

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Politische Bildung

Marcelo Caruso · Stefan Johann Schatz

POLITISCH UND BILDEND?
ENTSTEHUNG UND
INSTITUTIONALISIERUNG
POLITISCHER BILDUNG
IN DEUTSCHLAND

Marco Gütle

OFFENE FRAGEN ZUR
GRÜNDUNG UND
FRÜHEN GESCHICHTE DER
BUNDESZENTRALE FÜR
POLITISCHE BILDUNG

Manon Westphal

KRITIK- UND
KONFLIKTKOMPETENZ. EINE
DEMOKRATIETHEORETISCHE
PERSPEKTIVE AUF DAS
KONTROVERSITÄTSGEBOT

Norbert Frei · Tim Schanetzky

„ANFANGS GALT DEMOKRATIE
NOCH ALS ELITENPROJEKT“.
EIN GESPRÄCH

Ute Frevert

POLITISCHE BILDUNG –
MIT GEFÜHL?

Sabine Achour

DIE „GESPALTENE
GESELLSCHAFT“.
HERAUSFORDERUNGEN UND
KONSEQUENZEN FÜR DIE
POLITISCHE BILDUNG

May Jehle

STAATSBÜRGERKUNDE –
„SCHLÜSSELFACH“ DER
POLITISCHEN ERZIEHUNG
IN DER DDR?

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE
FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung Das **Parlament**

Politische Bildung

APuZ 13–14/2018

MARCELO CARUSO · STEFAN JOHANN SCHATZ

ENTSTEHUNG UND INSTITUTIONALISIERUNG POLITISCHER BILDUNG IN DEUTSCHLAND

Bereits zu Beginn der Moderne erfolgten erste Versuche, Bürger über Politik zu informieren. In den folgenden Jahrhunderten nahm „politische Bildung“ höchst unterschiedliche Formen an, und auch die Bezeichnung etablierte sich in dieser Form erst nach dem Zweiten Weltkrieg.

Seite 04–11

MANON WESTPHAL

KRITIK- UND KONFLIKTKOMPETENZ. EINE DEMOKRATIETHEORETISCHE PERSPEKTIVE AUF DAS KONTROVERSITÄTSGEBOT

Heutige Gesellschaften werden immer vielfältiger, was auch die Zahl potenzieller Konflikte erhöht, da gemeinsame Werte unterschiedlich interpretiert werden. Politische Bildung sollte diese Kontroversität abbilden. Welche Impulse können radikaldemokratische Theorien geben?

Seite 12–17

UTE FREVERT

POLITISCHE BILDUNG – MIT GEFÜHL?

Die deutsche Geschichte zeigt, dass Gefühle in der politischen Bildung bisher eine wechselnde Rolle spielten und gerade in den Diktaturen instrumentalisiert wurden. Trotzdem funktioniert Politik nicht gänzlich ohne Emotionen, da sie Grundfragen des Zusammenlebens verhandelt.

Seite 18–24

MAY JEHLE

STAATSBÜRGERKUNDE – „SCHLÜSSELFACH“ DER POLITISCHEN ERZIEHUNG IN DER DDR?

Offiziell galt der Staatsbürgerkundeunterricht als zentrales Instrument zur politischen Erziehung der Jugend der DDR. Seit seiner Einführung 1957 blieb er jedoch stets hinter diesen Ansprüchen einer marxistisch-leninistisch begründeten Überzeugungsbildung zurück.

Seite 25–30

MARCO GÜTLE

OFFENE FRAGEN ZUR GRÜNDUNG UND FRÜHEN GESCHICHTE DER BPB

Als Nachfolgerin der Reichszentrale für Heimatdienst wurde 1952 die Bundeszentrale für Heimatdienst gegründet. Zuschnitt, inhaltliche Aufgaben und Ressortzugehörigkeit waren damals hart umkämpft; aus der Gründungsgeschichte ergeben sich viele unerforschte Fragen.

Seite 31–36

NORBERT FREI · TIM SCHANETZKY

„ANFANGS GALT DEMOKRATIE NOCH ALS ELITENPROJEKT“. EIN GESPRÄCH

Die Historiker Norbert Frei und Tim Schanetzky erforschen in ihrem neuen Projekt die Geschichte der politischen Bildung im Kontext der Demokratisierung in Deutschland nach 1945. Ein Interview über Institutionengeschichte in der jungen Bundesrepublik.

