „Thema Demokratiebewusstsein [...] in der Politischen Wissenschaft bezeichnenderweise noch kaum explizit behandelt worden [ist], obwohl die Mikroperspektive von Politik und Demokratie in jüngster Zeit eine verstärkte Beachtung gefunden hat“ (ebd.), sei auf folgendes Sammelwerk verwiesen, das den Ansatz des Demokratiebewusstseins durch interdisziplinäre Zugänge aufarbeitet: Vgl. Dies. 2007a.

⁷⁸ Die Anerkennung des demokratischen Modells als Wert, „als emotional positiv besetzte und verinnerlichte Präferenz“ (Edelstein 2009: 8) sowie die Ausbildung entsprechender demokratischer Werte als Ziele des Demokratie-Lernens verdeutlichen abermals die Relevanz erfahrungsorientierter Lernprozesse: Werte haben „ihre Basis in der Erfahrung“ (Ders. 2015: 18) und eine „Werte-Bildung kann in einer modernen demokratischen Gesellschaft nicht Werte-Vermittlung oder Werte-Erziehung im Sinne von Werte-Indoktrination sein. Werte können nicht in einem direkten stofflichen Sinne gelernt werden, sie können nur reflexiv geklärt, geprüft, entschieden und angeeignet werden“ (Reinhardt 2017a: 170). Auch Edelstein verweist darauf, dass ein demokratischer Habitus und demokratische Überzeugungen zuvörderst „kraft gelebter Erfahrung“ (2009: 8) entstehen, woraus er folgert: „Wir müssen [...], wenn uns der Bestand der Demokratie am Herzen liegt, junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen“ (ebd.). Für ausführliche methodisch-didaktische Hinweise zur Umsetzung einer Werte-Erziehung in der politischen Bildung vgl. Reinhardt 2017a.

²2017: 522), weshalb sich in dieser Konsequenz explizit mit dem Prinzip der Erfahrungsorientierung aus politikdidaktischer Perspektive befasst werden soll.

2.4 Erfahrungsorientierung als fachdidaktisches Prinzip im Sozialkundeunterricht

Nicht nur im Kontext eines Demokratie-Lernens und insbesondere aus demokratiepädagogischer Perspektive wird diskutiert, dass eigene Erfahrungen politikrelevante Lernprozesse der Schüler/-innen sinnvoll und nachhaltig bereichern können; die Erfahrungsorientierung stellt auch in der politikdidaktischen Disziplin allgemein ein wichtiges, jedoch noch zu wenig beachtetes fachdidaktisches Prinzip dar (vgl. Koopmann ²2017: 310f.). Trotz einer seit der Jahrtausendwende zunehmenden Rezeption des auf Dewey zurückgehenden pragmatistischen Konzeptes des Erfahrungslernens sind diesbezüglich nur „wenige[...] Versuche[...] der (politik)didaktischen Verarbeitung“ (ebd.: 310) auszumachen. Umfassende, sich ausschließlich der Explikation der Erfahrungsorientierung als politikdidaktischem Prinzip widmende Beiträge liegen deshalb nur in geringer Anzahl vor. Detjen definiert dieses Prinzip, welches neben der Mündigkeit als Leitziel politischer Bildung das „hochrangige Ziel der Erziehung zur Demokratie“ (2000a: 33) fördert, folgendermaßen⁷⁹:

„Erfahrungsorientierung ist ein Unterrichtsprinzip, das die individuellen und kollektiven Erfahrungen der Lernenden zum Ausgangspunkt komplexer Aneignungsprozesse macht. Ein hiernach gestalteter Unterricht ist aber nicht auf sinnliche Wahrnehmung und konkrete Lernhandlungen beschränkt, sondern schließt notwendig intellektuelle Reflexion und produktive Gestaltung ein. Der Dreischritt von Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrung kennzeichnet die Struktur erfahrungsorientierten Unterrichts. Ziel der Erfahrungsorientierung ist die Veränderung der Erfahrungsqualität der Heranwachsenden im Sinne einer Beseitigung ihrer Erfahrungsdefizite. Daher erhalten die Lernenden Gelegenheit, sich in sachbezogenen, kommunikativen Handlungsprozessen adaptiv und zugleich konstruktiv mit Lerngegenständen aus der äußeren Realität auseinanderzusetzen. Auf diese Weise werden eigene Sicht- und Urteilsweisen entwickelt. Dies ist eine wichtige Fähigkeit des mündigen Bürgers. Erfahrungsorientierung heißt außerdem Öffnung des Unterrichts für die soziale Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. So wird auch die Trennung der Schule vom Alltag der Heranwachsenden überwunden“ (ebd.: 32f.).

Der aus dieser politikdidaktischen Definition hervorgehende, erfahrungsorientierte Lernprozess strukturierende Dreischritt von Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrung wird nicht nur aus allgemeindidaktischer, pädagogischer Perspektive ebenso für den Prozess des Erfahrungslernens angenommen (vgl. Scheller ²1987: 63-67), sondern rekurriert zudem auf die bereits auf Dewey zurückgehende Organisation erfahrungsbezogenen Lernens. Demgemäß sind im Sinne der ‚Aneignung von Erfahrung‘ (vgl. Detjen 2000a: 32) auch aus politikdidaktischer Perspektive Lernarrangements zu schaffen, welche zur Aktivierung der individuellen, ggf. noch nicht bewussten politischen und sozialen Vorerfahrungen und Präkonzepte (vgl. Syring/Flügge 2013a: 12) sowie des von den Lernenden schon erworbenen politischen Vorverständnisses und Erfahrungswissens anleiten, um all dies produktiv und kreativ in Pro-

⁷⁹ Während Klippert bereits in den 1980er Jahren monierte, dass „das erfahrungs- und handlungsbetonte Lernen [...] bisher ein recht stiefmütterliches Dasein [führt]“ (1988: 78), stellt Himmelmann noch 2006 fest, dass die „Rezeption von John Dewey im Sinne eines ‚Learning by Dewey‘“ (80) in der politischen Bildung bis auf einige Ausnahmen, insbesondere durch die Bemühungen von Vertreter/-innen der pragmatistischen Politikdidaktik, noch weitgehend ausstehe (vgl. ebd.).

zesse des politischen Lernens zu integrieren, sodass Neues im mentalen Netzwerk an bestehende Bewusstseinsstrukturen angeknüpft werden kann (vgl. Scherb 2014: 133)⁸⁰. Da das Vorwissen sowie die subjektiven Bedürfnisse somit entscheidend sind, um Informationen verarbeiten und neues Wissen konstruieren zu können, enthält dies Implikationen für die Organisation eines erfahrungsorientierten Politikunterrichts, der an die Alltagserfahrungen der Lernenden - die bereits über ein politisches Bewusstsein verfügen, „ohne sich dessen bewusst zu sein oder dieses ausdrücken zu können“ (Syring/Flügge 2013a: 11) - anknüpfen muss. Das zu vermittelnde Fachwissen und die zu erlernenden und zu erfahrenden Handlungsgegenstände sollen „politikrelevant“ (Koopmann ²2017: 318) sein und den Dimensionen des Politischen entsprechen, die sowohl politische Rahmenbedingungen (Polity) und Entscheidungsprozesse (Politics) als auch Inhalte des Politischen (Policy) (vgl. ebd.) umfassen. Ein erfahrungsorientiertes Politiklernen sollte zudem, entsprechend der pragmatistischen Politikdidaktik, in welches dieses Prinzip konzeptionell einzuordnen ist, nicht lebensweltfern und abstrakt dargeboten werden, sondern an die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen, Betroffenheit auslösen und für deren gegenwärtiges wie künftiges Leben als subjektiv bedeutsam und sinnstiftend empfunden werden, um ein intrinsisch motiviertes, zu Handlungen anleitendes Lernen zu ermöglichen (vgl. Lange ²2009: 87). Hierbei ist jedoch stets zu beachten, dass die Lerninhalte nicht trivialisiert werden, da im Erkenntnisprozess nicht nur das Subjekt, sondern ebenso ein konkreter fachlicher Bezug, d. h. „der Anspruch der Sache“ (Scherb 2012: 54), relevant ist⁸¹. Zudem ist, entsprechend der pragmatistischen Tradition dieses fachdidaktischen Prinzips, im Sozialkundeunterricht v. a. die Bearbeitung problemhaltiger, nur auf Basis der bereits vorhandenen Wissensbestände und Handlungsroutrinen nicht zu bewältigender Sachlagen von Bedeutung, welche neue Lern- und Denkprozesse initiieren, „gestaltungs- bzw. lösungsoffen“ (Koopmann ²2017: 316) formuliert sind und somit den Ausgangspunkt erfahrungsorientierten Politiklernens darstellen (vgl. ebd.: 318).

⁸⁰ In diesem Kontext konstatiert Röken, dass politische Lernprozesse, „die die Lernenden wirklich erreichen und zum Verstehen animieren wollen, [...] exemplarisch verdeutlichen [müssen], dass die individuellen politischen Erfahrungen von grundlegender Bedeutung sind für das Verständnis von gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Wirklichkeit, ohne dabei auf die Abstraktion und Meta-Analyse mit Hilfe von Kategorien und Konzeptionen zu verzichten“ (2011: 299). Zur Initiierung politischer Lernprozesse unter Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips vgl. ebd.: 222; Lange 2005: 263; Otten 1988: 36; Syring/Flügge 2013a: 12; Ungerer 1999: 243; 246. Ein Einbezug von Vorerfahrungen ist auch deshalb wichtig, da bestehende, auf diesen basierende Haltungen „oftmals irrationale Potentiale“ (ebd.: 244) haben oder auf Fehlverständnissen beruhen, was im Lernprozess zu berücksichtigen und aufzuklären ist. Auf diese Weise werden die Lernenden auch dazu befähigt, bestehende Dispositionen zu diskutieren und ggf. einer Kritik zu unterziehen (vgl. ebd.). Zur Relevanz des einem hermeneutischen Zirkel entsprechenden Anknüpfens von Neuem an bereits vorhandene, ggf. noch unbewusste politische und soziale Vorerfahrungen und Deutungsmuster sowie der Anerkennung der bei jedem/-r Schüler/-in durch den „individuellen lebensgeschichtlichen Zusammenhang“ (Mickel 2003: 311) bereits bestehenden „Präformierung“ (ebd.) im politischen Fachunterricht vgl. Detjen 2007: 309; GPJE 2004: 13; Kuhn ⁴2014: 452; Lutter ²2017: 63-69; Richter 2007: 425ff. Im Sozialkundeunterricht einsetzbare Methoden, welche eine Evaluation des Vorwissens und -verständnisses sowie eine assoziative Verknüpfung zwischen den bei den Schüler/-innen bereits vorhandenen mentalen Modellen und den im Unterricht zu bearbeitenden Problemstellungen und Inhalten ermöglichen, erörtern Schröder/Klee (vgl. ²2017) eingehend.

⁸¹ Folgende Frage ist bei der Organisation der Lerninhalte elementar: „Wie können [...] Fachinhalte im einzelnen aufgearbeitet werden, damit sie im Erfahrungshorizont aller Schüler eine Rolle spielen, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, daß auch die nicht unmittelbar erfahrbaren Sachzusammenhänge sowie gesellschaftliche Entstehungs- und Wirkungsbedingungen Gegenstände des Lernprozesses bleiben?“ (Scheller ²1987: 71). Es ist daher auch für das Erfahrungslernen in der politischen Bildung von Relevanz, dass der Erfahrungsbegriff nicht subjektivistisch verengt verstanden wird, da ihm auch objektivierte Wissens Elemente inhärent sind (vgl. Lange ²2009: 78), sodass ‚objektive Geschichte‘ und ‚subjektive Gegenwart‘ in einer „fruchtbare[n] Wechselwirkung“ (ebd.) stehen können.

Im Rahmen der ‚Verarbeitung von Erfahrung‘ (vgl. Detjen 2000a: 32) werden die bereits vorhandenen Erfahrungen durch denkend und handelnd erworbene neue Erfahrungen erweitert, modifiziert und reorganisiert. Da ein erfahrungsorientiertes Lernen über die einseitige kognitive Beschäftigung mit Lerninhalten hinausgeht, bedarf es neben Phasen der systematischen Vermittlung theoretischer, politikbezogener Wissensinhalte auch deren Anwendung in Phasen konkreten praktischen Tuns. Hierbei sind beide Phasen zur Förderung eines substanzhaltigen politischen Urteilens sowie der Vorbereitung und Durchführung eines zielführenden politischen Handelns gleichermaßen von Bedeutung (vgl. Nitzschke 1988: 52): Erfahrungsorientiertes politisches Lernen darf mithin „weder zu sehr lehrerzentrierter Informationsunterricht, systematisierte Politik oder Institutionenkunde sein, noch darf es nur forschende, erlebnisbetonte Auseinandersetzung mit der Politik beinhalten. Beides ist aufeinander bezogen und notwendig“ (Schultheiß/Dahlhaus/Maurus 1988: 7)⁸². Als „Methoden des Erfahrungslernens“ (Detjen 2000a: 33), die einen direkten Erfahrungsbezug ermöglichen, gibt Detjen im weiteren Verlauf der eingangs angeführten Definition die bereits von Klippert (vgl. 1988: 75f.) konzipierten erfahrungsorientierten Handlungsformen des realen Handelns, des simulativen Handelns sowie des produktiven Gestaltens an. Diese zielen auf die Verknüpfung von theoretischer Einsicht und praktischem Tun (vgl. Schultheiß/Dahlhaus/Maurus 1988: 7), auf die unmittelbare Verbindung von „Handlungstraining, Wissenserwerb und Meinungsbildung“ (Klippert 1988: 90) in erfahrungsorientierten Lernprozessen, sodass weder ein einseitiger „reproduktive[r] Informationsunterricht“ (ebd.: 76) noch ein „bloß vordergründige[r] Aktionismus“ (ebd.: 90) stattfindet⁸³. Indem diese Methoden „ein Probehandeln politikspezifischer Denk-, Arbeits- und Urteilsweisen“ (Detjen 2000a: 33) in Formen offenen Unterrichts⁸⁴ erlauben und

⁸² Damit geht auch die Forderung nach einer ‚modernen‘ Institutionenkunde einher, welche in Relation zur ‚alten‘ Institutionenkunde gesetzt wird, die vielfach kritisiert wurde, da sie „hauptsächlich nur eine Dimension der Institutionen, nämlich die normative, die rechtlichen Regelungen betonende, in den Mittelpunkt gestellt“ (Deichmann ^{2017a}: 264) habe. Die ‚moderne‘ Institutionenkunde berücksichtige dagegen die mehrdimensionale soziale und politische Realität durch politikdidaktische Strategien und bezeuge der „strukturbedingten Distanz zwischen Politik und Alltagswelt“ (ebd.: 268). Dabei erweist sich gerade das Prinzip der Erfahrungsorientierung als geeigneter didaktischer Zugang zu einem ‚modernen‘ institutionenkundlichen Lernen, da die politischen und gesellschaftlichen Institutionen für die Lernenden somit nicht als abstrakte und statische, sondern als interagierende Gebilde in einem konkreten Zusammenhang erscheinen, deren Sinn und regulative Idee ihres Vorhandenseins sowie deren Bedeutung im politischen Prozess und für das eigene Leben erkannt wird (vgl. Massing ²⁰¹⁴: 296f.).

⁸³ Es zeigt sich somit, dass auch die politikdidaktische Disziplin den auf Dewey zurückgehenden zweiseitigen Erfahrungsbe-
griff rezipiert (vgl. Klippert 1988: 75f.), wobei das aktive Element der Erfahrung darauf verweist, dass mit einer Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips im Sozialkundeunterricht gleichermaßen auch das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung Anwendung finden muss (vgl. Scherb 2014: 60). Während die Dimension des Handelns und aktiven Einwirkens auf die Umwelt zur Erfahrungsbildung in Deweys Erziehungstheorie nicht weiter konkretisiert und er deswegen auch kritisiert wurde, wird dieses Defizit durch die Einbindung des handlungsorientierten Prinzips bei erfahrungsbasierten Lernprozessen in der politischen Bildung weitestgehend aufgehoben. Eine Handlungsorientierung ist in Form der politischen Handlungskompetenz entweder als zentrales und konsensuales Ziel politischer Bildung zu verstehen, kann zugleich aber auch als aus der Reformpädagogik stammendes, zum politischen Handeln anleitendes didaktisch-methodisches Prinzip politischen Unterrichts verstanden werden, wie es seit den 1980er Jahren Eingang in die Politikdidaktik gefunden hat und ebenso auf einer Interdependenz von Aktion und Kognition basiert (vgl. Gagel 1998: 128ff.; Pohl ²⁰¹⁴: 190; Reinhardt ²⁰¹⁴: 281); hiernach soll der Politikunterricht nicht nur auf ein Handeln, sondern „auf das Denken über das politische Handeln ausgerichtet sein“ (Breit 1998: 125). Zur Handlungsorientierung als Ziel und Leitbegriff bzw. Unterrichtsprinzip politischer Bildung sowie der mit diesem Konzept einhergehenden Chancen und Grenzen vgl. Ackermann 1998a; Breit 1998; Grammes 1999; Klippert 1991; Körner 2005; Kötters-König 2001; Lange/Reinhardt ²⁰¹⁷; Massing 1998; Moegling ²⁰¹⁷; Nonnenmacher 2011; Sander ²⁰¹³; Schiele 1998a; Ders. 1998b; Weißeno 2007a. Zur Definition des Begriffs der politischen Partizipation sowie für eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen formellen wie informellen Formen politischer Teilhabe vgl. Deichmann ^{2017b}: 562; Kempf/Kuhn ²⁰¹⁷: 276; Kuhn/Hufer 2007: 265.

⁸⁴ Zur Unterrichtsform des ‚Offenen Lernens‘ in der politischen Bildung vgl. Kühberger/Windischbauer 2013.

durch ihre Anwendung zur Entstehung eines „demokratieadäquate[n] politische[n] Handlungsrepertoire[s]“ (ebd.) bei den Lernenden führen, tragen sie wesentlich zu einer demokratisch-politischen Bildung bei (vgl. ebd.)⁸⁵. Hinsichtlich eines sinnorientierten erfahrungsbasierten Lernens (vgl. Kap. 2.2) sowie der Intention, Erfahrungsdefizite zu beseitigen (vgl. Detjen 2000a: 32f.), erscheinen im Kontext dieser „aktive[n] Methoden“ (Klippert 1988: 76) insbesondere Formen des realen Handelns von Bedeutung⁸⁶. Diese ermöglichen ein subjektives Erleben und gehen über die „sprachlich vermittelten Zugänge zur Politik“ (Weißeno 2000c: 149) hinaus, sodass in Form von Realbegegnungen mit gesellschaftlich oder politisch aktiven Personen, Gruppen oder Handlungsträgern originäre Erfahrungen gemacht werden können (vgl. Scherb 2014: 132)⁸⁷. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Realerfahrungen das politische Denken und Urteilen zwar fördern sowie die Lernenden besonders gut zur Wahrnehmung politischer oder sozialer Probleme sensibilisieren können (vgl. Weißeno 2000c: 149), dennoch ist das Gewährleisten einer Realitätsnähe des Lernens nicht immer ohne weiteres möglich. Daher sind einem realen politischen Handeln, besonders im schulübergreifenden Bereich, Grenzen gesetzt, die u. a. durch ein enges Zeitkorsett des Sozialkundeunterrichtes und z. T. anspruchsvolle organisatorische Konditionen bedingt sind⁸⁸. Ein reales politisches Handeln ist auch dann

⁸⁵ So betont auch Röken die Relevanz der Anwendung erfahrungsorientierter Methoden: „Haltungen und Bereitschaften entwickeln sich nicht über Belehrung und Instruktion, sondern in Erfahrungs- und Handlungskontexten, die dann auch über den Politikunterricht hinaus verweisen. Wissen bleibt durch simulierte oder reale Handlungserfahrungen und Reflexionen über Handlungen nicht abstrakt, sondern verknüpft sich mit den persönlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Lernenden. [...] Die Möglichkeit, sich als handlungsfähiges Subjekt, wenn auch in bescheidenem Maße oder gar nur simulativ, erfahren zu können, ist deshalb im Politikunterricht und über ihn hinaus einzuräumen, und zwar stets auf der Basis von Freiwilligkeit“ (2011: 362).

⁸⁶ Exemplarisch seien folgende, ein reales Handeln im Sozialkundeunterricht sowie darüber hinaus ermöglichende Methoden genannt: Erkundung, Exkursion, Befragung, Interview, Expertengespräch, Projekt, Fall-/Sozialstudie, Experiment, Klassen-/Schulsprecherwahl (vgl. Klippert 1988: 75f.; Ders. 1991: 13). Zu den wesentlichen Ausprägungen, Phasen und Merkmalen solcher Realkontakte intendierender, explorativer Methoden vgl. Becker 1988: 97-131; Detjen 1999: 397-403; Ders. 2017a: 485f.; Reinhardt 2000a: 39; Weißeno 2000a: 37f.; Ders. 2000b: 38f.

⁸⁷ So heben auch Flügge/Syring die Bedeutung realen Handelns, insbesondere in schulübergreifenden Erfahrungsräumen, hervor, wobei die Handlungsergebnisse im politischen Fachunterricht stets zu besprechen und einzuordnen seien: „Politische Wirksamkeit kann nicht erlernt, sondern nur erlebt werden. Damit diese Erfahrung aber eine echte, eine performative werden kann, muss die Schule verlassen werden. Nur außerhalb von Schule wird echte eigene Wirkmacht erlebbar, nur innerhalb von Schule kann sie strukturell analysiert und in den Kontext unserer Gemeinwesenordnung gestellt werden“ (2013: 156).

⁸⁸ Wird die Durchführung realer Handlungsformen intendiert, muss daher auf folgende Frage, welche die vielfältigen, die Umsetzung dieses Vorhabens erschwerenden Faktoren verdeutlicht, eine Antwort gefunden werden: „Welche außerschulische Lernorte können unter den gegebenen schulorganisatorischen Voraussetzungen, in der zur Verfügung stehenden Zeit, mit den zur Verfügung stehenden (finanziellen) Mitteln aufgesucht und erkundet („erfahren“) werden?“ (Scherb 2014: 133). Eine Unmöglichkeit realen politischen Handelns und Lernens ergibt sich jedoch immer dann, wenn damit eine Gefahr für die Lernenden einhergeht - so käme „eine Erfahrung internationaler Konfliktherde, wie der Besuch der deutschen Truppen am Hindukusch [...] auch jenseits der sonstigen Unmöglichkeiten keinem verantwortungsbewussten Pädagogen in den Sinn“ (Ders. 2012: 27). Darüber hinaus wird in fachdidaktischen Diskussionen über reales politisches Handeln auch immer wieder das Argument angeführt, dass damit gegen das Kontroversitätsgebot sowie das Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsenses verstoßen würde. Andere politikdidaktische Stimmen verweisen dagegen auf eine in der politischen Bildung z. T. bestehende Fehlinterpretation des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Hoffmann 2016: 197) und stellen zur Aufklärung dieses Umstandes folgende These auf: „Um Lernende gemäß dem dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses zu einer Analyse und Beeinflussung einer politischen Situation im Sinne eigener Interessen zu befähigen, ist nicht nur simulatives, sondern insbesondere auch reales politisches Handeln förderlich. Dieses muss jedoch gemäß dem Indoktrinationsverbot auf Freiwilligkeit [...] und entsprechend dem Kontroversitätsgebot auf einer multiperspektivischen Analyse und Reflexion beruhen“ (ebd.: 198). Das Plädoyer für reales politisches Handeln und dessen Vorteile gegenüber Formen des Simulationshandelns wird dabei folgendermaßen fortgeführt: „Es kann jedoch nicht geleugnet werden, dass sich simulatives Handeln von realem politischem Handeln so stark unterscheidet, dass es zu einer umfassenden, bedeutsamen und langfristigen Erhöhung der Partizipationsbereitschaft und -kompetenz in der Regel wahr-

wenig zielführend, wenn Lernende zu sehr persönlich in eine politische Situation, die sie beurteilen sollen, involviert sind und ihnen somit „die für eine ‚objektive‘ Sicht notwendige Distanz [fehlt]“ (Scherb 2012: 26). Werden demnach Formen des realen Handelns zur Durchführung erfahrungsorientierter Lernprozesse gewählt, ist angesichts der damit einhergehenden Herausforderungen darauf zu achten, dass hiermit kein ‚Politik-Machen‘ im eigentlichen Sinne, sondern nur eine teilnehmende Beobachtung und ein kognitives Probehandeln gemeint sein kann, das die kognitiven Voraussetzungen für ein zukünftiges politisches Handeln schafft (vgl. Detjen 2012: 235; Patzelt 2004: 72; Scherb 2012: 27; Weißeno 2005: 198; Ders. 2007a: 137). Neben den insbesondere aus politikdidaktischer Perspektive mit Vorbehalt umzusetzenden Realbegegnungen halten daher auch die übrigen Handlungsformen zahlreiche Möglichkeiten für ein erfahrungsbezogenes Lernen im Sozialkundeunterricht bereit, die im Rahmen diskursiver und kooperativer Prozesse ebenso die Genese demokratischer Fähigkeiten und Dispositionen gewährleisten. So ermöglichen z. B. vielfältige Formen von Simulationsspielen⁸⁹, in welchen politische Prozesse, Entscheidungen, Probleme oder Argumentationsstrukturen durch die modellhafte Übernahme von Rollen politischer und gesellschaftlicher Handlungsträger spielerisch gestaltet, bewältigt und nachvollzogen werden können, die Förderung der Perspektivenübernahme sowie die kontroverse Auseinandersetzung mit der im Klassenzimmer nachgestellten politischen und gesellschaftlichen Realität (vgl. Deichmann 2017b: 563). Die Handlungsform des produktiven Gestaltens trägt zudem dazu bei, dass Lernprozesse durch das individuelle oder kollektive Herstellen von Produkten vergegenständlicht werden, wobei die Sinnhaftigkeit und Motivation des erfahrungsbezogenen Arbeitens im Unterricht erst dann gegeben ist, wenn das zu gestaltende Produkt eine tatsächliche Verwendung vorsieht und

scheinlich nicht ausreicht. Reales politisches Handeln hat beispielsweise echte (positive wie negative) Konsequenzen, basiert auf authentischen Interessen und Bedürfnissen, geht damit verbunden mit realen Erfolgen, aber auch Enttäuschungen und Kraftaufwendungen einher und erstreckt sich in der Regel auf einen sehr viel längeren, möglicherweise jahrelangen Zeitraum. Politische Handlungskompetenz beinhaltet demzufolge eine Reihe anspruchsvoller Fähigkeiten und Eigenschaften, die am besten (und teilweise sogar nur) durch politisches Handeln selbst zu erwerben sind. [...] Politische Partizipation ist deshalb nicht allein mit ‚simulativem Trockenschwimmen‘ zu erreichen, sondern erfordert Erfahrungen des realen Handelns“ (ebd.: 200f.). Im Kontext dieser Debatte sind jedoch die jeweils zugrundeliegenden demokratietheoretischen Annahmen entscheidend: Ob also einem repräsentativen oder einem partizipationsorientierten Demokratieideal gefolgt (vgl. Pohl 2014: 191) und welches Bürgerleitbild (‚Aktivbürger‘, ‚interventionsfähiger Bürger‘, ‚reflektierender Zuschauer‘, ‚desinteressierter Bürger‘) dementsprechend angestrebt wird (vgl. Weißeno 2007a: 142). Ein politikdidaktischer Konsens, ob überhaupt ein fest umrissenes Bürgerleitbild bzw. welches Idealbild auf der Zielebene anzustreben ist, besteht in der politischen Bildung jedoch nicht. Zu dieser Debatte vgl. weiterführend Ackermann 1998b: 13ff.; Breit 2012: 255; Deichmann 2017b: 562; Detjen 2007: 215; Ders. 2011: 135; Grammes 1999: 214.

⁸⁹ Als ein simulatives Handeln gewährleistende Methoden, welche die häufigste Handlungsform zur Gestaltung eines erfahrungsbasierten Sozialkundeunterrichts darstellen (vgl. Breit 1998: 107), sind u. a. Rollenspiele, Planspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Hearings, Pro-und-Kontra-Debatten, Tribunale, Talkshows, Podiumsdiskussionen, die Methode der Zukunftswerkstatt oder auch die Juniorwahl, die ein simulatives „Üben und Erleben von Demokratie“ (Wolff 2004: 9) ermöglicht, zu nennen (vgl. Klippert 1988: 75f.; Ders. 1991: 13). Durch die simulative Einnahme divergierender Perspektiven und Rollen wird im Rahmen dieser Handlungsform neben politischem v. a. das soziale Verstehen sowie das Bilden differenzierter politischer Sach- und Werturteile und eine rationale Argumentationsfähigkeit gefördert (vgl. Althof/Stadelmann 2009: 28f.; Bischoff 2013: 140; Breit 2000: 125; Deichmann 2004: 122f.; Kempf/Kuhn 2017: 281). Bei der Durchführung von Formen des Simulationshandelns ist den Lernenden jedoch ins Bewusstsein zu rufen, dass eine Reduktion der politischen Komplexität und der Interdependenz politischer Handlungssysteme vorgenommen wird und auch die Zeithorizonte bspw. bei politischen Entscheidungsprozessen in der Realität von jenen, die im Unterricht i. d. R. nur an einem Tag simuliert werden, divergieren (vgl. Ackermann 1998b: 31f.). Für differenzierte Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Formen simulativen Handelns sei neben dem Sammelband von Köck/Tafner (vgl. 2017) auf folgende Beiträge verwiesen: Vgl. Deichmann 2017a: 271; Detjen 2000b: 96ff.; Herdegen 2017: 569-576; Hufer 2000: 130; Kroll 2000: 155-158; Massing 2000: 127-130; Mickel 2003: 374-380; Naumann 2017: 554-560; Wöll 2011: 173-184.

durch eine Veröffentlichung entsprechend Anerkennung findet (vgl. Kuhn 2000: 138f.). Produkte in der politischen Bildung können so auch dazu beitragen „eine Brücke vom Unterricht zur Öffentlichkeit“ (ebd.: 139) zu bilden, indem mit ihrer Verbreitung sowohl eine politische Information erfolgen oder ein Problembewusstsein geschaffen werden kann als auch Initiativen unterstützt oder Entscheidungsprozesse beeinflusst werden können (vgl. ebd.)⁹⁰.

Da Erfahrungslernen, entsprechend Deweys Prämisse, dass „[b]loße Betätigung [...] keine Erfahrung dar[stellt]“ (2011: 186), jedoch über „bloß sinnliche Wahrnehmungen oder konkret-operationales Handeln“ (Detjen 1999: 398) und „oberflächliche Lernhandlungen“ (Klippert 1988: 76) hinausgeht, bedarf es im letzten Schritt, der ‚Veröffentlichung von Erfahrung‘ (vgl. Detjen 2000a: 32), einer sich diesen Tätigkeiten anschließenden Auswertungsphase; hier erfolgt schließlich eine individuelle wie kollektive Reflexion dieser Tätigkeiten im Rahmen metakognitiver Diskurse (vgl. Ders. 1999: 398). Dementsprechend ist eine kognitive Anbindung der aus rezeptiv wie aktiv stattgefundenen politischen Lernprozessen resultierenden Ergebnisse und politikbezogenen Erfahrungen von Relevanz, damit diese in die bestehenden Wissensbestände und das individuelle Erfahrungskontinuum integriert werden können sowie ein nachhaltiger, die Bewältigung künftiger Herausforderungen unterstützender Erkenntnisgewinn gesichert wird⁹¹. Für Handlungserfahrungen, welche auf der Ebene der Demokratie als Lebensform im unmittelbaren Nahraum gesammelt wurden, ist es dabei von wesentlicher Bedeutung, durch den Reflexionsprozess von dieser Ebene zur öffentlichen, politisch-institutionellen Ebene abstrahieren zu können (vgl. Röken 2011: 309). Auf diese Weise können die Lernenden die soziale und politische Welt nicht nur über eigene politikrelevante Erfahrungen erfassen (vgl. Detjen 1999: 398), sondern erwerben durch das Erfahrungslernen nachhaltig sowohl das notwendige gesellschaftliche wie politische Wissen als auch die entsprechenden Handlungskompetenzen und -bereitschaften, um die Demokratie mitgestalten und weiterentwickeln zu können (vgl. Koopmann 2017: 311)⁹². Für ein erfahrungsorientiertes Lernen im

⁹⁰ Ein produktives Gestalten eignet sich neben den anderen Handlungsformen somit ebenso zum Erfahrungslernen, da es bei diesem „um das gemeinsame Arbeiten an der Lösung eines Problems [geht], das in der Hervorbringung eines Produkts endet. [...] Das Grundmuster dieser Aktivitäten besteht im Planen, Organisieren, Kommunizieren und Herstellen. [...] Die Aktivitäten haben mit politischem Handeln insofern zu tun, als die Lernenden sich in Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung üben sowie Erfahrungen in sachbezogenem Konfliktaustrag und solidarischer Zusammenarbeit sammeln. Denn die kooperative Produktion setzt intensive Beratungsprozesse mit Einigungszwang innerhalb der Lerngruppe voraus“ (Detjen 2007: 386). Eine Implementierung von Formen des produktiven Gestaltens ist bspw. durch das Erstellen von Wandzeitungen, Collagen oder Lernspielen, das Schreiben von Texten oder Kommentaren, das Zeichnen von Schaubildern, das Entwerfen von Flugblättern oder Plakaten sowie das Erstellen von Reportagen, Hörspielen, Videos oder Diareihen möglich (vgl. Klippert 1988: 75f.; Ders. 1991: 13). Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die genannten Produkte für ein politikbezogenes Erfahrungslernen nicht nur durch den Prozess der kooperativen Produktion, sondern auch auf inhaltlicher Ebene stets einen konkreten politischen Bezug aufweisen müssen (vgl. Detjen 2007: 386). Vgl. weiterführend Ders. 2017a: 490; Hankele 2015: 35; 40; Schelle 2000: 126f.; Schröder 1988: 169-177.

⁹¹ Diesbezüglich resümiert auch Scheller: „Damit der Lernprozeß nicht folgenlos bleibt, sollten die Schüler schließlich in einem dritten Schritt die Gelegenheit erhalten, das, was sie sich erarbeitet und was sie gelernt haben, nicht nur im Klassenzusammenhang zu reflektieren, sondern auch einer darüber hinausgehenden Öffentlichkeit zugänglich zu machen und so zur Diskussion zu stellen“ (1987: 67). An dieser Stelle sei neben allgemeindidaktischen Modellen zur Strukturierung erfahrungsgestützter Lernprozesse (vgl. u. a. Kolb 1984: 33; Shea/Mattson 1998: 104) insbesondere auf das fünfschrittige politikdidaktische Modell zur Organisation erfahrungsorientierten Politiklernens von Koopmann (vgl. 2017: 320ff.) verwiesen, wobei die Modelle allesamt deutliche Parallelen mit den wesentlichen Elementen von Deweys auf Erfahrung gründender Erziehungstheorie aufweisen.

⁹² Angesichts des das Erfahrungslernen strukturierenden Dreischritts der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrung weist Detjen auf eine Analogie von Forschen und Lernen hin, wie sie auch bereits von Dewey angenommen

Politikunterricht ist dieser letzte Schritt der reflektierten Praxis von großer Bedeutung, da die im Rahmen verschiedener methodischer Arrangements gesammelten Erfahrungen, insbesondere dann, wenn sie durch Realbegegnungen mit politischen Akteuren oder Organisationen entstanden sind, zwingend des Rückbezugs auf das fachliche, politikbezogene Wissen bedürfen, „um eine reflexive, distanzierte Haltung zu erzeugen“ (Weißeno 2000c: 149)⁹³. Aus demokratiepädagogischer Perspektive wird darauf verwiesen, dass ein schulisches Erfahrungslernen durch die Kopplung von Vorstellungsbildung, Erfahrung, Begreifen und Metakognition zu einem „[v]erständnisintensiven Lernen“ (Fauser 2009: 25) führe. Das Lernen würde dadurch eine besondere Qualität gewinnen, indem es „verstehenstief, anwendungstauglich, wirklichkeitsfest“ (ebd.: 24) werde, „aktiv-konstruktiv“ (ebd.) auf Sinnbezüge ausgerichtet sei sowie die Entwicklung nachhaltiger Interessen und belastbarer, demokratischer Überzeugungen fördere (vgl. ebd.: 40).

Als „unmittelbare praktische Konsequenz der Erfahrungsorientierung“ (Detjen 2000a: 33) folgt angesichts der vorangegangenen Ausführungen, dass sowohl der Sozialkundeunterricht als auch die Schule als Gesamtheit zur Realisierung erfahrungsgestützter, die kognitiven, prozeduralen und habituellen Demokratiekompetenzen der Heranwachsenden sowie das eigene Selbstverständnis fördernde Lernprozesse als demokratisch organisierte Erfahrungsräume zu gestalten sind. In diesen werden demokratische Verhältnisse durch die partizipative, verantwortungsvolle Einbindung der Lernenden in kommunikativen und kooperativen Handlungszusammenhängen erlernt und erfahren⁹⁴: „Die Schule soll einen überschaubaren Erfahrungsraum darstellen, der Gelegenheit bietet, im Kleinen [...] einzuüben, was hernach im Großen

wurde: „Es kommt daher zum forschenden Lernen, wenn die Schüler einen Sachverhalt nach bestimmten Regeln planmäßig untersuchen, ihr Vorgehen und ihr Ergebnis veröffentlichen, so daß andere dieses nachvollziehen und überprüfen können“ (1999: 398). Hinsichtlich der geschilderten Struktur und Merkmale erfahrungsorientierten Politiklernens sowie der Auswahl und Organisation der Lerngegenstände ist somit zu konstatieren, dass das fachdidaktische Prinzip der Erfahrungsorientierung „die hierzulande durchweg separat thematisierten [...] didaktischen Prinzipien Subjekt-, Handlungs-, Problem-, Lebenswelt- und Projektorientierung sowie forschendes Lernen [integriert]“ (Koopmann ²2017: 316; vgl. Syring/Flügge 2013a: 12). Zu den genannten, bei einem erfahrungsbezogenen Lernen simultan realisierten fachdidaktischen Prinzipien vgl. Goll ⁴2014: 258; Lange ²2009: 74-77; 85; Ders. ²2017: 335; Petrik ⁴2014: 241; Pohl ⁴2014: 189ff.; Sander ⁴2013: 194; Schröder/Klee ²2017: 342-345. Trotz der Chancen, die erfahrungsorientiert gestaltete Lernprozesse somit eröffnen, findet es in Relation zu den übrigen politikdidaktischen Prinzipien eine geringere Berücksichtigung in der Theorie und Praxis der politischen Bildung. So nennt Detjen bspw. als die „ganz zentrale[n]“ (2007: 320) fachdidaktischen Prinzipien das kategoriale Lernen, das exemplarische Lernen, das Kontroversitätsprinzip sowie die Problem-, die Schüler-, die Handlungs- und die Wissenschaftsorientierung, während die Erfahrungsorientierung ebenso wie die Alltags-, die Lebenswelt- und die Situationsorientierung zwar auch anerkannte, jedoch „nicht so fundamentale“ (ebd.) Prinzipien darstellten (vgl. ebd.: 320f.). Syring/Flügge verstehen die Erfahrungsorientierung hingegen „als das zentrale Prinzip für die politische Bildung in- und außerhalb der Schule“ (2013a: 12).

⁹³ Hiermit zeigt sich zudem, dass der Begriff der Erfahrung von jenem des Erlebnisses abzugrenzen ist. Während ein Erlebnis Betroffenheit erzeugen kann, zielt die Erfahrung durch die Verarbeitung, die Bewusstmachung des Erlebnisses auf Erkenntnis (vgl. Lange ²2009: 87): „Erst die Entwicklung eines Erlebnisses zu einer Erfahrung rechtfertigt es, von einem Lernprozess zu sprechen“ (ebd.).

⁹⁴ Lernen in der Gemeinschaft, wie es bereits der ‚Wegbereiter‘ des Erfahrungslernens, Dewey, vorsah, ist so auch für erfahrungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung von Bedeutung. Kooperative und kommunikative Lernformen unterstützen dabei sowohl das selbstständige Arbeiten der Lernenden, die gemeinsame Erschließung von Sachverhalten, die Stärkung des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeit und einer sozialen Verantwortlichkeit sowie die Förderung zwischenmenschlicher Umgangs- und demokratischer Verhaltensformen (vgl. Althof/Stadelmann 2009: 23; Kinne 2010: 132f.; Röken 2011: 294), „die für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft Bedeutung haben“ (ebd.). Durch kooperatives Lernen werden die Schüler/-innen zudem im Umgang mit Konflikten, die in pluralistischen Gesellschaften als Normalfälle zu verstehen sind, sowie in der Konsensfähigkeit, welche ebenso wesentlicher Ausdruck und Voraussetzung eines demokratischen Bewusstseins ist, unterstützt (vgl. Otten 1988: 46). Zudem werden die abstrakten Begriffe des

die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll“ (Edelstein 2009: 11)⁹⁵. Um „die Brücke vom Sozialen zum Politischen“ (Scherb 2012: 24) zu schlagen, ist hierbei jedoch darauf zu achten, Lernumgebungen zu gewährleisten, welche nicht nur Erfahrungen in der eigenen sozialen Lebenswelt vorsehen, sondern den Erfahrungshorizont der Lernenden sukzessive hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension sowie der Ebene des politischen Systems, einschließlich der zunehmend wichtiger werdenden medialen Erfahrungen, zu erweitern (vgl. ebd.: 25)⁹⁶. Ein erfahrungsorientiertes Lernen von Demokratie und Politik darf somit auch nicht auf den Sozialkundeunterricht und die Schule als Erfahrungsräume beschränkt bleiben. Vielmehr bedarf es auch eines „über den schulpädagogischen Schonraum“ (Koopmann 2017: 319) hinausgehenden und im öffentlichen Raum situierten „integrierte[n] Lernhandlungsfeld[es]“

Konflikts und des Konsenses sowie die gesellschaftliche Notwendigkeit von Kooperation durch eigene Interaktionserfahrungen sinnlich erfahrbar (vgl. ebd.: 43; Reinhardt 2000b: 91). Zu den vielfältigen Modellen, Konzepten, Methoden und Chancen kooperativen Lernens vgl. Fischer/Neber 2011; Gloe 2017; Sliwka/Frank/Griehaber 2009.

⁹⁵ Von wesentlicher Bedeutung zur Gewährleistung erfahrungsorientierter Lernarrangements, wodurch Kompetenzen ausgebildet werden sollen, die sowohl für die individuelle Entwicklung als auch „für die Weiterentwicklung der Demokratie unerlässlich sind“ (Schirp 2009: 114), ist daher, dass die Schule, wie es bereits Dewey forderte, selbst als demokratischer Lern- und Lebensraum, als „demokratische Polis“ (Edelstein 2009: 13) konzipiert sein sollte (vgl. ebd.): „Erfahrene Demokratie ist eine praktisch ‚gelernte Demokratie‘. Und nur eine praktisch erprobte Demokratie ist eine erfahrene Demokratie“ (Himmelmann 2006: 92). Ein erfahrungsbasiertes Demokratie-Lernen setzt daher eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung sowie die Gestaltung einer demokratischen Schulgemeinschaft voraus, wie sie auch in der entsprechenden Fachliteratur außerordentlich umfangreich diskutiert wird. Zu wesentlichen Praxisbausteinen, Qualitätskriterien und Handlungsempfehlungen sowie dem gesetzlichen und zivilgesellschaftlichen Erfordernis zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und -struktur, wie sie bspw. in Ansätzen des Demokratischen Sprechens, des Klassenrates, der Klassenkonferenz, des Schülerparlaments oder von Schulbeiräten, der Schülervertretung, der Just Community, des Service-Learnings, der Mediation oder der Streitschlichtung gegeben sind, vgl. Beutel/Rademacher 2018; Edelstein 2009; Edler 2018; Elverich 2011; Friedrichs 2009; Georgi 2006; Hentig 2012; Himmelmann 2006; Kiper 1998; Kuhn/Hufer 2007; Ohlmeier 2013; Reinhardt 2009a; Retzl 2014; Röken 2011; Scherb 2017a; Schirp 2009; Sliwka/Frank/Griehaber 2009. Dass Demokratie und Politik durch die Partizipation in Schule und Unterricht erfahrbar gemacht werden sollten, wird auch aus Schülerperspektive als relevant erachtet. So lautet eine der wesentlichen Forderungen der AutorInnengruppe Schülerinnen und Schüler bspw.: „Vermittlung des hohen Werts eines demokratischen Systems, Beispiele zur Selbstbeteiligung und Partizipation in diesem und generell mehr praktische politische Vorbereitung“ (2018: 46). Hierbei ist jedoch darauf zu verweisen, dass sich Partizipation auf den Erwerb demokratischer Haltungen und die Gewinnung einer politischen Identität zwar positiv auswirkt, jedoch „kein Allheilmittel“ (Röken 2011: 55) darstellt. Es bedarf daher „weitere[r] Elemente, wozu eine quantitativ deutlich ausgeweitete und damit dann ausreichende Platzierung politischer Bildung im Rahmen der Pflichtschule und somit in allen Schulformen, ein qualitativ hochwertiger Politikunterricht und eine Bereitstellung von unterschiedlichen Formen politischen Erfahrungslernens gehören“ (ebd.).

⁹⁶ Da politische Bildung sowohl politische als auch soziale Aspekte beinhaltet (vgl. Schauenberg 2011: 85), ist im Sozialkundeunterricht sowohl politisches als auch soziales Lernen zu fördern, auch wenn ersterem eine Priorisierung zugestehen ist. Während politisches Lernen zum Ziel hat, „im Feld der Politik als Bürger urteilen und handeln zu können sowie Wissen über politische und gesellschaftliche Institutionen zu erwerben“ (ebd.: 86), zielt soziales Lernen darauf, „Wissen über Gruppen und Kompetenzen des Verhaltens in Gruppen zu erwerben“ (ebd.) und ist somit auch für die politische Bildung von Relevanz, da es zum Erlernen und Erfahren sozialer Verhaltensweisen anleitet, welche „ohne Zweifel zur Qualifizierung des demokratischen Staatsbürgers“ (Detjen 2007: 256) beitragen. Hinsichtlich des politischen Lernens ist jedoch zu beachten, dass dieses „immer mit sozialem Lernen verbunden [ist]. Denn politisch wird durchweg in Verbindung mit und im Hinblick auf andere Menschen in politisch definierten sozialen Einheiten, insbesondere staatlichen Einheiten, gehandelt“ (Behrmann 2017: 555). Zu diesen beiden Inhaltsdimensionen politischer Bildung, insbesondere in Kontexten erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens vgl. weiterführend Althof/Stadelmann 2009: 23; Behrmann 2017: 558; Reinhardt 2009b: 860-871; Schauenberg 2011: 83-100; Weißeno 2017b: 511-518; Wohnig 2017: 65ff.

(ebd.: 319f.)⁹⁷. Hierfür bieten sich insbesondere Projekte⁹⁸ und die in Projektarbeit verwirklichte Methode des Service-Learnings⁹⁹ als wesentliche erfahrungsorientierte Lehr- und Lernformen an, welche ein „kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde“ (Edelstein 2009: 18) ermöglichen und im Rahmen kooperativen und kommunikativen Problemlösehandelns sowie demokratischer Verantwortungsübernahme sowohl soziale als auch politische Lern- und Reflexionsprozesse initiieren können (vgl. Wohnig 2017: 42). In Formen partizipativer, überwiegend selbst organisierter Kooperationen können bestehende gesellschaftliche oder politische Probleme im eigenen Nahraum identifiziert und analysiert werden, Lösungsvorschläge und Handlungsstrategien können gemeinsam entwickelt, diskursiv ausgehandelt, koordiniert und zielgerichtet implementiert werden und die Ergebnisse dokumentiert, ausgewertet und öffentlich präsentiert werden (vgl. Frank et al. 2009: 153f.; Maier ⁴2014: 511)¹⁰⁰. Ein wesentliches Element des Erfahrungslernens im Rahmen dieser Methoden ist die durchgehende kognitive Anbindung an den regulären Unterricht, da z. B. zur entsprechenden Vorbereitung der Projekte das jeweils fachspezifische Wissen, das in praktischen Kontexten anzuwenden ist, erarbeitet wird. Auch im Rahmen einer abschließenden Reflexion der Handlungserfahrungen, die in unterrichtlichen Prozessen sowohl in fachlicher Hinsicht als auch angesichts der stattgefundenen Interaktionsprozesse ausgewertet werden, kann ein verständnisintensives Lernen ermöglicht werden (vgl. Seifert/Nagy 2014: 3; 8f.). Durch Service-Learning-

⁹⁷ Insbesondere aus demokratiepädagogischer Perspektive wird darauf verwiesen, dass es zur Gewährleistung eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens entlang aller Dimensionen der Demokratie neben basisdemokratischen Formen der Partizipation im schulischen Kontext auch der Mitbestimmung und Teilhabe im schulübergreifenden Rahmen bedarf, wie etwa der Mitwirkung in kommunalen Projekten, zivilgesellschaftlichen Initiativen oder politischen Foren (vgl. Edelstein 2009: 10).

⁹⁸ Busch kristallisiert mit Unterrichtsprojekten, Forschungsprojekten sowie demokratiepädagogischen Projekten aus den in der Literatur vielfältig vorhandenen Konzeptionen drei divergierende Projektformen heraus (vgl. 2017: 32-37). Für ein auf Erfahrungslernen gestütztes Demokratie-Lernen wird v. a. das letztgenannte, eine reale Partizipation im schulischen wie im schulübergreifenden Bereich intendierende Projektformat (vgl. ebd.: 35) - in Verbindung mit hohen normativen Erwartungen an die Wirksamkeit - favorisiert (vgl. u. a. Beutel 2007: 111-139; Ders./Fauser 2009: 5-13; Fauser 2009: 17-42; Reinhardt 2007: 140-153). Bzgl. der schulischen Umsetzung von Projekten ist jedoch unabhängig der jeweiligen Zielsetzungen zu konstatieren, dass die Projektpraxis - trotz curriculärer Verankerung - „allerdings quantitativ und qualitativ noch immer deutlich hinter den Erwartungen an die Praxisform zurück[bleibt]“ (Busch 2017: 35). Vgl. weiterführend Emer/Lenzen ³2009; Haag 2011; Knoll 2011; Kühberger/Windischbauer 2013; Maier ⁴2014; Schirp 2009; Wöll ³2011.

⁹⁹ So versteht sich die auf die Pragmatisten Dewey und William H. Kilpatrick zurückgehende Methode des Service-Learnings, die u. a. als ‚Lernen durch Engagement‘ bezeichnet wird (vgl. Seifert/Nagy 2014: 3) und die eine Brücke zwischen anspruchsvollem Erfahrungslernen und alltäglicher Schulorganisation bilden kann (vgl. Breunig 2008: 87), als „der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten“ (Edelstein 2009: 18). Das Service-Learning ist im anglo-amerikanischen Kulturraum als fest etablierte Praxisform der Demokratieerziehung anerkannt und wird auch im deutschsprachigen Bereich v. a. aus demokratiepädagogischer Perspektive zur Verwirklichung eines Demokratie-Lernens und einer demokratischen Schulentwicklung favorisiert (vgl. Frank et al. 2009: 151; Wohnig 2017: 42ff.). Diese Methode kann prinzipiell in alle Unterrichtsfächer, Klassenstufen und Schulformen integriert werden (vgl. ebd.), weshalb ein Demokratie-Lernen auch über den Politikunterricht hinausgehen kann, sodass demokratische Erfahrungen zum Bestandteil einer umfassenden Schulkultur werden können (vgl. Seifert/Nagy 2014: 13). Zur Theorie und Praxis von Projekten des Service-Learnings, zu Praxisbeispielen, den wesentlichen Phasen, Elementen, Qualitätsstandards und den zur Durchführung dieser Lehr- und Lernform relevanten Methoden vgl. Berv 2008; Frank et al. 2009; Seifert/Nagy 2014; Sliwka 2013; Wohnig 2017.

¹⁰⁰ Auch wenn die Phasen des zur Aufarbeitung und konstruktiven Lösung gesellschaftlicher oder politischer Probleme anleitenden Projektlernens (vgl. Detjen 2007: 388) mit jenen des auf Dewey zurückgehenden pragmatistischen Prozesses des problemlösenden Denkens Parallelen aufweisen, ist darauf zu verweisen, dass dieser, entgegen weitverbreiteter Annahmen (vgl. u. a. Haag 2011: 37f.; Maier ⁴2014: 511), nicht als der eigentliche Begründer der Projektarbeit zu verstehen ist: „Dewey hat keine Theorie der Projektmethode entworfen, sondern eine Theorie des Denkens“ (Gagel 1998: 132). So betont auch Oelkers: „Dewey ist nicht der Erfinder der ‚Projektmethode‘, wie gerade in Deutschland oft angenommen wird“ (2009: 156). In gleicher Argumentation vgl. Detjen 2007: 386; Gagel 1995: 216; Heckmair/Michl ⁷2012: 48; Knoll 2011: 12f.; 159f.; Mickel 2003: 368.

Projekte - z. B. wenn die Lernenden sich im Sozialkundeunterricht mit Zuwanderung beschäftigen und sich anschließend als Lernmentor/-innen für Migrantenkinder in ihrer Gemeinde engagieren (vgl. Frank et al. 2009: 155) - wird somit fachliches Lernen mit aktivem Engagement und der verantwortungsvollen Einbindung in das Gemeinschaftsleben verbunden. Damit wird nicht nur ein Dienst für das Gemeinwohl geleistet, sondern die Lernenden profitieren auch selbst durch die ihnen zuteilwerdende Anerkennung davon und erfahren die Sinnhaftigkeit ihres Lernens und Handelns (vgl. ebd.: 154; Schirp 2009: 131). Zudem wird eine gesellschaftliche und politische Verantwortungsübernahme eingeübt und habitualisiert und die entsprechenden Demokratiekompetenzen werden gefördert, sodass die Lernenden insgesamt nicht nur zur eigenen Lebensbewältigung befähigt werden, sondern als mündige Bürger/-innen auch zur Stärkung und Fortentwicklung der Gesellschaft sowie des demokratischen Modells beitragen können (vgl. Berv 2008: 38; 43f.; Edelstein 2009: 18).

Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, sprechen zahlreiche Gründe für eine verstärkte Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips im Sozialkundeunterricht, weshalb nachfolgend diese Notwendigkeit zusammenfassend herausgearbeitet wird.

2.5 Die Relevanz des Erfahrungslernens im Kontext demokratischer Erziehung

Das Konzept der Erfahrungsorientierung ist im Besonderen aufgrund der dargestellten lern-, motivations- und entwicklungspsychologischen Vorzüge relevant, wodurch u. a. ein nachhaltiges und ganzheitliches Lernen ermöglicht (vgl. Combe/Gebhard 2007: 97) und überwiegend rezeptive Lernhaltungen im Rahmen eines lehrerzentrierten, darbietenden Sozialkundeunterrichts überwunden werden können (vgl. Reheis 2009: 68)¹⁰¹. Ein derart organisierter, für die politische Sozialisation wesentlicher Fachunterricht reagiert so etwa auf die sich zunehmend verändernden Lerndispositionen der Schüler/-innen: Angesichts entsprechender Angebote können diese eigene politische und soziale Erfahrungen sammeln und selbsttätig Erkenntnisse gewinnen, was zur Beseitigung ihrer Erfahrungsdefizite beitragen kann (vgl. Detjen 2000a:

¹⁰¹ So kritisierte Klippert bereits in den 1980er Jahren die Praxis der politischen Bildung: „Politische Begriffe, Fakten, Regeln und Zusammenhänge werden häufig nur ‚gelehrt‘, deshalb aber noch längst nicht gelernt und begriffen. Sie werden präsentiert, diskutiert, systematisiert; die Schüler lernen, aber sie *begreifen* vieles nicht wirklich, da ihnen die Anschauung und Erfahrung fehlen. Der Stoff bleibt abstrakt, formelhaft, schematisch. Eine mittlerweile recht brisante Folge davon: Die Lernmotivation der Schüler und die Lernwirksamkeit ihrer Unterrichtsarbeit nehmen ab“ (1988: 77f.; Hervorh. i. Orig.). Dass sich an diesem Umstand bislang noch wenig geändert hat, verdeutlichen u. a. Weißeno, der darauf verweist, dass das „Faktenniveau [...] bei 67 % pro Unterrichtsstunde [liegt]“ (2017b: 516), oder auch Haag, der auf den nach wie vor bestehenden fehlenden Anwendungsbezug von Wissen hinweist, welchem durch die Entwicklung problem-, handlungs- und erfahrungsorientierter Unterrichtskonzeptionen sowie eines stärkeren Erfahrungsbezugs des Lernens zu begegnen sei (vgl. 2011: 31). Das die gegenwärtige Praxis des Sozialkundeunterrichts nach wie vor prägende Primat kognitiver Wissensvermittlung und abstrakter Institutionenkunde, welches die Entwicklung politischer Überzeugungen, Identitäten und Urteils- sowie Handlungskompetenzen erschwert und die Lernenden „zu erdrücken“ (Reheis 2009: 72) droht, wird in der Literatur neben den genannten Stimmen auch von weiteren vielfach moniert: Vgl. u. a. ebd.; Fauser 2009: 33; Kinne 2010: 9f.; Reinhardt 2017b: 209; Wöll 2011: 19. Die Kritik richtet sich diesbezüglich auch an die Schule als Ganzes, in welcher durch die restriktiven organisatorischen und zeitlichen Rahmenbedingungen, die Einteilung der Fächer oder die Auswahl der Unterrichtsinhalte ein von der Lebenswelt und den subjektiven Bedürfnissen der Lernenden distanzierendes, zusammenhangsloses, entsinnlichtes und überwiegend fremdbestimmtes Lernen stattfindet, womit das Plädoyer nach ganzheitlichen Lehr-Lern-Formen einhergeht, wie sie etwa im Rahmen erfahrungsorientierten Lernens gegeben sind: Vgl. Hierdeis/Schratz 1992: 7-12; Rückriem 1992: 14; Wöll 2011: 15.

32f.)¹⁰². Diese resultieren außer einer schulischen „Erfahrungsarmut“ (Klippert 1988: 78) auch aus veränderten Sozialisationsbedingungen im privaten Bereich der Lernenden und abnehmenden familialen Erziehungsleistungen, die zu „fehlenden sozialen Verhaltensorientierungen und -regulierungen“ (Schirp 2009: 116) führen. Zudem bedingt die Entwicklung neuer Medien und der damit einhergehende stark zunehmende Medienkonsum von in einer Mediengesellschaft aufwachsenden Heranwachsenden den Verlust originärer Erfahrungen. Die Wirklichkeit eignen sich die Jugendlichen somit nur noch in reduzierter Form aktiv-produktiv an und übernehmen weitestgehend eine von der Alltagswirklichkeit z. T. divergierende, medial aufbereitete Wirklichkeit (vgl. Wöll ³2011: 6f.). Da Medien jedoch nicht als „passiver Überträger und Vermittler von Informationen [...], sondern [...] vielmehr als aktives Element im sozialen und politischen Prozess“ (Besand ⁴2014: 366) aufzufassen sind, die einen bedeutenden Einfluss auf die politischen Haltungen sowie die politische Willensbildung von Jugendlichen haben (können), erscheint die Implementierung solcher Lehr-Lern-Arrangements, welche zur Relativierung „mediatisierter Erfahrung von Politik“ (Scherb 2014: 134) zur eigenständigen, kritischen und unbeeinflussten Aneignung der gesellschaftlichen und politischen Realität anleiten, im Politikunterricht umso relevanter¹⁰³.

Die „Vervielfältigung und Fragmentierung medialer Wahrnehmungswelten“ (Besand ⁴2014: 369) und der damit einhergehende Umstand, dass die Wahrnehmung von Politik heutzutage primär über mediatisierte Erfahrungen erfolgt, wobei in der medialen Berichterstattung eine kritische Aufbereitung bzw. ein qualifizierter politischer Diskurs i. d. R. nicht stattfindet, trägt zudem zur Orientierungslosigkeit der Jugendlichen sowie zu Entfremdungserscheinungen bei (vgl. ebd.). Diese können, insbesondere in Kombination mit Demütigungserfahrungen, die Gewalt- und Extremismusneigungen der Heranwachsenden befördern (vgl. Fauser ²2017: 97). Auch hier erscheint ein erfahrungsorientiertes Lernen im Sozialkundeunterricht von besonderer Bedeutung, da diesen Tendenzen durch die aktive Teilhabe „an einer lebenswerten, sinnstiftenden Gesellschaft, einer Gesellschaft, die Chancen zur Selbst- und Identitätsfindung sowie zur Selbstverwirklichung eröffnet“ (Pilz 2000: 66), wirksam begegnet werden kann. Für eine verstärkte Umsetzung des Prinzips der Erfahrungsorientierung im Sozialkundeunterricht spricht zudem die Ausrichtung der politischen Bildung auf die Entwicklung tragfähiger

¹⁰² Beutel/Fauser sprechen diesbezüglich von einem „fortschreitenden Erfahrungsverlust [...], der für das Aufwachsen und Lernen in der Moderne charakteristisch und problematisch geworden ist“ (2001a: 43).

¹⁰³ So konstatiert auch Grammes: „Durch aktives Handeln soll ein besserer Kontakt mit gesellschaftlicher Wirklichkeit erzielt werden, damit die Lerninhalte länger behalten werden [...]. Durch originale Begegnungen wird versucht, den Wandel kultureller Aneignungsprozesse zu kompensieren, denn mediale Erfahrungen aus zweiter Hand überlagern zunehmend Primärerfahrungen. Dies hat negative Folgen für die Entwicklung der Persönlichkeit und der kognitiven Strukturen. Auch ‚spontane‘ Erfahrungen sind längst kommerziell überformt und nicht unbedingt authentisch“ (1999: 216). Damit geht zudem die Notwendigkeit zur Förderung einer tragfähigen Medienkompetenz im Sozialkundeunterricht einher: „Dabei müssen Medien als Vermittler und als Macher der ‚großen‘ Politik selbst zum Gegenstand von Unterricht werden. Das Lernen durch Medien muss ergänzt und kombiniert werden mit dem Lernen über Medien“ (Scherb 2014: 135). Vgl. diesbezüglich auch den Beitrag von Besand (⁴2014). Die zunehmende Medialisierung der Heranwachsenden, mit welcher neue Herausforderungen, aber auch Chancen für die politische Bildung und die Politik einhergehen, war bereits im auslaufenden 20. Jahrhundert ein viel diskutiertes Thema: Vgl. u. a. Glogauer ³1995; Hentig ³1987; Klippert 1988; Luhmann ²1996; Mayer 1993. So verweist etwa Klippert schon 1988 darauf, dass durch die Unmenge an jederzeit verfügbaren und sich permanent aktualisierenden online abrufbaren Nachrichten, Bildern, Informationen usw. „sehr viel stärker das ‚Vergessen‘ als das ‚Lernen/Behalten‘ von Informationen“ (82) trainiert werde. Dem könne durch den Ansatz partizipativen Erfahrungslernens, mit dem durch Phasen des selbstständigen, aktiven, als sinnstiftend empfundenen Lernens hohe Behaltensleistungen einhergehen (vgl. ebd.: 86), begegnet werden.

Kompetenzen, die auch über die Schule hinaus bei der Bewältigung des privaten, beruflichen und gesellschaftspolitischen (Zusammen-)Lebens in einer hochkomplexen, globalisierten Gesellschaft unterstützen können (vgl. Bischoff 2013: 139), da davon ausgegangen wird, dass Kompetenzen nur performativ erworben werden können, wodurch intelligentes, nachhaltiges Wissen des konkreten Handlungs- und Erfahrungsbezugs bedarf (vgl. Fauser ²2017: 97)¹⁰⁴. Neben den genannten Gründen resultiert die Notwendigkeit einer verstärkten Implementierung erfahrungsorientierten Lernens im Sozialkundeunterricht auch aus dem diesem inhärenten Potenzial, neben der Förderung der Heranwachsenden zu mündigen, politisch urteils- und handlungsfähigen Persönlichkeiten insbesondere auch die Ausbildung von Demokratiekompetenzen fördern zu können. Aufgrund dessen steht das Konzept des Erfahrungslernens auch im Kontext der sich seit den 1990er Jahren im internationalen Kontext etablierenden, mit einer zunehmenden Rezeption des Pragmatismus einhergehenden (vgl. Scherb 2012: 12), betont erfahrungs- und handlungsorientiert ausgerichteten ‚Democratic Citizenship Education‘ bzw. ‚Citizenship Education‘¹⁰⁵. Diese gilt „als Antwort der Bildungspolitik auf die vielfältigen, sozialen und mentalen Krisensymptome der Zeit, denen gerade Jugendliche besonders ausgesetzt sind“ (Lange/Eichner 2006: 15) und wurde maßgeblich durch bildungspolitische Programme der UNESCO im Rahmen der ‚Human Rights Education‘ im Jahre 1995 auf globaler Ebene initiiert (vgl. Eis ²2017: 373ff.). Auf EU-Ebene wurde diese Initiative durch das von 1997 bis 2009 durchgeführte Projekt des Europarates ‚Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education‘ umgesetzt, das v. a. eine Stärkung der Demokratieerziehung in allen Mitgliedsstaaten erreichen wollte und hierfür die Fokussierung der praktisch erfahrbaren und gelebten Demokratie im schulischen Kontext intendierte; es sollte mithin die inhaltliche wie institutionelle Ausrichtung der politischen Bildung in allen beteiligten europäischen Staaten beeinflusst werden (vgl. Lösch 2009: 849). Im Rahmen dieses Projektes wurde 2005 auch das

¹⁰⁴ An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass in der vorliegenden Arbeit dem - lerntheoretisch mit dem Ansatz der Erfahrungsorientierung korrespondierenden - Kompetenzverständnis Weinerts gefolgt wird, auf das auch die fach- wie allgemeindidaktische Literatur überwiegend rekurriert: Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001: 27f.). Dass ein auf die Ausbildung von Kompetenzen ausgerichteter Unterricht anstatt „kognitiv-sachorientierte[r]“ (Kinne 2010: 9) Lehr-Lern-Prozesse vielmehr erfahrungsorientierter Lernsettings bedarf, zeigt sich auch in folgender Aussage: „Kompetenzentwicklung ist vielmehr auf eine Lernkultur angewiesen, welche die mitgestaltende Rolle der Lernenden in den Vordergrund stellt, die modellbildende Kraft gestalteter Lernumgebungen nutzt, die verstehensfördernden Prozesse kooperativer Lernverfahren und Lerngemeinschaften berücksichtigt, die erfahrungsstiftenden Kooperationsmöglichkeiten mit dem schulischen Umfeld, mit den sozialen, kulturellen, politischen, ökologischen und technologischen Wirklichkeitsbereichen des Gemeinwesens in die unterrichtliche Arbeit einbezieht, den Zusammenhang von kognitiven, emotiven und sozialen Lernzugängen ernst nimmt und gestaltet“ (Schirp 2009: 116). Zur Diskussion um die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung, die nach wie vor fehlende Einführung verbindlicher nationaler Bildungsstandards sowie um divergierende Kompetenzmodelle für die politische Bildung - wie sie etwa von der GPJE (vgl. 2004), von Behrmann/Grammes/Reinhardt (vgl. 2004) oder von Detjen et al. (vgl. 2012) vorgelegt wurden - vgl. Detjen ²2017b; Hedinger 2018; Immerfall/Schöne ²2017; May 2007; Pohl ⁴2014; Weißeno ²2017a.

¹⁰⁵ Mit dem Konzept der ‚Democratic Citizenship Education‘, das auf einem erfahrungsbezogenen Demokratie-Lernen basiert und die Mündigkeit europäischer Bürger/-innen zum primären Ziel hat (vgl. Kenner/Lange 2018b: 9) sowie mit dem zugrundeliegenden Demokratieverständnis, den wesentlichen Konzepten der Demokratiebildung und den mit ihr einhergehenden Chancen und Herausforderungen setzen sich in nationaler wie internationaler, auch in kritischer Perspektive, folgende Sammelbände auseinander: Vgl. Dies. 2018a; Hedtke/Zimenkova 2013. Für weitere Beiträge, Studien und Evaluationen zur ‚(Democratic) Citizenship Education‘ vgl. zudem Eis ²2017; Lange/Himmelman 2007b; Lösch 2009; Myers 2016; Ruitenbergh 2015; Schuitema et al. 2018; Straughn/Andriot 2011.

„European Year of Citizenship through Education“ unter dem Motto „Learning and Living Democracy“ mit großer Resonanz in allen Mitgliedsstaaten durchgeführt. Hierbei wurden „politische Zeichen gesetzt und auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen für einen neuen Anlauf in Richtung Demokratie-Lernen, Demokratiebildung oder Demokratieerziehung“ (Lange/Eichner 2006: 15) erfolgten in Form zahlreicher Aktionen, Projekte und Tagungen (vgl. Lange/Himmelmann 2007b: 9)¹⁰⁶.

Diese internationalen bildungspolitischen Initiativen, die den Stellenwert der praktischen Demokratieerfahrung besonders betonen, fanden im Rahmen demokratiepädagogischer Programme und Projekte auch Verbreitung im deutschsprachigen Raum. Daher ist für die Demokratiepädagogik auch eine „starke europäische Komponente“ (Beutel et al. 2013: 96) festzustellen, wodurch eine Gleichsetzung dieser mit Ansätzen der internationalen „Democratic Citizenship Education“ angenommen wird (vgl. Lösch 2009: 852)¹⁰⁷. Eine wesentliche Initiative, welche sich den Bestrebungen des Europarates angeschlossen hat, stellt das Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission (BLK) „Demokratie lernen & leben“ (vgl. Edelstein/Fauser 2001) dar, an dem während seiner fünfjährigen Laufzeit (2002 bis 2007) ca. 175 Schulen aus 13 Bundesländern teilnahmen (vgl. Abs/Roczen/Klieme 2007: 5)¹⁰⁸. Dieses Programm, das „Demokratie, der Verfassung und den Schulgesetzen entsprechend, als Aufgabe und Ziel von Erziehung und Schule“ (Edelstein/Fauser 2001: 7) versteht, verfolgte die Intention, auf der Basis erfahrungsorientierten, sowohl gegenwarts- als auch zukunftsbezogenen Lernens und im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung die Partizipation der Lernenden zu stärken¹⁰⁹ sowie die Ausbildung demokratischer Kompetenzen zu unterstützen, sodass es auch als Schulentwicklungsprogramm verstanden werden kann (vgl. ebd.: 6; 15; 19)¹¹⁰. Damit verkörpert

¹⁰⁶ Die Bemühungen des Europarates zur Stärkung der demokratischen Erziehung gingen auch nach dem 2009 ausgelaufenen Projekt weiter, wovon z. B. die im Jahr 2010 von dieser Institution verabschiedete Charta „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ zeugt (vgl. Council of Europe 2010). Diese stellt ein bedeutendes Referenzdokument zur Implementierung demokratischer Erziehung in den Mitgliedsstaaten dar.

¹⁰⁷ Eis weist darauf hin, dass der Begriff „Education for Democratic Citizenship“ im deutschsprachigen Raum nicht mit „Politische Bürgerschaftsbildung“ oder „Politische Bildung“, sondern mit „Demokratieerziehung“, „Demokratiebildung“ bzw. „Demokratiepädagogik“ zu übersetzen ist; dies sei nicht nur auf Vorbehalte gegenüber der Begrifflichkeit „Politische Bürgerschaftsbildung“ bzw. „Politische Bildung“ im internationalen Kontext zurückzuführen, sondern auch darauf, dass die ursprünglich vom Europarat ausgehenden Initiativen neben spezifischen politischen und demokratiepädagogischen auch allgemeinpädagogische Anliegen verfolgten (vgl. ²2017: 373): So stoße die Übersetzung „Political Education“ „im europäischen Kontext nach wie vor auf Vorbehalte, da hier leicht etwas von (staatlicher) Politisierung der Schulen bzw. Belehrung mitschwingt“ (Lösch 2009: 851). Für Beiträge, die sich mit diesem „Übersetzungsproblem“ sowie der dahinterstehenden konzeptionellen Debatte auseinandersetzen, vgl. Eis ²2017; Himmelmann ²2017; Lange/Eichner 2006 sowie Lösch 2009.

¹⁰⁸ Dieses BLK-Programm wurde von Edelstein/Fauser (vgl. 2001) in einem Gutachten ausgearbeitet, in dem u. a. die empirische Ausgangslage, der normative Rahmen, das zugrundeliegende Demokratieverständnis, die Bildungs- und Programmziele sowie die einzelnen Module und thematischen wie institutionellen Schwerpunktbereiche präsentiert werden.

¹⁰⁹ Hierfür wurden vier das Programm strukturierende Module entwickelt: „Unterricht“, „Schule als Demokratie“, „Schule in der Demokratie“, „Projekt“. Diese sind als vier Handlungs- und Gestaltungsfelder bzw. Erfahrungsräume zu verstehen, in denen ein erfahrungsbasiertes und verständnisintensives Lernen und Leben von Demokratie möglich ist (vgl. ebd.: 24-38).

¹¹⁰ Auf der Halbzeitkonferenz dieses Programms im Jahr 2005 wurde nicht nur das „Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik“ (vgl. Edelstein/Fauser/de Haan 2007) verabschiedet, das in zehn Punkten die Forderung nach einer verstärkten Förderung und Weiterentwicklung demokratiepädagogischer Ansätze begründet und als „anerkannte demokratiepädagogische Grundlage[...]“ (Stein 2016: 6) erachtet wird, der zudem ein „genuin demokratiepädagogische[r] Kriterienatz“ (Grammes 2010: 203) immanent sei. Darüber hinaus ging aus dieser Zusammenkunft „die Gründung einer neuen Fach- und Interessenvereinigung, der ‚Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik‘ (www.degede.de)“ (Beutel 2011), hervor, welche als „Dachorganisation zur Konsolidierung und Stärkung der Demokratiepädagogik“ (Fauser ²2017: 93) zu verstehen ist und wesentlich dazu beigetragen hat, dass der Begriff der Demokratiepädagogik „als Ergänzungs- und Erweiterungsbegriff zum Begriff der ‚Politischen Bildung‘ allgemein akzeptiert und u. a. auch in einem eigenen Jahrbuch

das Programm zudem einen Handlungsansatz, um den seit Beginn der 1990er Jahre konstatierten zunehmenden krisenhaften „demokratiefeindlichen“ (ebd.: 7) Phänomenen von Rechtsextremismus, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit politikverdrossener Jugendlicher zu begegnen, da von einem „empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Demokratieerfahrung und Gewaltverzicht“ (ebd.: 20) ausgegangen wird (vgl. ebd.: 8-12)¹¹¹. Neben dem genannten BLK-Modellprogramm ist ferner das ‚Förderprogramm Demokratisch Handeln‘ anzuführen, das den gleichen demokratiepädagogischen Ansatz verfolgt. Bei diesem handelt es sich um einen seit 1991 für alle allgemeinbildenden Schulen jährlich bundesweit ausgeschriebenen Wettbewerb (vgl. Beutel/Fauser 2001a: 47). Die in diesem Rahmen durchgeführten Projekte zielen entsprechend der demokratiepädagogischen, auf den Pragmatismus Deweys rekurrierenden Tradition (vgl. ebd.: 27-30) darauf, „das Lernen von Demokratie und Politik durch Handeln, Engagement und Einsatz für das Gemeinwohl erweitern und bereichern“ (Hamm-Brücher 2001: 9) zu können¹¹². Nach zehnjähriger Laufzeit wurde dieses Programm im Jahr 2001 im Rahmen eines umfassenden Sammelbandes hinsichtlich seiner Entstehung, der Instrumente sowie der Projekte bilanziert und evaluiert (vgl. Beutel/Fauser 2001b) und hat damit - auch durch den gewählten Titel ‚Erfahrene Demokratie‘ - die demokratiepädagogische Debatte konzeptionell untermauert und intensiviert (vgl. Beutel 2011).

weiter entfaltet [wird]“ (ebd.: 90). Es zeigt sich somit, dass das BLK-Programm wesentliche Impulse geliefert hat, dass demokratiepädagogische Ansätze auch aus politikdidaktischer und -wissenschaftlicher Perspektive verstärkt diskutiert werden (vgl. ebd.: 93). Zur Evaluation des Programms vgl. den Abschlussbericht von Abs/Roczen/Klieme (2007). Für differenzierte, sowohl würdigende als auch kritische Perspektiven auf das BLK-Programm vgl. Elverich 2011: 65ff.; Reichenbach/Pongratz 2009: 833; Röken 2011: 155-162; Sander 2007: 71-85. Trotz der genannten Impulse, die das Programm zur Stärkung der Demokratiepädagogik geben konnte, merken Beutel/Rademacher zu seiner Wirksamkeit folgendes an: „Gleichwohl spielt bis heute die Demokratiepädagogik einerseits in Blick auf die Zuweisung von Geld, Personal und auch hinsichtlich der inhaltlich-curricularen Entscheidungen nicht die Rolle, die sie haben müsste - sie ist bis heute nicht wirklich ein Teil des professionsspezifischen Selbstverständnisses von Lehrkräften, aber auch der anderen mit Schule und Bildung befassten Berufe in Bund, Ländern und Kommunen. Auf der anderen Seite kann man seit dieser Zeit des BLK-Modellprogramms die Beobachtung machen, dass in einzelnen Schulen demokratiepädagogische Ansätze verstärkt Verbreitung und qualitativ hochwertige Entfaltung finden“ (2018: 104).

¹¹¹ So beschreiben Edelstein/Fauser die Relevanz des Programms folgendermaßen: „Der Rückzug eines erheblichen Teils der jungen Generation erscheint als politisch-gesellschaftlicher Verlust für die Zukunft der Demokratie [...]. Das Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ bezieht sich ausdrücklich auf diese Ausgangslage. Es ist daher nicht zuletzt auch als Antwort auf diese Probleme zu verstehen. Denn das ‚Lernen‘ von Demokratie, d. h. der Erwerb von Kompetenzen zum demokratischen Handeln und das ‚Leben‘ in der Demokratie, d. h. die Einübung in die Praxis demokratischer Lebensführung wird zugleich als das beste Mittel und eigentliche Ziel bei der Auseinandersetzung mit Rückzug und Demokratieverdrossenheit aufgefasst“ (2001: 18).

¹¹² Die dem Programm zugrundeliegende These lautet: „Für politische Bildung und Demokratie lernen ist es unerlässlich, den Unterricht durch ein praktisches Lernen mit eigenem Tätigsein und durch eigene Erfahrung zu erweitern und zu bereichern. Ganz besonders im politischen Bereich ist ein praktisches Lernen notwendig, weil ein wirkliches Verständnis des Politischen als der Sphäre des Handelns sui generis nicht möglich ist ohne die Erfahrung von Interessengegensätzen und Interessenausgleich, von Widerständen und Niederlagen, von öffentlicher Auseinandersetzung und Rechenschaft, von Überzeugungen und Überzeugtwerden, von Mehrheitssuche und Minderheitenschutz“ (Beutel/Fauser 2001a: 34). Im Rahmen der ‚Lernstatt Demokratie‘ werden zum alljährlichen Abschluss des Wettbewerbs herausragende Projekte, die im Unterricht ebenso wie in der der Schule oder im schulübergreifenden Bereich durchgeführt werden können (vgl. ebd.: 44ff.), präsentiert, ausgetauscht und gewürdigt. Hierbei wird das Ziel verfolgt, politisch-demokratische Haltungen positiv zu prägen sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Teilhabe an politischen Prozessen in der Demokratie nachhaltig zu fördern (vgl. ebd.: 50f.; Beutel/Marwege 2017: 596f.). Zu diesem Programm, insbesondere hinsichtlich seines Potenzials, demokratisches und politisches Lernen zu ermöglichen, vgl. u. a. Kühnlenz/Ophoven 2009: 890; Röken 2011: 130-135. An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass das ‚Förderprogramm Demokratisch Handeln‘ nur *einen* Schülerwettbewerb in der großen Vielfalt bundesweiter Schülerwettbewerbe in der politischen Bildung darstellt, die sich seit den Anfängen in den 1950er Jahren inzwischen fest etabliert und zu verschiedenen politischen Themen sowie in unterschiedlichen Ausprägungen und von einem großen Spektrum an Trägern angeboten werden (vgl. Beutel/Marwege 2017: 593f.).

Unabhängig von diesen demokratiepädagogischen Programmen fand das Ziel der Demokratieerziehung im Jahr 2001 auch aus politikdidaktischer und -wissenschaftlicher Perspektive zunehmend Berücksichtigung, wie sich u. a. in der Konzeption Himmelmanns (vgl. 2016) zum Demokratie-Lernen zeigt (vgl. Kap. 2.3). Diese Arbeit nimmt ebenso Anregungen und Anstöße der internationalen Diskussion über die ‚Democratic Citizenship Education‘ auf und reiht sich mithin in diese Initiativen und Ansätze ein (vgl. Lange/Eichner 2006: 9f.).

Neben normativen Forderungen für eine betont erfahrungs- und handlungsorientierte demokratische Erziehung wurde diese zudem durch Impulse von (bildungs-)politischer Seite akzentuiert, sodass sich Demokratieerziehung - ein Lernen und Leben von Demokratie in erfahrungsbezogenen Handlungskontexten - als Bildungsziel etabliert hat, das auch bereits in zahlreiche Länderverfassungen aufgenommen wurde (vgl. Scherb 2014: 14f.). Eine wegweisende und einflussreiche Bemühung zur Stärkung der Demokratieerziehung stellt exemplarisch die ‚Gemeinsame Erklärung anlässlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten‘ dar, die von dem damals amtierenden Bundespräsidenten Johannes Rau sowie drei seiner Vorgänger veröffentlicht wurde (vgl. Rau/Herzog/Weiszäcker/Scheel 1999). In dieser wird u. a. dezidiert die Frage aufgeworfen, ob sich die politische Bildung ausreichend darum bemühe, „daß junge Menschen die demokratische Lebensform lernen können, damit Erfahrung und Bewährung möglich werden“ (ebd.) und dafür plädiert, dass zur Stabilisierung der Demokratie als Staatsform „ihre Entfaltung und Stärkung als Lebensform unabdingbar“ (ebd.) sei, weshalb die nachfolgende Generation „stärker als bisher von klein auf in demokratische Lebensformen und soziales Verhalten hineinwachsen können“ (ebd.) müsse.

Dass Demokratie nicht nur erlernt, sondern auch erfahren werden muss und dafür sowohl die politische Bildung als auch das gesamte Schulsystem verantwortlich ist, wird zudem durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der Demokratieerziehung und eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens betont. Hierzu gehörten die „verstärkte Nutzung außerschulischer Lernorte“ (KMK 2009), die „Unterstützung der Schulen bei der Verankerung von demokratiepädagogischen Aspekten in schulinternen Curricula“ (ebd.) sowie „die Einbeziehung vielfältiger handlungs- und erfahrungsorientierter Methoden“ (Dies. 2009/2018; vgl. ebd.; Dies. 2009)¹¹³:

„Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten. [...] Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendliche zu erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden. [...] Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.).

Angesichts der dargelegten Entwicklungen zeigt sich, dass in Deutschland gegenwärtig „zahlreiche Bemühungen zur Europäisierung der politischen Bildung und der Demokratieerziehung“ (Lösch 2009: 851) sowie zur Angleichung der nationalen Standards politischer Bildung an die europäischen Rahmenbedingungen existieren (vgl. ebd.). Scherb, der darum bemüht

¹¹³ Aufgrund der rasant voranschreitenden Digitalisierung sowie gegenwärtiger Entwicklungstendenzen in Gesellschaft und Politik liegt der Beschluss zur Stärkung der Demokratieerziehung aus dem Jahr 2009 (vgl. KMK 2009) inzwischen in einer am 11. Oktober 2018 verabschiedeten Neufassung vor (vgl. Dies. 2009/2018).

ist, „der aktuellen Entwicklungsphase der Politikdidaktik einen passenden Namen zu geben“ (2014: 10), bezeichnet aufgrund der verstärkten Rezeption des Pragmatismus sowie der Erziehungsphilosophie Deweys die gegenwärtige auch als ‚pragmatistische Phase‘ (vgl. ebd.). Dennoch sieht sich der erfahrungsorientierte Ansatz mit kritischen Aspekten sowie diesbezüglichen restriktiven Konditionen konfrontiert, was seine Implementierung nach wie vor hemmt.

2.6 Das Erfahrungslernen in der Diskussion

Die Umsetzung des erfahrungsorientierten Prinzips im Rahmen realer, über ein kognitives Probehandeln hinausgehender Handlungsformen im schulübergreifenden Bereich wird mitunter sehr kontrovers diskutiert und v. a. aus politikdidaktischer Sicht kritisiert¹¹⁴; hingegen betonen Vertreter/-innen der Demokratiepädagogik den Stellenwert des über den Klassenraum hinausgehenden realen demokratischen Handelns unter der Maxime „Handeln lernt man nur durch Handeln“ (Fauser 2017: 92), da nur durch eine Kombination der Analyse von Demokratie und Politik mit eigenen Erfahrungen entsprechende Demokratiekompetenzen ausgebildet werden können (vgl. Kap. 2.4).

Im Zusammenhang mit der kontroversen Diskussion bzgl. der Umsetzung des erfahrungsorientierten Prinzips in der politischen Bildung sieht sich das Erfahrungslernen auch mit dem Vorwurf konfrontiert, dass es, unter Vernachlässigung politischer Wissensinhalte, Zusammenhänge und Konzepte sowie rationaler Analyse- und Reflexionsleistungen und systematischer Kenntnisse (vgl. Breit 2005: 54-58; Deichmann 2004: 116)¹¹⁵, in erster Linie „soziale [...] Partizipationserfahrungen im Sinne bürgerschaftlichem Engagements“ (Weißeno 2007a: 143) ermögliche, welche nicht ohne weiteres mit realen politischen Strukturen und komplexen Prozessen auf der Makroebene des politischen Systems in Analogie zu setzen seien (vgl. ebd.: 143f.; Henkenborg 2014: 218; Massing 2011: 41)¹¹⁶. Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt aus

¹¹⁴ Zur Verdeutlichung sei bspw. folgende Aussage zitiert: „Die Aufgabe des Politikunterrichts besteht nicht darin, Politiker/-innen auszubilden, vielmehr sollen die in einer subjektiven Erfahrung verwobenen Dimensionen von Politik durch systematische Informationen durchschaubar werden. Genuin politische Handlungskompetenzen können selten in der Schule erlernt werden. Auf das politische Engagement außerhalb der Schule, auf das eine Demokratie angewiesen ist, wird im Fachunterricht durch die Analyse des realen öffentlichen Lebens in einer pluralistischen Gesellschaft und der Funktionszusammenhänge vorbereitet. Die Vermittlung deklarativen Wissens steht im Vordergrund und bereitet auf die Wahrnehmung der Bürgerrolle vor. Wissen für die Anwendungssituation des öffentlichen Lebens zu vermitteln, unterscheidet sich von den Ansätzen des Projektunterrichts und des Service Learnings im Sinne der Demokratiepädagogik“ (Weißeno 2007a: 143).

¹¹⁵ So verweist auch Mickel darauf, dass der Erfahrungsorientierung „gelegentlich der Vorwurf einer theoriefeindlichen Erlebnispädagogik gemacht [wird]. Sie sei nur anwendbar, wo das Thema keinen systematischen Aufbau verlange“ (2003: 100).