Seite 37–39

SABINE ACHOUR

DIE „GESPALTENE GESELLSCHAFT“. HERAUSFORDERUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG

Muss sich in einer gespaltenen Gesellschaft auch die politische Bildung „spalten“ und ihre Angebote stärker auf bestimmte Zielgruppen zuschneiden? Oder braucht es inklusivere Angebote, die die verschiedenen Zielgruppen an einen Tisch bringen?

Seite 40–46

EDITORIAL

Am 1. März 1918, noch im Kaiserreich, wurde die „Zentralstelle für Heimaufklärung“ gegründet, um gegen Ende des vierten Kriegsjahres die Moral an der „Heimatfront“ zu stärken. Die Weimarer Republik übernahm die Institution als „Reichszentrale für Heimatdienst“, die über die neue Staatsform informieren und eine „staatsbürgerliche Gesinnung“ fördern sollte; nur wenige Wochen nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten wurde die Reichszentrale aufgelöst. Unter Berufung auf sie erfolgte im November 1952 die Gründung der heutigen Bundeszentrale für politische Bildung als Bundeszentrale für Heimatdienst, deren institutionelle, inhaltliche und personelle Ausgestaltung hoch umkämpft war.

Heutzutage wird mit dem Begriff „politische Bildung“ bisweilen noch immer reine Institutionenkunde und eher theorielastiger schulischer Politikunterricht assoziiert. Manch einer mag vielleicht sogar die Notwendigkeit politischer Bildung nach 70 Jahren Demokratie infrage stellen. Dabei ist sachliche, überparteiliche Information ein wichtiger erster Schritt zum vielgerühmten mündigen Bürger. Denn nur, wer zumindest über rudimentäres Wissen verfügt, kann an Debatten über Sinn und Zweck politischer Systeme und bestimmter Politiken überhaupt teilhaben.

Politische Bildung hat in den immer diverseren Gesellschaften des 21. Jahrhunderts jedoch noch weitere Aufgaben: Sie soll die wachsende Vielfalt gesellschaftlicher Positionen abbilden, und sie darf sich nicht von Propaganda vereinnahmen lassen. Zudem soll sie gesellschaftliche Transformationsprozesse reflektieren. Dabei stellen sich Fragen wie: Welche Werte erachten wir als grundlegend für die Gesellschaft, wie werden sie ausgehandelt, und wie interpretieren wir diese Werte? Wie vermitteln wir sie den nachfolgenden Generationen? Und wie verständigen wir uns immer wieder aufs Neue über die Grundlagen unseres Zusammenlebens? Dabei muss politische Bildung sich stets fragen, ob sie die Bürgerinnen und Bürger erreicht und darf sich nicht scheuen, neue Wege zu gehen.

Christina Lotter

POLITISCH UND BILDEND?

Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland

Marcelo Caruso · Stefan Johann Schatz

Ist in der medialen Öffentlichkeit von politischer Bildung die Rede, wird sie gerne als Allround-Problemlöser gesellschaftlicher Unwuchtsdiagnosen beschworen – sei es nun bei der Anleitung zu klimafreundlichem Verhalten oder bei der Aufklärung gegenüber den Parolen des Rechtspopulismus. Dass politische Bildung dabei von verschiedensten gesellschaftlichen Fürsprecherinnen und Fürsprechern mit unterschiedlichster Absicht zu Hilfe gerufen werden kann, verdeutlicht ihre normative Kontroversität bereits. Hinzu kommt, dass sowohl das relationale Zugehörigkeitsadjektiv *politisch* als auch das Kopfsubstantiv *Bildung* sprachlich, kulturell und historisch bedingte Begriffe mit stark variierenden Bedeutungszuschreibungen sind, die die begriffliche Unschärfe der politischen Bildung noch verstärken. Die Geschichte der Etablierung dieses Begriffes, die im Folgenden nachgezeichnet wird, spiegelt dabei auch das wechselnde Selbstverständnis der politischen Bildung in Deutschland wider. Dabei ist von besonderem Interesse, wie *politisch* einerseits und *Bildung* andererseits zur allseits akzeptierten Bezeichnung für dieses kontroverse Handlungsfeld werden konnte. Denn sowohl der starke Begriff des Politischen als auch das eher vage Konzept der Bildung waren keineswegs alternativlos.