¹¹⁶ Zur Vermeidung einer solchen „falschen Parallelisierung“ (Pohl 2004: 129) von lebensweltlicher Demokratie und politisch-demokratischer Systemebene bedürfen die im Nahraum stattgefundenen Prozesse des Lernens und Handelns einer expliziten kognitiven Strukturierung und Abstrahierung (vgl. Reinhardt 2010: 125). Hierbei darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Lebenswelt und der individuelle Nahraum nicht nur soziale Erfahrungen ermöglichen, da das Politische auch „im Alltag sichtbar und erlernbar“ (Lange 2009: 49) werden kann. Ein weiterer Kritikpunkt lautet, dass partizipatives Erfahrungslernen im Rahmen entsprechender Lehr-Lern-Arrangements von tatsächlicher politischer Partizipation und Funktionslogik im öffentlichen Raum divergiere, da „weder die offen streitige Austragung von Konflikten noch das unbeschönigte Niederringen des Gegners, schon gar nicht der politisch kompetente Akteursumgang mit Medien [...] sich an einer Schule [...] erfahrbar machen“ (Patzelt 2004: 70) ließen. Diesbezüglich ist jedoch darauf zu verweisen, dass bei einem Lernen durch Erfahrung durchaus kein harmonisierendes Bild der politischen Funktionsmechanismen vermittelt wird, da das diskursive Austragen und konsensuale Aushandeln von Zielen und Konflikten sowie der Verzicht auf Eigeninteressen und die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln ganz wesentliche Elemente erfahrungsorientierter Projektarbeit darstellen (vgl. Beutel/Fauser 2001a: 87).

politikdidaktischer Sicht lautet, dass Erfahrungslernen somit primär soziales anstatt politisches Lernen befördere (vgl. ebd.; Wohnig 2017: 35). Wie den vorangegangenen Ausführungen zur Organisation und Struktur erfahrungsorientierter Lernprozesse zu entnehmen ist, vernachlässigen diese die Wissensdimension und das fachliche Lernen bei entsprechender Gestaltung jedoch keineswegs, sondern erweitern sie nachhaltig und verständnisintensiv durch den Anwendungsbezug, welcher einer kognitiven Untermauerung sowie einer Zielgerichtetheit und einer anschließenden Analyse und Reflexion als selbstverständlicher Elemente zwingend bedarf: „Soll ein politischer und demokratischer Analphabetismus vermieden werden, dann darf nicht auf fachliche Expertise, aber eben auch nicht auf mannigfaltige Formen didaktisch inszenierten Erfahrungs- und Projektlernens verzichtet werden“ (Röken 2011: 220)¹¹⁷. Zudem konnte auch Stein, der die These vertritt, dass „mit Planspielen [nicht] auf die reale Welt verzichte[t]“ (2016: 223) werden dürfe, mit seiner Studie über demokratiepädagogische Projekte belegen, dass sich ein erfahrungsorientiertes Lernen in über den unterrichtlichen und schulischen Bereich hinausgehenden Handlungskontexten nicht auf den unmittelbaren Nahraum oder ein ausschließlich soziales Engagement beschränken muss; bei entsprechender methodischer Rahmung und Organisation der Projekte wäre auch ein konkretes politisches Handeln und Lernen möglich (vgl. Kap. 1.3)¹¹⁸.

Wenn sich originäre Erfahrungen jedoch nur auf die Demokratie als Lebensform beschränken und solche der Demokratie als Herrschaftsform einen pädagogischen Ausnahmestatus darstellen (vgl. Scherb 2014: 134), liegt dies weniger in den Schwächen des fachdidaktischen Prinzips der Erfahrungsorientierung als vielmehr in den restriktiven strukturellen, curricularen, räumlichen oder zeitlichen sowie administrativen Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule begründet; dies würde auch die erwähnte anhaltende und sich nur langsam auflösende Randständigkeit dieses Prinzips erklären¹¹⁹.

Ein weiterer Kritikpunkt könnte eine mögliche Überforderung der Lernenden mit den ihnen in erfahrungsorientierten Lernkontexten „zugesprochene[n] Rechte[n] und auferlegte[n] Pflichten“ (Biedermann 2017: 527) sein. Auch die Lehrperson muss nach den Kriterien des erfahrungsorientierten Prinzips hohe Anforderungen erfüllen; sie muss sowohl die fachlichen Schwierigkeiten als auch die jeweils subjektiven Bedürfnisse und Vorerfahrungen der Lernenden kennen und somit über ein wachstumsorientiertes Professionsverständnis verfügen (vgl. Kinne 2010: 136). Nur so kann sie sinnstiftende, ein kooperatives, selbstständiges politisches

¹¹⁷ Diese Annahme geht auch aus folgendem Zitat hervor: „Trotz der Kritik der Didaktiker, dass durch diese Handlungsformen der politische Inhalt im Unterricht verloren geht [...], besteht gerade bei guter Vorbereitung, Durchführung und Auswertung die Chance doch wichtige Einsichten in das Politische zu gewinnen. Die Schüler bekommen dadurch Einblicke in die Komplexität und Kompliziertheit des politischen Handelns. Dieses ‚Politikbewusstsein‘ erhalten die Schüler zwar auch über kognitive Lernprozesse, aber durch handelnde Erfahrungen können sie die politischen Begebenheiten besser verinnerlichen und transformieren“ (Körner 2005: 203).

¹¹⁸ Auch Reinhardt konkludiert, es ließe sich beobachten, „dass Projekte nicht beim wertvollen Alltag des Miteinanders stehen bleiben müssen. Sowohl Projekte des BLK-Programms haben den Schritt vom Erleben zur Politik und zur Reflexion getan [...] und auch Projekte des Service-Learning haben die Dimension politischen Lernens erreicht“ (2013: 166; vgl. Dies. 2009b: 869).

¹¹⁹ Auch die Gegebenheiten der außerschulischen Realität hemmen eine konsequente Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips im Sozialkundeunterricht: „In einem entwickelten Gesellschaftssystem, das arbeitsteilig organisiert und nur als solches auf hohem Niveau funktionsfähig ist, können Schülerinnen und Schüler nicht ständig den Ort des Geschehens aufsuchen. In Parlamenten und Ministerien können nicht ständig Besuchergruppen empfangen werden. Die funktionalen Zwecke und die darauf bezogene Zielerreichung wären durch eine uneingeschränkte Zusammenführung von System und Lebenswelt sowohl auf Seiten der Politik, als auch auf Seiten der Schule erheblich gestört“ (Scherb 2012: 44).

Lernen gewährleistende Lernarrangements bereithalten (vgl. Combe/Gebhard 2007: 107), was besonders bei der Durchführung realer Handlungsformen an außerschulischen Lernorten eine große Herausforderung darstellt (vgl. Klippert 1998: 91). Hinzu kommt der Aspekt, dass die Lehrpersonen selbst zur Organisation erfahrungsorientierter Lern- und Forschungsprozesse im Rahmen ihres Studiums sowie des Vorbereitungsdienstes aktuell nur unzureichend ausgebildet werden, wie etwa eine fehlende projektdidaktische Verankerung in beiden Phasen der Lehrerbildung belegt (vgl. Busch 2017: 36); hierdurch wird eine Umsetzung des erfahrungsorientierten Lernens in der Unterrichtspraxis zusätzlich gehemmt. Um „Demokratie als Handlungsmodell“ (Röken 2011: 218) innerhalb und außerhalb der Schule erfahren zu können, bedarf es somit veränderter institutioneller Bedingungen, wie etwa einer „veränderte[n] Zeitwahrnehmung in der Schule“ (Beutel/Fauser 2009: 9), die auch eine „Flexibilität in der Organisation innerschulischer Abläufe“ (ebd.) ermöglicht. Hierdurch würde die straffe Taktung der Unterrichtsstunden von i. d. R. 45 Minuten aufgehoben, was einer Implementierung erfahrungsorientierter Lernprozesse bislang entgegensteht.

Eine weitere wesentliche Prämisse stellt in diesem Kontext neben einer entsprechend modifizierten Aus- bzw. Fortbildung der Lehrpersonen zudem die bereits seit mehreren Jahrzehnten bestehende Forderung dar, der „Marginalisierung“ (Röken 2011: 220) des Faches Politik, wie sie in allen Ländern der BRD zu konstatieren ist und u. a. im aktuellen rheinland-pfälzischen Fachlehrplan moniert wird (vgl. BM 2016a: 148), durch einen ausgeweiteten Stundenetat entgegenzuwirken (vgl. u. a. Klippert 1991: 15; Roloff 1988: 29)¹²⁰.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Prinzip der Erfahrungsorientierung auch unter den gegenwärtigen Bedingungen - jenseits des Einsatzes allzu aufwendiger erfahrungsorientierter Methoden - in Verbindung mit curricularen Vorgaben sowie mit einem entsprechenden Engagement seitens der Lehrpersonen zahlreiche Möglichkeiten bietet, um auch im Rahmen konventionellen Unterrichts eingesetzt werden zu können. Auch jetzt schon könnten somit ein ausschließlich rezeptives Lernen abgelöst sowie die Lernenden durch eine schrittweise größere Öffnung des Unterrichts und eine zunehmende Übertragung von Verantwortung sukzessive an ein selbstbestimmtes, auf Erfahrung gründendes Lernen herangeführt werden; z. B. durch das Verfassen themenbezogener Zeitungsartikel, das Realisieren themenzentrierter Pro- und Kontra-Debatten oder das Durchführen der Klassensprecherwahl im Anschluss an das Thema ‚Wahlen‘ (vgl. Scherb 2012: 45).

Jenseits dieser institutionell bedingten Restriktionen verweisen die zu Beginn des Kapitels angeführten divergierenden Positionen zur Erfahrungsorientierung darauf¹²¹, dass diese selbst zum Gegenstand der seit Beginn des 21. Jahrhunderts kontrovers geführten Debatte zwischen Vertreter/-innen der Fachdidaktik der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik

¹²⁰ So konstatiert auch Lösch, dass die „schulische politische Bildung [...] seit jeher mit mangelnder Wertschätzung konfrontiert [ist]. Das Schulfach Politik - in seiner länderspezifischen und schulstufenabhängigen Ausprägung - wird oft fachfremd unterrichtet, hat die höchste Ausfallquote und fristet an Schulen häufig eine marginale Existenz“ (2009: 849).

¹²¹ Mit Rekurs auf Dewey, der ebenso wie Vertreter/-innen demokratiepädagogischer Ansätze die Intention hatte, gesellschaftlichen Herausforderungen und antidemokratischen Tendenzen durch ein Erfahrungslernen in demokratisch organisierten Schulen zu begegnen, wird auch von einer „pragmatistisch-demokratiepädagogische[n] Erfahrungsorientierung“ (Büniger/Mayer 2009: 844) gesprochen.

wurde (vgl. Elverich 2011: 72), die den „Kern politischer Bildung“ (May 2007: 80) zum Ausgangspunkt hat und danach fragt, ob die politische Bildung dem Paradigma des Politik-Lernens oder jenem des Demokratie-Lernens folgen soll (vgl. Detjen 2007: 438)¹²². Bei einer Zusammenschau der in diesem sowie den vorangegangenen Kapiteln thematisierten, das Erfahrungslernen explizierenden Aspekte zeigt sich jedoch, dass dieses weniger ein im Spannungsfeld von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik stehendes, sondern vielmehr als diese beiden Disziplinen vereinendes und die antagonistischen Positionen überwindendes Element beurteilt werden muss. Denn durch die Kombination einer expliziten, an die Vorerfahrungen und Präkonzepte der Lernenden anknüpfenden Wissensvermittlung und einem konkreten Anwendungsbezug anhand verschiedener Handlungsformen sowie einer im Anschluss daran durchzuführenden metakognitiven Reflexion ist sowohl ein ganzheitliches, nachhaltiges und verständnisintensives Politik- als auch Demokratie-Lernen möglich; beide sind als wesentliche und sich gegenseitig ergänzende Aufgaben von politischer Bildung zu betrachten¹²³. Hierbei können sowohl domänenspezifische Kompetenzen der Politikdidaktik als auch tragfähige Demokratiekompetenzen ausgebildet werden, welche die heranwachsende, an demokratischen Werten orientierte Generation sowohl zur Bewältigung des eigenen Lebens als auch zur Gestaltung, Revitalisierung und Erhaltung des demokratischen Modells befähigt¹²⁴. Inzwischen wird auch davon ausgegangen, dass die Kontroverse um Demokratie- oder Politik-Lernen als Paradigma politischer Bildung „Fragen nach gemeinsamen Zielsetzungen und Einsichten Platz gemacht [hat]. So finden sich in jüngster Zeit immer wieder Versuche, Kompromisslinien aufzuzeigen, Demokratie-Lernen und Politik-Lernen in einem Ergänzungsverhältnis zueinander zu

¹²² Hinsichtlich des in der politischen Bildung anzustrebenden Paradigmas merkt Himmelmann, welcher mit seinem erfahrungsbasierten Konzept des Demokratie-Lernens diesbezüglich als Initiator und "Brückenbauer" (Rademacher 2011: 142) zugleich gewirkt habe, an: „Vielen mag es so erscheinen, als ob es sich hier nicht um eine Alternative, sondern um Nuancen ein und derselben Sache handele. Das ‚Politik-Lernen‘ in der heutigen politischen Bildung bezieht sich ja unzweifelhaft auch auf die Demokratie. Andererseits enthält das ‚Demokratie-Lernen‘ auch das ‚Politik-Lernen‘. Gleichwohl erscheint der Ansatz des ‚Demokratie-Lernens‘ unseres Erachtens tiefgründiger, breiter, problem- und lebensnäher sowie weniger auf *eine* Fachwissenschaft bezogen zu sein. Demokratie-Lernen hat Bezugspunkte in vielen Wissenschaftszweigen und ist im Prinzip auch auf fächerübergreifendes Lernen hin ausgelegt. [...] [D]er Begriff Demokratie dringt für die politische Bildung inhaltlich in Tiefendimensionen (Lebens- und Umgangsform, Gesellschafts- und Zivilisationsform) vor [...] an die der Politikbegriff nicht in vergleichbarer Weise heranreichen kann“ (2016: 22; Hervorh. i. Orig.).

¹²³ Hinsichtlich der Debatte um den Leitbegriff politischer Bildung plädiert Röken für eine Integrationslösung in Form eines funktionalen Politikverständnisses, „weil damit eine Verbindung der unterschiedlichen Demokratieformen (Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform) gelingen und so die politische Relevanz in allen Formen entdeckt werden kann. Dazu ist es nötig, sich von einem weiten Politikbegriff abzugrenzen, der leicht beliebig wird und das Politische vom Sozialen auflöst, aber auch von einem engen Politikbegriff, dem eine etatistische Begrenzung und damit eine Ausrichtung ausschließlich auf staatliche Institutionen eigen ist. Mit einem solch funktionalen Politikbegriff ist es dann auch möglich, eine normativ ausgerichtete Bestimmung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform als Teilbereich in sich aufzunehmen. Dann könnte bei dem gemeinsamen Begriff ‚Politik‘ geblieben werden, [...] ohne dabei den Primat der Entwicklung von Demokratiefähigkeit als normative Grundsubstanz und als axiologisch sinnvoll zu vernachlässigen“ (2011: 182f.). Röken verweist jedoch zugleich darauf, dass eine solche Integrationslösung nur dann möglich und tragbar sei, „wenn der ‚Alleinvertretungsanspruch‘ von der Politik als dem Kern der politischen Bildung [...] aufgegeben wird und ein offener Diskurs um die Identität des Faches unter Einschluss der internationalen Diskussion geführt wird, wenn demokratiepädagogische Akzente und Elemente in Schule und Unterricht nicht mehr ausgegrenzt, sondern als notwendige und elementare Durchdringung und Erweiterung im Sinne einer geeinten Verbindung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung verstanden werden“ (ebd.: 183). Diesbezüglich merkt auch der gegenüber demokratiepädagogischen Ansätzen kritisch eingestellte Politikdidaktiker Massing an, die Politikdidaktik müsse, „will sie ihren normativen Anspruch nicht aufgeben, der Demokratie mehr Aufmerksamkeit schenken“ (2011: 47).

¹²⁴ Auch wenn dies die Zielvisionen erfahrungsorientierten Lernens im Sozialkundeunterricht darstellen, ist darauf zu verweisen, dass die jeweils individuelle Verarbeitung erfahrungsbasierter Lernprozesse trotz entsprechender Planung und Strukturierung nicht mehr im Ermessen der Lehrperson liegt und einem Erfahrungslernen auch hier somit Grenzen gesetzt sein können (vgl. Kinne 2010: 134).

sehen oder sie als sich überschneidende Aufgabenfelder zu beschreiben“ (Massing 2011: 42)¹²⁵.

2.7 Erfahrungslernen in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen für Sozialkunde (Sek. I)

Bevor sich im weiteren Verlauf der Arbeit den Schritten zur Durchführung einer methodischen Schulbuchanalyse über den Stellenwert von erfahrungsorientiertem Lernen in rheinland-pfälzischen Sozialkundebüchern genähert wird, soll dieser zunächst in den beiden Lehrplänen für das Fach Sozialkunde in der gymnasialen Sek. I, die im für die nachfolgende Analyse festgelegten Untersuchungszeitraum (2001-2019) vorliegen, erfasst werden. Lehrpläne, die i. d. R. aus Selektionsprozessen, in denen die Inhalte, Ziele und Methoden des entsprechenden Faches in Zusammenarbeit der Kultusministerien mit Vertreter/-innen aus Fachwissenschaft und -didaktik, Schulpraxis und gesellschaftlichen Gruppen begründet erarbeitet, ausgewählt und legitimiert werden (vgl. Heinze 2005: 9; Detjen 2007: 278), müssen sowohl wissenschaftlichen und didaktischen Ansprüchen genügen als auch in ihren Zielvorgaben der Landespolitik sowie öffentlich-gesellschaftlichen Gruppen entsprechen (vgl. ebd.: 423). Da sich Schulbücher als „genehmigungspflichtige Unterrichtswerke [...] an den inhaltlichen Schwerpunkten, pädagogischen Grundsätzen und Wertorientierungen, wie sie der jeweilige Gesetzgeber als Bildungs- und Erziehungsauftrag in den Lehrplänen vorgibt“ (Kahlert 2010: 42)¹²⁶ orientieren und die Inkraftsetzung neuer oder geänderter Lehrpläne und Richtlinien „konsequenterweise die Produktion oder die Überarbeitung“ (Baer 2010: 71) von Schulbüchern auslöst, ist davon auszugehen, dass curriculare Vorgaben die Schulbuchproduktion und mittelbar somit auch den Schulunterricht beeinflussen (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 11). Daher sind Schulbücher auch als „Spiegel des jeweiligen ‚Zeitgeistes‘“ (Lässig 2010: 208) zu erachten¹²⁷. Den Stellenwert erfahrungsorientierten Lernens in den betreffenden rheinland-pfälzischen Lehrplänen zu eruieren, kann somit erste Hinweise offenbaren, inwiefern für dieses in den nachfolgend zu untersuchenden Sozialkundebüchern ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist¹²⁸.

¹²⁵ So lautet eine die Dichotomie von Politik- oder Demokratie-Lernen auflösende Forderung Reinhardts: „[E]s muss vielmehr eine Verbindung von Fachunterricht, Projekt-Schulkultur und realer Politikerfahrung (und -einmischung) geben. Gerade dadurch kann bei Schüler/innen ein längerfristiges Interesse an demokratischen und politischen Prozessen gefördert werden, die die Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform betreffen“ (2017b: 211). Für weitere, eine vermittelnde Position einnehmende Argumentationen vgl. Beutel 2007: 136; Goll 2011: 101-123; Lange 2009: 52f.; Henkenborg 2005: 262-269.

¹²⁶ Neben der Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben sind die Prüfung der Verfassungstreue sowie der didaktisch-methodischen und fachwissenschaftlichen Angemessenheit die übrigen Kriterien im Rahmen der Zulassungsverfahren von Schulbüchern (vgl. Heinze 2005: 9). Mit der Funktion, der Zweckmäßigkeit sowie der in den einzelnen Bundesländern divergierenden Vorgehensweise des politisch-institutionellen Verfahrens der Schulbuchzulassung setzen sich - z. T. auch in kritischer Perspektive - folgende Autor/-innen auseinander: Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014; Höhne 2003; Lässig 2010; Leppek 2002; Wendt 2010; Wiater 2005.

¹²⁷ Diesbezüglich führt Lässig fort, dass sich an Schulbüchern folglich ablesen lasse, „welche Auffassungen [...] im gesellschaftlichen Diskurs dominant sind und ins kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft eingeschrieben werden (sollen), welche Sichtweisen und Wahrnehmungen von Wirklichkeit weitgehend unstrittig sind, und welche kulturellen Normen oder sozialpolitischen Ordnungskonzepte von einer Mehrheit so weit akzeptiert sind, dass man sie an die nächste Generation ‚vererben‘ möchte“ (2010: 208). Demgemäß weist auch Matthes darauf hin, „dass die Lehrmittel nicht nur im Binnenraum der Schule bzw. anderer Lehr- und Lernsituationen zu betrachten sind, sondern dass sie auch eine politisch-gesellschaftlich-kulturelle Funktion haben“ (2011: 2) sowie „dominantes gesellschaftlich-kulturelles Wissen“ (ebd.) beinhalten.

¹²⁸ Zur Klärung des Begriffes ‚Lehrplan‘ und dessen Funktionen sowie zu den wechselseitigen Beeinflussungsprozessen von Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtspraxis vgl. Baer 2010; Höhne 2003; Kahlert 2010; Matthes/Heinze 2005; Wiater 2005.

2.7.1 Fachlehrplan Sozialkunde, 1998

Eine Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips im gymnasialen Sozialkundeunterricht ist dem entsprechenden Fachlehrplan (vgl. BM 1998) angesichts der Intention zur Förderung der Demokratiefähigkeit im Rahmen aktiver und demokratischer Lernformen als gemeinsamer Zielsetzung aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (vgl. ebd.: 5f.) lediglich implizit zu entnehmen: Aufgrund der Hinweise im Lehrplan für das Fach Sozialkunde, wie bedeutsam die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit ihrem unmittelbaren regionalen und kommunalen Nahraum ist (vgl. ebd.) und welchen Stellenwert „ganzheitliche Lernformen“ (ebd.) einnehmen sowie darauf, dass die Gestaltung entscheidungsoffener Situationen für wichtig erachtet wird, „da hier Politik als Prozess erfahren und die individuellen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten deutlich werden“ (ebd.)¹²⁹, können entsprechende Rückschlüsse gezogen werden.

Explizit empfohlen wird ein Erfahrungslernen dagegen im Rahmen der methodischen Anregungen, die bei den verschiedenen Themenbereichen¹³⁰ neben den obligatorisch zu bearbeitenden themenbezogenen Problemen bzw. Leitfragen und Grundbegriffen zur fakultativen Anwendung genannt sind (vgl. ebd.: 243; 324-356). Diesbezüglich wird darauf hingewiesen, dass vornehmlich solche Methoden zu wählen sind, welche die Selbsttätigkeit, die Kooperationsfähigkeit sowie die Selbstverantwortung der Lernenden fördern und „sich mehr am Lernen durch Erfahren als am Lernen durch Belehrung“ (ebd.: 242) orientieren würden. Die jeweils empfohlenen erfahrungsorientierten Methoden umfassen sowohl Formen des realen und simulativen Handelns als auch des produktiven Gestaltens: Es finden sich - um nur die am häufigsten empfohlenen Methoden zu nennen - bspw. in nahezu jedem Themenbereich unter dem entsprechenden thematischen Schwerpunkt Anregungen zum fächerübergreifenden Projektlernen¹³¹, zur Durchführung von Interviews oder Gesprächen mit außerschulischen Personen, welche sowohl in der eigenen Gemeinde als auch auf kommunaler, auf Landes-, Bundes- oder auf der supranationalen Ebene tätig sind, sowie zur Durchführung von Rollenspielen und zur Konzeption von Werkstücken, welche z. T. einen konkreten politischen Bezug aufweisen, wie etwa das Verfassen eines Zeitungsartikels zu einem politikbezogenen Thema (vgl. ebd.: 324-356).

2.7.2 Fachlehrplan Sozialkunde, 2016

Die Förderung der Demokratiefähigkeit wird auch in den neuen Lehrplänen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, welche „aktuelle fachdidaktische, methodische und andere

¹²⁹ Als die im Politikunterricht relevanten didaktischen Prinzipien werden die Problem-, die Handlungs-, die Wissenschafts- und die Schülerorientierung sowie die Kontroversität genannt (vgl. BM 1998: 240f.), welche jenem der Erfahrungsorientierung jedoch mehr oder weniger inhärent sind (vgl. Kap. 2.4).

¹³⁰ Das Fach Sozialkunde wird für die Klassen neun und zehn an Gymnasien nach diesem Lehrplan in neun Themenbereiche gegliedert: Die ersten sechs Themenbereiche ‚Jugendliche in sozialen Gruppen‘, ‚Erziehung und soziales Lernen in der Familie‘, ‚Politische Beteiligung in der Gemeinde, in der Region und im Land Rheinland-Pfalz‘, ‚Recht und Rechtsprechung‘, ‚Umgang mit Massenmedien‘ sowie ‚Wirtschaft und Umwelt‘ sind für die neunte Klasse vorgesehen, die übrigen drei Themenbereiche (‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik‘, ‚Der Prozess der europäischen Einigung‘, ‚Friedenssicherung als Aufgabe internationaler Politik‘) sind dementsprechend in Klasse zehn zu behandeln (vgl. BM 1998: 323).

¹³¹ Bei Betonung fächerübergreifender und -verbindender Projekte wird im Lehrplan hervorgehoben, dass der Sozialkundeunterricht „nur bei Berücksichtigung seiner interdisziplinären Möglichkeiten voll entfaltet werden“ (ebd.: 242) könne.

Weiterentwicklungen aufgreifen“ (Dass. 2016a: 1), als die übergreifende Zielsetzung genannt. Hierbei wird ausdrücklich darauf hingewiesen, die Demokratieerziehung stärker als bislang zu akzentuieren (vgl. ebd.). Entsprechend der Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzen seit dem beginnenden 21. Jahrhundert erfolgt auch die Konzeption der neuen Lehrpläne kompetenzorientiert, wobei die Demokratiekompetenz als die allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gemeinsame Leitkompetenz benannt wird (vgl. ebd.: 5)¹³². Dementsprechend ist die wesentliche fachspezifische Zielsetzung des Sozialkundeunterrichts die Förderung der Demokratiekompetenz sowie der Entwicklung der Schüler/-innen zu mündigen Bürger/-innen, die zur Verantwortungsübernahme in der Demokratie sowie für ein Engagement in Politik und Gesellschaft bereit und fähig sind (vgl. ebd.: 138)¹³³. Rekurrierend auf den Kompetenzbegriff Weinerts (vgl. ebd.: 8), welcher auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt (vgl. Kap. 2.5), wird angenommen, dass Kompetenzen „immer an konkreten fachlichen Inhalten und in einem situativen Rahmen erworben [werden], da der Kompetenzerwerb ausschließlich im Umgang mit Wissen und Werten stattfindet“ (BM 2016a: 8). Demgemäß wäre nach diesem neuen Lehrplan nicht nur aufgrund der Zielsetzung, sondern auch in lerntheoretischer Hinsicht implizit eine Legitimation des Einsatzes des erfahrungsorientierten Prinzips im Unterricht erforderlich; jedoch wird auch in diesem Lehrplan, ebenso wie in dem vorangegangenen, dessen Implementierung im Sozialkundeunterricht nicht explizit und obligatorisch gefordert. So umfassen die jeweiligen Lernfelder des Fachlehrplans Sozialkunde zum einen die verbindlichen Elemente der Leitfragen bzw. -gedanken, den zu fördernden Kompetenzen sowie den obligatorisch zu erarbeitenden Grundbegriffen und Basisinhalten. Zum anderen offerieren sie in Form vertiefender Inhalte ein Differenzierungsangebot und weitere fakultativ gestaltbare Elemente wie inhaltlich-methodische Anregungen, Möglichkeiten zur Öffnung von Schule oder weiterführende Informationen und Bezüge zu anderen fachlichen oder fächerübergreifenden Themengebieten (vgl. ebd.: 10-15)¹³⁴. Indem auf Möglichkeiten zur Öffnung der Schule - etwa durch „Exkursionen oder Unterrichtsgänge, Begegnungen mit Experten und Projekte innerhalb und außerhalb von Schule“ (ebd.: 14) - hingewiesen wird, zeigt sich, dass die Debatte zur Akzentuierung demokratischer Erziehung, welche ein Erlernen und Erfahren von Demokratie auch in schulübergreifenden Kontexten forciert, Eingang in den Lehrplan gefunden hat. Darüber hinaus werden in diesem Fachlehrplan, wie bei jenem aus dem Jahre 1998, bei den für

¹³² Diesbezüglich wird für die Fächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte folgendes gleichermaßen angenommen: „Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernfeld zielt neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten immer auch auf Haltungen und Einstellungen des (zukünftigen) mündigen Bürgers ab“ (Dass. 2016a: 5).

¹³³ In diesem Kontext wird ferner hervorgehoben, dass der Sozialkundeunterricht einen entscheidenden Beitrag zur Wertevermittlung der Jugendlichen zu leisten habe (vgl. ebd.: 148), was v. a. durch ein erfahrungsorientiertes Lernen gewährleistet werden kann (vgl. Kap. 2.4).

¹³⁴ Bzgl. des fächerübergreifenden Arbeitens ist für diesen Lehrplan anzumerken, dass dieses nicht nur generell empfohlen, sondern in Form eines obligatorischen fächerübergreifenden Projektes in Kooperation mit den übrigen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern auch explizit gefordert wird (vgl. BM 2016a: 148). Daneben wird mit der Einführung eines ‚Demokratietages‘ ein zusätzliches Zeitfenster für erfahrungsbasiertes, fächerübergreifendes Arbeiten und Lernen geschaffen: „Ab Klassenstufe 9 wird den Fächern im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich nach Antrag der unterrichtenden Fachkräfte bei der Schulleitung in jedem Schuljahr ein Unterrichtstag als Demokratietag ermöglicht. Der Demokratietag dient der politischen Bildung über die Fächergrenzen hinaus. Der Demokratietag kann für das fächerübergreifende Projekt, für ein Planspiel, für eine Exkursion im Bereich der politischen Bildung oder für ein aktuelles Thema oder Anliegen [...] genutzt werden. Die Planung und Durchführung des Demokratietages liegt in der Verantwortung aller Fachlehrerinnen und Fachlehrer der drei Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich“ (ebd.: 19).

jedes Lernfeld genannten frei zu gestaltenden und einzusetzenden inhaltlich-methodischen Anregungen erfahrungsorientierte Methoden genannt, welche sowohl Formen realen Handelns, des Simulationshandelns sowie des produktiven Gestaltens beinhalten und kooperativ zu bewältigen sind (vgl. ebd.: 150-165)¹³⁵. Angesichts des in der vorliegenden Arbeit fokussierten Gegenstandes der Erfahrungsorientierung lassen sich hinsichtlich der Titel der ersten beiden in diesem neuen Lehrplan vorgegebenen Lernfelder im Vergleich zu den Themenbereichen des Lehrplanes von 1998 (vgl. Dass. 1998: 323) weitere Änderungen feststellen, welche eine stärkere Berücksichtigung des erfahrungsorientierten Prinzips implizieren und sehr wahrscheinlich ein Resultat der Debatte um erfahrungsbasiertes Demokratie-Lernen sind, das auf allen Ebenen von Demokratie stattfinden kann: So trägt das erste Lernfeld, das die Schule und die Gemeinde als Erfahrungsbereiche der Heranwachsenden thematisiert, den Titel ‚Demokratie im Erfahrungsbereich der Jugendlichen‘ (vgl. Dass. 2016a: 139)¹³⁶; das zweite Lernfeld ist mit der Überschrift ‚Familie in Gesellschaft und Staat‘ (vgl. ebd.) benannt und verweist somit bereits durch den Titel auf eine Interdependenz der Lebenswelt der Schüler/-innen mit den Ebenen der Demokratie als Gesellschafts- und als Regierungsform¹³⁷. Anhand dessen sowie angesichts der Beschreibungen im Rahmen der übrigen Lernbereiche zeigt sich zwar, dass einem erfahrungsbasierten Demokratie-Lernen insbesondere durch das gewählte Vokabular durchaus eine zunehmende Akzentuierung zuteil wird, doch explizite und verpflichtende Forderungen zur Gestaltung und Durchführung erfahrungsorientierter Lernprozesse finden sich jenseits der fakultativ umzusetzenden Methoden oder der Hinweise zur Öffnung der Schule, mit Ausnahme eines verbindlich umzusetzenden fächerübergreifenden Projekts (vgl. ebd.: 148), auch in diesem Lehrplan nicht¹³⁸.

¹³⁵ Hinsichtlich der zu realem Handeln anleitenden Methoden ist anzumerken, dass sich bspw. in nahezu allen Lernfeldern des Fachlehrplans Sozialkunde Anregungen zum Projektlernen, aber auch anderen Formen realen politischen Handelns finden lassen (vgl. ebd.: 150-165); im Lehrplan wird aber auch auf folgenden, die Debatte um reales Handeln prägenden Aspekt hingewiesen: „In der Regel wird sich der Fachunterricht jedoch auf simulatives (politisches) Handeln, auf Handlungsvorbereitung, beschränken müssen. Reales politisches Handeln kann zwar aus einem unterrichtlichen Kontext erwachsen und muss auch in der Schule praktiziert werden. Letztendlich muss die Entscheidung, sich politisch außerhalb der Schule zu engagieren, aber in der Freiheit des Einzelnen bleiben. Wo diese Grenze unbedacht überschritten wird, drohen Überwältigung und Instrumentalisierung“ (ebd.: 7).

¹³⁶ In den weiterführenden Informationen im Rahmen dieses Lernfeldes wird zudem auf Schülerwettbewerbe und Schulentwicklungsprogramme in der politischen Bildung verwiesen, wobei u. a. das BLK-Programm ‚Demokratie lernen & leben‘ genannt wird (vgl. ebd.: 151).

¹³⁷ Die übrigen sechs Lernfelder tragen folgende Titel: ‚Leben in der Mediengesellschaft‘, ‚Wirtschaft‘, ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘, ‚Recht und Rechtsprechung‘, ‚Politik in der Europäischen Union‘, ‚Frieden und Sicherheit‘ (vgl. ebd.: 139). Die ersten fünf Lernfelder sind in der neunten und die übrigen drei in der zehnten Klasse zu behandeln (vgl. ebd.: 146f.).

¹³⁸ Statt des erfahrungsorientierten Prinzips werden als zentrale, die acht Lernfelder prägenden didaktischen Prinzipien die Schüler-, Problem-, Handlungs-, Konflikt-, Wissenschafts- sowie die Zukunftsorientierung und das Fallprinzip angegeben (vgl. ebd.: 141).

3. METHODISCHES VORGEHEN

3.1 Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern für das erfahrungsorientierte Lernen in ausgewählten Sozialkundebüchern ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist, wird eine produktorientierte Schulbuchanalyse durchgeführt, welche sich mit dem Inhalt und den Darstellungen des Schulbuches „als Unterrichtsmedium und als Mittel der visuellen Kommunikation“ (Weinbrenner 1995: 22) befasst und vornehmlich mittels inhaltsanalytischer Verfahren vollzogen wird (vgl. ebd.; Ebner/Schön 2012: 3)¹³⁹. Als Auswertungsverfahren wird demgemäß auch in der nachfolgenden Analyse die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt, die als „die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Behnke/Baur/Behnke ²2010: 354) definiert wird¹⁴⁰. In der vorliegenden Arbeit wird dabei auf die von Mayring entworfene Variante der qualitativen Inhaltsanalyse rekurriert (vgl. ¹¹2010: 10), welche auch in der Fachliteratur entsprechend rezipiert wird (vgl. u. a. Behnke/Baur/Behnke ²2010: 353-358)¹⁴¹. Als

¹³⁹ Neben der produktorientierten sind als weitere Typen von Schulbuchforschung die wirkungsorientierte sowie die prozessorientierte Schulbuchanalyse zu nennen (vgl. Weinbrenner 1995: 22f.). Da sich die prozessorientierte Schulbuchforschung am „Lebenszyklus des Schulbuchs“ (ebd.: 22) orientiert und dabei u. a. Forschungsfelder wie die Entwicklung oder die Zulassung von Schulbüchern oder deren Einführung, ihre Vermarktung, die konkrete Verwendung inner- und außerhalb des Unterrichts durch Lehrpersonen, Schüler/-innen oder Eltern bis zu deren Aussonderung betrachtet (vgl. ebd.) und die wirkungsorientierte Schulbuchforschung das Schulbuch „als Sozialisationsfaktor des Unterrichts im Hinblick auf seine Wirkungen auf Schüler und Lehrende“ (ebd.: 23) untersucht, wird die produktorientierte Schulbuchanalyse als die zur Beantwortung der Forschungsfrage am geeignetsten erachtet.

¹⁴⁰ Weitere im Rahmen empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung verbreitete, zur Beantwortung der Forschungsfrage jedoch nicht relevante qualitative Auswertungsmethoden sind u. a. freie Interpretationen, die z. T. nur eingeschränkt intersubjektiv nachvollziehbar sind (vgl. Gläser/Laudel ³2009: 45), sequenzanalytische Methoden, welche mittels einer sorgfältigen und zeitintensiven hermeneutischen Detailanalyse des Textes dessen objektiven Bedeutungsgehalt entdecken wollen, wobei hier das Einhalten der Gütemaßstäbe sehr herausfordernd ist (vgl. Behnke/Baur/Behnke ²2010: 348), sowie das der ‚grounded theory‘ entstammende Verfahren des Kodierens (vgl. Gläser/Laudel ³2009: 45). Die letztgenannte Auswertungsmethode bleibt jedoch ebenso wie auch sequenzanalytische Methoden dem Ursprungstext verhaftet, während bei der Inhaltsanalyse dem zugrundeliegenden Textmaterial Informationen entnommen und diese getrennt vom ursprünglichen Text weiter verarbeitet werden (vgl. ebd.: 46). Die genannten qualitativen Verfahren unterscheiden sich von jenem der Inhaltsanalyse zudem darin, dass bei letzterer das Kategoriensystem, auch wenn es im Verlauf der Analyse noch an das Material angepasst werden kann, zunächst „ex ante entwickelt wird“ (ebd.: 47), während sich die Ordnungs- und Interpretationsschemata für die Informationen bei anderen qualitativen Auswertungsmethoden i. d. R. erst im Verlauf der Analyse generieren (vgl. ebd.). Zu den genannten qualitativen Auswertungsmethoden vgl. weiterführend ebd.: 37-48; Behnke/Baur/Behnke ²2010: 353-373; Köster 2016: 30-52. Auch quantitative Auswertungsmethoden, wie etwa eine quantitative Inhaltsanalyse, werden aufgrund des Forschungsinteresses, einen in ausgewählten Sozialkundebüchern ggf. stattgefundenen Bedeutungswandel hinsichtlich des Stellenwerts erfahrungsorientierten Lernens nachzuvollziehen, nicht herangezogen, da hierfür keine Überprüfung von Hypothesen, keine standardisierte Quantifizierung oder numerische Codierung der Textbasis oder eine sonstige Auswertung mithilfe statistischer Verfahren intendiert wird (vgl. ebd.: 28f.; Behnke/Baur/Behnke ²2010: 44; Nawratil/Schönhagen ²2009: 335). Für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie zur Auseinandersetzung mit den je komplementären Stärken und Schwächen quantitativer und qualitativer Sozialforschung vgl. Behnke/Baur/Behnke ²2010: 42-47; Gläser/Laudel ³2009: 23-29; Mayring ¹¹2010: 17-25.

¹⁴¹ In der Fachliteratur werden, um nur einige Beispiele zu nennen, mit der typenbildenden, der zusammenfassenden, der inhaltlich-strukturierenden, der explikativen oder der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse vielfältige Varianten dieser Auswertungsmethode unterschieden (vgl. Schreier 2014: 1), woraus Schreier konkludiert: „Die‘ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (ebd.). In Kenntnis, dass das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bei anderen Autor/-innen divergierende Definitionsmerkmale aufweist, wird in der vorliegenden Arbeit auf jenes von Mayring rekurriert; dieses sieht sowohl die zur Analyse forcierte deduktive wie induktive Kategorienbildung vor und der „systematische Zugang zum erhobenen Material ist bei der von Mayring ausgearbeiteten Variante der qualitativen Analyse besonders gut nachvollziehbar“ (Nawratil/Schönhagen ²2009: 337). Auch Jenne würdigt Mayrings Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, das eine „höchstmögliche Reliabilität mit angemessener Validität verbindet“ (2017: 60). Mayrings Konzeption wird in der Fachliteratur jedoch auch aus kritischer Perspektive

wesentliches Kennzeichen qualitativer Inhaltsanalysen weist Mayring ein systematisches, regelgeleitetes, theoriegeleitetes und offenes Vorgehen aus, das die Wahrung einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit sowie einer Objektivität, Validität und Reliabilität als den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung gewährleistet (vgl. ¹¹2010: 48f.)¹⁴². Dementsprechend bedarf es vorab der genauen Festlegung eines auf die spezifische Fragestellung hin konstruierten Ablaufmodells, in welchem die einzelnen Analyseschritte in chronologischer Reihenfolge sowie die inhaltsanalytischen Einheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit)¹⁴³ zu definieren und in mehreren Probedurchläufen zu überprüfen sind (vgl. ebd.: 48ff.)¹⁴⁴. Entsprechend des Kriteriums eines theoriegeleiteten Vorgehens erfolgen die Analyseschritte sowie die Interpretation der Analyseergebnisse zudem jeweils vor dem konkreten Theoriehintergrund des ausgewählten Untersuchungsgegenstandes (vgl. ebd.: 51). Da die Einbettung des zu untersuchenden Materials in dessen spezifischen Kommunikationszusammenhang ein weiteres Merkmal qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehens nach Mayring darstellt (vgl. ebd.: 48), verfolgt diese als „schlussfolgernde Methode“ (ebd.: 13) zudem das Ziel, „durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation [zu; i. S.] ziehen“ (ebd.). Als das zentrale, die Einhaltung sozialwissenschaftlicher Gütekriterien gewährleistende Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.: 49f.), die Mayring auch als ‚kategoriegeleitete Textanalyse‘ bezeichnet (vgl. ebd.: 13), gilt die Entwicklung deduktiv wie induktiv gewonnener Kategorien, in welchen die Ziele der Analyse konkretisiert werden, sowie die begründete Konstruktion eines im Rahmen der konkreten Analyse u. U. noch erweiterbaren Kategorienrasters und dessen Anwendung auf das zu untersuchende Material (vgl. ebd.: 49f.)¹⁴⁵.

Jenseits dieser allgemeinen, ein qualitatives inhaltsanalytisches Vorgehen kennzeichnenden Merkmale unterscheidet Mayring mit der Zusammenfassung, der Explikation sowie der Strukturierung drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.: 64-66); die letztgenannte qualitative Analysetechnik teilt er zudem in die vier Untergruppen der formalen, inhaltlichen, typisierenden sowie der skalierenden Strukturierung (vgl. ebd.: 66). Da zur Beantwortung der Forschungsfrage in der vorliegenden Arbeit eine inhaltlich-strukturierende Analyse durchgeführt wird, wobei bestimmte festgelegte Inhaltsbereiche, Themen oder Aspekte

rezipiert, wofür neben der Dissertation Steigleders (vgl. 2008), in welcher eine modifizierende Ausarbeitung von Mayrings Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angestrebt wird, auf folgende Beiträge verwiesen sei: Vgl. Gläser/Laudel 1999; Dies. ³2009; Schreier 2014.

¹⁴² Als spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium nennt Mayring zudem die Wahrung einer Intercoderreliabilität, bei der die „gesamte Analyse (oder relevante Ausschnitte) von mehreren Personen durchgeführt [...] und die Ergebnisse“ (¹¹2010: 117) anschließend verglichen werden.

¹⁴³ Während die Kodiereinheit den kleinsten einer Kategorie zuzuordnenden Materialbestandteil festlegt, ist die Kontexteinheit weiter gefasst, da sie den größten Textbestandteil bestimmt, der unter eine Kategorie fallen kann (vgl. ebd.: 59). Bei der Festlegung der Auswertungseinheit wird schließlich bestimmt, was das der qualitativen Inhaltsanalyse zugrundeliegende schriftlich fixierte Ausgangs- bzw. Textmaterial darstellt (vgl. ebd.).

¹⁴⁴ Das Aufstellen eines Ablaufmodells bzw. das Festlegen der einzelnen Analyse- und Interpretationsschritte zur Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse bilden nach Mayring die Stärke dieser qualitativen Auswertungsmethode in Relation zu anderen Verfahren der qualitativen Auswertung: „Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (ebd.: 5).

¹⁴⁵ Die Erarbeitung der Analysekatoren, die zunächst am Material zu überprüfen, zu erproben und ggf. zu modifizieren sind, sowie die Bildung des Kategorienschemas bezeichnet Mayring daher auch als den „Hauptbestandteil inhaltsanalytischer Arbeit“ (ebd.: 20), von dem die „Ergebnisse der Inhaltsanalyse [entscheidend] ab[hängen]“ (ebd.).

kategoriengeleitet aus dem Material extrahiert und zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 98), soll nachfolgend schließlich das konkrete inhaltsanalytische Vorgehen dieser qualitativen Analysetechnik vorgestellt werden (vgl. ebd.: 83-109):

Zunächst erfolgt eine begründete Auswahl und Bestimmung des der Analyse zugrundeliegenden Ausgangsmaterials sowie der Analyseeinheiten (vgl. Kap. 3.3), anschließend werden die inhaltlichen Hauptkategorien sowie die entsprechenden Unterkategorien bzw. Ausprägungen festgelegt; diese bestimmen, welche Inhalte und Textbestandteile aus dem Material systematisch extrahiert werden sollen, und tragen somit zur Beantwortung der spezifischen Fragestellungen bei (vgl. Kap. 3.4). Die Definition der Kategorien kann theoriegeleitet, d. h. auf Basis theoretischer Überlegungen, Konzepte oder des bisherigen Forschungsstandes erfolgen, wobei die deduktiv gewonnenen Kategorien im Rahmen eines Operationalisierungsprozesses in Bezug auf das Material verfasst werden. Solche Kategorien können zudem durch induktiv entwickelte Kategorien, welche - unabhängig vorab erörterter Theoriekonzepte und in Hinblick auf den konkreten Forschungsgegenstand sowie die Fragestellung - direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abzuleiten sind, ergänzt werden¹⁴⁶. Somit können die Kategorien bei einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategoriendefinition „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie [...] und dem konkreten Material entwickelt“ (Mayring ¹¹2010: 59) werden. Um eine nachvollziehbare Zuordnung der Textbestandteile zu den jeweiligen Kategorien und Ausprägungen zu gewährleisten, wird ein Kodierleitfaden erstellt: In diesem werden Definitionen formuliert, die den Inhalt der jeweiligen Ausprägungen genau bezeichnen, es werden in Form von Ankerbeispielen besonders eindeutige Zuordnungen angeführt, die als typische Textstellen für die Kodierung der jeweiligen Kategorien und Ausprägungen gelten sollen, und falls Abgrenzungsprobleme zwischen einzelnen Kategorien oder Ausprägungen bestehen sollten, werden zusätzliche Kodierregeln formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen (vgl. Kap. 3.4). Im Anschluss an die Zusammenstellung des Kategorienrasters erfolgt zunächst in einem ersten ausschnittweisen Probedurchlauf¹⁴⁷ und anschließend in einem Hauptdurchgang ein durch zwei Arbeitsschritte gekennzeichnete Hauptmaterialdurchlauf, in welchem die zutreffenden Textstellen zunächst markiert und dann bearbeitet und extrahiert werden. Den letzten Schritt einer inhaltlich-strukturierenden Analyse stellt schließlich die Ergebnisaufbereitung dar. Hierbei wird das mithilfe des Kategorienrasters extrahierte Material paraphrasiert und pro Ausprägung und Hauptkategorie zusammengefasst und aufgearbeitet; ferner werden die Ergebnisse „in Richtung der Hauptfragestellung“ (Mayring ¹¹2010: 59) interpretiert (vgl. Kap. 4-5).

Im Folgenden wird zunächst der Untersuchungszeitraum für die intendierte produktorientierte Schulbuchanalyse bestimmt, bevor sich mit der Festlegung der zur Vorbereitung und

¹⁴⁶ Die Stärke des Vorgehens der induktiven Kategorienbildung in qualitativen Ansätzen sieht Mayring in folgendem Aspekt: „Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials“ (ebd.: 84).

¹⁴⁷ In diesem probeweisen Materialdurchgang soll überprüft werden, „ob die Kategorien überhaupt greifen“ (ebd.: 92), d. h., ob die formulierten Definitionen und Kodierregeln sowie die gewählten Ankerbeispiele eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. ebd.). Im Anschluss an einen solchen Probedurchlauf findet i. d. R. eine Überarbeitung und Modifizierung oder ggf. auch eine Neufassung des Kategoriensystems oder der Elemente des Kodierleitfadens statt (vgl. ebd.: 92ff.).

Durchführung dieser notwendigen Analyseeinheiten sowie mit dem zur Beantwortung der Forschungsfrage deduktiv wie induktiv zu entwickelnden Kategoriensystem befasst wird.

3.2 Festlegung und Begründung des Untersuchungszeitraums (2001-2019)

Erfahrungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung wird nachdrücklich seit 2001, im Kontext politikwissenschaftlicher und -didaktischer (vgl. Himmelmann ⁴2016) sowie demokratiepädagogischer Ansätze (vgl. Beutel/Fauser 2001b; Edelstein/Fauser 2001) forciert; diese zielen auf eine Stärkung der demokratischen Erziehung, die u. a. durch die schulische Implementierung eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens zu erreichen sei (vgl. Kap. 2.3; 2.5)¹⁴⁸. Auch wenn es bereits in den 1990er Jahren wesentliche Impulse zur Etablierung einer Demokratieerziehung auf internationaler wie nationaler Ebene gab, sind es im deutschsprachigen Raum insbesondere die drei genannten, gleichzeitig und unabhängig voneinander publizierten Ansätze, welche die Debatte in der politischen Bildung um Demokratieerziehung und damit auch um erfahrungsorientiertes Lernen verstärkt in den Fokus rücken; dies manifestiert sich u. a. in Beschlüssen der KMK (vgl. 2009; 2009/2018) oder auch in dem neuen Fachlehrplan Sozialkunde (vgl. BM 2016a)¹⁴⁹. Aufgrund dessen wird der Beginn des Untersuchungszeitraums auf das Jahr 2001 datiert und endet - angesichts des Vorhabens, diachron zu untersuchen, inwiefern für das erfahrungsorientierte Lernen in ausgewählten rheinland-pfälzischen Sozialkundebüchern ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist - im Jahr 2019.

3.3 Festlegung und Begründung des Untersuchungskorpus

Auf Basis der theoretischen Ausarbeitungen wurde deutlich, dass das erfahrungsorientierte Lernen im Kontext demokratischer Erziehung sowohl aus normativer als auch aus (bildungs-)politischer Perspektive verstärkt diskutiert und gefordert wird. Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern für das erfahrungsorientierte Lernen in ausgewählten Sozialkundebüchern des Landes RLP im angesetzten Untersuchungszeitraum (2001-2019) diachron ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist, folgt daher eine produktorientierte Schulbuchanalyse unter Anwendung der qualitativen Auswertungsmethode der inhaltlich-strukturierenden Analyse. Folgende inhaltsanalytische Einheiten werden hierfür festgelegt: Als Auswertungseinheit werden Sozialkundebücher bestimmt (vgl. Kap. 3.3.1), um anschließend die konkrete Auswahl der zu analysierenden Sozialkundebücher treffen und vorstellen zu können (vgl. Kap. 3.3.2). Während als Kontexteinheit mehrere zusammenhängende Aufgabenstellungen festgelegt

¹⁴⁸ So konstatiert Beutel, dass es „[a]llen drei Ansätzen [...] darum [geht], in der Schulentwicklung und in der politischen Bildung den Schwerpunkt auf die Demokratie und auf das Erfahrungslernen als Bezugsgrößen des pädagogischen Handelns zu setzen“ (2011).

¹⁴⁹ Im Kontext dieser Initiativen finden nicht nur Begriffe wie bspw. jene der ‚Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform‘ oder der ‚Demokratiepädagogik‘ Eingang und Prägung in der politischen Bildung, da sie im Rahmen des von ihnen forcierten Demokratie-Lernens auch die Diskussion über den Stellenwert sozialen und politischen Lernens intensivieren: „Die Frage nach dem Verhältnis von sozialem und politischem Lernen ist vor allem durch die Diskussion zwischen VertreterInnen des sogenannten Demokratie-Lernens auf der einen Seite und VertreterInnen der politischen Bildung auf der anderen Seite seit dem Jahre 2001 aufgekommen. In verschiedensten pädagogischen Konzepten, die unter der Bezeichnung ‚Demokratie-Lernen‘ gefasst werden können, wird soziales Lernen fokussiert, allerdings wird auch der Anspruch erhoben, auf die mündige Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten und politisches Lernen anzustoßen“ (Wohnig 2017: 23).

werden, wie sie im Besonderen auf den Methodenseiten der zu untersuchenden Lehrwerke gegeben sind, stellt die Kodiereinheit schließlich die einzelne Aufgabenstellung dar¹⁵⁰.

3.3.1 Sozialkundebücher als Untersuchungsgegenstände

Schulbücher für den politischen Fachunterricht, welche in diesem als Leitmedium fungieren (vgl. Detjen 2007: 393; Mickel 2003: 286; Oleschko/Moraitis 2012: 13)¹⁵¹, sind „als gedruckte, didaktisch vorstrukturierte Arbeitsmittel [...], die für die Hand der Schülerinnen und Schüler gedacht sind und die politische Lernprozesse inhaltlich und methodisch anleiten (sollen)“ (Langner ²2017: 354) definiert und sind somit von „anderen, für den politischen Unterricht geeigneten Druckerzeugnissen“ (ebd.) zu unterscheiden. Da heutige Schul- bzw. Sozialkundebücher als multifunktionale Medien fungieren, die eine „Mischung aus Lehr- und Arbeitsbuch“ (Weißeno 2000d: 162f.) darstellen und i. d. R. keiner zusätzlichen Material- und Übungsbücher bedürfen (vgl. Langner ²2017: 354), zeichnet sich deren idealtypischer Aufbau durch folgende Gestaltungselemente aus¹⁵²: Zu den Kernelementen zählen neben Autorentexten (Moderatoren- und Informationstexte)¹⁵³ und Quellen (Texte, Bilder, Tabellen, Diagramme etc.)¹⁵⁴, mittels derer die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit im Schulbuch vergegenwärtigt

¹⁵⁰ Aus den Gestaltungselementen, wie sie in Sozialkundebüchern gegeben und im nachfolgenden Kapitel näher zu erläutern sind, werden zur Analyse ausschließlich Aufgabenstellungen ausgewählt, da sie das zentrale Instrument „für die Schaffung entsprechender Lerngelegenheiten“ (Langner ²2017: 357), für die Initiierung und Organisation von Lernprozessen darstellen und somit eine ‚Betätigung‘ der Schüler/-innen fordern (vgl. Menck 2011: 22). Es kann mithin primär anhand der Arbeitsanweisungen erfasst werden, inwiefern in dem jeweiligen Sozialkundebuch nicht nur Informationen „über die invariablen Anteile politischer und gesellschaftlicher Systeme“ (Mickel 2003: 286) transportiert werden, sondern ob und inwiefern auch zu einem erfahrungsorientierten Lernen angeleitet wird. Langner verweist hinsichtlich der in Sozialkundebüchern formulierten Handlungsaufträge darauf, dass die politikreflektierenden Aufträge zwar überwiegen, dennoch sei „immer auch darauf zu achten, dass im Sinne der Kompetenzorientierung Politiksimulation und reales politisches Handeln nicht ausgeblendet werden“ (²2017: 358). Zu den divergierenden Aufgabenformaten und den Funktionen von Schulbuchaufgaben im Unterricht aus allgemeindidaktischer Perspektive sowie den Kennzeichen und Anforderungen einer veränderten Aufgabenkultur in Schulbüchern im Kontext der Kompetenzorientierung vgl. Matthes/Schütze 2011; Menck 2011; Thonhauser 2008; Wiater 2011.

¹⁵¹ Dass das Sozialkundebuch als das Leitmedium zur Gestaltung politischen Fachunterrichts zu betrachten ist, stellt jedoch keine konsensuale Ansicht dar (vgl. u. a. Langner ²2017: 355; Weißeno 2000d: 163).

¹⁵² Da in der vorliegenden Arbeit primär Sozialkundebücher als Untersuchungsgegenstände von Relevanz sind, sei zur Definition und den Funktionen von Schulbüchern i. Allg., zu den divergierenden Schulbuchtypen sowie zur Schulbuchproduktion auf folgende Beiträge verwiesen: Vgl. Detjen 2001; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014; Hechler 2010; Heitzmann/Niggli 2010; Jürgens 2010; Kahlert 2010; Matthes 2011; Menzel 2010; Sandfuchs 2010; Wiater 2005. In den nachfolgend angeführten Arbeiten wird sich zudem mit dem Schulbuch als Gegenstand der methodischen Schulbuchforschung sowie mit den Theorien, Methodenansätzen, Themen, Perspektiven und dem gegenwärtigen Stand der internationalen wie insbesondere der deutschsprachigen Schulbuchforschung selbst befasst; diese hat sich bei einer nach wie vor bestehenden Dominanz inhaltsanalytischer, produktorientierter Schulbuchanalysen, die u. a. Weinbrenner bereits in den 1990er Jahren monierte (vgl. 1995: 22ff.), inzwischen methodisch pluralisiert (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 22; 74) und rückt zunehmend wirkungs- und rezeptionsorientierte schulbuchanalytische Untersuchungen in den Fokus: Vgl. Fuchs 2011; Höhne 2003; Knecht et al. 2014; Matthes/Heinze 2005; Matthes/Schütze 2014; Wiater 2003. Mit der ‚Zukunft des Schulbuchs‘ sowie den Anforderungen an ein ‚elektronisches Schulbuch der Zukunft‘ und den Potenzialen und Herausforderungen digitaler Lehr- und Lernmedien setzen sich u. a. Spachinger (vgl. 2009); Froitzheim (vgl. 2017) sowie Petko (vgl. 2010) auseinander.

¹⁵³ Detjen verweist darauf, dass die Formulierung der Informationstexte eine komplexe Aufgabe darstelle, da sie nicht nur in komprimierter Form vorliegen und die Sachinformation vereinfacht präsentieren müssten, sondern einen zugleich „herausfordernden und anregenden Charakter haben, Fragen induzieren und problembezogen interpretierbar sein“ (2007: 395) sollten.

¹⁵⁴ Die Veranschaulichung politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer oder rechtsförmiger Prozesse und Abläufe in Form schematischer, zumeist symmetrischer Darstellungen in Politiklehrbüchern ist nach Detjen jedoch nicht unproblematisch, da „solche Darstellungen“ (ebd.) zwar eine gute Nachvollziehbarkeit ermöglichten, dabei aber „ein Bild durchgängiger Ordnung“ (ebd.) vermittelten, weshalb zu hinterfragen sei, ob diese „der ‚Unordentlichkeit‘ und Unübersichtlichkeit der

wird¹⁵⁵, zudem Arbeitsanweisungen, welche im Zusammenhang mit den Quellen sowie den Informationstexten eine inhaltliche Auseinandersetzung mit politischen Problemen sowie einen politischen Kompetenzerwerb ermöglichen. Des Weiteren gehören Methodenleitfäden dazu, die Fach- oder Unterrichtsmethoden beschreiben und v. a. der systematischen Förderung der methodischen Kompetenz dienen. Die Peripherieelemente stellen Auftakt- bzw. Impulsmaterialien, welche i. d. R. auf gesonderten Auftakt(doppel)seiten die einzelnen Kapitel einleiten, einen Problemaufriss darbieten und die Schüler/-innen aktivieren sollen sowie Verweise auf zusätzliche Quellen dar, die das Materialangebot erweitern und somit eine Öffnung des schulbuchgestützten Unterrichts unterstützen (vgl. ebd.). Neben seiner Eigenschaft als Arbeitsmittel fungiert das Sozialkundebuch „auch als Träger fachlicher, politikdidaktischer und schulpolitischer Innovationen“ (ebd.: 355). Diese Funktion resultiert insbesondere aus der bereits erwähnten Anbindung des Schulbuches an die jeweiligen curricularen Vorgaben eines Bundeslandes sowie der damit einhergehenden kultusministeriellen, die Lehrplankonformität des Schulbuches bzw. die Abbildung des „administrativ Gewollten“ (Detjen 2007: 393) sicherstellenden Prüfung, welche dieses im Rahmen der Genehmigungsverfahren zu durchlaufen hat (vgl. Langner 2017: 355). Hieraus folgt jedoch, dass das Schulbuchwissen stets „das Resultat eines komplexen Aushandlungsprozesses“ (Höhne 2003: 103) darstellt und somit „hochselektiv“ (Lässig 2010: 200) ist. In Anlehnung an Stein (vgl. 1977: 231-242) versteht Detjen das Sozialkundebuch - das Inhalte, Strukturen und Dimensionen der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit in didaktisierter, multiperspektivischer und möglichst aktualisierter¹⁵⁶

realen Verhältnisse gerecht werden“ (ebd.). Bzgl. des Einsatzes von Bildern in Sozialkundebüchern weist Detjen zudem darauf hin, dass diese nicht nur der Motivation der Lernenden dienen und nicht „allzu eindeutig“ (ebd.) sein sollten, denn solche Bilder regten keine Denkprozesse oder kritischen Reflexionen an; da Kontroversen und divergierende Deutungsmuster wesentliche Kennzeichen politischer Bildung darstellten, seien dementsprechend v. a. solche Bilder für politische Lernprozesse ergiebig, welche zu kontroversen Wahrnehmungen und neuen Sichtweisen anregten (vgl. ebd.). Zum Umgang mit Bildern im Sozialkundeunterricht vgl. zudem Kuhn 2007b; Lesske 2005.

¹⁵⁵ Dabei ist jedoch anzumerken, dass die in den Sozialkundebüchern zusammengestellten Arrangements von Autorentexten und Quellen „immer nur eine mögliche Deutung“ (Langner 2017: 357), eine Interpretation der somit gefilterten politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit und Begebenheiten ausschnitthaft transportieren und repräsentieren, deren interpretativer Charakter den Lernenden bewusst zu machen ist (vgl. Detjen 2007: 396f.): „Unterbleibt in einem Schulbuch die explizite Konfrontation mit diesen interpretativen Konstrukten, besteht die Gefahr der Überwältigung“ (Langner 2017: 357). Diese interpretierte und gefilterte Wirklichkeit wird jedoch nicht nur in Form des Sozialkundebuches, sondern in allen potenziell heranzuziehenden Unterrichtsmaterialien sprachlicher wie bildlicher Art wiedergegeben (z. B. in Zeitungsausschnitten, Filmen, wissenschaftlichen Texten, Auszügen aus Biographien), wobei auch Primärdokumente (z. B. Protokolle, Vertragstexte, Gesetze) zwar mit einem geringeren „Filtereffekt“ (Detjen 2007: 397), jedoch ebenso stets in Distanz zu dem realen politischen Geschehen vorliegen; denn diese stellen nur Ergebnisse, nicht aber den Prozess ihres Zustandekommens dar (vgl. ebd.: 396). Aufgrund dieser Tatsache, dass Medien die Wirklichkeit auf keiner Ebene wirklich authentisch wiedergeben können (vgl. ebd.: 397), folgert Detjen für den Sozialkundeunterricht: „Es ergibt sich also, dass die Repräsentation der Politik im Schulbuch grundsätzlich ein schwieriges Geschäft ist. [...] Politik *wirklich* authentisch zu begreifen ist vielleicht gar nicht mit schulischen Mitteln, sondern nur durch eigenes politisches Handeln möglich, und das wohl auch nur im Verlauf eines (lebens-)langen Erfahrungsprozesses“ (2001: 473; Hervorh. i. Orig.).

¹⁵⁶ Hinsichtlich des Aktualitätsanspruchs, dem sowohl Sozialkundebücher als auch die Schulbücher der übrigen Fächer zu genügen haben, fasst Jürgens zusammen, dass sie „auf dem aktuellen Stand der didaktisch-methodischen Diskussion, auf dem aktuellen Stand relevanter fachwissenschaftlicher Ergebnisse und aktuell bezogen auf die Lebenswelt der Schüler“ (2010: 231) sein müssen. Dass die Wahrung einer umfassenden, höchstmöglichen Aktualität jedoch nicht ohne weiteres zu realisieren ist und Innovationen daher häufig nur zaghafte implementiert werden, ist u. a. auf die z. T. langwierigen Zulassungsverfahren zurückzuführen, welche auf ein zeitnahes Erscheinen neuer oder aktualisierter Auflagen im Anschluss an neue Lehrpläne oder Richtlinien hemmend wirken können (vgl. Höhne 2003: 158). Darüber hinaus ist eine „ständige Aktualisierung aufgrund wirtschaftlicher Faktoren gerade für ‚kleine‘ Fächer wie Geschichte und Politik kaum zu realisieren“ (Oleschko/Moraitis 2012: 13).

Form darzustellen hat sowie die Fachlehrkräfte als pädagogisches Hilfsmittel bei der Gestaltung und Organisation des Unterrichts unterstützt - somit nicht nur als ‚Informatorium‘ und ‚Pädagogicum‘, sondern zugleich auch als ‚Politicum‘ (vgl. 2001: 461f.): „Das Schulbuch ist ein *Politicum*, denn es gibt Auskunft darüber, was seitens des Staates als lehr- und lernwürdig zugelassen ist und was nicht. Im Schulbuch spiegeln sich mithin die politisch legitimierte Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung“ (ebd.: 462; Hervorh. i. Orig.)¹⁵⁷.

3.3.2 Untersuchungskorpus

Der zur Beantwortung der Forschungsfrage festgelegte Untersuchungskorpus besteht aus ausgewählten, für den gymnasialen Sozialkundeunterricht des Landes RLP in der Sek. I zugelassenen Sozialkundebüchern und soll nachfolgend begründet werden.

Da aufgrund der Kulturhoheit der Länder jeweils länderindividuelle Lehrpläne und Kerncurricula gelten (vgl. Baer 2010: 70), aufgrund derer - bedingt durch die Bindung der Konzeption von Schulbüchern an curriculare Vorgaben - „die Verlage gefordert [sind], Regionalausgaben zu entwickeln“ (ebd.), sowie angesichts des limitierten Umfangs dieser Arbeit, beschränkt sich die folgende diachrone Schulbuchanalyse, in welche sämtliche Aufgabenstellungen der ausgewählten Sozialkundebücher einbezogen werden, aus forschungspraktischen Gründen lediglich auf ein Bundesland. Die Konzentration auf mehrere Bundesländer würde nicht nur den zusätzlichen theoretischen Einbezug weiterer Fachlehrpläne erfordern (vgl. Kap. 2.7), sondern zudem zu einer im Rahmen dieser Arbeit mit der gebotenen Sorgfalt nicht zu bewältigenden Materialgrundlage führen. In RLP sind aus der Teilnahme am BLK-Programm ‚Demokratie lernen & leben‘ u. a. ein seit 2006 seitens des Landes initiiertes und ausgerichtetes, jährlich stattfindendes Demokratietag (vgl. Bildungsserver RLP 2019a), ab 2007 ein landesweiter Transfer des BLK-Programms (vgl. Ders. 2018) und seit 2017 das Bündnis ‚Demokratie gewinnt! Demokratie lernen, leben und gestalten in Rheinland-Pfalz‘ unter der Schirmherrschaft von Ministerpräsidentin Malu Dreyer erwachsen (vgl. Staatskanzlei RLP 2017). Aus diesen sowie weiteren Initiativen hat sich inzwischen ein starkes und weitreichendes Netzwerk staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure und Organisationen gebildet, welches gemeinsam die Stärkung einer erfahrungsbasierten Demokratieerziehung sowie einer demokratischen, partizipativen Schulentwicklung anstrebt, wie sie sich u. a. im neuen Lehrplan für das Fach Sozialkunde niederschlägt (vgl. Kap. 2.7.2). Die Arbeit konzentriert sich daher auf für dieses Bundesland zugelassene Sozialkundebücher¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Durch die Implementierung curricularer Vorgaben in Schulbüchern sowie deren Zulassung durch das jeweilige Kultusministerium unterscheidet sich dieses Medium von allen anderen schulischen Medien und genießt aufgrund „seiner Qualität als geprüftes Produkt [...] in den Augen von Schülern, Eltern und Lehrern den Status eines verbindlich-gültigen Dokumentes“ (Detjen 2007: 393).

¹⁵⁸ An dieser Stelle ist zudem auf eine von diesem Netzwerk getragene Kooperationsvereinbarung zur Einrichtung einer eigenen Geschäftsstelle zur Planung, Organisation und Weiterentwicklung des Demokratietages sowie des Bündnisses ‚Demokratie gewinnt!‘ hinzuweisen (vgl. Bildungsserver RLP 2019b). Ferner sei auf eine Regierungserklärung des rheinland-pfälzischen Landtages unter dem Titel ‚Demokratie macht Schule: Rheinland-Pfalz stärkt Demokratiebildung, Erinnerungskultur und europäisches Miteinander‘ verwiesen, in welcher ein umfassendes Maßnahmenpaket beschlossen wird, das den Schüler/-innen wie den Lehrpersonen „mehr Zeit für aktives Demokratielernen und -erleben“ (Landtag RLP 2019) ermöglichen soll; hierfür ist neben anderen zahlreichen Initiativen u. a. eine Ausweitung des Sozialkundeunterrichts, eine Stärkung der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/-innen oder auch die Einrichtung einer ‚Servicestelle für Demokratiebildung‘ vorgesehen (vgl. ebd.).

Die Fokussierung auf Lehrwerke, welche ausschließlich im gymnasialen Sozialkundeunterricht eingesetzt werden, ergibt sich primär aus den divergierenden Bildungsaufträgen sowie den damit einhergehenden unterschiedlichen didaktischen Schwerpunkten der weiterführenden, allgemeinbildenden Schulformen (vgl. Massing 2007b: 347-352); dieser besteht an Gymnasien „in erster Linie in der Vermittlung von Studierfähigkeit“ (ebd.: 352) und zielt dementsprechend auf die Förderung anspruchsvoller kognitiver Lernprozesse, wobei auch für die politische Bildung gilt, dass diese „an Gymnasien kognitiv am anspruchsvollsten ist“ (Detjen 2007: 8). So erscheint gerade für diese Schulform die Fragestellung interessant, inwiefern die dafür konzipierten Lehrwerke durch die Aufgabenstellungen zu einem erfahrungsgestützten, die Dominanz kognitiver, „verbal-abstrakte[r]“ (Klippert 1991: 22) Lernprozesse reduzierenden Lernen anregen. Aufgrund der größeren wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung der gymnasialen Sek. II, in welcher in Anlehnung an Himmelmanns Konzept des Demokratie-Lernens primär die durch originäre Erfahrungen nur eingeschränkt zu erlebende Dimension der Demokratie als Herrschaftsform zu erlernen und erfahren ist (vgl. Himmelmann ⁴2016: 267), wird eine Konzentration auf die Sek. I, in welcher der Sozialkundeunterricht an rheinland-pfälzischen Gymnasien in den Klassen neun und zehn stattfindet, hinsichtlich der intendierten Analyse als ergebnisreicher erachtet. Die Fokussierung auf die gymnasiale Sek. I empfiehlt sich zudem aufgrund des Umstandes, dass sie „den zentralen Ort [bildet], an dem alle Schülerinnen und Schüler organisierte politische Lernerfahrungen machen können“ (Mambour ²2017: 151), während die Lernenden nach der zehnten Klasse das Fach Sozialkunde nicht weiter verpflichtend besuchen müssen oder auch eine Berufsausbildung beginnen können¹⁵⁹. In Anlehnung an die Entwicklungspsychologie Piagets (vgl. 1992: 18f.) wird in der Fachliteratur zudem darauf verwiesen, dass die Schüler/-innen v. a. ab der in der Sek. I beginnenden Adoleszenzphase „zunehmend kognitive Fähigkeiten und ein autonomes moralisches Bewusstsein“ (Himmelmann 2006: 62) sowie eigenständige politische Orientierungen und Interessen entwickeln und auch zur differenzierten Reflexion des eigenen Handelns sowie der Handlungen anderer fähig werden (vgl. Quesel ²2017: 11; Uslucan 2001: 282). Die durch Handlungsaufträge in Sozialkundebüchern angeregten erfahrungsorientierten Lernprozesse könnten daher insbesondere hier auf fruchtbaren Boden fallen¹⁶⁰.

Unter der Prämisse, dass nur solche Lehrwerke für die Analyse herangezogen werden sollen, welche, ausgehend vom aktuellen in RLP geltenden Schulbuchkatalog (vgl. BM 2018), für das Schuljahr 2018/2019 im diachronen Verlauf des angesetzten Untersuchungszeitraumes seit 2001 durchgehend für den gymnasialen Sozialkundeunterricht in der Sek. I in RLP zugelassen waren, zeigt sich, dass diese Bedingungen nur von einer Reihe vollständig erfüllt werden: Die Materialgrundlage für die nachfolgende produktorientierte Schulbuchanalyse stellt daher die Reihe ‚Mensch und Politik‘ des zur Westermann Gruppe gehörenden Schroedel-Verlages dar.

¹⁵⁹ Daher folgert Mambour, dass die Schüler/-innen „[m]it dem Abschluss der Sekundarstufe I [...] ein Kompetenzprofil erworben haben [sollten], mit dem sie als mündige Menschen an politischen Prozessen in einer Demokratie teilhaben können“ (²2017: 152); dass dieses angestrebte Kompetenzprofil durch erfahrungsbasierte Lernprozesse besonders gut zu erreichen ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits hinreichend ausgeführt.

¹⁶⁰ Demgemäß haben die „politischen Lern- und Sozialisationserfahrungen, die Jugendliche in dieser Zeit sammeln, [...] einen erheblichen Einfluss darauf, wie sich das politische Bewusstsein entwickelt“ (ebd.).

Anhand der rezipierten Zulassungsverzeichnisse (vgl. GEI 1997-2009) sowie der vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium (BM) herausgegebenen Schulbuchkataloge (vgl. BM 2010-2018) ist zu erkennen, dass im angesetzten Untersuchungszeitraum insgesamt vier verschiedene Ausgaben dieser Reihe zugelassen waren bzw. sind: Während im - den Beginn des Untersuchungszeitraumes markierenden - Schuljahr 2001/2002 noch die seit dem Schuljahr 1999/2000 genehmigte Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ zugelassen war (vgl. Bläs et al. 1999), wurde erst für das Schuljahr 2005/2006 eine Neuausgabe entwickelt und zugelassen (vgl. Dies. 2005). Diese Ausgabe erschien als genehmigtes Lehrwerk zum Schuljahr 2010/2011 in aktualisierter, jedoch nur marginal veränderter Form (vgl. Dies. 2010)¹⁶¹ und wurde durch eine ab dem Schuljahr 2016/2017 zugelassene Neuauflage abgelöst (vgl. Comagic et al. 2016); diese stellt gegenwärtig die aktuellste Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ dar. Durch die Analyse dieser aufeinanderfolgenden, im angesetzten Untersuchungszeitraum zugelassenen Ausgaben ist ein kontrastives und komparatives Arbeiten möglich - auch hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit ggf. stattgefundenen Innovationen oder Modifikationen der Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips. Auf diese Weise ist die Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern in diesen ausgewählten Sozialkundebüchern für das erfahrungsorientierte Lernen ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist, möglich.

Der thematische Aufbau dieser entsprechend der Merkmale moderner Schul- bzw. Sozialkundebücher durch einen „Arbeitsbuch-Charakter“ (Detjen 2001: 477) gekennzeichneten Lehrwerke orientiert sich an den Themenfeldern und Lernbereichen der beiden Fachlehrpläne von 1998 und 2016 (vgl. Kap. 2.7.1; 2.7.2)¹⁶². Wie bereits den Überschriften der Kapitel zu entnehmen ist, reichen die Themen vom Leben in der Schule, in der Familie und in Jugendgruppen bis hin zum Leben in der Gemeinde und im Bundesland; nach den Themenkomplexen ‚Recht

¹⁶¹ Nach eingehender Durchsicht stellte sich heraus, dass dieses als ‚aktualisierte Ausgabe‘ publizierte Lehrwerk bis auf minimale Ausnahmen als identisch mit der Ausgabe von 2005 auszuweisen ist, was sich auch in der durchgehend deckungsgleichen Seitenzahl beider Ausgaben widerspiegelt. Es zeigen sich weder hinsichtlich der Kern- noch im Rahmen der Peripherieelemente dieser Ausgabe von 2010 wesentliche Neuerungen. Ausnahmen, welche den aktualisierten Charakter der Ausgabe von 2010 kennzeichnen, sind lediglich das Ersetzen von Photographien durch aktuellere, zeitgemäßere Aufnahmen und das Aktualisieren einiger Diagramme, Grafiken und Schaubilder sowie einiger Textpassagen. In der sich anschließenden Analyse wird die aktualisierte Ausgabe von 2010 daher nur hinsichtlich der von der Ausgabe von 2005 abweichenden Aufgabenstellungen, welche bis auf eine Ausnahme nur aktualitätsbedingte Änderungen aufweisen, Berücksichtigung finden; die Zuordnung dieser Aufgaben ist daher - mit entsprechender Kennzeichnung - in der Analyse der Aufgaben der Ausgabe von 2005 integriert. Einen Unterschied weist die Ausgabe von 2010 in Relation zu der Stammausgabe von 2005 jedoch insofern auf, dass am Seitenrand im Verlauf des Lehrwerkes einige Materialien mit einem Aktualitätssymbol versehen sind, welches darauf verweist, dass die mit einem solchen Symbol markierten Texte oder Diagramme im Internet unter der vorgegebenen Adresse in der jeweils aktuellen Fassung vorliegen (vgl. Bläs et al. 2010: 7). Da in der vorliegenden Arbeit jedoch zuvörderst die Arbeitsaufträge von Interesse sind, trägt auch dies nicht dazu bei, die Ausgabe von 2010 bis auf die von der vorangegangenen Ausgabe divergierenden Aufgaben zu berücksichtigen.

¹⁶² Auf der Internetseite des Verlages wird explizit darauf hingewiesen, dass die neue Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ (vgl. Comagic et al. 2016) für den neuen Fachlehrplan Sozialkunde entwickelt wurde (vgl. Westermann Gruppe 2019). Dementsprechend wird bereits im Vorwort kenntlich gemacht, dass dieses Sozialkundebuch „darauf angelegt [ist], die geforderten Kompetenzen im Fach Sozialkunde zu gewährleisten“ (Comagic et al. 2016: 5). Die Kompetenzorientierung, die aufgrund des neuen Lehrplans in dieses Werk Eingang gefunden hat und deshalb in den vorherigen Ausgaben noch nicht enthalten ist, spiegelt sich auch in den Aufgabenstellungen des Buches wider; diese sind in unterschiedlichen Farben unterlegt, wodurch sie, je nach Farbe, den Kompetenzbereichen ‚Sachkompetenz‘, ‚Kommunikationskompetenz‘, ‚Urteilskompetenz‘, ‚Handlungskompetenz‘ und ‚Methodenkompetenz‘ zugewiesen werden (vgl. ebd.). Zudem ist anzumerken, dass die Ausgabe von 2016 ausschließlich für das Bundesland RLP konzipiert ist, während die vorherigen Ausgaben sowohl für RLP als auch für das Saarland entwickelt wurden (vgl. Bläs et al. 1999; Dies. 2005; Dies. 2010).

und Rechtsprechung', ‚Medien‘ und ‚Wirtschaft‘ folgen sodann die den Nahbereich der Lernenden verlassenden Themen der politischen Ordnung der BRD, der Europäischen Union sowie das eine globale Perspektive einnehmende Lernfeld ‚Frieden und Sicherheit‘ (vgl. Bläs et al 1999: 3ff.; Dies. 2005: 3-6; Dies. 2010: 3-6; Comagic et al. 2016: 3f.)¹⁶³.

3.4 Operationalisierung der Analysekategorien

Im Anschluss an die theoretischen wie methodischen Überlegungen werden zur Durchführung der produktorientierten Schulbuchanalyse die Analysekategorien bestimmt und operationalisiert. Die Entwicklung der theoriebasierten, deduktiven Kategorien erfolgt hierfür primär auf Basis der von Detjen angeführten Definition des erfahrungsorientierten Prinzips, wonach erfahrungsbasierte Lernprozesse durch den „Dreischritt von Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrung“ (2000a: 32) strukturiert sind¹⁶⁴. Basierend auf dieser Begriffsbestimmung sowie den diesbezüglich weiter angeführten theoretischen Erläuterungen (vgl. Kap. 2.4-2.6) wurden folgende deduktiv gewonnene Kategorien gebildet: *Vorerfahrungen im Lernprozess (Kat. I)*, *Gelernte Demokratie - Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)*, *Gelebte Demokratie - Eröffnen neuer Erfahrungsräume durch Handeln (Kat. III)* und *Metakognitive Reflexion zur Erfahrungsbildung (Kat. IV)*. Eine weitere theoretisch abgeleitete Analysekategorie stellt angesichts des hohen Stellenwerts der Kooperation beim Erfahrungslernen zudem die Kategorie *Sozialform (Kat. V)* dar. Induktiv ergänzt wird das Kategoriensystem darüber hinaus

¹⁶³ Trotz des weitgehend ähnlichen thematischen Aufbaus und auch der überwiegend gleichen Grundstruktur der verschiedenen Ausgaben (Inhaltsverzeichnis, Vorwort, thematische Kapitel, Glossar, Register/Stichwortverzeichnis, Bildquellenverzeichnis) sowie eines in allen Ausgaben gleichen Seitenumfanges (256 Seiten), sind diachron dennoch Divergenzen hinsichtlich der jeweiligen Titelbezeichnungen von Themenkomplexen sowie weiterer struktureller Aspekte zu konstatieren. So umfasst die Ausgabe von 1999 bspw. im Anschluss an die Kapitel neben einem Glossar und einem Register noch Auflistungen für weiterführende Literaturtipps sowie Hinweise für wichtige Adressen zur Materialbeschaffung (vgl. Dies. 1999: 249-254). Diese Zusammenstellungen erübrigen sich in den folgenden Ausgaben, da in diesen bereits im Vorwort darauf verwiesen wird, dass weiterführende Informationen, Arbeitsmaterialien und -blätter sowie Filme über die an den jeweils entsprechenden Stellen im Buch angegebenen Internetseiten und Webcodes verfügbar sind (vgl. Dies. 2005: 7; Dies. 2010: 7; Comagic et al. 2016: 5). Die Ausgabe von 2016 weist im Unterschied zu den vorherigen Ausgaben zudem die bereits angesprochene Kompetenzorientierung auf, die nicht nur in den mit verschiedenen Farben markierten Aufgaben erkennbar ist, sondern auch durch eine im Anschluss an jedes Kapitel angefügte, i. d. R. als Doppelseite gestaltete ‚Kompetent?-Seite‘, anhand derer die Lernenden zum Überprüfen ihres „durch die Arbeit mit den Materialien erworbene[n] Wissen[s] und Können[s]“ (ebd.) angeleitet werden. Während in den Ausgaben von 2005 und 2010 statt der jedes Kapitel obligatorisch abschließenden ‚Kompetent?-Seite(n)‘ stets eine Seite zur ‚Wiederholung und Vertiefung‘ vorliegt (vgl. Bläs et al. 2005: 3-6; Dies. 2010: 3-6), schließen die Kapitel in der Ausgabe von 1999 ohne zusätzliche Gelegenheiten zum Wiederholen, Vertiefen, Überprüfen oder Anwenden des Gelernten ab. Unterschiede weisen die betrachteten Ausgaben in Relation zueinander auch in der Anzahl der Kapitel, deren jeweils übergeordneter Titulierung sowie ihres jeweiligen Umfangs auf.

¹⁶⁴ Die Definition Detjens zur Bestimmung des politikdidaktischen Prinzips der Erfahrungsorientierung wurde v. a. deshalb als Basis für die theoriegeleitete Entwicklung der Analysekategorien gewählt, da die von ihm dargestellte, erfahrungsorientierte Lernprozesse kennzeichnende Struktur die wesentlichen Elemente dieses Prinzips nicht nur prägnant und adäquat zusammenfasst, sondern somit auch offenkundig - ohne es jedoch zu benennen - in der Tradition Deweys als dem ‚Wegbereiter‘ des Erfahrungslernens steht. Zudem handelt es sich hierbei um eine aus politikdidaktischer Perspektive formulierte Definition, in welcher auch die mit diesem Prinzip einhergehende Chance, auf diese Weise die Bildung mündiger, demokratiebewusster und -fähiger Bürger/-innen fördern zu können, anerkannt wird (vgl. Detjen 2000a: 32f.) - so wie es auch in demokratiepädagogischen Ansätzen angenommen und gerade von Seiten der Politikdidaktik bzgl. ihrer vollständigen Realisierbarkeit i. d. R. angezweifelt wird (vgl. Kap. 2.4-2.6). Dementsprechend wird die Definition eines Politikdidaktikers, der demokratiepädagogischen Ansätzen eher distanziert begegnet, als konsensuale und nicht anfechtbare Grundlage zur Entwicklung von Analysekategorien erachtet, mit welchen ein erfahrungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung erfasst werden soll: „Dass erfahrungsorientiertes Lernen [...] das Ziel einer Erziehung zur Demokratie fördert, wird auch von Joachim Detjen, der nicht als Befürworter einer Demokratiepädagogik gelten kann, konstatiert“ (Röken 2011: 224).

durch die Kategorie *Medien*, welche nach einem probeweisen Materialdurchgang jedoch mit der *Kat. II* zusammengeführt wurde¹⁶⁵, sowie durch die Kategorie *Inhalte (Kat. VI)*. Anhand dieses, der produktorientierten Schulbuchanalyse zugrundeliegenden Kategorienrasters kann mithin diachron erfasst werden, inwiefern für das erfahrungsorientierte Lernen in den genannten Sozialkundebüchern im Untersuchungszeitraum von 2001 bis 2019 ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist¹⁶⁶.

3.4.1 Vorerfahrungen im Lernprozess (Kat. I)

Diese Kategorie untergliedert sich in drei Ausprägungen: Die Ausprägung *Einbezug individueller Vorerfahrungen* erfasst, inwiefern die Aufgabenstellungen in den untersuchten Lehrwerken zur ‚Aneignung von Erfahrung‘, d. h. zur Aktivierung und Reflexion individueller, ggf. noch unbewusster Vorerfahrungen, Vorstellungen, Deutungsmuster und Präkonzepte anleiten und diese somit zum Ausgangspunkt des Lernprozesses werden. Auf diese Weise können bestehende Erfahrungen und Wissensstrukturen zum Generieren neuen Wissens genutzt oder ggf. bestehende Fehlkonzepte aufgeklärt werden. Anhand der induktiv ergänzten Ausprägungen *Einbezug hypothetischer Vorerfahrungen* oder *der Erfahrungen Dritter* kann ferner festgestellt werden, ob die Aufgaben, anstatt zur Bewusstmachung und Aufarbeitung eigener Vorerfahrungen anzuregen, hypothetische, generalisierende und von einem bestimmten Schüler- bzw. Jugendbild ausgehende Vorerfahrungen antizipieren bzw. die Erfahrungen anderer Personen erfragen und darauf basierend Lernprozesse initiieren. Darüber hinaus besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Arbeitsanweisungen *keinen Einbezug individueller oder hypothetischer Vorerfahrungen* sowie *der Erfahrungen Dritter* vorsehen.