Handlungen und Institutionen, die unter dem Banner der politischen Bildung fungieren, sind nicht in allen Gesellschaften zu finden. Ihre Funktionen lassen sich historisch in erster Linie als politische Integration der heranwachsenden Generationen – meistens im Sinne der Herrschaftssicherung – durch Sozialisation, beiläufige Gewöhnung und implizite Akzeptanz der jeweiligen Herrschaft verstehen. Mit anderen Worten: Alle gesellschaftlichen Ordnungen benötigen, um zu funktionieren, eine politische Sozialisation ihrer Angehörigen in die jeweili-

ge Ordnung.⁰¹ Während es in der europäischen Antike schon erste Ansätze einer vorsätzlichen politischen Bildung für eng definierte Gruppen gab, schwächte sich dies in der anschließenden Epoche stark ab. Man begnügte sich beispielsweise mit der Erziehung des Prinzen zum zukünftigen Herrscher, anstatt größere Gruppen in Fragen der Partizipationsmöglichkeiten in der Herrschafts- beziehungsweise Regierungsstruktur zu unterweisen.

STAATSPÄDAGOGISCHE ERZIEHUNG

An der Schwelle zur politischen Moderne finden sich bereits erste Formulierungen einer solchen institutionalisierten Vermittlung. In vielerlei Hinsicht, nicht nur im Themenbereich der politischen Bildung, gilt der Gothaische Schulmethodus, eine staatliche Schulordnung aus dem Jahr 1642, als zukunftsweisend. Er verfügte, an Elementarschulen einen „Realienunterricht“ einzuführen, der die Beschäftigung mit der Landes- und Gemeindeverfassung vorsah und in die Pflichten der Untertanen wie auch der Obrigkeit einwies.⁰² Und auch die zeitgenössische Diskussion und Praxis in Reformschulen des späten 18. Jahrhunderts, den sogenannten Philanthropinen, sollte angesichts ihrer Berücksichtigung vieler Inhalte zu Gesellschaft und Staat nicht vergessen werden – auch wenn sie nur von kurzer Dauer waren.⁰³ In beiden Fällen haben wir es aber mit Programmen für einen vergleichsweise kleinen Fürstenstaat beziehungsweise für sehr kleine Schülergruppen zu tun.

In der Zeit der Aufklärung und einer etappenweisen Ausprägung der Schulpflicht war erstmals das ernsthafte Bemühen spürbar, eine Erziehung für alle zu institutionalisieren, die Inhalte über gesellschaftliche und politische Ordnung

idealerweise nicht nur autoritativ, sondern auch in leicht verständlicher Weise vermitteln sollte. Ziel war es, die rationalisierte Loyalität der Untertanen gegenüber den absolutistisch verfassten Fürstenstaaten zu garantieren, da Gehorsam aus Vernunftgründen vom gängigen aufklärerischen Programm für wertvoller und zielführender gehalten wurde als der reine Gehorsam aus Gewohnheit. An den Elementarschulen war eine solche Unterweisung nur vereinzelt als streng ständisch unterscheidende Rechts- und Staatskunde zu finden, während an den höheren Schulen gegenwärtige Fragen im Unterricht behandelt wurden, um das zukünftige Personal der hoheitlichen Verwaltung auszubilden.⁰⁴ Neben der sporadisch angebotenen Staatskunde sollten auch der Geschichts- und Deutschunterricht, insbesondere aber der Religionsunterricht, Gehorsam und Loyalität der Untertanen fördern.

Nach 1789 versuchte Preußen, der Prägekraft der Französischen Revolution eine stark restaurative Bildungspolitik entgegenzusetzen, doch spätestens nach der Niederlage gegen Frankreich wurde in der kurzen Phase preußischer Reformen der Neuhumanismus wirkmächtig, der die Begriffszuschreibung der deutschen *Bildung* noch essenziell prägen sollte. Neuhumanisten stellten das Ideal umfassender Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt. Um dieses zu erreichen, forderten sie, die Entwicklung der Individualität sowie das Bewusstsein menschlicher Vollkommenheit und Allseitigkeit zu fördern.⁰⁵ Ihr Bildungsanspruch war es nicht, die gegenwärtigen Zustände zu rechtfertigen, sondern die Entwicklung einer „vollkommenen Gesellschaft“ voranzutreiben. Durch den Einsatz von Erziehung und Bildung sollte dies über die Veränderung des Einzelnen erreicht werden. Dabei implizierte Erziehung im Selbstverständnis des Neuhumanismus überwiegend auch politische Erziehung.⁰⁶

01 Vgl. Paul Röhrig, *Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe*, Stuttgart 1964, S. 7.

02 Vgl. Wolfgang Sander, *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*, Marburg 2013³, S. 15.

03 Vgl. Daniel Schmidt, *Der pädagogische Staat. Die Geburt der staatlichen Schule aus dem Geist der Aufklärung*, Baden-Baden 2000.