3.4.2 Gelernte Demokratie - Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)

Mithilfe dieser deduktiv-induktiv entwickelten Kategorie soll erfasst werden, inwiefern die Aufgabenstellungen zur ‚Verarbeitung von Erfahrung‘, d. h. zu einer Erweiterung und Reorganisation des bestehenden Erfahrungswissens anleiten. Hierfür werden die Aufgaben dahingehend untersucht, inwiefern sie zum Aufbau eines deklarativen und prozeduralen Wissens¹⁶⁷

¹⁶⁵ Ein probeweiser Materialdurchgang zeigte, dass die Aufgabenstellungen auch Auskunft darüber geben, anhand welcher Medien und Materialien neues Wissen generiert werden soll, weshalb zunächst eine mit *Medien* bezeichnete Kategorie mitsamt den ebenso induktiv gewonnenen Ausprägungen aufgenommen wurde. Ein erneuter Probedurchlauf ließ jedoch erkennen, dass es durch diese Kategorie sowie die *Kat. II* sehr häufig zu Doppelzuordnungen kam, da die Aufgaben i. d. R. nicht nur zur *Erweiterung des Erfahrungswissens* anleiten, sondern auch konkrete Informationen darüber geben, anhand welcher Materialien und Medien diese Lernprozesse stattfinden sollen; zur Vermeidung solcher Doppelzuordnungen wurden diese beiden Kategorien als ‚neue‘ *Kat. II* zusammengeführt.

¹⁶⁶ Zur kriteriengestützten Analyse werden sämtliche Aufgabenstellungen der ausgewählten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ dementsprechend den in diesem Kapitel vorgestellten (vgl. Kap. 3.4) und in einem Kategorienraster zusammengestellten Kategorien mitsamt ihren jeweiligen Ausprägungen zugeordnet. Die der methodischen Erarbeitung dienenden, auf entsprechenden Methodenseiten gestellten Aufgaben, welche die Kontexteinheit der Analyse darstellen, werden gesondert von den übrigen, zur Erarbeitung der Kapitelinhalte anleitenden Aufgaben betrachtet und als Gesamtheit jeweils der Kategorie zugeordnet, in deren Kontext die jeweilige Methode schwerpunktmäßig steht. So kann nicht nur eine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern diese Methoden selbst zu einem erfahrungsorientierten Lernen anleiten, sondern diese gesonderte Zuordnung und Betrachtung lässt auch erkennen, inwiefern die Aufgaben in den jeweiligen Kapiteln unabhängig von spezifischen Methodenseiten zu einem Erfahrungslernen anregen.

¹⁶⁷ Während das deklarative Wissen sowohl ein Faktenwissen als auch konzeptuelles Wissen umfasst und sich auf die Erarbeitung inhaltlicher Sachverhalte, Begriffe, Konzepte, Modelle, Theorien, Zusammenhänge sowie methodischer und methodologischer Kenntnisse bezieht, die explizit vorliegen und verbalisierbar sind, handelt es sich bei prozeduralem Wissen

anregen und auf Grundlage welcher Medien dieser Wissensaufbau erfolgen soll. Zur Kategorisierung solcher Aufgaben wurden die folgenden vier Ausprägungen definiert: *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug didaktisierter Medien, unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt, unter Einbezug internetbasierter Medien sowie unter Einbezug kombinierter Medien.*

Zur Analyse der von den Aufgabenstellungen geforderten kognitiven Prozesse zur Informationsverarbeitung und zum Aufbau von Wissen, welche auf divergierenden Niveaus erfolgen können, werden diese zudem hinsichtlich der ihnen zuzuordnenden Anforderungsbereiche (AB) I bis III differenziert¹⁶⁸.

um sog. ‚Handlungswissen‘; dieses ist auf die Anwendung von implizit verfügbaren, nicht verbalisierbaren Strategien, Handlungsabläufen und Techniken gerichtet und ermöglicht den Schüler/-innen ein erfolgreiches Handeln und Lernen (vgl. Detjen 2007: 308f.; Ders. 2017b: 115f.; Richter 2007: 424f.). Eine getrennte Erfassung dieser beiden Wissensformen erfolgt bewusst nicht, da eine Sichtung des zu analysierenden Materials erkennen lässt, dass die Aufgaben zur Bearbeitung häufig sowohl die Förderung deklarativen als auch prozeduralen Wissens ansteuern und somit Doppelzuordnungen vermieden werden können. Zudem wird eine Trennung dieser beiden Wissensformen auch deshalb nicht als ergiebig erachtet, da primär von Interesse ist, ob der für ein erfahrungsorientiertes Lernen notwendige, deklarative und prozedurale Wissensaufbau erfolgt, dem es für den konkreten Anwendungsbezug im Rahmen erfahrungsorientierter Handlungsformen bedarf (Kat. III).

¹⁶⁸ Die AB I bis III wurden von der KMK im Rahmen der ‚Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung‘ zur Konzipierung von Aufgaben fachspezifisch entwickelt, weshalb an dieser Stelle auf die für das Fach Sozialkunde/Politik spezifisch beschriebenen AB rekurriert wird (vgl. KMK 1989/2005). Demgemäß gilt für Aufgaben aus dem AB I, der grundsätzlich Reproduktionsleistungen umfasst, dass diese dazu anleiten, grundlegendes Fachwissen unter Verwendung der Fachterminologie wiederzugeben, Informationen aus unterschiedlichen Materialien zu entnehmen oder auch die benötigten Arbeitstechniken und Methoden zu kennen und darstellen zu können (vgl. ebd.). Als die für diesen AB empfohlenen Operatoren, welche als handlungsinizierende Verben zu verstehen sind, werden z. B. angegeben: ‚aufzählen‘, ‚benennen‘, ‚beschreiben‘, ‚bezeichnen‘, ‚darlegen‘, ‚darstellen‘, ‚nennen‘, ‚wiedergeben‘, ‚zusammenfassen‘ (vgl. ebd.). Aufgaben, welche dem AB II zuzuordnen sind, erfordern, dass bekannte fachspezifische Inhalte und Methoden selbstständig erklärt, bearbeitet und geordnet sowie auf andere Sachverhalte angewendet werden können. Für das Fach Sozialkunde erfordern Aufgaben dieses Anforderungsniveaus im Rahmen solcher Reorganisations- und Transferleistungen u. a., dass kategoriale, strukturelle und zeitliche Zusammenhänge erklärt, politische, ökonomische und soziologische Sachverhalte sinnvoll geknüpft, unterschiedliche Materialien analysiert, Sach- und Werturteile unterschieden oder Sachverhalte unter Beachtung der sie konstituierenden Bedingungen eingeordnet werden (vgl. ebd.). Arbeitsanweisungen, welche diesem AB entsprechen, lauten u. a. ‚analysieren‘, ‚auswerten‘, ‚charakterisieren‘, ‚einordnen‘, ‚erklären‘, ‚erläutern‘, ‚ermitteln‘, ‚erschließen‘, ‚herausarbeiten‘, ‚interpretieren‘, ‚vergleichen‘, ‚widerlegen‘ (vgl. ebd.). Der dritte AB umfasst Leistungen der Reflexion und Problemlösung, um zu begründeten Beurteilungen, Folgerungen und Handlungsoptionen zu gelangen. So stellen Aufgaben, welche u. a. dazu anleiten, politische, ökonomische und gesellschaftliche Sachverhalte und Probleme zu erörtern, eine strukturierte, multiperspektivische und problembewusste Argumentation zu entfalten, Hypothesen zu politischen, ökonomischen und sozialen Fragestellungen zu antizipieren oder auch die eigene politische Urteilsbildung unter Beachtung ethischer und normativer Kategorien zu reflektieren, exemplarische Leistungen dieses Anforderungsniveaus im Fach Sozialkunde dar (vgl. ebd.). Empfohlene Operatoren dieses AB lauten bspw. ‚begründen‘, ‚beurteilen‘, ‚bewerten‘, ‚diskutieren‘, ‚entwerfen‘, ‚entwickeln‘, ‚erörtern‘, ‚gestalten‘, ‚problematieren‘, ‚prüfen‘, ‚sich auseinandersetzen‘, ‚Stellung nehmen‘, ‚überprüfen‘ (vgl. ebd.). Auch wenn die Operatoren den verschiedenen AB idealtypisch zugeordnet und expliziert werden, ist darauf hinzuweisen, dass eine eindeutige Zuordnung mitunter schwierig sein kann. So stellte sich bei einer probeweisen Anwendung der vorgesehenen Kodierung heraus, dass den Aufgabenstellungen z. T. Operatoren inhärent sind, welche nicht in der Aufstellung der KMK aufgelistet sind; die Zuordnung der Aufgaben zu den verschiedenen AB wurde in solchen Fällen entsprechend den von der KMK festgelegten Definitionen der divergierenden AB vorgenommen und die jeweiligen Operatoren wurden den entsprechenden AB in den Kodierregeln hinzugefügt. Darüber hinaus ließ ein Probedurchlauf erkennen, dass einige von der KMK einem bestimmten AB zugeordnete Operatoren aufgrund der Kontexte, in welchen sie stehen, verschiedenen AB zuzuordnen sind, sodass diese Operatoren in den Kodierregeln bei den entsprechenden AB jeweils doppelt angegeben sind. Zur Verdeutlichung seien exemplarisch zwei den Operator ‚zusammenstellen‘ enthaltende Aufgaben angeführt: „Stellt eure ideale Schule zusammen. Ergänzt die Aufgaben um eure eigenen Ideen“ (Bläs et al. 1999: 20; AB II); „Stellt die Probleme zusammen, die im Jubiläumsjahr des Elysée-Vertrags von den Autoren ausgemacht werden“ (Dies. 2005: 213; AB I). Während die erste Aufgabenstellung das Entwerfen und Entwickeln eigener Ideen zur Verwirklichung der ‚idealen Schule‘ erfordert, zielt die zweite Aufgabe auf eine reine Reproduktionsleistung.

3.4.3 Gelebte Demokratie - Eröffnen neuer Erfahrungsräume durch Handeln (Kat. III)

Da die Erfahrungsorientierung in der politischen Bildung über die ausschließlich kognitive Beschäftigung mit politikbezogenen Wissensinhalten hinausgeht, sieht der dieses Prinzip strukturierende Schritt der ‚Verarbeitung von Erfahrung‘ zur Erweiterung und Reorganisation des Erfahrungswissens zudem die konkrete, praktisch handelnde Auseinandersetzung mit und die Anwendung von kognitiv Gelerntem vor. Zur Operationalisierung der Ausprägungen dieser Kategorie werden demgemäß die in der Definition Detjens genannten (vgl. 2000a: 33) und auf Klippert (vgl. 1988: 57f.) zurückgehenden erfahrungsorientierten Handlungsformen des realen und simulativen Handelns sowie des produktiven Gestaltens rezipiert. Diese wurden hinsichtlich ihrer jeweiligen Chancen und Grenzen sowie den jeder Handlungsform exemplarisch entsprechenden Methoden bereits erörtert (vgl. Kap. 2.4). Darauf basierend ergeben sich folgende Ausprägungen: *Reales Handeln als erfahrungsorientierte Handlungsform*, *Simulatives Handeln als erfahrungsorientierte Handlungsform*, *Produktives Gestalten als erfahrungsorientierte Handlungsform*¹⁶⁹ sowie *Keine Erfassung einer erfahrungsorientierten Handlungsform möglich*. Während sich Formen des simulativen Handelns und des produktiven Gestaltens i. d. R. auf den schulischen Erfahrungsraum beschränken, ist ein reales Handeln in divergierenden Handlungs- und Erfahrungsräumen möglich, wie es v. a. demokratiepädagogische Ansätze forcieren (vgl. Kap. 2.5). Daher wird mittels der ersten Ausprägung auch erfasst, inwiefern die Aufgaben zu einem realen Handeln in den Erfahrungsräumen des *Unterrichts*, der *Schule*, des *schulübergreifenden Bereichs* sowie im Rahmen von *Projektarbeit* als wesentlicher erfahrungsorientierter Handlungsform anregen. Die auf Klippert zurückgehende Kategorie des realen Handelns wurde zudem hinsichtlich der Ergebnisdimension erweitert, sodass in Anlehnung an Scherb (vgl. 2012: 49) auch erfasst wird, ob die Ergebnisse realer Handlungsprozesse eine reale Konsequenz bzw. Lebensdienlichkeit für die Schüler/-innen haben können und somit ein sinnorientiertes Lernen möglich ist (*Qualität der Ergebnisse*)¹⁷⁰.

3.4.4 Metakognitive Reflexion zur Erfahrungsbildung (Kat. IV)

Entsprechend der Struktur erfahrungsorientierten Lernens bedarf es im letzten Schritt, der ‚Veröffentlichung von Erfahrung‘, im Rahmen metakognitiver Diskurse der Reflexion der denkend und handelnd generierten Erfahrungen, da diese nur dann im Erfahrungskontinuum integriert und somit verständnisintensiv und nachhaltig erworben werden können. Daher wird

¹⁶⁹ Hinsichtlich dieser Ausprägung wurde Klipperts Kategorie des produktiven Gestaltens insofern erweitert, als die Produkte im erfahrungsorientierten Sozialkundeunterricht nicht beliebig sein oder nur der Förderung der gestalterischen Fähigkeiten dienen dürfen, sondern - entsprechend eines pragmatistischen Denkens - zielgerichtet, reflektiert und funktional sein sowie einen konkreten politischen, ggf. an die politische Öffentlichkeit gerichteten Bezug aufweisen müssen; denn nur dann wird ein politikbezogenes Erfahrungslernen gewährleistet. So konstatiert auch Breit schon im Jahre 1998: „Beim produktiven Gestalten stellen die Schülerinnen und Schüler etwas her, das in einem Zusammenhang mit Politik steht. Mit dem Produkt sollen sie nicht so sehr ihre Gestaltungsfähigkeit beweisen, sondern ihr Politikverständnis“ (108). Die zu einem produktiven Gestalten anleitenden Aufgaben werden dieser Ausprägung dementsprechend nur dann zugeordnet, wenn sie dieser Prämisse sowie den im Rahmen der Kodierregeln angegebenen fachspezifischen Produkten entsprechen.

¹⁷⁰ Leiten die Aufgaben somit zu einem sinnstiftenden realen Handeln an, dessen Ergebnisse von konkreter Relevanz für die Lernenden sind, kann das erfahrungsorientierte Lernen auch zur Verwirklichung des dritten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Wehling 1977: 179f.) und somit zu einem „Empowerment“ (Stein 2016: 239) der Schüler/-innen beitragen, da sie auf diese Weise erlernen und erfahren, dass sie sowohl zur Analyse vorherrschender politischer Lagen als auch zu deren Beeinflussung im Sinne ihrer eigenen Interessen fähig sind.

im Rahmen der Ausprägung dieser Kategorie (*Metakognitive Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen*) erfasst, inwiefern die Aufgaben in den ausgewählten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ dazu anleiten, die stattgefundenen Lernprozesse und Handlungserfahrungen im Anschluss an einen Themenkomplex reflexiv auszuwerten. Hierbei wird zudem danach differenziert, ob die metakognitiven Reflexionsprozesse sowohl auf der *Sachebene* - durch die Rückbindung der Handlungserfahrungen an das fachbezogene Wissen und die Kontrastierung dieser mit der politischen Realität (vgl. Ohlmeier 2013: 83f.) - als auch auf der *Sozialebene* erfolgen, sodass auch die Kooperationsprozesse ausgewertet werden können. Auch hier wurde für den Fall, dass eine entsprechende Reflexion nicht vorgesehen ist, eine Ausprägung eingerichtet: *Keine metakognitive Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen*.

3.4.5 Sozialform (Kat. V)

Um im Rahmen der Schulbuchanalyse eruieren zu können, inwiefern die dort formulierten Aufgaben zur Bearbeitung kooperatives Lernen und Arbeiten erfordern - wie es für erfahrungsorientierte Lernprozesse von wesentlicher Bedeutung ist - wird zudem die aus den Aufgaben hervorgehende Sozialform erfasst, welche die „Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht“ (Kuhn 2007a: 363) bestimmt. Entsprechend der in der Literatur überwiegend konsensual genannten Sozialformen des Frontal-/Klassenunterrichts, der Gruppen-, der Partner- sowie der Einzelarbeit (vgl. Detjen 2007: 342; Meyer ¹⁴2009: 136ff.; Nitzschke 2000: 169) werden diese auch für die nachfolgende Analyse herangezogen. Da ein probeweiser Materialdurchgang jedoch erkennen ließ, dass die Aufgaben sehr häufig dergestalt konzipiert sind, dass sie keine expliziten Hinweise zur geforderten Bearbeitungsform geben und diese somit nur implizit durch die Wahl der Anredepronomen sowie der Konjugation der Verben zu entnehmen ist, wurden die Ausprägungen dieser Kategorie dementsprechend angepasst. Die *Kat. V* weist somit neben der Ausprägung *Klassenunterricht*, der Aufgaben zugeordnet werden, die diesen explizit zur Bearbeitung erfordern, und den Ausprägungen *Explizite Gruppenarbeit*, *Explizite Partnerarbeit* sowie *Explizite Einzelarbeit*, die die jeweils genannte Sozialform ebenso konkret benennen, zudem die Ausprägungen *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit* und *Implizite Einzelarbeit* auf. Der Ausprägung *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit* werden all jene, explizit keine Sozialform angegebenden Aufgaben zugeordnet, welche die Lernenden als Gesamtheit im grammatikalischen Plural ansprechen, ohne jedoch nach einem Arbeiten in Gruppen oder mit einem/-r Partner/-in zu differenzieren¹⁷¹. Die Ausprägung *Implizite Einzelarbeit* umfasst all jene Arbeitsanweisungen, welche die Lernenden ausschließlich individuell im grammatikalischen Singular ansprechen, hierbei aber nicht explizit Einzelarbeit als Sozialform fordern. Aufgaben, welche darüber hinaus weder explizit eine Sozialform angeben noch eine direkte Ansprache aufweisen, werden schließlich der Ausprägung *Keine Erfassung der Sozialform möglich* zugeordnet.

¹⁷¹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass bei einer Ansprache im Plural, ohne Nennung einer expliziten Sozialform, zwar davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden in kooperativen Formen zusammenarbeiten sollen, weshalb solche Aufgaben nachfolgend auch der Ausprägung *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit* zugewiesen werden, dennoch kann angesichts solcher Aufgaben die Möglichkeit, dass sie ggf. implizit einen Klassenunterricht als Arbeitsform vorsehen, nicht völlig außer Acht gelassen werden und ist bei einer anschließenden Auswertung der Analyse stets zu bedenken.

3.4.6 Inhalte (Kat. VI)

Da die Zuordnung der Aufgabenstellungen im Hinblick auf die *Kat. I* bis *V* erkennen lässt, dass diese z. T. auf die Erarbeitung divergierender Inhaltsbereiche der politischen Bildung zielen, indem sie nicht nur zu politischem, sondern auch zu sozialem Lernen anleiten, wird diese letzte Kategorie induktiv ergänzt. Während mit den vorangegangenen Analysekatégorien erfasst werden soll, inwiefern in den ausgewählten Lehrwerken wesentliche Elemente der Erfahrungsorientierung implementiert werden, soll mithilfe dieser Kategorie in einem zweiten Schritt untersucht werden, ob in den jeweiligen Kapiteln der Lehrwerke - für die aufgrund der Zuordnungen der entsprechenden Aufgaben zu den *Kat. I* bis *V* bereits eine Aussage bzgl. einer Anleitung zu erfahrungsorientiertem Lernen getroffen werden kann - primär zu *politischem* oder zu *sozialem Lernen* als den beiden Ausprägungen dieser Kategorie angeleitet wird¹⁷². Durch diesen weiteren Analyseschritt kann mithin auf die bereits mehrfach thematisierte Debatte um ein erfahrungsbasiertes Demokratie-Lernen (vgl. Kap. 2.6), das - so der häufig angenommene Vorwurf - unter Hinnahme einer Vernachlässigung des politischen Lernens zuvörderst soziales Lernen ermögliche (vgl. u. a. Pohl ⁴2014: 191f.), Bezug genommen werden.

Um erfassen zu können, ob sich die Aufgabenstellungen primär auf die Erarbeitung von Inhalten beziehen, welche zu einem *politischen Lernen* anleiten, wird untersucht, inwiefern sie die Erarbeitung der sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der politischen Bildung anerkannten Dimensionen des Politischen (Polity, Policy, Politics) vorsehen (vgl. Ackermann 1998a: 5). Auch wenn eine klare analytische Trennung dieser drei Dimensionen in der Praxis mitunter schwierig ist - was jedoch den Interdependenzen realer politischer Sachverhalte entspricht, die i. d. R. stets dreidimensional strukturiert sind (vgl. Detjen 2007: 296ff.) - ermöglichen sie dennoch ein eindeutiges Identifizieren politischer Inhalte in Abgrenzung von Inhalten, welche primär *soziales Lernen* intendieren¹⁷³. Inwiefern in den verschiedenen Kapiteln dagegen eine Anleitung zu *sozialem Lernen* und somit zum Erwerb sozialer Verhaltensweisen und Kompetenzen erfolgt, wird anhand dessen untersucht, ob die Aufgaben dazu beitragen, die acht Ziele sozialen Lernens zu erreichen (Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie der Fähigkeiten zur Solidarität, zu einem angemessenen Konfliktverhalten, zur Ausbildung einer Ich-Identität, zur Empathie, zur Toleranz sowie zum Umgang mit Regeln; vgl. ebd.: 257f.).

¹⁷² Als ein erfahrungsorientiertes Lernen gewährleistende Kapitel werden jene erachtet, welche Aufgaben enthalten, die einen *Einbezug individueller Vorerfahrungen* (*Kat. I*) erfordern und zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens* nicht ausschließlich *didaktisierte* oder *internetbasierte*, sondern insbesondere auch der *individuellen Erfahrungswelt* entnommene *Medien*, *Materialien* und *Informationen* bzw. eine *Kombination* dieser vorsehen (*Kat. II*). Darüber hinaus sollen die *Arbeitsaufträge* durch ein Angebot unterschiedlicher Handlungsformen dazu anleiten, Gelerntes durch das *Eröffnen neuer Erfahrungsräume* anzuwenden (*Kat. III*) sowie eine *kognitive Anbindung* und *Auswertung* dieser stattgefundenen Lernprozesse und -erfahrungen im Rahmen einer *metakognitiven Reflexion* sicherstellen (*Kat. IV*). Wenn die Aufgaben solcher Kapitel in expliziter oder impliziter Form zudem ein nicht ausschließliches, aber dennoch konstantes kooperatives Lernen zur Bearbeitung erfordern (*Kat. V*), können sie mithin als zum Erfahrungslernen anleitend deklariert werden.

¹⁷³ Die Kategorien, welche diese drei Dimensionen der politischen Ordnung/Form (Polity), der politischen Inhalte/Ziele (Policy) sowie des politischen Prozesses (Politics) näher bestimmen, sind im Rahmen der Kodierregeln der Ausprägung *Politisches Lernen* angeführt.

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse werden für die ausgewählten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ in chronologischer Reihenfolge anhand der entwickelten, ein erfahrungsorientiertes Lernen kennzeichnenden Kategorien dargestellt.¹⁷⁴ Auf diese Weise wird für jede Analysekategorie und ihre entsprechenden Ausprägungen einzeln präsentiert, inwiefern ihnen die Aufgaben der verschiedenen Ausgaben zugeordnet werden können. Durch die kontrastive und komparative Darstellung der den Aufgaben aller Ausgaben zugeordneten Kategorien und Ausprägungen kann so bereits für jede Kategorie einzeln ein Überblick gewonnen werden, inwiefern der Stellenwert erfahrungsorientierten Lernens diachron gegeben ist bzw. sich verändert hat. Im Anschluss kann auf Basis dieser Ergebnisse in der Diskussion (vgl. Kap. 5) eine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern ein Bedeutungswandel für das erfahrungsorientierte Lernen konstatiert werden kann¹⁷⁵.

4.1 Vorerfahrungen im Lernprozess (Kat. I)

Die *Kat. I* ist in nahezu allen Kapiteln der Ausgabe von 1999 (vgl. Bläs et al. 1999)¹⁷⁶ in unterschiedlicher Form ausgeprägt, wie den Zuordnungen der Aufgabenstellungen zu dieser Analysekategorie entnommen werden kann. Während in den Kapiteln ‚Leben in der Familie‘, ‚Informationen und Meinungsbildung‘, ‚Berufswahl - entscheiden muss man selbst‘ sowie ‚Frieden in Europa‘ ausschließlich die zur Initiierung erfahrungsorientierter Lernprozesse wesentliche Ausprägung *Einbezug individueller Vorerfahrungen* gegeben ist, liegen in den Kapiteln ‚Leben in der Schule‘, ‚Leben in Jugendgruppen‘ sowie ‚Menschen in der Wirtschaft‘ zudem Aufgaben vor, welche neben dieser ersten Ausprägung zudem zum *Einbezug hypothetischer Vorerfahrungen* und/oder *der Erfahrungen Dritter* anleiten¹⁷⁷. Das Kapitel ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘ weist lediglich eine Aufgabenstellung auf, die den *Einbezug der Erfahrungen Dritter* erfordert. Die Aufgaben der Kapitel ‚Recht und Rechtsprechung‘, ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘ sowie ‚Leben im Frieden?‘ lassen keine Zuordnung zu den Ausprägungen der *Kat. I* zu; es wird in diesen Kapiteln durch die Aufgaben daher nicht

¹⁷⁴ Bzgl. der durchgeführten Analyse ist darauf hinzuweisen, dass trotz des erstellten und mehrfach modifizierten Kodierleitfadens Doppelzuordnungen mitunter unumgänglich waren. Dies ist zum einen durch die Intention bedingt, auch die anhand der Formulierung der Aufgabe geforderte Sozialform erfassen zu wollen, da ein Arbeitsauftrag neben der Form der Bearbeitung zuvörderst durch einen konkreten Inhalt gekennzeichnet ist. Zum anderen kam es immer dann zu einer Doppelzuweisung, wenn eine Aufgabe eine ‚arbeitsteilige‘ Bearbeitung erfordert, da diese Forderung offenlässt, ob es sich dabei um ein Arbeiten mit einer/-m weiteren (*Explizite Partnerarbeit*) oder mit mehreren Lernenden (*Explizite Gruppenarbeit*) handelt. Mehrfache Zuordnungen resultieren zudem daraus, dass die Aufgaben in den untersuchten Lehrwerken sehr oft dergestalt formuliert sind, dass ihnen mehrere Arbeitsaufträge inhärent sind, welche divergierenden Kategorien entsprechen.

¹⁷⁵ Die Darstellung der Ergebnisse bzgl. der auf Methodenseiten gestellten Aufgaben, die als Kontexteinheit erfasst wurden, erfolgt im Folgenden i. d. R. in Form von Fußnoten (FN). Mitunter sind einigen Ausprägungen der *Kat. III* oder auch der *Kat. IV* in verschiedenen Kapiteln der untersuchten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ jedoch ausschließlich solche, der methodischen Erarbeitung und Durchführung dienende Aufgaben zuzuordnen. Daher werden die Ergebnisse der Analyse in diesen Fällen ebenfalls in den Fließtext integriert.

¹⁷⁶ Der literarische Verweis der untersuchten Sozialkundebücher wird im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse in jeder Kategorie lediglich nach der jeweils ersten Nennung angegeben.

¹⁷⁷ Diesbezüglich ist anzumerken, dass insbesondere in den ersten drei Kapiteln der Ausgabe von 1999 (‚Leben in der Schule‘; ‚Leben in der Familie‘; ‚Leben in Jugendgruppen‘) im Vergleich zu den übrigen Kapiteln mehrere Aufgaben vorliegen, welche zum *Einbezug individueller Vorerfahrungen* anleiten.

dazu angeleitet, dass die Lernenden ihre individuellen Vorerfahrungen und Präkonzepte aktivieren oder sich mit hypothetisch antizipierten Vorerfahrungen bzw. den Erfahrungen Dritter auseinandersetzen¹⁷⁸.

Diese drei Kapitel beinhalten in der Ausgabe von 2005 (vgl. Bläs et al. 2005)¹⁷⁹ ebenfalls keine Aufgaben, welche dazu anleiten, Vorerfahrungen in die Lernprozesse zu integrieren¹⁸⁰. Die Analyse der übrigen Kapitel der genannten Ausgabe lässt erkennen, dass sie allesamt Aufgaben enthalten, die der Ausprägung *Einbezug individueller Vorerfahrungen* zuzuordnen sind, wobei im Rahmen des Kapitels ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘ zudem eine Aufgabe vorliegt, welche zum *Einbezug der Erfahrungen Dritter* anleitet¹⁸¹. Die Ausprägung *Einbezug hypothetischer Vorerfahrungen* liegt in keinem der Kapitel dieser Ausgabe vor.

Diese zweite Ausprägung der *Kat. I* liegt auch in der aktuellsten Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ (vgl. Comagic et al. 2016) durchweg nicht vor. In den Kapiteln ‚Recht und Rechtsprechung‘, ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘ sowie dem letzten Kapitel ‚Frieden und Sicherheit‘ finden sich in dieser Ausgabe - wie es bereits für die vorangegangenen Ausgaben festgestellt wurde - zudem insgesamt keine Aufgaben, die zum Einbezug von Vorerfahrungen im Lernprozess anleiten. Die Ausprägung *Einbezug individueller Vorerfahrungen*, welche für erfahrungsorientierte Lernprozesse von besonderer Relevanz ist, liegt dagegen in allen übrigen Kapiteln vor, wobei in den Kapiteln ‚Demokratie in der Schule und der Gemeinde‘ sowie ‚Politik in der EU: Welches Europa wollen wir?‘ zudem Aufgaben erfasst werden können, die zum *Einbezug der Erfahrungen Dritter* anleiten¹⁸².

4.2 Gelernte Demokratie - Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)

Bei dieser Analysekatgorie handelt es sich in der Ausgabe von 1999 (vgl. Bläs et al. 1999) um die Kategorie, der in allen Kapiteln die meisten Aufgaben zuzuordnen sind. Die Analyse aller Aufgabenstellungen ergab dabei zudem, dass es primär die Ausprägung *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug didaktisierter Medien* ist, welcher die Aufgaben

¹⁷⁸ Zum *Einbezug individueller Vorerfahrungen* wird sowohl in der Ausgabe von 1999 als auch in der Ausgabe von 2005 in exakt gleicher Form im Rahmen des zweiten Kapitels ‚Leben in der Familie‘ zudem durch eine Aufgabe zur Anwendung der Methode ‚Mind-Map‘ am Beispiel des Themas ‚Familie‘ angeleitet. Diese wird auf der entsprechenden Methodenseite hinsichtlich ihrer Funktionen und der Vorgehensweise zur Erstellung vorgestellt und mit folgenden Worten eingeleitet: „Zum Thema Familie wollen wir alle Gedanken, Ideen, Gefühle, eigenen Erfahrungen zusammenfassen“ (Bläs et al. 1999: 23; Dies. 2005: 29).

¹⁷⁹ Hier sei darauf hingewiesen, dass die für die Ausgabe von 2005 in dieser sowie allen nachfolgenden Kategorien herausgearbeiteten Ergebnisse gleichermaßen für die aktualisierte Ausgabe von 2010 (vgl. Dies. 2010) gelten.

¹⁸⁰ Die Titel der Kapitel weichen in der Ausgabe von 2005 z. T. leicht von jenen in der Ausgabe von 1999 ab.

¹⁸¹ Wie den Zuordnungen der Aufgabenstellungen zur Ausprägung *Einbezug individueller Vorerfahrungen* in allen Kapiteln der Ausgabe von 2005 zu entnehmen ist, liegen auch hier - wie dies bereits für die Ausgabe von 1999 festzustellen ist - insbesondere bei den ersten drei Kapiteln (‚Leben in der Schule‘; ‚Leben in der Familie‘; ‚Leben in Jugendgruppen‘) im Vergleich zu den übrigen Kapiteln mehrere Aufgaben vor.

¹⁸² Im Vergleich zu den vorangegangenen Ausgaben lässt sich für die Ausgabe von 2016 feststellen, dass die Ausprägung *Einbezug individueller Vorerfahrungen* insgesamt stärker gegeben ist, d. h. es lassen sich mehr Aufgaben dieser Kategorie in allen Kapiteln zuordnen. Zugleich ist jedoch anzumerken, dass auch in dieser Ausgabe die ersten Kapitel, v. a. das Kapitel ‚Demokratie in der Schule und der Gemeinde‘, die meisten Zuordnungen aufweisen. Diesbezüglich ist zudem zu erwähnen, dass in diesem Kapitel einige der ersten Kapitel, wie sie noch in den vorangegangenen Ausgaben bestehen, integriert sind (z. B. die Kapitel ‚Leben in der Schule‘; ‚Leben in Jugendgruppen‘ sowie ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘); die Ausgabe von 2016 umfasst daher insgesamt auch nur acht Kapitel.

überwiegend entsprechen¹⁸³. Für die übrigen Ausprägungen dieser Kategorie ist zu konstatieren¹⁸⁴, dass diese - bis auf die Ausprägung *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug internetbasierter Medien*, welcher in dieser Ausgabe mit Ausnahme der Kapitel ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘ sowie ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘ keine Aufgaben zugeordnet werden können¹⁸⁵ - ebenfalls in allen Kapiteln, wenn auch in geringerem Umfang, vorliegen¹⁸⁶. Auszunehmen davon ist das Kapitel ‚Recht und Rechtsprechung‘, in dem lediglich eine Aufgabe einer weiteren Ausprägung (*Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug kombinierter Medien*) zuzuordnen ist. Hinsichtlich der in den Aufgaben geforderten kognitiven Prozesse ist für diese Ausgabe festzustellen, dass in allen Kapiteln Aufgabenstellungen vorliegen, die sowohl zur Reproduktion und Reorganisation bzw. zum Transfer als auch zur Entwicklung von Lösungsstrategien und begründeten Stellungnahmen und Urteilen anleiten; hierbei überwiegen in allen Kapiteln die Aufgaben, welche den AB II und III zuzuordnen sind.

Die Analyse der Aufgabenstellungen bzgl. der *Kat. II* zeigt in der Ausgabe von 2005 (vgl. Bläs et al. 2005) ein z. T. abweichendes Bild: So ist in dieser Ausgabe zwar für alle Kapitel gleichermaßen festzustellen, dass die Mehrzahl der Aufgaben dieser Kategorie zuzuordnen ist, wobei der *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens* in dieser Ausgabe ebenso wie in der vorangegangenen Ausgabe von 1999 primär unter *Einbezug didaktisierter Medien* erfolgt¹⁸⁷. Hinsichtlich der übrigen Ausprägungen dieser Kategorie ist jedoch festzustellen, dass diesen in einigen Kapiteln der Ausgabe von 2005 deutlich mehr Aufgaben zugeordnet werden können. So weisen die Kapitel ‚Leben in der Schule‘, ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘, ‚Leben mit Medien‘, ‚Leben in der Marktwirtschaft‘ sowie ‚Politische Ordnung der Bundesrepublik‘ nicht nur alle der für diese Kategorie definierten Ausprägungen auf, sondern lassen innerhalb der Ausprägungen *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt, von internetbasierten Medien sowie von kombinierten Medien* zudem erkennen, dass diese im Vergleich zur in allen Kapiteln dominierenden Ausprägung, welche den Wissensaufbau *unter Einbezug didaktisierter Medien* erfasst, sowie

¹⁸³ Zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug didaktisierter Medien* wird in der Ausgabe von 1999 zudem durch den Einbezug der Methoden ‚Arbeit mit Texten‘, ‚Auswertung von Statistiken‘ und ‚Karikaturenrallye‘ angeleitet, welche auf den entsprechenden Methodenseiten nicht deskriptiv vorgestellt werden, sondern anhand der jeweiligen thematischen Kapitelinhalte exemplarisch durch mehrere Aufgaben zu erarbeiten sind.

¹⁸⁴ Die weiteren Ausprägungen der vorliegenden Kategorie lauten folgendermaßen: *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt, Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug internetbasierter Medien* sowie *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug kombinierter Medien*.

¹⁸⁵ Im Rahmen des Kapitels ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘ wird in der Ausgabe von 1999 zudem die Methode ‚Internetrecherche‘ auf einer in dieses Kapitel integrierten Methodenseite überwiegend deskriptiv und mit Verweis auf wesentliche Internetadressen zur weiteren Recherche über die politischen Institutionen auf Bundes- und Landesebene vorgestellt. Durch eine sich anschließende Aufgabenstellung zur Anwendung und Durchführung dieser Methode trägt sie somit ebenso zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug internetbasierter Medien* bei.

¹⁸⁶ Zum Wissensaufbau *unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt* wird im Kapitel ‚Informationen und Meinungsbildung‘ in dieser Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ u. a. auch durch die Methode ‚Zeitungsvergleich‘ angeleitet, welche auf der entsprechenden Methodenseite durch mehrere aufeinander aufbauende Aufgaben auf Basis eigenständig zusammenzutragender Zeitungsexemplare zu erarbeiten ist.

¹⁸⁷ Zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug didaktisierter Medien* wird in der Ausgabe von 2005 - wie auch in der Ausgabe von 1999 - durch den Einbezug der Methoden ‚Arbeit mit Texten‘ und ‚Karikaturenrallye‘ angeleitet, wobei diese auf den entsprechenden Methodenseiten ebenso anhand der jeweiligen thematischen Kapitelinhalte exemplarisch durch mehrere, mit der Ausgabe von 1999 nahezu identische Aufgaben zu erarbeiten sind.

in Relation zu den drei anderen Ausprägungen in den übrigen Kapiteln ebenso stark vertreten sind¹⁸⁸. Die Aufgaben des letzten Kapitels ‚Eine friedlose Welt‘ sind ebenfalls allen Ausprägungen der *Kat. II* zuzuordnen, jedoch leiten sie in diesem Kapitel - wie es auch für die Kapitel der Ausgabe von 1999 festzustellen ist - überwiegend zum Wissensaufbau *unter Einbezug didaktisierter Medien* an. Für die übrigen Kapitel der Ausgabe von 2005 ist festzustellen, dass sie bei sonstigem Vorliegen aller Ausprägungen keine Aufgaben enthalten, welche zur *Erweiterung des Erfahrungswissens unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt* bzw. *unter Einbezug internetbasierter Medien* anleiten.

Hinsichtlich der geforderten AB ist festzuhalten, dass die Aufgabenstellungen in sämtlichen Kapiteln der Ausgabe von 2005 Anforderungen aus allen drei Bereichen verlangen; allerdings überwiegen hierbei durchgehend - ebenso wie in der Ausgabe von 1999 - die beiden höheren Schwierigkeitsgrade (AB II und AB III).

Diese Feststellung ist für die Aufgaben der neuesten Ausgabe (vgl. Comagic et al. 2016) ebenso zu treffen, da die dort geforderten kognitiven Prozesse zum Wissensaufbau insgesamt auf allen drei Anforderungsniveaus erfolgen und auch in dieser Ausgabe die Aufgaben, welchen die AB II und III zuzuordnen sind, überwiegen¹⁸⁹.

Darüber hinaus ist im Rahmen dieser *Kat. II* für die Ausgabe von 2016 - wie auch für die vorangegangenen Ausgaben - zu konstatieren, dass dieser Kategorie in allen Kapiteln die meisten Aufgabenstellungen zuzuordnen sind. Zudem leiten die Aufgaben auch in dieser Ausgabe in allen Kapiteln primär zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug didaktisierter Medien* an¹⁹⁰. Die Untersuchung der Kapitel dieser Ausgabe zeigt jedoch, dass bis

¹⁸⁸ Zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug internetbasierter Medien* wird im Rahmen des Kapitels ‚Politische Ordnung der Bundesrepublik‘ in der Ausgabe von 2005 ebenso wie in der Ausgabe von 1999 durch den Einbezug der Methode ‚Internetrecherche‘ angeleitet. Diese wird - wie in der vorangegangenen Ausgabe - auf einer in dieses Kapitel integrierten Methodenseite überwiegend deskriptiv und mit Verweis auf wesentliche Internetadressen, in der Ausgabe von 2005 noch um Adressen wichtiger Suchmaschinen ergänzt, zur weiteren Recherche über die politischen Institutionen auf Bundes- und Landesebene vorgestellt und durch eine sich unmittelbar anschließende Aufgabe wird zugleich zur Anwendung und Durchführung dieser Methode angeleitet. Neben dieser Methode, welche somit in den Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ aus den Jahren 1999 und 2005 folglich gleichermaßen zum Wissensaufbau einbezogen wird, leitet auch die Methode ‚Zeitungsvergleich‘ in dem Kapitel ‚Leben mit Medien‘ in der Ausgabe von 2005 - wie in der vorangegangenen Ausgabe von 1999 - auf der entsprechenden Methodenseite durch identische Aufgabenstellungen zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt* an.

¹⁸⁹ Es ist an dieser Stelle für die untersuchten Aufgabenstellungen aller ausgewählten Sozialkundebücher anzumerken, dass diese aufgrund des häufigen Nennens mehrerer Operatoren z. T. mehr als nur einem AB zugeordnet werden können. Dabei steigt das Anforderungsniveau oftmals jedoch nicht linear innerhalb einer Aufgabe, da einem Arbeitsauftrag, welchem ein höherer AB zuzuordnen ist, häufig ein solcher folgt, dem der jeweils niedrigere AB entspricht. Dieser Aspekt sei an folgenden, den verschiedenen Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ entstammenden Beispielen verdeutlicht: „Stellt einen Haushaltsplan der Familie Ketterer auf! Erkundigt euch bei euren Eltern über die Höhe der nicht aufgeführten Ausgaben“ (Bläs et al. 1999: 31; AB II; AB I); „Die Übersicht informiert über organisatorische Vereinbarungen des Vertrages. Erkläre sie und fasse ihren Inhalt in Abschnitten zusammen“ (Dies. 2005: 213; AB II; AB I); „Entwerft ein ähnliches Schema wie M 3 für das Saarland und vergleicht den Verwaltungsaufbau beider Bundesländer“ (Comagic et al. 2016: 21; AB III; AB II). Weitere Beispiele lassen sich innerhalb der Zuordnungen zur *Kat. II* für alle untersuchten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ nachvollziehen.

¹⁹⁰ Zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug didaktisierter Medien* sowie *unter Einbezug kombinierter Medien* wird in der Ausgabe von 2016 zudem durch den Einbezug der Methoden ‚Die Klassenversammlung organisieren‘, ‚Streitschlichtung‘, ‚Auswertung von Grafiken‘, ‚Karikaturenanalyse‘, ‚Zeitungsvergleich‘, ‚Wahlplakate analysieren‘ sowie der Methoden der ‚Fishbowl-Diskussion‘ und der ‚[J]uristische[n] Vorgehensweise‘ angeleitet, welche auf gesonderten Methodenseiten zunächst deskriptiv vorgestellt werden und durch auf diese rekurrierende Aufgaben zugleich Anwendung finden.

auf die beiden letzten Kapitel (,Politik in der EU: Welches Europa wollen wir?'; ,Frieden und Sicherheit'), in welchen den Ausprägungen dieser Kategorie z. T. keine Aufgaben zuzuordnen sind, in allen anderen Kapiteln alle Ausprägungen der *Kat. II* vorliegen¹⁹¹. Darüber hinaus ist hier festzustellen, dass den drei letzteren Ausprägungen - wie dies bereits für die Ausgabe von 2005 zu erkennen ist - trotz der Dominanz des Wissensaufbaus *unter Einbezug didaktisierter Medien*, mitunter zahlreiche Aufgaben zuzuordnen sind. In diesem Kontext sind insbesondere folgende Kapitel zu nennen, welche durch entsprechende Aufgaben einen überwiegenden Wissensaufbau *unter Einbezug didaktisierter Medien* ausgleichen: ,Demokratie in der Schule und der Gemeinde', ,Leben in der Mediengesellschaft', ,Wirtschaft verstehen' und ,Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland'.

4.3 Gelebte Demokratie - Eröffnen neuer Erfahrungsräume durch Handeln (*Kat. III*)

Die Analyse der Aufgabenstellungen der Ausgabe von 1999 (vgl. Bläs et al. 1999) lässt erkennen, dass den Ausprägungen der *Kat. III* in nahezu allen Kapiteln Aufgaben zugeordnet werden können; eine Ausnahme stellt das vorletzte Kapitel ,Frieden in Europa' dar, welches zur Bearbeitung der Aufgaben keine *erfahrungsorientierten Handlungsformen* vorsieht. In den übrigen Kapiteln werden Erfahrungsräume durch zum Handeln anleitende Aufgaben in divergierender Form eröffnet: So liegen in dieser Ausgabe Kapitel vor, in denen durch entsprechende Aufgabenstellungen lediglich eine oder auch zwei der *erfahrungsorientierten Handlungsformen* zur Bearbeitung gefordert werden¹⁹². Die restlichen Kapitel beinhalten hingegen Aufgaben, welche allen drei Ausprägungen zugeordnet werden können. Die Zuweisungen der Aufgaben zu den verschiedenen Ausprägungen lassen für die genannten Kapitel erkennen, dass es sich hierbei oftmals um auf gesonderten Methodenseiten gestellte Aufgaben handelt; z. T. sind zahl-

¹⁹¹ Durch die Einführung der Methode ,*Richtiges Suchen im Internet*', welche wie in den vorangegangenen Ausgaben in Form praktischer Hinweise sowie der Angabe verschiedener hilfreicher Internetadressen und Suchmaschinen vorgestellt wird und durch sich daran anschließende Aufgaben direkt anzuwenden ist, wird auch in dieser Ausgabe zum *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug internetbasierter Medien* angeleitet. Der *Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens unter Einbezug von Medien aus der individuellen Erfahrungswelt* wird zudem durch die Methode ,*Der Nachrichten-Check*' unterstützt, welche durch mehrere auf der Methodenseite vorgegebene Aufgabenstellungen eigenständig zu erarbeiten ist.

¹⁹² Die Ausprägungen dieser Kategorie stellen die drei *erfahrungsorientierten Handlungsformen* des realen Handelns, des simulativen Handelns sowie des produktiven Gestaltens dar. Hinsichtlich der letzten Ausprägung ist anzumerken, dass in der Ausgabe von 1999 - wie auch in den übrigen zu untersuchenden Fassungen von ,Mensch und Politik' - außer den im Rahmen dieser Ausprägung jeweils erfassten Aufgaben auch weitere Aufgabenstellungen formuliert sind, die zur eigenständigen Gestaltung von Produkten anleiten; weisen diese Produkte jedoch keinen politischen, ggf. öffentlichen Bezug auf, wurden sie unter dieser Ausprägung nicht erfasst.

reiche Ausprägungen nur oder überwiegend durch diese der methodischen Anleitung dienenden Aufgaben gegeben¹⁹³, während Aufgaben jenseits der Methodenseiten nur in wenigen Kapiteln zur Anwendung *erfahrungsorientierter Handlungsformen* anleiten¹⁹⁴.

Im Rahmen der Schulbuchanalyse wurde bei der Ausprägung *Reales Handeln als erfahrungsorientierte Handlungsform* zudem untersucht, welche Erfahrungsräume durch die Aufgaben eröffnet und inwiefern die *Ergebnisse* des realen Handelns als lebensdienlich bzw. sinnhaft bezeichnet werden können. Für die zu realem Handeln anleitenden Aufgaben in dieser Ausgabe kann dabei festgestellt werden, dass sie dazu auffordern, sowohl im *Unterricht* und in der *Schule* als auch im *schulübergreifenden Bereich*, erworbenes Wissen und fachliches Lernen in verschiedenen Formen realen Handelns erfahrungsorientiert anzuwenden und dabei *Ergebnisse* zu erzielen, die überwiegend als sinnhaft und für die Lernenden zur Bewältigung des eigenen Lebens als bedeutsam charakterisiert werden können. Zur *Projektarbeit*, welche als vierter Erfahrungsraum angesetzt ist, wird in der Ausgabe von 1999 nur in einem Kapitel angeleitet, wobei hier ein Hinweis auf die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Kooperation gegeben wird.

¹⁹³ Exemplarisch seien hier einige zu *erfahrungsorientierten Handlungsformen* anleitende Methoden genannt, welche auf den entsprechenden Methodenseiten durch mehrere aufeinander aufbauende Aufgaben zur gleichzeitigen Erarbeitung und Durchführung vorliegen: *Rollenspiel: Gerichtsverhandlung*; *Planspiel: Ökonomie und Ökologie*; *Pro- und Kontra-Debatte: Politisches Engagement in einer Partei?*; *Wir stellen Wahlplakate her: Vom Parteiprogramm zum Wahlplakat*; *Tribunal: Die Reichen sind die Last der Erde*.

Über die Zuordnung von das erfahrungsorientierte Lernen kennzeichnenden Kategorien bzw. Ausprägungen bei den methodischen Anleitungen hinaus ist festzustellen, dass einige Methoden nicht nur zu realem Handeln, simulativem Handeln oder produktivem Gestalten und somit zu einem Erfahrungslernen anleiten, sondern bereits durch die geforderte Erarbeitung (z. T.) durch einen erfahrungsorientierten Charakter gekennzeichnet sind (hierbei werden v. a. die Ausprägungen *Einbezug individueller Vorerfahrungen (Kat. I)* und *Metakognitive Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen (Kat. V)* als wesentliche, eine erfahrungsorientierte Erarbeitung kennzeichnende Merkmale verstanden): Die zu realem Handeln anleitende Methode *Erkundung*, durch welche die Lernenden mittels eigenem Tun zur Veränderung des Stadtbildes in ihrem Sinne beitragen können, wird überwiegend kooperativ, unter *Einbezug individueller Vorerfahrungen* und anschließend, die *individuelle Erfahrungswelt* einbeziehendem Wissensaufbau sowie eines eigenständigen produktiven Gestaltens durchgeführt; lediglich der Schritt der metakognitiven Reflexion wird nicht gefordert. Weiterhin sei exemplarisch die zu simulativem Handeln anleitende Methode *Rollenspiel* genannt, in welcher die Arbeit eines Gemeindeparlaments nachzuspielen ist - im Rahmen der methodischen Anleitungen werden ebenso die *individuellen Vorerfahrungen* einbezogen, es findet ein Wissensaufbau unter *Einbezug kombinierter Medien* sowie ein z. T. kooperatives Lernen statt und nach den Spielphasen wird zur gemeinsamen *metakognitiven Reflexion* dieser Handlungserfahrungen in Form von Realbegegnungen mit Mitgliedern des Gemeinderates angeleitet. Weitere in diesem Kontext zu nennende Beispiele sind folgende zu *erfahrungsorientierten Handlungsformen* anleitende Methoden: *Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*; *Projekt: Werbung*; *Rollenspiel: Kundenverhalten*; *Analyse eines Entscheidungsprozesses: Ladenschluss*; *Befragung: Was erreichen die Parteien mit Wahlwerbung?*; *Wandzeitung: Wahlkreisarbeit eines Abgeordneten*.

Anzumerken ist diesbezüglich, dass die Anwendung dieser erfahrungsorientierten Methoden oftmals einmalig bleibt, da jenseits dieser auf gesonderten Methodenseiten gestellten Aufgaben i. d. R. nicht mehr zu deren Durchführung angeleitet wird - Ausnahmen stellen z. B. die wiederkehrend geforderten Methoden der *Befragung*, des *Rollenspiels* oder der *Pro- und Kontra-Debatte* dar.

¹⁹⁴ Bzgl. der in der Ausgabe von 1999 vorhandenen, zu *erfahrungsorientierten Handlungsformen* anleitenden Methoden ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen des Kapitels *Information und Meinungsbildung* die für ein Erfahrungslernen besonders ergiebige Methode der *Zukunftswerkstatt* vorgestellt und in ihren wesentlichen Phasen mitsamt der dazu gehörigen Aktivitäten - wie etwa das kritische Sich-Auseinandersetzen und Reflektieren des Ablaufs der Arbeit - geschildert wird. Über diese rein deskriptive Vorstellung der Methode wird jedoch nicht hinausgegangen und es werden in dieser Ausgabe keine explizit zur Anwendung und Durchführung einer *Zukunftswerkstatt* anleitenden Aufgaben gestellt. Diese Methodenseite zur Vorstellung der Methode *Zukunftswerkstatt* liegt in identischer Form und ebenfalls ohne Aufgaben, die zur tatsächlichen Durchführung einer *Zukunftswerkstatt* auffordern, in der Ausgabe von 2005 vor. Da deren Analyseergebnisse hinsichtlich der *Kat. III* nachfolgend präsentiert werden, wird diese Feststellung bereits an dieser Stelle getroffen.

Für die Ausgabe von 2005 (vgl. Dies. 2005) ist wie für die vorangegangene Ausgabe zu konstatieren, dass sie ebenso eine Verbindung von fachlichem Lernen und eigenständigem, erfahrungsorientiertem Handeln gewährleistet. Hierbei zeigt sich, dass durch Aufgaben in allen Kapiteln mindestens zu einer *erfahrungsorientierten Handlungsform* angeleitet wird, in den meisten jedoch alle Ausprägungen der *Kat. III* gegeben sind. So lässt sich für drei Kapitel feststellen, dass sie jeweils eine der Ausprägung *Produktives Gestalten als erfahrungsorientierte Handlungsform* zuzuordnende Aufgabe enthalten und in dem Kapitel ‚Leben in der Familie‘ wird sowohl zu realem Handeln als auch zu produktivem Gestalten, jedoch nicht zu simulativem Handeln angeleitet. Für die übrigen Kapitel ist zu konstatieren, dass sie gleichermaßen Zuordnungen zu allen Ausprägungen der *Kat. III* aufweisen, wobei diesbezüglich - wie bereits für die Ausgabe von 1999 - erkennbar wird, dass die zur Durchführung *erfahrungsorientierter Handlungsformen* anleitenden Aufgaben in zahlreichen Kapiteln auf gesonderten Methodenseiten platziert sind. Dabei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass einigen Ausprägungen der *Kat. III* auch in dieser Ausgabe z. T. ausschließlich der methodischen Anleitung dienende Aufgaben zugeordnet werden können; diese Zuordnungen erfolgen in dieser neueren Ausgabe jedoch deutlich seltener. Dementsprechend liegen in den Kapiteln dieser Ausgabe, welche alle Ausprägungen der *Kat. III* aufweisen, sowohl der Erarbeitung und Durchführung erfahrungsorientierter Methoden dienende Aufgaben vor als auch solche, welche jenseits von Methodenseiten und integriert in die übrigen Arbeitsanweisungen zu realem Handeln, simulativem Handeln oder produktivem Gestalten anleiten¹⁹⁵.

Für die hier betrachtete Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ ist hinsichtlich der zu realem Handeln anleitenden Aufgaben festzustellen, dass ebenso wie in der vorangegangenen Ausgabe von 1999 die Erfahrungsräume *Unterricht, Schule* und *schulübergreifender Bereich* zur Durchführung erfahrungsorientierter Methoden vorgesehen sind und die *Ergebnisse* überwiegend ein sinnorientiertes Lernen gewährleisten. Zu einem gemeinsamen Lernen und Arbeiten in *Projekten* wird in identischer Form wie in der vorangegangenen Ausgabe lediglich in einem Kapitel aufgefordert.

Die Aufgaben der bislang aktuellsten Fassung von ‚Mensch und Politik‘ (vgl. Comagic et al. 2016) leiten - wie jene der vorangegangenen Ausgaben - in unterschiedlichem Maße zu einer

¹⁹⁵ Die Methoden, welche in der Ausgabe von 2005 auf den jeweiligen Methodenseiten in Form mehrerer Arbeitsanweisungen zur Erarbeitung und Durchführung *erfahrungsorientierter Handlungsformen* anleiten, seien nachfolgend angeführt: ‚*Rollenspiel: Gerichtsverhandlung*‘; ‚*Ein Unternehmen will expandieren - Ablauf eines Simulationsspiels*‘; ‚*Pro- und Kontra-Debatte: Politisches Engagement in einer Partei?*‘; ‚*Ein Plakat gestalten: Vom Parteiprogramm zum Wahlplakat*‘. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese erfahrungsorientierten Methoden - bis auf die als zweites genannte - in dieser Ausgabe in identischer Form wie in der Ausgabe von 1999 vorliegen. Hinsichtlich der übrigen, zu *erfahrungsorientierten Handlungsformen* anleitenden Methoden ist auch für die Ausgabe von 2005 - wie für die vorangegangene Ausgabe - festzustellen, dass sie nicht nur ein Erfahrungslernen in Form von realem Handeln, simulativem Handeln oder produktivem Gestalten gewährleisten, sondern die Arbeitsanweisungen mitunter dergestalt formuliert sind, dass sie bereits durch die geforderte Erarbeitung (z. T.) einen erfahrungsorientierten Charakter einnehmen. Die Analyse zeigt jedoch, dass dies in der Ausgabe von 2005 für die gleichen erfahrungsorientierten Methoden zutrifft, wie sie bereits in der Ausgabe von 1999 gegeben sind: ‚*Erkundung: Ist unsere Stadt kinderfreundlich?*‘; ‚*Rollenspiel: So arbeitet ein Gemeindeparlament*‘; ‚*Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*‘; ‚*Projekt: Werbung*‘; ‚*Rollenspiel: Kundenverhalten*‘; ‚*Befragung: Was erreichen Parteien mit Wahlwerbung?*‘; ‚*Wandzeitung: Wahlkreisarbeit eines Abgeordneten*‘. Zur Durchführung der genannten, zu *erfahrungsorientierten Handlungsformen* anleitenden Methoden wird abseits der entsprechenden Methodenseiten - bis auf einige Ausnahmen (‚*Befragung*‘; ‚*Rollenspiel*‘; ‚*Pro- und Kontra-Debatte*‘) - i. d. R. nicht mehr angeleitet.

Verbindung von Denken und Handeln durch den Einbezug *erfahrungsorientierter Handlungsformen* an. So kann im Rahmen der Analyse festgestellt werden, dass bis auf das letzte Kapitel ‚Frieden und Sicherheit‘ in den übrigen Kapiteln entweder zwei der drei für diese Kategorie definierten Ausprägungen vorzufinden sind oder ein Vorliegen aller Ausprägungen festzustellen ist. Dabei zeigt sich, dass die Aufgaben, welche zur Bearbeitung *erfahrungsorientierte Handlungsformen* erfordern, in nahezu allen Kapiteln der Ausgabe von 2016 sowohl in Form methodischer Anleitungen auf gesonderten Methodenseiten als auch integrativ im Kontext der übrigen Arbeitsanweisungen gestellt sind, sodass ein ausschließliches Vorliegen von der methodischen Erarbeitung dienenden Aufgaben bei den einzelnen Ausprägungen der *Kat. III*, wie es in den vorangegangenen Ausgaben z. T. noch zu erkennen ist, überwiegend nicht mehr festzustellen ist¹⁹⁶. Die einzigen Ausnahmen stellen die Ausprägungen des *Realen Handelns* und *Simulativen Handelns als erfahrungsorientierte Handlungsformen* im Kapitel ‚Recht und Rechtsprechung‘ dar, welchen lediglich solche Aufgaben zugeordnet sind, die der Erarbeitung und Durchführung der Methoden ‚*Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*‘ und ‚*Rollen spiel: Gerichtsverhandlung*‘ dienen¹⁹⁷. Eine weitere Ausnahme findet sich unter der Ausprägung *Reales Handeln als erfahrungsorientierte Handlungsform* im vorletzten Kapitel, da auch dort lediglich solche Aufgaben formuliert sind, welche die Durchführung eines fächerübergreifenden Schulprojekts zu dem Thema ‚Wie soll das Europa der Zukunft (2030) aussehen?‘ anleiten¹⁹⁸. Das angesprochene Projekt, welches zu *Ergebnissen* führen soll, die für die Lernenden als bedeutsam und sinnstiftend erachtet werden, ist das einzige, welches in der Ausgabe

¹⁹⁶ In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass sich für die Ausgabe von 2016 hinsichtlich der Einführung von Methoden ein z. T. divergierendes Vorgehen erkennen lässt: Während sowohl die zum *Eröffnen neuer Erfahrungsräume* (*Kat. III*) als auch die zur *Erweiterung des Erfahrungswissens* (*Kat. II*) beitragenden Methoden in den vorangegangenen Ausgaben überwiegend durch entsprechende Aufgaben auf gesonderten Methodenseiten zu erarbeiten und abseits dieser aufgrund fehlender Arbeitsanweisungen nicht mehr anzuwenden sind, werden die Methoden in der Ausgabe von 2016 auf entsprechenden Methodenseiten überwiegend deskriptiv vorgestellt und durch Aufgaben, welche nicht von den übrigen, der Bearbeitung der Kapitelinhalte dienenden Arbeitsanweisungen getrennt sind, zur Anwendung gebracht. Während so z. B. die zu realem Handeln anleitende Methode der ‚*(Experten-)Befragung*‘ erst nach einer ausführlichen Darstellung in allen untersuchten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ durch entsprechende Aufgaben explizit umzusetzen ist, liegen in der Ausgabe von 2016 für diese Kategorie zudem folgende, diesem integrativen Vorgehen entsprechende Methoden vor: ‚*Redaktionskonferenz*‘, ‚*Die Klasse als Redaktion*‘, ‚*Poster-Chat*‘, ‚*Die Pro- und Kontra-Debatte*‘. Daneben ist im Rahmen dieser Kategorie jedoch festzustellen, dass sich auch in der Ausgabe von 2016 auf einigen Methodenseiten das die vorangegangenen Ausgaben überwiegend kennzeichnende Vorgehen mitunter widerfindet; dabei handelt es sich z. T. um Methoden, welche in gleicher Form bereits in den Ausgaben von 1999 und 2005 vorgestellt und somit bereits mehrfach genannt wurden: ‚*Rollen spiel: So arbeitet ein Gemeindeparlament*‘, ‚*Erkundung: Ist unsere Stadt kinderfreundlich?*‘, ‚*Werbematerial analysieren*‘, ‚*Analyse komplexer Statistiken (Tabellen und Diagrammen)*‘, ‚*Podiumsdiskussion: Wer hat eigentlich die Macht im Staat?*‘, ‚*Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*‘, ‚*Rollen spiel: Gerichtsverhandlung*‘. Diese leiten - mit Ausnahme der Methoden ‚*Werbematerial analysieren*‘, ‚*Analyse komplexer Statistiken (Tabellen und Diagrammen)*‘ sowie ‚*Rollen spiel: Gerichtsverhandlung*‘ - nicht nur zu einem Erfahrungshandeln an, sondern zeichnen sich zudem durch eine das Prinzip der Erfahrungsorientierung (z. T.) umsetzende Erarbeitung aus.

Während die zu *erfahrungsorientierten Handlungsformen* anleitenden Methoden der ‚*Befragung*‘, des ‚*Rollen spiels*‘, der ‚*Analyse komplexer Statistiken (Tabellen und Diagramme)*‘ sowie der ‚*Pro- und Kontra-Debatte*‘ auch unabhängig von den entsprechenden Methodenseiten in mehreren Aufgabenstellungen explizit gefordert werden, finden sich direkte Anweisungen zur Durchführung der übrigen erfahrungsorientierten Methoden lediglich auf den jeweiligen Methodenseiten.

¹⁹⁷ Diese beiden, zu realem bzw. simulativem Handeln anleitenden Methoden liegen - wie in der vorangegangenen FN bereits angegeben - in nahezu identischer Form in allen untersuchten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ vor.

¹⁹⁸ Wie bereits in den Analyseergebnissen für die Ausgaben von 1999 und 2005 bzgl. der Methode der ‚*Zukunftswerkstatt*‘ festgestellt wurde, ist angesichts dieses Projektes ebenso darauf hinzuweisen, dass in dessen Rahmen zwar die Methode ‚*Szenarien entwickeln*‘ hinsichtlich ihrer Funktionen und Merkmale sowie der zur Durchführung eines Zukunftsszenarios zu beachtenden Schritte deskriptiv vorgestellt wird; zugleich liegt in der Ausgabe von 2016 jedoch weder an dieser noch an einer anderen Stelle eine explizite, zur Anwendung dieser Methode auffordernde Arbeitsanweisung vor.

von 2016 dem Erfahrungsraum *Projektarbeit* zugeordnet werden kann. Für die übrigen, zu realem Handeln anleitenden Aufgaben ist zu konstatieren, dass auch sie aufgrund der jeweiligen erwarteten *Ergebnisse* überwiegend als zu sinnorientiertem Lernen beitragend zu kennzeichnen sind und sowohl im *Unterricht* als auch in der *Schule* und im *schulübergreifenden Bereich* zu erfahrungsorientiertem Handeln anregen.

4.4 Metakognitive Reflexion zur Erfahrungsbildung (Kat. IV)

Die Analyse der Aufgabenstellungen der Ausgabe von 1999 (Bläs et al. 1999) hinsichtlich dieser Kategorie zeigt, dass den zahlreichen der *Kat. II* sowie der *Kat. III* zuzuordnenden Aufgaben insgesamt vergleichsweise wenige Aufträge folgen, welche zur metakognitiven Reflexion dieser Lern- und Denkprozesse sowie der Handlungserfahrungen auf *Sach-* wie auf *Sozialebene* anleiten. So ist mit Ausnahme zweier Kapitel, welche keine Aufgaben enthalten, die der Ausprägung *Metakognitive Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen* zuzuordnen sind, für die übrigen Kapitel eine nur sehr zurückhaltende Anleitung zur reflexiven Verarbeitung der Lernprozesse und Handlungserfahrungen zu konstatieren. Hierbei zeigt sich, dass die genannte Ausprägung bis auf einige wenige Kapitel vielfach durch Aufgaben erfüllt wird, welche sowohl fortlaufend in den jeweiligen Themenkomplexen als auch ausschließlich im Rahmen der zur Erarbeitung von Methoden geforderten methodischen Anleitungen vorliegen. In einigen Kapiteln sind es ausschließlich die letztgenannten Aufträge, wodurch eine Anleitung zur metakognitiven Auswertung stattfindet¹⁹⁹. Es ist zudem für alle dieser der *Kat. IV* zuzuordnenden Aufgaben anzumerken, dass sie primär zur metakognitiven Reflexion auf *sachlicher Ebene* und kaum hinsichtlich der *sozialen* Interaktionen anleiten²⁰⁰.

Für die Aufgaben der Ausgabe von 2005 (vgl. Dies. 2005) ist bzgl. der *Kat. IV* zu konstatieren, dass lediglich das letzte Kapitel ‚Eine friedlose Welt‘ keine Anleitungen zur metakognitiven Reflexion der auf Grundlage der Kapitelinhalte initiierten Denk- und Lernprozesse oder Handlungserfahrungen enthält. In den übrigen Kapiteln liegen dagegen durchgehend die kognitive Anbindung des Denkens und Handelns gewährleistende Aufträge vor; auch wenn diese - wie bereits für die vorangegangene Ausgabe festzustellen ist - in Relation zu den Aufgaben, welche den *Kat. II* und *III* zugeordnet werden können, in vergleichsweise geringer Zahl gestellt werden. Bei den in dieser Ausgabe zur reflexiven Verarbeitung auffordernden Aufgaben kann für die einzelnen Kapitel - wie in der Ausgabe von 1999 - danach unterschieden werden, dass die jeweiligen Aufgaben entweder allesamt in die regulären Arbeitsaufträge integriert sind oder

¹⁹⁹ Die zur *Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)* bzw. zum *Eröffnen neuer Erfahrungsräume (Kat. III)* anleitenden Methoden, welche im Rahmen der methodischen Anleitungen auch zur *metakognitiven Reflexion zur Auswertung der Lernprozesse* anleiten, seien nachfolgend genannt: ‚*Rollenspiel: So arbeitet ein Gemeindepapament*‘; ‚*Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*‘; ‚*Auswertung von Statistiken: Bedürfnisse im Wandel*‘; ‚*Projekt: Werbung*‘; ‚*Rollenspiel: Kundenverhalten*‘; ‚*Analyse eines Entscheidungsprozesses*‘; ‚*Befragung: Was erreichen die Parteien mit Wahlwerbung*‘; ‚*Wandzeitung: Wahlkreisarbeit eines Abgeordneten*‘; ‚*Karikaturenrallye*‘.

²⁰⁰ Eine Ausnahme stellt diesbezüglich bspw. folgende Aufgabe dar, welche innerhalb eines metakognitiven Diskurses sowohl auf *sachlicher* als auch *sozialer Ebene* auszuwerten ist: „Spielt einen aktuellen Konflikt in eurer Klasse/Schule oder aber den in M 15 geschilderten Konflikt nach beiden Verfahren [zwei Formen der Streitschlichtung; I. S.] durch und bewertet sie nach den Kriterien Anwendbarkeit, Eignung, Voraussetzungen, Wirksamkeit, Zufriedenheit, Beziehungen der Konfliktpartner“. Weitere Aufgaben, die im Anschluss an denkend und handelnd Gelerntes neben der *Sachebene* auch zur *metakognitiven Reflexion auf sozialer Ebene* auffordern, finden sich zudem im Rahmen der methodischen Anleitungen des ‚*Projekt[s]: Werbung*‘.

dass zur metakognitiven Reflexion sowohl durch solche als auch durch der Erarbeitung von Methoden dienende Aufgaben bzw. ausschließlich durch Aufgaben letzten Typs angeleitet wird²⁰¹. Zudem ist auch für diese Ausgabe darauf hinzuweisen, dass weniger die *sozialen* Interaktionen reflektiert werden, sondern überwiegend eine metakognitive Reflexion auf *sachlicher Ebene* erfolgt²⁰².

Zur metakognitiven Reflexion fachlicher Wissensinhalte und praktischer Erfahrungen wird auch in der Ausgabe von 2016 (vgl. Comagic et al. 2016), mit Ausnahme der beiden letzten Kapitel, angeleitet. Die den übrigen Kapiteln zugeordneten Aufgaben lassen dabei erkennen, dass diese - bis auf das Kapitel ‚Familie in Gesellschaft und Staat‘, in welchem nur durch reguläre, nicht auf gesonderten Methodenseiten befindliche Aufgaben zur metakognitiven Reflexion aufgefordert wird - in den übrigen Kapiteln jedoch sowohl in dieser Form als auch durch der methodischen Erarbeitung dienende Anleitungen erfolgt²⁰³. Hinsichtlich den der Ausprägung *Metakognitive Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen* zugeordneten Aufträgen ist zudem anzumerken, dass diese auch in der bislang aktuellsten Fassung von ‚Mensch und Politik‘ im Vergleich zu den zahlreichen Zuordnungen zu den Ausprägungen der *Kat. II* und *III* nur marginal vorliegen und außerdem primär die *sachliche* und weniger die *soziale Ebene* berücksichtigen²⁰⁴.

4.5 Sozialform (Kat. V)

Für die Ausgabe von 1999 (vgl. Bläs et al. 1999) ist hinsichtlich dieser Analysekatgorie zu konstatieren, dass die Lernenden zur Bearbeitung der Aufgaben in den Kapiteln der ersten Hälfte dieses Lehrwerks überwiegend im grammatikalischen Plural als Gesamtheit angesprochen werden, ohne jedoch explizit eine Sozialform zu benennen²⁰⁵. In diesen Kapiteln sind somit der Ausprägung *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit* die meisten Aufgaben zugeordnet,

²⁰¹ In der Ausgabe von 2005 leiten folgende, zur *Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)* bzw. zum *Eröffnen neuer Erfahrungsräume (Kat. III)* beitragende Methoden durch der methodischen Erarbeitung dienende Arbeitsaufträge zur *metakognitiven Reflexion* der Lernprozesse bzw. Handlungserfahrungen an: ‚*Rollenspiel: So arbeitet ein Gemeindeparlament*‘; ‚*Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*‘; ‚*Projekt: Werbung*‘; ‚*Rollenspiel: Kundenverhalten*‘; ‚*Ein Unternehmen will expandieren - Ablauf eines Simulationsspiels*‘; ‚*Befragung: Was erreichen die Parteien mit Wahlwerbung*‘; ‚*Wandzeitung: Wahlkreisarbeit eines Abgeordneten*‘; ‚*Karikaturenrallye*‘. Wie der FN 199 zu entnehmen ist, liegen einige der hier genannten Methoden in gleicher Form bereits in der Ausgabe von 1999 vor.

²⁰² Eine reflexive Verarbeitung der Lernprozesse und Handlungserfahrungen auf der *Sach-* und der *Sozialebene* wird z. B. durch Aufgaben im Rahmen der zu realem bzw. simulativem Handeln anleitenden Methoden ‚*Projekt: Werbung*‘ sowie ‚*Ein Unternehmen will expandieren - Ablauf eines Simulationsspiels*‘ gefordert.

²⁰³ Folgende, zur *Erweiterung des Erfahrungswissens (Kat. II)* bzw. zum *Eröffnen neuer Erfahrungsräume (Kat. III)* beitragende Methoden leiten in der Ausgabe von 2016 durch im Rahmen methodischer Anleitungen gestellte Aufgaben oder Hinweise zur *metakognitiven Reflexion* an: ‚*Expertenbefragung - Interview*‘; ‚*Rollenspiel: So arbeitet ein Gemeindeparlament*‘; ‚*Der Nachrichten-Check*‘; ‚*Analyse komplexer Statistiken (Tabellen und Diagramme)*‘; ‚*Fishbowl-Diskussion*‘; ‚*Podiumsdiskussion: Wer hat eigentlich die Macht?*‘; ‚*Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung*‘. Einige der genannten Methoden sind durch ihr Vorliegen in den Ausgaben von 1999 und 2005 bereits bekannt (vgl. FN 201).

²⁰⁴ Neben der Methode der ‚*Expertenbefragung - Interview*‘, welche auf der entsprechenden Methodenseite eine Reflexion auf beiden Ebenen vorsieht, finden sich im Rahmen der deskriptiven Vorstellung der Methode ‚*Fishbowl-Diskussion*‘ noch folgende, zur Reflexion auf der *Sach-* wie auf der *Sozialebene* anleitende Hinweise: „Am Ende der Diskussion wird zusätzlich zu den inhaltlichen Argumenten der Ablauf besprochen: Wer hat besonders geschickt argumentiert? Wer ist auf die anderen eingegangen? Wer ist sachlich geblieben?“ (Comagic et al. 2016: 161).

²⁰⁵ Die verschiedenen Ausprägungen dieser Kategorie seien im Folgenden nochmals genannt: *Klassenunterricht, Explizite Gruppenarbeit, Explizite Partnerarbeit, Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit, Implizite Einzelarbeit, Keine Erfassung der Sozialform möglich*.

während die übrigen Ausprägungen nicht oder nur vereinzelt vorliegen²⁰⁶. Die Aufgaben der übrigen Kapitel sind z. T. ebenso formuliert, dass sie die Lernenden häufig als Kollektiv ansprechen und somit der Ausprägung *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit* zuzuordnen sind - neben einem nur vereinzelt Vorliegen der übrigen Ausprägungen lassen sich in diesen Kapiteln zahlreiche Aufgaben zudem jeweils der Ausprägung *Implizite Einzelarbeit* zuordnen²⁰⁷.

Für die in dieser Ausgabe auf gesonderten Methodenseiten formulierten Aufgaben zur Erarbeitung und Durchführung der jeweiligen, im Rahmen der Darstellung der Analyseergebnisse für die *Kat. I bis IV* bereits mehrfach genannten Methoden ist insgesamt festzustellen, dass diese überwiegend in expliziter und impliziter Form zu kooperativem Lernen und Arbeiten anleiten²⁰⁸.

Auch für die Ausgabe von 2005 (vgl. Dies. 2005) ist festzustellen, dass die Aufgaben innerhalb dieser Kapitel insgesamt nur in geringem Umfang durch *explizite* Aufforderungen zur *Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit* anleiten - stattdessen erfolgen die Ansprachen an die Lernenden - wie es z. T. auch für die vorangegangene Ausgabe festzustellen ist - primär im grammatikalischen Plural, woraus ein überwiegendes Vorliegen der Ausprägung *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit* für die meisten Kapitel resultiert. In einigen dieser Kapitel sind jedoch auch zahlreiche Aufgaben enthalten, welche den Ausprägungen *Implizite Einzelarbeit* und *Keine Erfassung der Sozialform möglich* zuzuordnen sind²⁰⁹. Einzig für die Kapitel ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘ sowie ‚Politische Ordnung der Bundesrepublik‘ lässt sich feststellen, dass in erheblichem Umfang gleichermaßen solche Aufgaben vorliegen, welche *implizit* zur *Gruppen- oder Partnerarbeit* anleiten, als auch solche, die zur Bearbeitung in *impliziter* Form *Einzelarbeit* erfordern. Weiterhin sind die der methodischen Erarbeitung und Durchführung dienenden Aufgaben auch in dieser Ausgabe überwiegend so gestellt, dass sie durch ein direktes Adressieren der Lernenden als Kollektiv in impliziter oder expliziter Form zu kooperativem Lernen anleiten²¹⁰.

Während diese Feststellung auch für die Aufgaben der in der Ausgabe von 2016 (vgl. Comagic et al. 2016) integrierten Methodenseiten getroffen werden kann, lassen die Zuordnungen der regulären, nicht der methodischen Erarbeitung dienenden Aufträge erkennen, dass in allen Kapiteln dieser Ausgabe durchgehend jene in großer Anzahl vorliegen, welche die Lernenden, ohne expliziten Hinweis auf eine Sozialform, im grammatikalischen Plural ansprechen (*Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit*). Neben dieser in allen Kapiteln dominierenden Ausprägung

²⁰⁶ Wie bei der Operationalisierung dieser Analysekatgorie bereits angegeben wurde, ist auch an dieser Stelle anzumerken, dass eine überwiegende Ansprache der Lernenden im Plural zwar primär die Deutung auf kooperative Formen des Arbeitens zulässt; es muss jedoch auch die Möglichkeit eines i. d. R. frontal gestalteten, weniger Kooperation zulassenden *Klassenunterrichts* als implizit genannte Sozialform bedacht werden.

²⁰⁷ Auffallend für die Aufgabenstellungen aller Kapitel in der Ausgabe von 1999 ist insgesamt, dass diese bis auf das Kapitel ‚Berufswahl - entscheiden muss man selbst‘ sehr zahlreich der letzten Ausprägung *Keine Erfassung der Sozialform möglich* zuzuordnen sind.

²⁰⁸ Davon auszunehmen sind in der Ausgabe von 1999 lediglich die beiden Methoden ‚*Arbeit mit Texten*‘ sowie ‚*Auswertung von Statistiken*‘, welche durch Aufgaben zu erarbeiten sind, die die Schüler/-innen überwiegend einzeln ansprechen. Diese Aufgaben wurden dementsprechend der Ausprägung *Implizite Einzelarbeit* zugeordnet.

²⁰⁹ Die zuletzt genannte Ausprägung ist zudem in den Kapiteln ‚Leben in der Gemeinde und im Bundesland‘ sowie ‚Politische Ordnung der Bundesrepublik‘ gegeben. Ein Vorliegen dieser Ausprägung für die übrigen Kapitel der Ausgabe von 2005 ist dagegen zu negieren.

²¹⁰ Die einzige Ausnahme in der Ausgabe von 2005 ist die in identischer Form bereits in der Ausgabe von 1999 vorliegende Methode ‚*Arbeit mit Texten*‘, da die zur Erarbeitung und Durchführung dieser Methode formulierten Arbeitsanweisungen primär den grammatikalischen Singular aufweisen und daher der Ausprägung *Implizite Einzelarbeit* zuzuweisen sind.

erfordern die jeweils sonstigen Aufgaben zur Bearbeitung zudem, in unterschiedlichem Ausmaß, die Sozialformen *Klassenunterricht*, *Explizite Gruppenarbeit* oder *Explizite Partnerarbeit*²¹¹. Für die übrigen Ausprägungen der *Kat. V* ist im Rahmen dieser Ausgabe somit zu konstatieren, dass jenen der *Expliziten* und *Impliziten Einzelarbeit* in allen Kapiteln bis auf je eine Ausnahme keine Aufgaben zugeordnet werden können; die Ausprägung *Keine Erfassung der Sozialform möglich* liegt in dieser Ausgabe ausnahmslos nicht vor.

4.6 Inhalte (Kat. VI)

In dieser Kategorie wird auf Basis der Ergebnisse für die vorangegangenen Analysekatoren erfasst, in welchen Kapiteln der jeweiligen Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ diejenigen Merkmale vorliegen, die ein erfahrungsorientiertes Lernen kennzeichnen²¹². Für die Ausgabe von 1999 (vgl. Bläs et al. 1999) ist zu konstatieren, dass lediglich die Kapitel ‚Leben in der Schule‘, ‚Leben in der Familie‘, ‚Information und Meinungsbildung‘ sowie ‚Menschen in der Wirtschaft‘ aufgrund der Zuordnungen der jeweiligen Aufgaben zu den divergierenden Ausprägungen der *Kat. I bis V* als zum Erfahrungslernen anleitend deklariert werden können. Diesbezüglich ist allerdings anzumerken, dass einigen, erfahrungsorientiertes Lernen kennzeichnenden Ausprägungen (v. a. der Ausprägung *Metakognitive Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen*) z. T. nur sehr wenige Aufgaben zugeordnet werden können. Hinsichtlich der *Inhalte* der genannten Kapitel, welche in Form der Bearbeitung der Aufgaben zu erschließen sind, zeigt sich, dass diese in den beiden erstgenannten Kapiteln primär zur Erreichung der Ziele *sozialen Lernens* anleiten²¹³, während die beiden letztgenannten nur in impliziter Form, durch kooperatives Lernen und Arbeiten, *soziales* und auf der Inhaltsebene somit überwiegend *politisches Lernen* im Kontext der Politikfelder ‚Medien‘ und ‚Wirtschaft‘ vorsehen.

²¹¹ Bzgl. der beiden zuletzt genannten Ausprägungen ist anzumerken, dass ihnen mitunter die gleichen Aufgaben zugeordnet sind. Dies liegt darin begründet, dass diesen in solchen Fällen das Adjektiv *arbeitsteilig* inhärent ist, welches offen lässt, ob die geforderte Arbeitsteilung durch die Kooperation von nur zwei Lernenden oder einer Gruppe Lernender bewältigt werden soll.

²¹² An dieser Stelle sei nochmals auf die Operationalisierung dieser Analysekatoren verwiesen, innerhalb derer auf Basis der theoretischen Grundlagen festgelegt wird, welche Ausprägungen vorliegen müssen, damit die Aussage getroffen werden kann, dass die Inhalte eines Kapitels durch das Prinzip der Erfahrungsorientierung erarbeitet werden können (vgl. Kap. 3.4.6).

²¹³ Dennoch wird in den beiden Kapiteln auch zu *politischem Lernen* angeleitet, wie folgende Beispiele belegen: „Die Wahlgrundsätze in M 10, S. 163 gelten für alle Wahlen in Deutschland. Übertrag die Grundsätze in eure Sprache und wendet sie auf die Wahl eines Klassensprechers an“; „Informiert euch bei euren Eltern, beim Sozialamt der Stadt über die aktuelle Höhe der dargestellten Hilfen für die Familien. Ergänzt eventuell die Skizze um weitere Hilfen“. Im Rahmen der Erarbeitung und Durchführung der Methode ‚*Erkundung: Ist unsere Stadt kinderfreundlich?*‘, innerhalb derer die Lernenden eigene Einfluss- und Partizipationsmöglichkeiten im unmittelbaren Nahraum erfahren, findet zudem *politisches Lernen* statt.

Die übrigen Kapitel, welche aufgrund z. T. fehlender Zuordnungsmöglichkeiten zu den verschiedenen, erfahrungsorientiertes Lernen kennzeichnenden Ausprägungen nicht als zum Erfahrungslernen anleitend deklariert werden können²¹⁴, unterstützen mit Ausnahme eines Kapitels überwiegend das *politische Lernen*²¹⁵.

Während in der Ausgabe von 1999 somit vier der elf Kapitel als zu erfahrungsorientiertem Lernen anleitend deklariert werden können, ist für die Ausgabe von 2005 (vgl. Dies. 2005) aufgrund der getroffenen Zuordnungen zu den jeweiligen Ausprägungen der *Kat. I bis V* festzustellen, dass in sechs von zehn Kapiteln eine Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips anzunehmen ist. Auch wenn in diesen Kapiteln - in Relation zu jenen der Ausgabe von 1999 - den Ausprägungen, welche erfahrungsorientiertes Lernen kennzeichnen, mitunter deutlich mehr Aufgaben zugeordnet werden können, ist für die Kapitel dennoch zu konstatieren, dass Anleitungen zur metakognitiven Reflexion im Anschluss an Lernprozesse und Handlungserfahrungen in nur sehr geringem Ausmaß vorliegen.

In inhaltlicher Hinsicht leiten die Aufgaben, welche in diesen Kapiteln in ihrer Gesamtheit ein Erfahrungslernen zum Ziel haben, in einigen primär zu *sozialem Lernen*²¹⁶ und in den übrigen überwiegend zu *politischem Lernen* an.

Die restlichen Kapitel, welche zur Erarbeitung der Inhalte kein Erfahrungslernen einsetzen, haben primär die politische Ordnung sowie die politischen Inhalte und Prozesse auf nationaler wie internationaler Ebene betreffende Themen zum Inhalt²¹⁷.

Wie den Zuordnungen der Aufgaben zu den Ausprägungen der *Kat. I bis V* für die einzelnen Kapitel der Ausgabe von 2016 (vgl. Comagic et al. 2016) zu entnehmen ist, liegen in vier der acht Kapitel die Ausprägungen vor, welche als wesentliche Merkmale erfahrungsorientiert ge-

²¹⁴ Der Vollständigkeit halber seien hier auch die nicht zutreffenden Ausprägungen angeführt, aufgrund derer diese Kapitel als nicht zu erfahrungsorientiertem Lernen anleitend gekennzeichnet werden können. Diesbezüglich ist festzustellen, dass die jeweiligen Kapitel v. a. aufgrund des Fehlens von Aufgaben, die zum *Einbezug individueller Vorerfahrungen*, zur *metakognitiven Reflexion* oder gleichzeitig zu diesen beiden Ausprägungen zuzuordnen sind, kein erfahrungsorientiertes Lernen, wie es in der vorliegenden Arbeit definiert ist, beinhalten. Das Kapitel ‚Recht und Rechtsprechung‘ weist bis auf das in impliziter Form geforderte kooperative Lernen (*Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit*) jenseits gesonderter Methodenseiten keine Ausprägungen auf, die ein Erfahrungslernen kennzeichnen. Für das vorletzte Kapitel der Ausgabe von 1999 ist schließlich zu konstatieren, dass dieses ebenfalls aufgrund des Ausbleibens von entsprechenden Aufgaben nicht als erfahrungsorientiert markiert werden kann.

²¹⁵ Auch wenn diese Kapitel auf der Inhaltsebene primär *politisches Lernen* forcieren, leiten sie durch die ihnen inhärenten Anweisungen zu kooperativem Lernen in impliziter Form allesamt jedoch auch zu *sozialem Lernen* an. Zur Vermeidung von Redundanzen wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese Feststellung auch für alle, primär zu *politischem Lernen* anleitenden Kapitel der Ausgaben von 2005 und 2016 gilt.

Für einige dieser Kapitel ist zudem anzumerken, dass die Erarbeitung der Kapitelinhalte insgesamt zwar nicht erfahrungsorientiert erfolgt, allerdings wird auch in diesen Kapiteln zumindest durch auf gesonderten Methodenseiten gegebene Aufgaben zu einem Erfahrungslernen angeleitet.

²¹⁶ Auch in dieser Ausgabe von 2005 liegen in den überwiegend *soziales Lernen* vermittelnden Kapiteln, in z. T. nur geringfügig von der Ausgabe von 1999 abweichender Form, Aufgaben vor, welche auch zu *politischem Lernen* anleiten, wie folgende Beispiele veranschaulichen: „Die Wahlgrundsätze in M 9, S. 181 gelten für alle Wahlen in Deutschland. Überträgt die Grundsätze in eure Sprache und wendet sie an auf die Wahl des Klassensprechers“; „Informiert euch bei euren Eltern, beim Sozialamt der Stadt über die aktuelle Höhe der dargestellten Hilfen für die Familien. Ergänzt eventuell die Skizze um weitere Hilfen“. Die in inhaltlicher Hinsicht zu *politischem Lernen* führende Methode ‚*Erkundung: Ist unsere Stadt kinderfreundlich?*‘ ist in diesem Kontext ebenso anzuführen. Für das dritte, überwiegend zu *sozialem Lernen* anleitende Kapitel seien folgende, auch zu *politischem Lernen* anleitende Aufgabenbeispiele genannt: „Besprecht gemeinsam an Beispielen die Wirkung rechtsextremistischer Musik“; „Verfasst einen Werbetext für euren Verein oder Verband, der eure Freunde zum Mitmachen motiviert“.

²¹⁷ Für zwei dieser vier Kapitel ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sie jenseits der regulären Aufgaben immerhin durch methodische Anleitungen ein erfahrungsorientiertes Lernen ermöglichen.

stalteter Lernprozesse verstanden werden. In Relation zu den Zuordnungen der als erfahrungsorientiert deklarierten Kapitel der vorangegangenen Ausgaben zeigt sich, dass in dieser Ausgabe den Ausprägungen, die erfahrungsorientiertes Lernen markieren, z. T. deutlich mehr Aufgaben zugeordnet werden können. Diese Feststellung gilt in den genannten Kapiteln (mit einer Ausnahme) auch für die in den vorherigen Ausgaben nur schwach vorliegende Ausprägung der *Metakognitiven Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen*, wobei diese im Verhältnis zu den Ausprägungen der *Kat. II* und *III* auch hier noch in vergleichsweise geringem Ausmaß vorliegt.

Während in den Kapiteln der vorherigen Ausgaben vorwiegend ein Inhaltsfeld der politischen Bildung implementiert wird, ist bei der Betrachtung der in diesen vier Kapiteln thematisierten Inhalte für die ersten beiden Kapitel festzustellen, dass in diesen gleichermaßen zu *sozialem* wie zu *politischem Lernen* angeleitet wird. Die Aufgaben der beiden anderen Kapitel lassen erkennen, dass diese zwar primär ein *politisches Lernen* forcieren, *soziales Lernen* daneben aber nicht ausschließlich implizit in Formen kooperativen Lernens thematisiert, sondern durch einige Arbeitsaufträge auch auf der Inhaltsebene explizit gefordert wird²¹⁸.

Für die letzten vier, in erster Linie zu *politischem Lernen* anleitenden Kapitel dieser bislang aktuellsten Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ fehlt somit die Möglichkeit, einer oder mehreren Ausprägungen, die ein erfahrungsorientiertes Lernen kennzeichnen, Aufgabenstellungen zuweisen zu können. Diesbezüglich zeigt sich innerhalb dieser Kapitel jedoch ein z. T. divergierendes Bild: In den Kapiteln ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘ sowie ‚Recht und Rechtsprechung‘ liegen fast alle ein Erfahrungslernen kennzeichnenden Merkmale vor; allerdings werden keine Aufgaben gestellt, welche zum *Einbezug individueller Vorerfahrungen* anleiten²¹⁹. Auch das vorletzte Kapitel erfüllt aufgrund ausbleibender Anweisungen zur *metakognitiven Reflexion zur Auswertung von Lernprozessen* die Prämissen erfahrungsorientiert gestalteter Lernprozesse nicht vollständig. Hingegen weisen die Aufgaben des letzten Kapitels ‚Frieden und Sicherheit‘ - bis auf Anleitungen zu kooperativem Arbeiten - überhaupt keine Merkmale des Erfahrungslernens auf.

²¹⁸ Diesbezüglich seien folgende Aufgabenbeispiele genannt: „Diskutiert in der Klasse über Strategien, sich gegen Mobbing erfolgreich zu wehren“; „Nehmt Stellung zu der Aussage, dass soziale Fähigkeiten wie Teamfähigkeit nicht erlernt werden können“.

²¹⁹ Für diese Kapitel ist - wie bereits in den vorangegangenen Ausgaben - darauf hinzuweisen, dass die der methodischen Erarbeitung und Durchführung dienenden Aufgabenstellungen auf den jeweiligen Methodenseiten durchaus auch ein Erfahrungslernen gewährleisten.

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Entsprechend des Ziels der Untersuchung, mithilfe einer produktorientierten Schulbuchanalyse eine Aussage darüber zu treffen, inwiefern für das erfahrungsorientierte Lernen in ausgewählten, für das Land RLP zugelassenen Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ im Untersuchungszeitraum von 2001 bis 2019 ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist, kann anhand der Analyseergebnisse festgestellt werden, dass ein solcher im diachronen Verlauf durchaus anzunehmen ist.

Für die Ausgabe von 1999 (vgl. Bläs et al. 1999)²²⁰ ist auf Basis der vorangegangenen Ausführungen insgesamt festzustellen, dass durch die Aufgabenstellungen nur eine zurückhaltende Implementierung der, erfahrungsorientierte Lernprozesse kennzeichnenden Struktur der ‚Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrung‘ (vgl. Detjen 2000a: 32) erfolgt und ein Erfahrungslernen überwiegend durch die Erarbeitung und Durchführung verschiedener (erfahrungsorientierter) Methoden garantiert wird. Die nachfolgenden Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ spiegeln dagegen zunehmend Anzeichen eines Bedeutungswandels wider. So weisen die Ausgabe von 2005 (vgl. Bläs et al. 2005) und in einem noch stärkeren Ausmaß die Ausgabe von 2016 (vgl. Comagic et al. 2016) vermehrt von gesonderten Methodenseiten unabhängige Aufgabenstellungen auf, welche ein erfahrungsbasiertes Lernen anhand verschiedener Themen einfordern. Diesbezüglich spricht nicht nur der für die Ausgaben von 2005 und 2016 konstatierte Wegfall des Einbezugs hypothetisch antizipierter Vorerfahrungen als Ausgangspunkt des Lernprozesses, welcher die Aktivierung eigener Vorerfahrungen sowie bereits bestehenden Erfahrungswissens als Grundlage für als subjektiv bedeutsam empfundenes und ein besseres Verständnis der Lerninhalte gewährleistendes Lernen hemmt (vgl. Scherb 2012: 60f.), für einen Bedeutungswandel. Auch der damit einhergehende, insbesondere für die Ausgabe von 2016 festzustellende stärkere Einbezug von individuellen Vorerfahrungen zeugt davon. In den Ausgaben von 2005 und 2016 wird den für erfahrungsorientierte Lernprozesse wesentlichen Aspekten des Aktivierens und Bewusstmachens bestehender Präkonzepte und Vorstellungen zur erfolgreichen und nachhaltigen Wissenskonstruktion zudem insofern ein größerer Stellenwert beigemessen, als dass sich darauf beziehende Aufgaben, zwar nicht ausschließlich, jedoch zunehmend, dergestalt formuliert sind, dass dieser Einbezug von Vorerfahrungen weitgehend offen erfolgt²²¹. Auch der zunehmende Einbezug von der individuellen Erfahrungswelt entstammenden Medien, Materialien und Informationen zum Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens - wie er für die Ausgaben von 2005 und v. a. von 2016 festzustellen ist - kann als Anzeichen eines Bedeutungswandels verstanden werden: Die Sozialkundebücher öffnen sich somit verstärkt der Lebenswelt der Schüler/-innen

²²⁰ Der literarische Beleg der untersuchten Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ erfolgt in diesem Kapitel jeweils nur nach der Erstnennung. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund der Integration der Aufgaben aus der Ausgabe von 2010 in die Untersuchung der Aufgaben aus der Fassung von 2005 sämtliche Aussagen, die nachfolgend für die letztgenannte Ausgabe getroffen werden, gleichermaßen für die Ausgabe von 2010 gelten.

²²¹ Zur Verdeutlichung seien drei, den Ausgaben von 1999, 2005 und 2016 entnommene Aufgaben angeführt: „Die Collage auf Seite 7 enthält viele Schülermeinungen zur Schule. Berichtet über eure Erfahrungen“; „Betrachtet die Bilder auf Seite 26 und 27 und erzählt, was ihr dabei denkt und fühlt“; „Betrachtet die Bilder auf Seite 38 und 39 und beschreibt eure Assoziationen dazu“.

und beziehen diese in die Lernprozesse ein - so wie es für ein sinnstiftendes erfahrungsorientiertes Lernen, wie es bereits Dewey verstand (vgl. Kap. 2.1), von Relevanz ist²²².

In den ausgewählten Sozialkundebüchern ist diachron zudem unabhängig von gesonderten Methodenseiten die Durchführung erfahrungsorientierter Handlungsformen vorgesehen, was ein weiteres Anzeichen für einen Bedeutungswandel ist. Dieser trägt folglich dazu bei, dass die Lernenden durch ein zu vollziehendes reales Handeln, simulatives Handeln oder produktives Gestalten verstärkt originäre Erfahrungen machen können. Somit kann nicht nur dem konstatierten Erfahrungsdefizit von Jugendlichen (vgl. Detjen 2000a: 32f.) begegnet und die festgestellte Distanz zwischen Jugendlichen und Politik reduziert werden, sondern den Lernenden können auch - zumindest in Ansätzen - authentische, möglichst nicht vorinterpretierte oder gefilterte Zugänge zur politischen und sozialen Wirklichkeit eröffnet werden; dies wäre bei einem ausschließlichen oder überwiegenden Wissensaufbau auf Grundlage von Medien divergierender Provenienz wegen der dem Sozialkundebuch sowie allen übrigen „Medien eigentümliche[n] Filterwirkung“ (Ders. 2007: 397) nicht möglich.

Bei Aufgaben, welche zu einem realen Handeln anleiten, ist hinsichtlich der Ergebnisdimension sowie der in den Aufgaben vorgesehenen Erfahrungsräume diachron jedoch kein Bedeutungswandel zu konstatieren. So führen die ein reales Handeln vorsehenden Aufgaben in allen untersuchten Ausgaben überwiegend zu Ergebnissen, die zur Bewältigung des gegenwärtigen wie des künftigen Lebens der Lernenden von Bedeutung sind (vgl. Scherb 2012: 44ff.); dies ist hinsichtlich der Implementierung eines erfahrungsorientierten Lernens somit positiv zu bewerten. Ein anderes Bild zeigt sich jedoch bei den Analyseergebnissen hinsichtlich der von den Aufgaben vorgesehenen Erfahrungsräume, in welchen real gehandelt werden soll: Diesbezüglich liegen in allen untersuchten Ausgaben zwar Aufgaben vor, welche zur Durchführung realer Handlungsformen sowohl im Unterricht als auch im schulischen wie schulübergreifenden Bereich anleiten und somit prinzipiell eine Öffnung des Unterrichts zum Sammeln außerschulischer Erfahrungen vorsehen; organisatorische, zeitliche oder sonstige didaktisch-methodische Aspekte, welche zu deren erfolgreicher Umsetzung ebenfalls erforderlich wären, sind in allen Ausgaben jedoch nur sehr rudimentär vorhanden. Dieser Befund spricht eher gegen eine ernstzunehmende Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips²²³. Zudem ist in allen

²²² Auch wenn solche, die individuelle Erfahrungswelt der Lernenden einbeziehende Aufgaben in den Ausgaben von 2005 und v. a. von 2016 im Vergleich zu jenen in der Ausgabe von 1999 deutlich häufiger gegeben sind, ist darauf hinzuweisen, dass der Wissensaufbau und die Informationsverarbeitung in allen untersuchten Sozialkundebüchern dennoch primär auf Basis der in diesen zusammengestellten Medien erfolgten. Hierdurch wird die Qualität des Erfahrungslernens bei einer Ergänzung von Aufgaben, welche die Erfahrungswelt der Lernenden miteinbeziehen, jedoch nicht eingeschränkt, da auch dieses - um zur Entwicklung einer soliden politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie einer umfassenden Demokratiekompetenz beitragen zu können - eines fundierten zu vermittelnden Wissenskanons bedarf (vgl. Detjen 2000a: 32f.; Ders. 2007: 309).

²²³ Die Durchführbarkeit folgender exemplarisch angeführter Aufgaben ist aufgrund fehlender Informationen oder Hinweise daher in Frage zu stellen: „Untersucht die Lebenssituation ausländischer Mitbürger in eurer Gemeinde. Dazu könnt ihr neben der Gemeinde-/Stadtverwaltung auch Ausländerbeiräte und Organisationen ausländischer Bürger befragen“; „Erkundigt euch nach dem Konzept der ‚Inneren Führung‘. Befragt Wehrdienstleistende nach diesem Konzept und nach den Umgangsformen ihrer Vorgesetzten“; „Führt ein Gespräch mit einem Abteilungsleiter/einer Abteilungsleiterin eines Kaufhauses über das Thema Ladendiebstahl. Fasst die Gesprächsergebnisse in einem Artikel für eure Schülerzeitung zusammen“; „Fragt nach, worin sich die UNESCO-Schulen von anderen Schulen unterscheiden“; „Erklärt einem Jungwähler, welche der beiden Stimmen wichtiger ist und warum“; „Führt eine Talk-Show durch zum Thema ‚Grenzschutz oder Menschenenschutz?‘, zum Beispiel mit folgenden Rollen: Moderator, Chef von Frontex, Innenminister Italien, Innenminister

untersuchten Sozialkundebüchern gleichermaßen lediglich ein einziges Mal die Durchführung eines fächerübergreifenden Projekts vorgesehen. Dabei gelten gerade Projekte als ideale Handlungsfelder erfahrungsorientierten Lernens (vgl. u. a. Wohnig 2017: 42). Dass die schulische „Projektpraxis wenig ausgeprägt“ (Busch 2017: 36) ist, kann somit auch auf eine fehlende Anleitung in den Lehrwerken zurückgeführt werden. Für die Ausgabe von 2016 ist diesbezüglich anzumerken, dass zwar gemäß dem neuen Fachlehrplan Sozialkunde der Forderung zur verbindlichen Umsetzung eines fächerübergreifenden Projekts (vgl. BM 2016a: 148) entsprochen wird, aber die schwerpunktmäßig seit dem beginnenden 21. Jahrhundert geführte Debatte zur Akzentuierung einer Demokratieverziehung in Form demokratiepädagogischer erfahrungsbasierter Projekte (vgl. Kap. 2.5) offensichtlich keinen Einfluss auf die Konzipierung dieser sowie der früheren Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ hat.

Darüber hinaus kann ein Bedeutungswandel für das erfahrungsorientierte Lernen diachron hinsichtlich der Anleitungen zur metakognitiven Reflexion von Lernprozessen als wesentlichem Element des Erfahrungslernens angenommen werden. Diesbezüglich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass in den Ausgaben von 2005 und 2016 zwar vermehrt eine reflexive Verarbeitung vorgesehen ist; der deutlichen Mehrheit der zu einem Wissensaufbau sowie zum Sammeln von Handlungserfahrungen anleitenden Aufgaben folgen jedoch keine Anweisungen, um die Ergebnisse und Produkte oder die kooperativen Arbeitsprozesse und sozialen Interaktionen in einem metakognitiven Diskurs zu reflektieren. Diese bleiben somit überwiegend isoliert und zusammenhangslos für sich stehen; ein verständnisintensives, nachhaltiges Erfahrungslernen bleibt daher auch für die neueren Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ nur schwach ausgeprägt, weshalb die Aussage, es lasse sich für das erfahrungsorientierte Lernen in den ausgewählten Sozialkundebüchern ein Bedeutungswandel konstatieren, mit Einschränkungen zu bewerten ist²²⁴.

Dagegen ist hinsichtlich der Anleitungen zu einem für erfahrungsorientierte Lernprozesse wesentlichen kooperativen Lernen und Arbeiten, wodurch die Schüler/-innen grundlegende demokratische Erfahrungen sammeln sowie ihre Selbstwirksamkeit erleben können (vgl. Gloe²2017: 314f.), für die Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ jedoch wieder ein deutlicheres Anzeichen für einen Bedeutungswandel zu konstatieren. Dabei ist diesbezüglich v. a. die Ausgabe von 2016 zu nennen, da die Lernenden in dieser im Rahmen der Aufgabenstellungen kaum noch individuell, sondern überwiegend als Kollektiv angesprochen werden, wodurch auch der Forderung zur Stärkung des kooperativen Lernens im Sozialkundeunterricht (vgl. Kuhn 2007a: 364) begegnet wird²²⁵.

Deutschland, Vertreter von Pro Asyl“. Bzgl. der letztgenannten Aufgabe ist anzumerken, dass die ‚Talk-Show‘ als Methode im gesamten Buch nicht erklärt wird.

²²⁴ Dass eine metakognitive Reflexion in allen Ausgaben von ‚Mensch und Politik‘ nur verhältnismäßig wenig gefordert wird, ist auch hinsichtlich der Tatsache problematisch, dass die zum Wissensaufbau anleitenden Arbeitsanweisungen in sämtlichen untersuchten Ausgaben überwiegend ein anspruchsvolles Anforderungsniveau aufweisen, da ihnen zumeist die AB II und III zugeordnet wurden; komplexe Analyseleistungen, Denkprozesse oder Problemlösungen sowie sachlich begründete Stellungnahmen und Urteile stehen auf diese Weise unkommentiert für sich und können keiner kontroversen, multiperspektivischen Diskussion zugeführt und somit auch nicht nachhaltig in das bestehende Erfahrungswissen integriert werden.

²²⁵ Hierbei ist jedoch nochmals darauf zu verweisen, dass die Formen des kooperativen Lernens in den Aufgabenstellungen nicht explizit genannt werden, sondern anhand der Anredepronomen sowie der Konjugation der Verben nur implizit zu entnehmen sind. Die Fachlehrkraft kann daher prinzipiell für jede dergestalt formulierte Aufgabe selbst entscheiden, in welcher Interaktionsform diese bearbeitet werden sollte.

Da mithilfe der Analyseergebnisse darüber hinaus ermittelt wurde, dass in allen untersuchten Ausgaben diejenigen Kapitel, welche als zu erfahrungsorientiertem Lernen anleitend deklariert wurden, auf inhaltlicher Ebene entweder primär soziales oder politisches Lernen vorsehen, kann die Kritik, ein Erfahrungslernen würde in der politischen Bildung, bei einer Überbetonung des Sozialen, die Dimension des Politischen vernachlässigen (vgl. Kap. 2.6), zunächst nicht bestätigt werden²²⁶. Diese Schlussfolgerung ist jedoch insofern eingeschränkt, als dass alle anderen Kapitel der untersuchten Sozialkundebücher, in welchen anhand der Arbeitsanweisungen keine (vollständige) Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips feststellbar ist, erkennen lassen, dass diese vornehmlich Themenfelder der nationalen wie internationalen Politik zum Gegenstand haben und dementsprechend primär zu einem politischen Lernen anleiten. In diesem Zusammenhang sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die fehlende Integration von Aufgaben, die zu einem erfahrungsorientierten Lernen anleiten, nicht auf das mangelnde Potenzial des erfahrungsorientierten Prinzips zurückzuführen ist. So konnte u. a. Stein mithilfe seiner Studie (vgl. 2016) bestätigen, dass ein erfahrungsbasiertes politisches Lernen auch auf über den Nahraum der Jugendlichen hinausgehenden politischen Ebenen möglich ist.

Hinsichtlich der bereits angesprochenen ersten beiden Kapitel der Ausgabe von 2016, die sowohl soziales als auch politisches erfahrungsgestütztes Lernen ermöglichen, ist angesichts der Fragestellung für diese Ausgabe insgesamt zu konstatieren, dass ein Bedeutungswandel für das erfahrungsorientierte Lernen in den ausgewählten Sozialkundebüchern in Ansätzen zwar bereits in der Ausgabe von 2005 erkennbar ist; am deutlichsten zeichnet sich dieser jedoch in der aktuellsten Ausgabe - v. a. in den ersten vier Kapiteln - ab. Hierbei ist im Besonderen das erste Kapitel hervorzuheben, das sowohl zu sozialem Lernen anleitende Inhalte als auch konkret politikbezogene Themen aufweist. Dieses Kapitel unterscheidet sich zudem nicht nur durch die von den vorherigen Ausgaben divergierende Formulierung der Kapitelüberschrift („Demokratie in der Schule und der Gemeinde“), die zugleich eine stärkere Verzahnung der Dimensionen des Sozialen und des Politischen erkennen lässt, sondern auch hinsichtlich der Zusammenstellung von Informationstexten, Quellen und Methoden sowie den sich darauf beziehenden, ein vergleichsweise häufiges erfahrungsorientiertes Lernen gewährleistenden Arbeitsanweisungen von den anderen Kapiteln. Es trägt darüber hinaus auch der seit Mitte der 1990er Jahre bestehenden und sich v. a. seit 2001 verstärkenden Debatte um eine Akzentuierung der Demokratieerziehung in der politischen Bildung Rechnung und gewährleistet mithin auf unterschiedliche Weise ein Erlernen und Erfahren der Demokratie „im Kleinen“²²⁷.

²²⁶ Hervorzuheben sind in diesem Kontext jedoch insbesondere die ersten beiden Kapitel der Ausgabe von 2016, da sie eine Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips aufweisen, ohne primär ein Inhaltsfeld politischer Bildung zu forcieren, sondern gleichermaßen zu politischem wie zu sozialem Lernen anleiten.

²²⁷ Damit zeigt sich, dass mit der Konzeption dieses Lehrwerks die im neuen Fachlehrplan Sozialkunde festgelegte Zielsetzung einer im Sozialkundeunterricht schwerpunktmäßig zu forcierenden Demokratieerziehung (vgl. Kap. 2.7.2) implementiert wird. Die Umsetzung dieser curricularen Vorgabe lässt sich jedoch nicht nur in diesem, sondern in zahlreichen weiteren Kapiteln feststellen, in welchen die Organisationsform der Demokratie durch Aufgaben, die in dieser Form in den vorherigen Ausgaben nicht vorliegen, konkret zum Thema gemacht wird. Exemplarisch seien folgende, das Leitbild der Demokratieerziehung verwirklichende Aufgaben genannt: „Erläutert, warum die Klassensprecherwahl nach den Grundsätzen in M 4 durchgeführt werden sollte“ (M 4 trägt den Titel „Demokratie erleben im ‚gestalteten Wahlverfahren‘“ und umfasst

Es zeigt sich zwar, dass für das erfahrungsorientierte Lernen in den ausgewählten Sozialkundebüchern diachron durchaus ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist, womit der, für den politischen Fachunterricht bereits seit langem diagnostizierten „Erfahrungsarmut“ (Klippert 1988: 78) begegnet werden könnte²²⁸. Jedoch ist angesichts der angeführten Analyseergebnisse, wonach auch in der aktuellsten Ausgabe von ‚Mensch und Politik‘ der Stellenwert des Projektlernens sowie der metakognitiven Reflexion nur unzureichend Berücksichtigung findet und eine Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips in primär politikbezogene Inhalte aufweisenden Kapiteln mitunter nur unvollständig stattfindet und z. T. gänzlich ausbleibt, darauf zu verweisen, dass der konstatierte Bedeutungswandel angesichts der bis in die 1990er Jahre zurückgehenden Debatte über eine Stärkung eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens (vgl. Kap. 2.5) nicht sehr stark ausgeprägt ist. Da sich die Konzipierung von Schulbüchern an curricularen Vorgaben orientiert, kann dieser, insbesondere in der Ausgabe von 2016 zu belegende Bedeutungswandel zwar mit dem Inkrafttreten des neuen Fachlehrplans Sozialkunde in Verbindung gebracht werden. Zugleich kann aber auch davon ausgegangen werden, dass ein curricular stärker fokussiertes Erfahrungslernen für die politische Bildung auch in den Lehrwerken für den politischen Fachunterricht Eingang finden müsste. Gerade die für den neuen Fachlehrplan zu konstatierende, trotz erfolgter Akzentuierung der Demokratieerziehung fehlende Verpflichtung zur Umsetzung des erfahrungsorientierten Prinzips (vgl. Kap. 2.7.2) trägt somit dazu bei, dass dieser Bedeutungswandel bislang erst zaghaft ausgeprägt ist.

u. a. Grundsätze zur Vorbereitung und Durchführung einer demokratische Wahl der/des Klassensprecherin/Klassensprechers); „Erarbeitet gemeinsam, was für eine Klassenversammlung spricht, und beurteilt, ob sie der demokratischen Mitentscheidung dient“; „Nehmt begründet Stellung zu diesen beiden Aussagen: ‚Streit ist der Vater des Fortschritts!‘ (Kurt H. Biedenkopf, ehemaliger Ministerpräsident Sachsens); ‚Demokratie lebt vom Streit, von der Diskussion um den richtigen Weg‘ (Richard von Weizsäcker, Bundespräsident 1984-1994)“; „Diskutiert mögliche Folgen für die Demokratie durch die in den Materialien vorgestellten Entwicklungen“; „Arbeitet die in M 4 genannten Wirkungen neuer Medien auf die Demokratie heraus“; „Erläutert, wie die einzelnen Karikaturen die Kontrollfunktion der Medien in der Demokratie darstellen. Beurteilt diese Frage auch aufgrund eurer Erkenntnisse aus der Bearbeitung des Kapitels sowie vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen“.

Im Unterschied zu den vorherigen Ausgaben wird sich in der aktuellsten Fassung von ‚Mensch und Politik‘ in thematischer Hinsicht zudem verstärkt mit (Rechts-)Extremismus befasst, der eine derjenigen bei Heranwachsenden konstatierten Entwicklungen in den 1990er sowie den beginnenden 2000er Jahren war, weshalb sich verstärkt mit erfahrungsbasiertem Demokratie-Lernen sowie mit der Etablierung einer Demokratiepädagogik befasst wurde. Während es zum Thema ‚Extremismus‘ in der Ausgabe von 1999 lediglich eine Aufgabe im Kontext der Themenseite ‚Fundamentalistisches Denken‘ im letzten Kapitel ‚Frieden in der Welt‘ gibt (vgl. Bläs et al. 1999: 228f.), wird dieses in der Ausgabe von 2005 im Kapitel ‚Leben in Jugendgruppen‘ mit Bildern, Grafiken, Infotexten und mehreren spezifischen Aufgabenstellungen (vgl. Dies. 2005: 45) als „typisches Jugendproblem“ (ebd.) bereits gesondert thematisiert. Die gesteigerte Relevanz, die diesem Phänomen v. a. seit 2001 auch normativ zukommt, zeigt sich jedoch im Besonderen in der Ausgabe von 2016: Dort wird sich auf einer Doppelseite im Kapitel ‚Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland‘ unter der Überschrift ‚Extremismus: Wie soll man gegen die Gefährdung der Demokratie wirksam vorgehen?‘ mit den sich gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung wendenden Formen von Extremismus (Links- und Rechtsextremismus) befasst, wobei schwerpunktmäßig Materialien zum rechtsextremistischen Weltbild und rechtsextremer Gewalt zur Verfügung gestellt werden; zudem wird ein Überblick über politisch motivierte Kriminalität in Deutschland gegeben sowie mögliche Gegenmaßnahmen zum Umgang mit extremistischen Vereinigungen offeriert (vgl. Comagic et al. 2016: 171).

²²⁸ Da in der vorliegenden Arbeit jedoch keine rezeptionsorientierte Schulbuchanalyse durchgeführt wird, kann über die konkrete Verwendung dieses Lehrwerkes im gymnasialen Sozialkundeunterricht keine Aussage getroffen werden.

6. FAZIT UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit wurde mittels einer produktorientierten Schulbuchanalyse versucht, einen Beitrag zur Bearbeitung der konstatierten Forschungslücke hinsichtlich des politikdidaktischen Prinzips der Erfahrungsorientierung als Gegenstand schulbuchbezogener Forschung zu leisten. Hierfür wurde sich zunächst mit Deweys auf Erfahrung gründender demokratischer Erziehungstheorie (vgl. ⁵2011) im Kontext des philosophischen Pragmatismus befasst. Es zeigte sich, dass diese insbesondere durch Dewey geprägte philosophische Strömung als Fundament und Bezugstheorie der pragmatistischen Politikdidaktik fungiert, in welche das in dieser Arbeit fokussierte erfahrungsorientierte Lernen in der politischen Bildung konzeptionell einzuordnen ist. Der Rekurs auf den pragmatistischen Erziehungsphilosophen ließ weiterhin erkennen, dass seine demokratiethoretischen Überlegungen sowie seine Theorie der Erfahrung im Kontext einer „Renaissance des Pragmatismus“ (Bellmann 2006: 1) im auslaufenden 20. und besonders dem beginnenden 21. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum angesichts ähnlich herausfordernder Zeitdiagnosen auch in gegenwärtigen politikdidaktischen wie demokratiepädagogischen Konzepten und Initiativen Eingang fanden. Hierbei zeigte sich zudem, dass das politikdidaktische Prinzip der Erfahrungsorientierung hinsichtlich seiner grundlegenden strukturellen Merkmale sowie des übergreifenden Ziels, Demokratie nicht nur kognitiv zu erlernen, sondern auch aktiv, in Verbindung mit obligatorischen Phasen der metakognitiven Einordnung und Rückbindung, zu erfahren, da nur so auch ein konsistenter demokratischer Habitus ausgebildet werden kann, ebenso in der Tradition Deweys steht (vgl. Detjen 2000a: 32ff.).

Die um die Jahrtausendwende konstatierte, im internationalen wie nationalen Raum stattfindende Debatte zur Akzentuierung eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens im Kontext einer intensivierten demokratischen Erziehung wurde sodann zum Ausgangspunkt genommen, in diachroner Perspektive nach dem Stellenwert des erfahrungsorientierten Lernens in ausgewählten Sozialkundebüchern zu fragen. Da in der vorliegenden Analyse ausschließlich für das Land RLP zugelassene Lehrwerke für den politischen Fachunterricht untersucht wurden, waren konsequenterweise auch die beiden entsprechenden, im angesetzten Untersuchungszeitraum gültigen Fachlehrpläne zu rezipieren. Hierdurch konnte ein erster Eindruck hinsichtlich des dort festgelegten und sich ggf. verändernden Stellenwerts des Erfahrungslernens gewonnen werden. Es zeigte sich, dass die Diskussionen über eine Akzentuierung der Demokratieerziehung als Ziel politischer Bildung durchaus auch von bildungspolitischer Seite aufgenommen wurden und ein Erfahren von Demokratie thematisiert wird, ohne jedoch das erfahrungsorientierte Lernen in den Lehrplänen für den Sozialkundeunterricht verbindlich zu verankern (vgl. BM 1998; Dass. 2016a).

Mithilfe von Untersuchungskategorien, die von den theoretischen Ausarbeitungen deduktiv und vom zugrundeliegenden Analysematerial induktiv abgeleitet wurden, konnte anschließend eine inhaltlich-strukturierende Analyse nach den vorgegebenen inhaltsanalytischen Schritten Mayrings (vgl. ¹¹2010: 83-109) durchgeführt werden²²⁹. Als Auswertungseinheit wurden die im Untersuchungszeitraum von 2001 bis 2019 kultusministeriell zugelassenen Ausgaben der sich an den rheinland-pfälzischen gymnasialen Sozialkundeunterricht in der Sek. I richtenden Reihe ‚Mensch und Politik‘ bestimmt (vgl. Bläs et al. 1999; Dies. 2005; Dies. 2010; Comagic et al. 2016). Im Rahmen dieser produktorientierten Schulbuchanalyse konnte festgestellt werden, dass für das erfahrungsorientierte Lernen in den ausgewählten Sozialkundebüchern diachron durchaus ein Bedeutungswandel zu konstatieren ist. Dieser ist angesichts der aktuellen, bis in die 1990er Jahre zurückreichenden, von wissenschaftlicher und fachdidaktischer wie von (bildungs-)politischer Seite vorgebrachten Forderungen nach einem intensivierten erfahrungsgestützten Demokratie-Lernen (vgl. Rau/Herzog/Weizsäcker/Scheel 1999; Beutel/Fauser 2001b; Edelstein/Fauser 2001; Himmelmann ⁴2016; KMK 2009; Dies. 2009/2018) bislang noch als ausbaufähig zu erachten.

Will die schulische politische Bildung den an sie gerichteten Lehrauftrag einer demokratischen Erziehung erfüllen (vgl. Negt 2018: 21ff.; Plehwe 2011: 499), kann es nicht der individuellen Motivation oder Profession der Fachlehrkraft überlassen werden, im gymnasialen Sozialkundeunterricht der Sek. I - dem ohnehin nur ein marginaler Stundenetat zukommt - ohne eine entsprechende Aus- oder Fortbildung, anspruchsvolle und zeitintensive erfahrungsbasierte Lehr-Lern-Arrangements für zunehmend politik-, parteien- und partizipationsverdrossene Jugendliche (vgl. Shell 2015) anzubieten²³⁰. Auch wenn die bereits angesprochene Regierungserklärung des rheinland-pfälzischen Landtags zur Ausweitung des Sozialkundeunterrichts (vgl. Landtag RLP 2019) einigermaßen hoffnungsvoll stimmt, bedarf es dennoch auch in verbindlichen Regelwerken wie dem Lehrplan einer verstärkten Anerkennung der Erfahrungsorientierung sowie expliziten Anweisungen zu deren Implementierung. Damit einher gehen könnte sodann auch eine stärkere, von den Aufgabenstellungen des Sozialkundebuches ausgehende, die Fachlehrkraft unterstützende Anleitung zu erfahrungsorientiertem Lernen²³¹. An dieser

²²⁹ Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist anzumerken, dass die von der KMK festgelegten fachspezifischen AB (vgl. 1989/2005), welche zur Bestimmung des in den untersuchten Aufgabenstellungen gegebenen kognitiven Anforderungsniveaus herangezogen wurden, eindeutige Zuordnungen mitunter erschwerten und die Reliabilität aufgrund der dadurch notwendig werdenden Interpretationsleistungen diesbezüglich als eingeschränkt betrachtet werden muss. Darüber hinaus sind die Ergebnisse hinsichtlich der Ausprägung *Implizite Gruppen- oder Partnerarbeit*, die zur Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung sind, nur eingeschränkt zuverlässig, da der in den Aufgaben formulierten Ansprache der Lernenden als Gesamtheit unter Verwendung des grammatikalischen Plurals zwar die Aufforderung zum Arbeiten in kooperativen Lernformen entnommen werden kann; durch das Ausbleiben einer expliziten Forderung zum kooperativen Lernen könnte damit jedoch auch ein Arbeiten im i. d. R. frontal gestalteten Klassenunterricht impliziert werden.

²³⁰ Hier sei nochmals betont, dass erfahrungsbasierte Lehr-Lernsettings, in welchen auch real politisch gehandelt werden kann, selbstverständlich stets auf Freiwilligkeit basieren müssen und multiperspektivisch zu analysieren sind, um dem Indoktrinationsverbot sowie dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Wehling 1977: 179f.) nicht zuwiderzulaufen.

²³¹ Es wäre darüber hinaus aufschlussreich, den Stellenwert erfahrungsorientierten Lernens nicht nur in Sozialkundebüchern, sondern auch im praktizierten Sozialkundeunterricht selbst, in RLP sowie den übrigen Ländern, zu erfassen, wofür bspw. qualitative Interviews mit Fachlehrkräften sowie den Schüler/-innen geführt und ausgewertet werden könnten; hieran könnten sich ferner Wirkungsstudien anschließen, um empirisch gesicherte Ergebnisse über das Potenzial erfahrungsorientierten Lernens zu erhalten.

Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich bei der Analyse ausschließlich auf für den gymnasialen Sozialkundeunterricht der Sek. I in RLP zugelassene Lehrwerke konzentriert wurde, weshalb die getroffenen Aussagen auch nur für diese gültig sind. Von Bedeutung wäre es daher, auch die für die übrigen allgemeinbildenden Schulformen in der Sek. I sowie die für die gymnasiale Sek. II in RLP zugelassenen Sozialkundebücher mit der gleichen Fragestellung zu untersuchen. An die vorliegende Analyse könnte sich zudem die Durchführung einer quantitativen Inhaltsanalyse der festgelegten Materialgrundlage anschließen, mit welcher, in Ergänzung zur vorliegenden Studie, die konkreten Ausprägungen der Hauptkategorien auch numerisch bestimmt und miteinander verglichen werden könnten; so wäre eine ggf. nachzuvollziehende Bedeutungszunahme quantifizierbar. Darüber hinaus wäre eine Ausweitung dieser Studie auf die übrigen Bundesländer der BRD denkbar. So könnten die dort jeweils im gymnasialen Politikunterricht in der Sek. I, aber auch in der Sek. II sowie in den übrigen allgemeinbildenden Schulformen eingesetzten Politiklehrwerke dahingehend untersucht werden, inwiefern mithilfe dieser dazu beigetragen werden kann, die Heranwachsenden unter Einbezug konkreter Wirklichkeitserfahrungen zu mündigen, politisch urteils- wie handlungsfähigen Individuen auszubilden. Angesichts der eingangs skizzierten gegenwärtigen, das demokratische Modell herausfordernden Wandlungstendenzen bedarf es derart befähigter und bereiter Menschen, um an dessen generativer Revitalisierung, Stabilität und Weiterentwicklung mitzuwirken²³². Eine verstärkte und konsequente Implementierung des erfahrungsorientierten Prinzips in rheinland-pfälzischen Sozialkundebüchern sowie den Lehrwerken für den politischen Fachunterricht in den übrigen Bundesländern könnte mithin dazu beitragen, dass Demokratie im Sozialkundeunterricht sowie darüber hinaus gleichermaßen gelernt, gelebt, verstanden und habitualisiert wird; denn diese ist, wie bereits der erste Bundespräsident der BRD, Theodor Heuss, hervorhob, „keine Glücksversicherung, sondern das Ergebnis politischer Bildung und demokratischer Gesinnung“ (zit. n. Köhler 2008).

²³² So heben auch Lange/Fischer hervor, dass sich die Demokratie „kontinuierlich aus sich selbst heraus erneuern und entwickeln [muss]. Die Bereitschaft persönlich Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen, ist jedoch in hohem Maße von den mentalen Voraussetzungen und den habituellen Fähigkeiten der Menschen abhängig. [...] Um wirksame Formen der Partizipation zu gewährleisten, müssen diese immer wieder überdacht und angepasst werden“ (2016: 112).

7. LITERATURVERZEICHNIS

7.1 Primärliteratur

Lehrpläne

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (1998): Lehrpläne Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule (Klassen 7-9/10), Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2016a): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz.

Schulbücher

Bläs, Albert et al. (1999): Mensch und Politik. Sozialkunde. Rheinland-Pfalz/Saarland, Hannover.

Bläs, Albert et al. (2005): Mensch und Politik SI. Sozialkunde. Rheinland-Pfalz/Saarland, Braunschweig.

Bläs, Albert et al. (2010): Mensch und Politik SI. Sozialkunde. Rheinland-Pfalz/Saarland. Aktualisierte Ausgabe, Braunschweig.

Comagic, Slobodan et al. (2016): Mensch und Politik SI. Sozialkunde. Rheinland-Pfalz, Braunschweig.

Schulbuchkataloge des Landes RLP

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2010): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2010/2011, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2011): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2011/2012, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2012): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2012/2013, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2013): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2013/2014, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2014): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2014/2015, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2015): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2015/2016, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2016b): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2016/2017, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2017): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2017/2018, Mainz.

BM (Ministerium für Bildung, RLP) (2018): Schulbuchkatalog für das Schuljahr 2018/2019, Mainz.

Verzeichnisse der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (1997): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 1997/98, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (1998): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 1998/99, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (1999): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 1999/2000, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2000): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2000/2001, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2001): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2001/2002, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2002): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2002/2003, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2003): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2003/2004, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2004): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2004/2005, Braunschweig.

GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2005): Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2005/2006, Braunschweig.

- GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2006):* Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2006/2007, Braunschweig.
- GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2007):* Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2007/2008, Braunschweig.
- GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2008):* Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2008/2009, Braunschweig.
- GEI (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung) (2009):* Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2009/2010, Braunschweig.

7.2 Sekundärliteratur

Monographien

- Abs, Hermann J./Roczen, Nina/Klieme, Eckhard (2007):* Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘, Frankfurt/Main (= Materialien zur Bildungsforschung; Bd. 19).
- Apel, Hans-Jürgen (1974):* Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey, Düsseldorf (= Schule in der Gesellschaft).
- Behnke, Joachim/Baur, Nina/Behnke, Nathalie (2010):* Empirische Methoden der Politikwissenschaft, Paderborn (= UTB. Grundkurs Politikwissenschaft; Bd. 2695).
- Böhm, Winfried (2010):* Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart, München.
- Bohnsack, Fritz (1976):* Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007):* Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule, Opladen (= Studien zur Bildungsgangforschung; Bd. 20).
- Deichmann, Carl (2004):* Lehrbuch Politikdidaktik, München.
- Detjen, Joachim (2007):* Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München.
- Detjen, Joachim et al. (2012):* Politikkompetenz - ein Modell, Wiesbaden.
- Dybowski, Gisela (1999):* Erfahrungsgeleitetes Lernen. Ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung, Berlin (= QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung; Bd. 63).
- Dykhuizen, George (1973):* The Life and Mind of John Dewey, Carbondale.
- Edelstein, Wolfgang/Fausser, Peter (2001):* Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; Bd. 96).
- Elverich, Gabi (2011):* Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus, Wiesbaden.
- Emer, Wolfgang/Lenzen, Klaus-Dieter (2009):* Projektunterricht gestalten, Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung, Baltmannsweiler.
- Fischer, Torsten/Ziegenspeck, Jörg W. (2008):* Erlebnispädagogik. Grundlagen des Erfahrungslernens, Bad Heilbrunn.
- Flitner, Andreas (1992):* Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München (= Serie Piper; Bd. 1546).
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014):* Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, Göttingen (= Eckert. Expertise; Bd. 4).
- Georgi, Viola B. (2006):* Demokratie Lernen in der Schule. Leitbild und Handlungsfelder, Berlin.
- Giesecke, Hermann (1965):* Didaktik der Politischen Bildung, München.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009):* Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (1999):* Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse. Arbeitspapier P 99-401 des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Glogauer, Werner (1995):* Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbung und Musikvideoclips, Weinheim.
- Götz, Bernd (1973):* Erfahrung und Erziehung. Prinzipien der pragmatistischen Erziehungstheorie, Freiburg/Breisgau.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004):* Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Taunus.

- Heckmair, Bernd/Michl, Werner* (⁷2012): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik, München (= Erleben & lernen; Bd. 2).
- Hentig, Hartmut von* (³1987): Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien, München.
- Hentig, Hartmut von* (⁶2012): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim (= Beltz Taschenbuch; Bd. 119).
- Hentig, Hartmut von* (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart.
- Himmelmann, Gerhard* (⁴2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Schwalbach/Taunus (= Reihe Politik und Bildung; Bd. 22).
- Höhne, Thomas* (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt/Main (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Bd. 2).
- Jenne, Dominik* (2017): Realität oder Ideologie? Implizite Theorien der Internationalen Beziehungen in Schulbüchern für den Politik- und Geschichtsunterricht der Sekundarstufe, Opladen (= Freiburger Studien zur Politikdidaktik; Bd. 1).
- Jörke, Dirk* (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart, Wiesbaden.
- Kinne, Tanja* (2010): Die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements, Berlin.
- Kleinespel, Karin* (1998): Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule, Weinheim (= Beltz-Pädagogik).
- Knoll, Michael* (2011): Dewey, Kilpatrick und ‚progressive Erziehung‘. Kritische Studien zur Projektpädagogik, Bad Heilbrunn.
- Kolb, David A.* (1984): Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs.
- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede* (2013): Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Taunus.
- Lange, Dirk* (²2009): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach/Taunus.
- Leppke, Sabine* (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundlagen, Marburg (= Reihe Rechtswissenschaften; Bd. 13).
- Löwisch, Dieter-Jürgen* (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt.
- Luhmann, Niklas* (²1996): Die Realität der Massenmedien, Opladen.
- Martin, Jay* (2002): The Education of John Dewey. A Biography, New York.
- May, Michael* (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung, Wiesbaden (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung; Bd. 26).
- Mayhew, Katherine C./Edwards, Anna C.* (1965): The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903, New York.
- Mayring, Philipp* (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim.
- Meyer, Hilbert* (¹⁴2009): Unterrichtsmethoden. Bd. 1: Theorieband, Berlin.
- Mickel, Wolfgang W.* (2003): Praxis und Methode. Einführung in die Methodenlehre der Politischen Bildung, Berlin.
- Oelkers, Jürgen* (2009): John Dewey und die Pädagogik, Weinheim.
- Oelkers, Jürgen* (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim (= Grundlagentexte Pädagogik).
- Oetinger, Friedrich [Wilhelm, Theodor]* (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart.
- Piaget, Jean* (1992): Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen, Frankfurt/Main (= Fischer-Taschenbücher; Bd. 11200).
- Putnam, Hilary* (1995): Pragmatismus. Eine offene Frage, Frankfurt/Main (= Edition Pandora; Bd. 28).
- Retzl, Martin* (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey, Wiesbaden.
- Röken, Gernod* (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster (= Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster. Reihe VI; Bd. 8).
- Sander, Wolfgang* (⁴2013): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 50).
- Scheller, Ingo* (²1987): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie, Frankfurt/Main (= Scriptor Ratgeber Schule; Bd. 9).
- Scherb, Armin* (2012): Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens, Immenhausen (= Erfahrungsorientierter Politikunterricht; Bd. 5).
- Scherb, Armin* (2014): Pragmatistische Politikdidaktik. Making it Explicit, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 76).
- Schlüter, Steffen* (2013): Wechselwirkung und Erziehung von Johann Friedrich Herbart bis John Dewey, Bad Heilbrunn.
- Schmiederer, Rolf* (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Köln (= Basistexte Bildung).

- Seifert, Anne/Nagy, Franziska (2014):* Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz, Wiesbaden.
- Shea, Margo/Mattson, Kevin (1998):* Building Citizens. A Critical Reflection and Discussion Guide for Community Service Participants. A Project of the Walt Whitman Center for the Culture and Politics of Democracy, New Brunswick.
- Skiera, Ehrenhard (2010):* Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München (= Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).
- Sliwka, Anne (2002):* Service Learning an Schulen in Deutschland. Bericht über den Pilotversuch Verantwortung lernen - Service Learning der Freudenberg Stiftung, Weinheim.
- Speck, Karsten/Backhaus-Maul, Holger/Reichenau, Jan (2007):* Wissenschaftliche Evaluation des Programms ‚Service-Learning - Schule gestaltet Gemeinwesen‘ im Land Sachsen-Anhalt. Ergebnisbericht, Potsdam/Halle.
- Speck, Karsten/Ivanova-Chesse, Oxana/Wulf, Carmen (2013):* Wirkungsstudie Service-Learning an Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen, Oldenburg.
- Steigleder, Sandra (2008):* Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistext. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring, Marburg.
- Stein, Gerd (1977):* Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung, Kastellaun (= Zur Sache Schulbuch; Bd. 10).
- Stein, Hans-Wolfram (2016):* Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur ‚Demokratie als Herrschaftsform‘, Schwalbach/Taunus.
- Sutor, Bernhard (1984):* Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. 1: Politikbegriff und politische Anthropologie. Bd. II: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn.
- Uslucan, Haci-Halil (2001):* Handlung und Erkenntnis. Die pragmatische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie, Münster (= Internationale Hochschulschriften; Bd. 361).
- Westbrook, Robert B. (1991):* John Dewey and American Democracy, Ithaca.
- Wöll, Gerhard (2011):* Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht, Baltmannsweiler (= Grundlagen der Schulpädagogik; Bd. 23).
- Wohnig, Alexander (2017):* Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden (= Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung).

Beiträge in Sammelwerken

- Ackermann, Paul (1998b):* Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, 13-34.
- Aeppli, Jürg/Reinhardt, Volker (2015):* Veränderung des Interesses an Politik durch politikvernetzte Projektarbeit, in: Volker Reinhardt (Hrsg.): Jugend und Politik. Empirische Studien zur Wirkung politikvernetzter Projektarbeit, Wiesbaden (= Politische Bildung), 70-102.
- Althof, Wolfgang/Stadelmann, Toni (2009):* Demokratische Schulgemeinschaft, in: Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/Anne Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schullalltag, Weinheim, 20-53.
- AutorInnengruppe Schülerinnen und Schüler (2018):* Gastbeitrag. Demokratiebildung als Herausforderung und Chance, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 38-46.
- Baer, Andreas (2010):* Der Schulbuchmarkt, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 68-82.
- Batt, Helge (2007):* Der partizipative Staatsbürger. Über den Zusammenhang zwischen partizipatorischer Demokratie, Demokratiebewusstsein und Politischer Bildung, in: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung, Wiesbaden, 117-133.
- Becker, Franz J. E. (1988):* Erkundung und Befragung als Methode der politischen Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 97-131.
- Behrmann, Günter C. (2017):* Soziales Lernen, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 540-559.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004):* Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim (= Beltz-Pädagogik), 322-406.

- Berv, Jason (2008):* Service Learning as Experiential Educations's Bridge to Mainstream Education, in: Karren Warren/Denise Mitten/T. A. Loeffler (Hrsg.): Theory & Practice of Experiential Education, Boulder, 37-45.
- Besand, Anja (²2014):* Medienerziehung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 366-374.
- Beutel, Wolfgang (2007):* Lernen in Projekten. Möglichkeiten der Demokratiepädagogik, in: Ders./Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 43), 111-139.
- Beutel, Wolfgang (²2017):* Reformpädagogik und Politische Bildung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 36-47.
- Beutel, Wolfgang et al. (2009):* Demokratiekompetenz durch Demokratieverstehen. Überlegungen zur Konstruktion eines Instruments zur Messung ‚demokratischer Verstehensintensität‘, in: Ders./Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 52), 177-208.
- Beutel, Wolfgang et al. (2013):* Demokratiepädagogik. Chancen für eine Schule der Bürgergesellschaft, in: Birger Hartnuß/Reinhild Hugenroth/Thomas Kegel (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Schwalbach/Taunus (= Engagement und Partizipation in Theorie und Praxis), 85-99.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2001a):* Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln, in: Dies. (Hrsg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, Opladen, 25-98.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2009):* Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Eine Einführung, in: Dies. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 52), 5-13.
- Beutel, Wolfgang/Marwege, Ulf (²2017):* Schülerwettbewerbe in der Politischen Bildung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 593-601.
- Beutel, Wolfgang/Rademacher, Helmolt (2018):* Demokratische Schulentwicklung, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 101-114.
- Biedermann, Horst (²2017):* Demokratisches Lernen, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 519-531.
- Bischoff, Mirko (2013):* Soziale Ungleichheit mit anderen Augen sehen, in: Marcus Syring/Erik Flügge (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt, Immenhausen (= Erfahrungsorientierter Politikunterricht; Bd. 9), 137-154.
- Breit, Gotthard (2005):* Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Georg Weißeno (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, 43-61.
- Breit, Gotthard (1998):* Handlungsorientierung im Politikunterricht, in: Ders./Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, 101-127.
- Breit, Gotthard (2000):* Perspektivenübernahme, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 124-125.
- Breit, Gotthard (2012):* Politische Beteiligung durch Politikunterricht?, in: Georg Weißeno/Hubertus Buchstein (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 1191), 242-256.
- Bremer, Helmut/Schlitt, Laura/Zosel, Tim (2018):* Jugend, Politik und ‚politisches Feld‘. Ergebnisse aus der Begleitforschung eines Projektes zur Förderung der Partizipation von Jugendlichen, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 255-268.
- Breunig, Mary (2008):* The Historical Roots of Experiential Education?, in: Karren Warren/Denise Mitten/T. A. Loeffler (Hrsg.): Theory & Practice of Experiential Education, Boulder, 77-92.
- Chapman, Steve/McPhee, Pam/Proudman, Bill (2008):* What Is Experiential Education?, in: Karren Warren/Denise Mitten/T. A. Loeffler (Hrsg.): Theory & Practice of Experiential Education, Boulder, 3-15.
- Correll, Werner (1963):* Die psychologischen und philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens John Deweys, in: Ders. (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Übertr. von Werner Correll, Weinheim, 7-25.
- Correll, Werner (1974):* Zur Einführung, in: Ders. (Hrsg.): John Dewey. Psychologische Grundfragen der Erziehung, München (= Uni-Taschenbücher; Bd. 331), 9-22.
- Deichmann, Carl (²2017a):* Institutionenkunde, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 263-275.
- Deichmann, Carl (²2017b):* Rollenspiel, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 561-568.

- Detjen, Joachim (2012):* Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung, in: Georg Weißeno/Hubertus Buchstein (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 1191), 226-241.
- Detjen, Joachim (2000a):* Erfahrungsorientierung, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus, 32-34.
- Detjen, Joachim (1999):* Erkundung/Sozialstudie/Praktikum, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 358), 397-403.
- Detjen, Joachim (2017a):* Erkundung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 485-491.
- Detjen, Joachim (2011):* Keine ‚demokratischen Märchenerzählungen‘! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung, in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus, 125-136.
- Detjen, Joachim (2017b):* Kompetenzorientierung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 114-122.
- Detjen, Joachim (2000b):* Lehrformen, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 96-98.
- Dewey, John (2002a):* Das Kind und der Lehrplan, in: Rebekka Horlacher/Jürgen Oelkers (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich, 83-100.
- Dewey, John (2002b):* Das Problem der Freiheit in den neuen Schulen, in: Rebekka Horlacher/Jürgen Oelkers (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich, 137-144.
- Dewey, John (2011):* Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die politische Philosophie, in: Jürgen Oelkers (Hrsg.): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Aus dem Amerik. von Erich Hylla. Mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers, Weinheim (= Beltz Taschenbuch; Bd. 57), 15-488.
- Dewey, John (1974):* Der Mensch und sein Verhalten, in: Werner Correll (Hrsg.): John Dewey. Psychologische Grundfragen der Erziehung. Eingel. von Werner Correll, München (= Uni-Taschenbücher; Bd. 331), 23-245.
- Dewey, John (1996):* Die Öffentlichkeit und ihre Probleme, in: Hans-Peter Krüger (Hrsg.): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Aus dem Amerik. von Wolf-Dietrich Junghanns. Mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger, Hamburg, 7-181.
- Dewey, John (2002c):* Die Quellen einer Wissenschaft von der Erziehung, in: Rebekka Horlacher/Jürgen Oelkers (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich, 101-136.
- Dewey, John (1963):* Erfahrung und Erziehung, in: Werner Correll (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Übertr. von Werner Correll, Weinheim, 27-99.
- Dewey, John (2002d):* Schule und öffentliches Leben, in: Rebekka Horlacher/Jürgen Oelkers (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich, 23-82.
- Edelstein, Wolfgang (2015):* Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Ute Erdsiek-Rave/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Demokratie lernen. Eine Aufgabe der Schule?!, Berlin (= Schriftenreihe des Netzwerk Bildung), 17-30.
- Edelstein, Wolfgang (2009):* Einleitung. Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Ders./Susanne Frank/Anne Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim, 7-19.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter/de Haan, Gerhard (2007):* Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik (2005), in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 43), 200-202.
- Elder, Kurt (2018):* Zivilgesellschaftlicher und demokratischer Auftrag von Schule, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 89-100.
- Eis, Andreas (2017):* Education for European Democratic Citizenship, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 373-381.

- Fauser, Peter* (²2017): Demokratiepädagogik, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 90-102.
- Fauser, Peter* (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel/Ders. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 43), 16-41.
- Fauser, Peter* (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung, in: Wolfgang Beutel/Ders. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 52), 17-42.
- Fischer, Frank/Neber, Heinz* (2011): Kooperatives und kollaboratives Lernen, in: Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft, Baltmannsweiler (= Basiswissen Unterrichtsgestaltung; Bd. 2), 103-112.
- Fischer, Kurt G.* (⁵1986): Erziehung zur Demokratie, in: Ders. (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart, 50-58.
- Flügge, Erik/Syring, Marcus* (2013): Erfahrungsorientierte Erstkontakte beim außerschulischen Lernen, in: Dies. (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt, Immenhausen (= Erfahrungsorientierter Politikunterricht; Bd. 9), 155-156.
- Frank, Susanne et al.* (2009): Service Learning - Lernen durch Engagement, in: Wolfgang Edelstein/Dies./Anne Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim, 151-192.
- Friedrichs, Birte* (2009): Klassenrat, in: Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/Anne Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim, 54-90.
- Froese, Leonhard* (1968): Die Überwindung des Deweyismus in den USA, in: Ders. (Hrsg.): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA, Heidelberg (= Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands; Bd. 6), 179-191.
- Fuchs, Eckhardt* (2011): Schulbuchforschung, in: Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft, Baltmannsweiler (= Basiswissen Unterrichtsgestaltung; Bd. 2), 187-198.
- Gagel, Walter* (1998): Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, 128-143.
- Gagel, Walter* (1995): Der Pragmatismus als verborgene Bezugstheorie der politischen Bildung, in: Karl Ballestrem et al. (Hrsg.): Sozialethik und Politische Bildung. Festschrift für Bernhard Sutor zum 65. Geburtstag, Paderborn, 205-221.
- Gagel, Walter* (1999): Theorien und Konzepte, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 358), 82-95.
- Gloe, Markus* (²2017): Gruppenunterricht und Gruppenarbeit, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 314-320.
- Goll, Thomas* (2011): Demokratie-Lernen im Politikunterricht, in: Ders. (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Taunus (= Dortmunder Schriften zur Politischen Bildung), 101-123.
- Goll, Thomas* (⁴2014): Problemorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 258-265.
- Grammes, Tilman* (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie, in: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden (= Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung), 201-220.
- Grammes, Tilman* (1999): Handlungsorientiertes Lernen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 358), 212-217.
- Haag, Ludwig* (2011): Problemorientierung, Handlungsorientierung, Erfahrungsorientierung, in: Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis, Baltmannsweiler (= Basiswissen Unterrichtsgestaltung; Bd. 3), 31-48.
- Hamm-Brücher, Hildegard* (2001): Geleitwort, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, Opladen, 9-10.
- Handlin, Oscar* (1963): Die historische Bedingtheit des Erziehungsdenkens John Deweys, in: Werner Correll (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Übertr. von Werner Correll, Weinheim, 101-136.
- Hedinger, Franziska* (2018): Erkenntnisse aus der empirischen Politikwissenschaft für das Politikkompetenzmodell, in: Béatrice Ziegler/Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden, 57-73.

- Henkenborg, Peter (2005):* Demokratie-Lernen - eine Chance für die politische Bildung, in: Peter Massing/Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 40), 261-271.
- Henkenborg, Peter (⁴2014):* Politische Bildung als Schulprinzip, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 212-221.
- Herdegen, Peter (²2017):* Planspiel, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 569-576.
- Hechler, Karin (2010):* Wie wählen wir unsere Schulbücher aus?, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 97-101.
- Heinze, Carsten (2005):* Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband, in: Eva Matthes/Ders. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 9-17.
- Hierdeis, Helmwart/Schratz, Michael (1992):* Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik, Innsbruck (= Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik; Bd. 4), 7-13.
- Himmelmann, Gerhard (2016):* Demokratiepädagogik als Demokratiepoltik in der Schule, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiepoltik. Vermessungen - Anwendungen - Probleme - Perspektiven, Wiesbaden (= Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung), 121-129.
- Himmelmann, Gerhard (2007):* Demokratische Handlungskompetenz. ‚Standards für Mündigkeit‘, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 43), 42-70.
- Himmelmann, Gerhard (2004):* Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu?, in: Wolfgang Edelstein/Peter Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms ‚Demokratie lernen & leben‘, Berlin, 1-22.
- Himmelmann, Gerhard (2018):* Einführung. Citizenship Education, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 26-37.
- Himmelmann, Gerhard (2006):* Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, in: Dirk Lange/Detlef Eichner (Hrsg.): Festschrift für Gerhard Himmelmann. Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach/Taunus, 17-210.
- Himmelmann, Gerhard (²2017):* Politische Pädagogik, Pragmatismus und Demokratie, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 103-110.
- Himmelmann, Gerhard (2005):* Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze, in: Wolfgang Edelstein/Peter Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms ‚Demokratie lernen & leben‘, Berlin, 1-66.
- Hoffmann, Astrid (2016):* Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung politischen Handelns, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 1793), 197-206.
- Horlacher, Rebekka/Oelkers, Jürgen (2002):* Einleitung. John Deweys Philosophie der Erziehung im Kontext, in: Dies. (Hrsg.): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich, 7-22.
- Hufer, Klaus-Peter (2000):* Podiumsdiskussion, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 130.
- Hufer, Klaus-Peter (2007):* Rechtsextremismus, in: Georg Weißenö et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 331-340.
- Immerfall, Stefan/Schöne, Helmar (²2017):* Bildungspolitik und Politische Bildung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 86-96.
- Itin, Christian M. (2008):* Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century, in: Karren Warren/Denise Mitten/T. A. Loeffler (Hrsg.): Theory & Practice of Experiential Education, Boulder, 135-148.
- Joas, Hans (2000a):* Einleitung. John Dewey - der Philosoph der Demokratie, in: Ders. (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/Main (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1485), 7-19.

- Jürgens, Ulrike (2010):* Zur Publikation von Schulbüchern, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 229-232.
- Jung, Eberhard (2000):* Unterrichtsarrangement, demokratisches, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 197-198.
- Kahlert, Joachim (2010):* Das Schulbuch. Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?, in: Eckhardt Fuchs/Ders./Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 41-56.
- Kempf, Udo/Kuhn, Hans-Werner (2017):* Partizipation, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 276-285.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2018b):* Einführung. Citizenship Education, in: Dies. (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 9-17.
- Kiper, Hanna (1998):* Der Klassenrat. Partizipationschance für Schülerinnen und Schüler oder Ordnungsinstrument der Schule?, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, 288-301.
- Klippert, Heinz (1988):* Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip (auch) für die politische Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 75-93.
- Klippert, Heinz (1991):* Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methoden in der politischen Bildung. Handlungsorientierung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 304), 9-30.
- Kloppenberg, James T. (2000):* Demokratie und Entzauberung der Welt. Von Weber und Dewey zu Habermas und Rorty. Aus dem Engl. von Ralf Schimmer, in: Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/Main (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1485), 44-80.
- Körner, Adrienne (2005):* Handlungsorientierter Unterricht. Ein Wegweiser für mehr Beteiligung in der politischen Praxis?, in: Peter Massing/Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 40), 200-206.
- Köster, Manuel (2016):* Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung, in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, Schwalbach/Taunus (= Geschichtsunterricht erforschen; Bd. 5), 9-62.
- Koopmann, F. Klaus (2017):* Erfahrungsbezogenes Politik lernen, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 310-327.
- Kroll, Karin (2000):* Rollenspiel, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 155-158.
- Kuhn, Hans-Werner (2014):* Mit Texten lernen. Textquellen und Textanalyse, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 450-456.
- Kuhn, Hans-Werner (2000):* Produktorientierung, in: Ders./Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 138-139.
- Kuhn, Hans-Werner (2007a):* Sozialformen, in: Georg Weißeno et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 363-367.
- Kuhn, Hans-Werner (2007b):* Unterrichtsmedium, in: Georg Weißeno et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 386-390.
- Kuhn, Hans-Werner/Hufer, Klaus-Peter (2007):* Partizipation, in: Georg Weißeno et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 265-273.
- Lässig, Simone (2010):* Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 199-215.
- Lange, Dirk (2009):* Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 52), 43-54.
- Lange, Dirk (2017):* Politik im Alltag, in: Ders./Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 335-341.
- Lange, Dirk (2005):* Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer praktischen Lerntheorie, in: Gerhard Himmelmann/Ders. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden, 258-269.
- Lange, Dirk/Eichner, Detlef (2006):* Leitbild der Demokratieerziehung. Zur Einführung, in: Dies. (Hrsg.): Festschrift für Gerhard Himmelmann. Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach/Taunus, 9-16.

- Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (2016)*: Didaktik der Demokratie. Ein demokratiepolitisches Konzept, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiepolitik. Vermessungen - Anwendungen - Probleme - Perspektiven, Wiesbaden (= Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung), 111-119.
- Lange, Dirk/Himmelmann Gerhard (2007b)*: Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung, Wiesbaden, 9-11.
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (2017)*: Vorinterview mit Jürgen Habermas, in: Dies. (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), XI-XV.
- Langner, Frank (2017)*: Schulbuch, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 354-360.
- Langner, Frank/Lechner-Amante, Alexandra (2014)*: Lehrerbildung für die politische Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 145-155.
- Lesske, Frank (2005)*: Zum Einsatz von Bildern im Sozialkundeunterricht, in: Peter Massing/Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 40), 219-227.
- Lindsay, Anne/Ewert, Alan (2008)*: Learning at the Edge. Can Experiential Education Contribute to Educational Reform?, in: Karren Warren/Denise Mitten/T. A. Loeffler (Hrsg.): Theory & Practice of Experiential Education, Boulder, 24-36.
- Lutter, Andreas (2014)*: Die Fächer der politischen Bildung in der Schule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 127-135.
- Lutter, Andreas (2017)*: Schülervorstellungen in der politischen Bildung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 63-69.
- Maier, Dieter (2014)*: Methoden für komplexe Lernvorhaben. Projekt, Sozialstudie und Zukunftswerkstatt, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 510-521.
- Mambour, Gerrit (2017)*: Politische Bildung in der Sekundarstufe I, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 151-161.
- Massing, Peter (2011)*: Demokratie-Lernen. Beiträge der Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik, in: Thomas Goll (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Taunus (= Dortmunder Schriften zur Politischen Bildung), 35-56.
- Massing, Peter (2014)*: Institutionenkundliches Lernen, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 295-302.
- Massing, Peter (1998)*: Lassen sich durch handlungsorientierten Politikunterricht Einsichten in das Politische gewinnen?, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, 144-160.
- Massing, Peter (2000)*: Planspiel, in: Hans-Werner Kuhn/Ders. (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 127-130.
- Massing, Peter (2007a)*: Politikdidaktik, in: Georg Weißeno et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 290-299.
- Massing, Peter (2007b)*: Schulformen, in: Ders. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 346-355.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2011)*: Aufgaben im Schulbuch. Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 9-15.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2014)*: Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Einleitung, in: Petr Knecht et al. (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 9-18.
- Menck, Peter (2011)*: Aufgaben. Der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht, in: Eva Matthes/Sylvia Schütze (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 19-29.
- Menzel, Wolfgang (2010)*: Wie schreibe ich ein Schulbuch?, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 219-228.
- Merkel, Wolfgang (2016)*: Ist die Krise der Demokratie eine Erfindung?, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiepolitik. Vermessungen - Anwendungen - Probleme - Perspektiven, Wiesbaden (= Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung), 25-47.

- Moegling, Klaus* (²2017): Politisches Handeln/Handlungsorientierung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 328-334.
- Naumann, Rosemarie* (²2017): Juniorwahl, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 554-560.
- Nawratil, Ute/Schönhagen, Philomen* (²2009): Die qualitative Inhaltsanalyse. Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit, in: Hans Wagner (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch, Baden-Baden, 333-346.
- Negt, Oskar* (2018): Einführung. Citizenship Education, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84), 21-25.
- Nitzschke, Volker* (2000): Sozialformen, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 169-171.
- Nitzschke, Volker* (1988): Zum methodischen Handeln im politischen Unterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 47-61.
- Nonnenmacher, Frank* (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Benedikt Widmaier/Ders. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus, 83-99.
- Oelkers, Jürgen* (2000b): John Deweys Philosophie der Erziehung. Eine theoriegeschichtliche Analyse, in: Hans Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/Main (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1485), 208-315.
- Oelkers, Jürgen* (⁵2011): Nachwort zur Neuauflage von Jürgen Oelkers. Dewey in Deutschland - ein Mißverständnis, in: Ders. (Hrsg.): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Aus dem Amerik. von Erich Hylla. Mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers, Weinheim (= Beltz Taschenbuch; Bd. 57), 489-510.
- Oelkers, Jürgen* (2011): Reformpädagogische Ansätze, in: Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Unterrichtsgestaltung; Bd. 1), 101-120.
- Ohlmeier, Bernhard* (2013): Durch Aushandlungsprozesse zum politischen Lernen. Erfahrungsorientierte Grundlagen zur Begegnung mit dem Politischen durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Schule, in: Marcus Syring/Erik Flügge (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt, Immenhausen (= Erfahrungsorientierter Politikunterricht; Bd. 9), 71-88.
- Otten, Hendrik* (1988): Schulische und außerschulische politische Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 30-46.
- Petrik, Andreas* (⁴2014): Adressatenorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 241-248.
- Pilz, Gunter A.* (2000): Gewaltprävention, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 65-67.
- Pohl, Kerstin* (⁴2014): Schulischer Fachunterricht, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 186-193.
- Quesel, Carsten* (²2017): Politische Sozialisation als Forschungsgegenstand, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 5-13.
- Rademacher, Helmolt* (2011): Demokratiepädagogik. Paradigmenwechsel mit praktischer Perspektive?, in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus, 137-145.
- Reheis, Fritz* (2009): Zeitkultur. Zum Umgang mit Zeit im Unterricht, in der politischen Bildung und in der praktischen Politik, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 52), 67-80.
- Reinhardt, Sibylle* (2013): Das Private ist (noch) nicht das Politische. Zum Verhältnis und Unterschied von sozialem und politischem Lernen, in: Klaus-Peter Hufer et al. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus, 164-166.
- Reinhardt, Sibylle* (2000a): Experiment, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 39.
- Reinhardt, Sibylle* (⁴2014): Handlungsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 275-283.
- Reinhardt, Sibylle* (2000b): Kooperation, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 91.
- Reinhardt, Sibylle* (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden (= Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung), 125-141.

- Reinhardt, Sibylle* (²2017a): Werte in der Politischen Bildung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 166-174.
- Reinhardt, Volker* (²2017b): Demokratie-Lernen, in: Dirk Lange/Ders. (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 203-212.
- Reinhardt, Volker* (2007): Fachunterricht Politik und Demokratie-Lernen in Projektform, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 43), 140-153.
- Reinhardt, Volker* (2009a): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 52), 127-150.
- Richter, Dagmar* (2007): Wissen, in: Georg Weißeno et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 424-430.
- Roloff, Ernst-August* (1988): Demokratische politische Bildung und ihre Umsetzung im Lernprozeß, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 11-29.
- Rückriem, Georg* (1992): Museum und Vermittlung, in: Helmwart Hierdeis/Michael Schratz (Hrsg.): Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik, Innsbruck (= Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik; Bd. 4), 14-35.
- Sander, Wolfgang* (2005): Demokratie in der politischen Bildung - politische Bildung in der Demokratie. Bemerkungen zu nötigen und unnötigen Kontroversen, in: Peter Massing/Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 40), 338-347.
- Sander, Wolfgang* (2007): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 43), 71-85.
- Sander, Wolfgang* (⁴2014): Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, in: Ders. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 15-30.
- Sandfuchs, Uwe* (2010): Schulbücher und Unterrichtsqualität. Historische und aktuelle Reflexionen, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Ders. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 11-24.
- Schauenberg, Eva-Maria* (2011): Auch ein Politiker ist ein Mensch. Vom Zusammenhang zwischen sozialem und politischem Lernen, in: Thomas Goll (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Taunus (= Dortmunder Schriften zur Politischen Bildung), 83-100.
- Schelle, Carla* (2000): Plakat, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 126-127.
- Scherb, Armin* (2011): Der Pragmatismus. Konzeptionelle Basis zur Förderung prozeduraler Demokratiekompetenz, in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus, 147-159.
- Scherb, Armin* (²2017a): Die demokratische Schulgemeinde, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 226-233.
- Scherb, Armin* (²2017b): Normative Politikdidaktik, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 194-202.
- Scherb, Armin* (⁴2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung. Pragmatismus, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 69), 66-76.
- Schiele, Siegfried* (1998a): Handlungsorientierung. Lichtblick oder Nebelschleier?, in: Gotthard Breit/Ders. (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, 1-12.
- Schiele, Siegfried* (1998b): Vorwort, in: Gotthard Breit/Ders. (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Taunus, VII-IX.
- Schirp, Heinz* (2009): Partizipation im schulischen Umfeld. Probleme wahrnehmen - sich einmischen - mitgestalten, in: Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/Anne Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim, 114-150.
- Schreier, Helmut* (1986): Einleitung, in: Ders. (Hrsg.): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Ausgew. und komment. von Helmut Schreier, Stuttgart (= Theoriegeschichtliche Quellentexte zur Pädagogik), 9-86.

- Schröder, Hendrik/Klee, Andreas* (2017): Schülerorientierung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 342-351.
- Schröder, Peter* (1988): Wandzeitung, Flugblatt, Plakat, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 169-177.
- Schultheiß, Franklin/Dahlhaus, Horst/Maurus, Wolfgang* (1988): Vorwort, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 258), 7-8.
- Sliwka, Anne* (2013): Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen in Deutschland, in: Birger Hartnuß/Reinhild Hugenroth/Thomas Kegel (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Schwalbach/Taunus (= Engagement und Partizipation in Theorie und Praxis), 153-166.
- Sliwka, Anne/Frank, Susanne/Griehaber, Christian* (2009): Demokratisches Sprechen, in: Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/Anne Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim, 193-233.
- Spachinger, Othmar* (2009): Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs?, in: Dorit Bosse/Peter Posch (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, Wiesbaden, 243-249.
- Syring, Marcus/Flügge, Erik* (2013a): Den ersten Kontakt mit dem Politischen erfahrungsorientiert gestalten, in: Dies. (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt, Immenhausen (= Erfahrungsorientierter Politikunterricht; Bd. 9), 11-12.
- Thonhauser, Josef* (2008): Warum (neues) Interesse am Thema ‚Aufgaben‘?, in: Ders. (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, Münster, 13-30.
- Ungerer, Lothar A.* (1999): Vorwissen, Vorerfahrungen und Vorentscheidungen, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn (= Schriftenreihe; Bd. 358), 243-246.
- Wehling, Hans-Georg* (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung; Bd. 17), 173-184.
- Weinbrenner, Peter* (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Richard Olechowski (Hrsg.): Schulbuchforschung, Frankfurt/Main (= Schule - Wissenschaft - Politik; Bd. 10), 21-45.
- Weinert, Franz E.* (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim (= Beltz-Pädagogik), 17-31.
- Weißeno, Georg* (2017a): Bildungsstandards in der Politischen Bildung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 2), 105-113.
- Weißeno, Georg* (2000a): Erkundung, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 37-38.
- Weißeno, Georg* (2000b): Exkursion, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 38-39.
- Weißeno, Georg* (2007a): Handlungskompetenz, politische, in: Ders. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 137-146.
- Weißeno, Georg* (2005): Politische Handlungsfähigkeit. Zur Bedeutung eines Kompetenzbereichs, in: Peter Massing/Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Taunus (= Politik und Bildung; Bd. 40), 190-199.
- Weißeno, Georg* (2017b): Politisches Lernen, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; Bd. 1), 511-518.
- Weißeno, Georg* (2000c): Realerfahrung, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 149.
- Weißeno, Georg* (2000d): Schulbuch, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 3), 162-165.
- Weißeno, Georg* (2007b): Schulfach, in: Ders. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Taunus, 341-346.
- Wendt, Peter* (2010): Schulbuchzulassung. Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht, Bad Heilbrunn, 83-96.
- Wiater, Werner* (2011): Aufgaben im Schulbuch, in: Eva Matthes/Sylvia Schütze (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 31-42.
- Wiater, Werner* (2005): Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: Eva Matthes/Carsten Heinze (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 41-63.
- Wolff, Gerald* (2004): Die Juniorwahl, in: Projektgruppe Berlin (Hrsg.): Beispiel Wahlen. Planung und Methoden des Politikunterrichts in der Praxis, Schwalbach/Taunus, 9-15.

Sammelwerke

- Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.) (2001b):* Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, Opladen.
- Hedtke, Reinhold/Zimenkova, Tatjana (Hrsg.) (2013):* Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach, New York (= Routledge research in education; Bd. 92).
- Joas, Hans (Hrsg.) (2000b):* Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/Main (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1485).
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.) (2018a):* Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt/Main (= Politik und Bildung; Bd. 84).
- Knecht, Petr et al. (Hrsg.) (2014):* Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).
- Köck, Daniela/Tafner, Georg (Hrsg.) (2017):* Demokratie-Bausteine. Das Planspiel in Praxis und Theorie, Schwalbach/Taunus.
- Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.) (2007a):* Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung, Wiesbaden.
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.) (2005):* Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).
- Mulvaney, Robert J./Zeltner, Philip M. (Hrsg.) (1981):* Pragmatism. Its Sources and Prospects, Columbia.
- Schilpp, Paul A. (Hrsg.) (1951):* The Philosophy of John Dewey, New York.
- Schreier, Helmut (Hrsg.) (2001):* Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erfahrungspraxis, Stuttgart.
- Syring, Marcus/Flügge, Erik (Hrsg.) (2013b):* Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt, Immenhausen (= Erfahrungsorientierter Politikunterricht; Bd. 9).
- Wiater, Werner (Hrsg.) (2003):* Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).

Zeitschriftenbeiträge

- Ackermann, Paul (1998a):* Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung, in: Politik und Unterricht 24(2), 3-6.
- Albert, Mathias et al. (2016):* Die 17. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11(2), 241-246.
- Anweiler, Oskar (1961):* Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dewey, Kerschensteiner, Blonskij, in: Bildung und Erziehung 14(7), 385-404.
- Bellmann, Johannes (2004):* Re-Interpretation in Historiography. John Dewey and the Neo-Humanist Tradition, in: Studies in Philosophy and Education 23(5), 467-488.
- Bellmann, Johannes (2006):* The Reception of John Dewey in the Context of Contemporary Educational Reform. A German-American Comparison, in: Studies in Educational Policy and Educational Philosophy 5(1), 1-15.
- Bollnow, Otto F. (1968):* Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 14(3), 221-252.
- Brail, Shauna (2016):* Quantifying the Value of Service-Learning. A Comparison of Grade Achievement Between Service-Learning and Non-Service-Learning Students, in: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 28(2), 148-157.
- Bünger, Carsten/Mayer, Ralf (2009):* Erfahrung - Wachstum - Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption, in: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), 837-848.
- Burnard, Philip (1988):* Experiential learning. Some theoretical considerations, in: International Journal Of Lifelong Education 7(2), 127-133.
- Burth, Hans-Peter (2016):* The contribution of Service-Learning programs to the promotion of civic engagement and political participation: A critical evaluation, in: Citizenship, Social and Economics Education 15(1), 58-66.
- Busch, Matthias (2017):* Projektlernen. Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, in: Gemeinsam lernen 3(4), 32-37.
- Detjen, Joachim (2001):* Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht, in: Bildung und Erziehung 54(4), 459-482.
- Ebner, Martin/Schön, Sandra (2012):* Editorial zum Schwerpunktthema ‚Wandel von Lern- und Lehrmaterialien‘, in: Bildungsforschung 9(1), 1-10.
- Edwards, Richard (1994):* ‚Are you experienced?‘: Postmodernity and experiential learning, in: International Journal Of Lifelong Education 13(6), 423-439.

- English, Andrea (2005):* Negativity and the New in Johns Dewey's Theory of Learning and Democracy. Toward a Renewed Look at Learning Cultures, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(1), 28-37.
- Englund, Tomas (2000):* Rethinking democracy and education. Towards an education of deliberative citizens, in: Journal of Curriculum Studies 32(2), 305-313.
- Esser, Andrea M. (2017):* Politische Urteilskraft. Zur Aktualität eines traditionellen Begriffs, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 65(6), 975-998.
- Fair, Cynthia D./Delaplane, Emily (2015):* 'It is Good to Spend Time with Older Adults. You Can Teach Them, They Can Teach You'. Second Grade Students Reflect on Intergenerational Service Learning, in: Early Childhood Education Journal 43(1), 19-26.
- Farber, Katherine A. (2017):* Learning by Doing. Service-Learning as a Means of Personal Growth in the Middle Grades, in: Current Issues in Middle Level Education 22(1), 1-9.
- Fletcher, Winston (2015):* Reflections Upon Community Engagement. Service-Learning and Its Effect on Political Participation After College, in: Journal of Higher Education Outreach and Engagement 19(1), 79-104.
- Froese, Leonhard (1966):* Die Überwindung des Deweyismus in den USA, in: International Review of Education 12(1), 24-37.
- Froitzheim, Manuel (2017):* Anforderungen an ein elektronisches Schulbuch der Zukunft, in: MedienPädagogik 17(28), 108-115.
- Giese, Martin (2010):* Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik. Eine semiotische Analyse, in: Zeitschrift für Pädagogik 56(1), 69-89.
- Hankele, Madeleine (2015):* Methoden im Politikunterricht. Beispiele für die Praxis, in: Politik & Unterricht 42(1/2), 2-70.
- Heitzmann, Anni/Niggli, Alois (2010):* Lehrmittel. Ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28(1), 6-19.
- Jacoby, Günther (2002):* Der Pragmatismus. Neue Bahnen in der Wissenschaftslehre des Auslands, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 50(4), 603-630.
- Kötters-König, Catrin (2001):* Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 51(50), 6-12.
- Krüger, Hans-Peter (1999):* Schwerpunkt. Bildung, Moral und Untersuchung - John Dewey in der Diskussion, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47(1), 35-38.
- Kühnlentz, Axel/Ophoven, Barbara (2009):* Linktipps zum Thema ‚Kritik der politischen Bildung‘, in: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), 887-894.
- Lösch, Bettina (2009):* Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung. Zur Kritik der European Citizenship Education, in: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), 849-859.
- Marsal, Eva (2009):* Individuation durch das freie Spiel der Erfahrung. Von Nietzsches metaphysisch-pädagogischem Konzept zu John Deweys gesellschaftspolitisch-pädagogischem Konzept, in: Childhood & Philosophy 5(9), 103-115.
- Matthes, Eva (2011):* Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa, in: Bildung und Erziehung 64(1), 1-5.
- Mattix Foster, April A./Cunningham, Heather B./Wrightsman, Karen R. (2015):* Using Service-Learning as a Tool to Develop Intercultural Understanding, in: Journal of International Social Studies 5(2), 54-68.
- Mayer, Werner P. (1993):* Die Mediensozialisation unserer Kinder am Beispiel von Computerspielen, in: Pädagogische Rundschau 47(2), 199-205.
- Meyer-Drewe, Käte (2003):* Lernen als Erfahrung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(4); 505-514.
- Myers, John P. (2016):* Charting a Democratic Course for Global Citizenship Education. Research Directions and Current Challenges, in: Education Policy Analysis Archives 24(55), 1-19.
- Nungesser, Frithjof/Wöhrle, Patrick (2013):* Die sozialtheoretische Relevanz des Pragmatismus. Dewey, Cooley, Mead, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 38(1), 43-71.
- Oelkers, Jürgen (2000a):* Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems, in: Zeitschrift für Pädagogik 46(3), 333-348.
- Oleschko, Sven/Moraitis, Anastasia (2012):* Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten, in: Bildungsforschung 9(1), 11-46.
- Patzelt, Werner J. (2004):* Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 8(4), 66-76.
- Petko, Dominik (2010):* Neue Medien - Neue Lehrmittel? Potenziale und Herausforderungen bei der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmedien, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28(1), 42-52.
- Plehwe, Kerstin (2011):* Demokratie erfahrbar machen. Handlungsansätze und Empfehlungen. Ein Plädoyer für Demokratiebildung, in: Zeitschrift für Politikberatung 3(3), 499-508.
- Pohl, Kerstin (2004):* Demokratie als Versprechen, in: Politische Bildung 37(3), 129-138.
- Pohl, Kerstin (2011):* Demokratiepädagogik oder politische Bildung. Ein Streit zwischen zwei Wissenschaften?, in: Topologik 6(10), 129-145.
- Prein, Gerald/Sass, Erich/Züchner, Ivo (2009):* Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12(3), 529-547.

- Putnam, Hilary/Putnam, Ruth A. (1999)*: Erziehung zur Demokratie, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47(1), 39-58.
- Rätz-Heinisch, Regina (2009)*: Von der Gesellschaft zum Individuum und wieder zurück, in: Sozial Extra 33(1), 48-51.
- Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (2009)*: Einleitung, in: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), 833-836.
- Reinhardt, Sibylle (2009b)*: Schulleben und Unterricht - nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch, in: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), 860-871.
- Ruitenbergh, Claudia W. (2015)*: The Practice of Equality. A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education, in: Democracy & Education 23(1), 1-9.
- Sabat, Isaac E. et al. (2015)*: Developing Students' Twenty-First Century Skills Through a Service Learning Project, in: Journal of Learning in Higher Education 11(2), 23-32.
- Sander, Wolfgang (2000)*: Politikdidaktik. Eine ‚normale Wissenschaft‘ vor den Herausforderungen der Modernisierung, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 4(2), 40-43.
- Schrader, George (1956)*: Der Pragmatismus von James und Dewey, in: Kant-Studien 48(1), 425-436.
- Schreier, Margrit (2014)*: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung 15(1), 1-27.
- Schröckel, Klaus (1957)*: Über den pragmatistischen Freiheitsbegriff bei W. James, R. B. Perry, J. Dewey und S. Hook, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 5(2), 144-186.
- Schuitema, Jaap et al. (2018)*: Guiding classroom discussions for democratic citizenship education, in: Educational Studies 44(4), 377-407.
- Straughn, Jeremy B./Andriot, Angie L. (2011)*: Education, Civic Patriotism, and Democratic Citizenship. Unpacking the Education Effect on Political Involvement, in: Sociological Forum 26(3), 556-580.

Onlineressourcen

- Beutel, Wolfgang (2011)*: Das Thema: Demokratiepädagogik, online verfügbar unter: http://schule-demokratie.brandenburg.de/projekte/demokratietagung/WolfgangBeutel_Demokratiepaedagogik.pdf [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Bildungsserver RLP (2018)*: Demokratie lernen und leben in Rheinland-Pfalz, online verfügbar unter: <https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/demokratieerziehung/demokratie-lernen-und-leben.html> [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Bildungsserver RLP (2019a)*: Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz, online verfügbar unter: <https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/demokratieerziehung/demokratie-tag-rheinland-pfalz.html> [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Bildungsserver RLP (2019b)*: Kooperationsvereinbarung zur Einrichtung einer Geschäftsstelle für den Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz und das Bündnis ‚Demokratie gewinnt!‘ 2019/2020, online verfügbar unter: https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Gewaltpraevention/Presstexte/Kooperationsvertrag_unterzeichnet.pdf [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Council of Europe (2010)*: Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, online verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- KMK (2009/2018)*: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- KMK (1989/2005)*: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- KMK (2009)*: Ergebnisse der 325. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 5. und 6. März 2009 in Stralsund, online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html> [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Köhler, Horst (2008)*: Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler anlässlich der Festveranstaltung zum 50. Gründungstag der Friedrich-Naumann-Stiftung, online verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/Shared-Docs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2008/05/20080519_Rede.html [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Landtag RLP (2019)*: Demokratie mach Schule: Rheinland-Pfalz stärkt Demokratiebildung, Erinnerungskultur und europäisches Miteinander, online verfügbar unter: https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Gewaltpraevention/Presstexte/PM_Regierungserklaerung_Demokratie.pdf [Letzter Zugriff: 25. April 2019].

- Rau, Johannes/Herzog, Roman/Weizsäcker, Richard, von/Scheel, Walter (1999)*: Gemeinsame Erklärung anlässlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten, online verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Johannes-Rau/Reden/1999/09/19990912_Rede.html [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Shell (2015)*: Zusammenfassung der Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie, online verfügbar unter: <https://www.ljbw.de/files/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf> [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Staatskanzlei RLP (2017)*: Demokratie gewinnt! Demokratie lernen, leben und gestalten in Rheinland-Pfalz, online verfügbar unter: https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Gewaltpraevention/Presstexte/bu__ndnis-demokratie-gewinnt-gru__ndungsdokument.pdf [Letzter Zugriff: 25. April 2019].
- Westermann Gruppe (2019)*: Mensch und Politik SI. Ausgabe 2016 für Rheinland-Pfalz, online verfügbar unter: <https://www.westermann.de/reihe/MEPO16RP/Mensch-und-Politik-SI-Ausgabe-2016-fuer-Rheinland-Pfalz> [Letzter Zugriff: 25. April 2019].

Isabell Stoffel

absolvierte an der Universität Trier ein Lehramtsstudium mit den Fächern Sozialkunde und Deutsch. Der vorliegende Text ist eine gekürzte Fassung ihrer Masterarbeit, die sie am Arbeitsbereich Didaktik der Gesellschaftswissenschaften im Wintersemester 2018/19 eingereicht hat.

Die vollständige Fassung ist als Online-Publikation unter gleichem Titel erschienen und kann über die Universitätsbibliothek der Universität Trier bezogen werden.



 **Universität Trier**
Didaktik der Gesellschaftswissenschaften