04 Vgl. Hans-Joachim von Olberg, *Politische Pädagogik vor der bürgerlichen Revolution*, in: Dirk Lange (Hrsg.), *Konzeptionen Politischer Bildung*, Bd. 1, Baltmannsweiler 2007, S. 8–18, hier S. 16.

05 Vgl. Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, S. 89.

06 Vgl. Sander (Anm. 2), S. 25.

Mit der 1815 einsetzenden Restauration stand dann aber alles andere als die Individualität von Bürgern, geschweige denn von Bürgerinnen, im Zentrum staatlichen Handelns. Die in den Staaten des Deutschen Bundes überwiegend strikt restaurative Schulpolitik intendierte stattdessen eine Erziehung zum Untertan und bevorzugte somit stärker den Begriff „Erziehung“ – im Sinne einer politischen und auch genderbezogenen Sozialisation – denn „Bildung“. Erziehung konnte politisiert und als ihre Ziele „Tüchtigkeit“ oder „Nützlichkeit“, aber auch „Glück“ oder „Tugend“ formuliert werden.⁰⁷ Schulen blieben im 19. Jahrhundert also ein Instrument der Loyalitäts- und Herrschaftssicherung. Jedoch offenbarte die Diskussion um die Einführung von sogenannten Realien wie der Natur- und Gesellschaftskunde in den Lehrplänen der Volksschulen, dass eine explizite institutionelle Vermittlung dieser Inhalte keineswegs Allgemeingut war. Für Konservative bedeutete jede schulische Thematisierung von Gesellschaft und Politik eher eine Infragestellung. Hingegen vertraten liberale Gruppen und Lehrer die Idee, erst mit einer angemessenen Behandlung von Gesellschaftsthemen sei eine Revolutionsgefahr, die falsch verstandenen Begriffen wie Freiheit und Gleichheit entspringen könnte, abzuwenden.⁰⁸

Nach der Gründung des Deutschen Reiches 1871 machte sich der junge Nationalstaat an die Aufgabe, den Auswirkungen der starken Industrialisierung und der sozialen Ungleichheit eine für damalige Verhältnisse vorbildliche Sozialgesetzgebung entgegenzusetzen, was letztlich aber dem Erstarken der Sozialdemokraten nicht abhalf.⁰⁹ Hier sah der jung ins Amt gekommene, ungestüme Kaiser Wilhelm II. nun die Schule in der Pflicht, um für eine bestimmte, deutschnationale herrschaftsstützende politische Bildung zu sorgen, was er kurz nach seinem Amtsantritt mit der sogenannten Allerhöchsten Ordre vom 1. Mai 1889 veranlasste. Erstmals wurde hiermit der Grundstein für ein eigenständiges Schulfach der politischen Bildung an den Schulen gelegt, dessen mögliche Realisierungsoptionen Anstoß breiter Kontroversen war.

07 Jürgen Oelkers, *Erziehung*, in: Dietrich Benner/ders. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim 2004, S. 338.

08 Vgl. Thomas Nipperdey, *Volksschule und Revolution im Vormärz. Eine Fallstudie zur Modernisierung II*, in: ders. (Hrsg.), *Gesellschaft, Kultur, Theorie*, Göttingen 1976, S. 206–227.

09 Vgl. Sander (Anm. 2), S. 36.

1911 beschloss schließlich das preußische Kultusministerium, obligatorische Kurse für Staatsbürgerkunde an den oberen Klassen der Gymnasien, aber nur dort, einzuführen. Dringlicher wurde hingegen die politische Bildung als deutschnationales Unterrichtsprinzip. So wurde bereits 1892 der Deutschunterricht auf die „Belebung des vaterländischen Sinnes“ verpflichtet, sodass er in die germanische Sagenwelt und in die Meisterwerke der nationalen Literatur einzuführen hatte.¹⁰ Auch die Gründung der ersten Vorläuferorganisation der heutigen Bundeszentrale für politische Bildung fiel in die letzten Monate des Deutschen Kaiserreichs: Sie wurde kurz vor Ende des Ersten Weltkrieges am 1. März 1918 als „Zentralstelle für Heimataufklärung“ gegründet, um mit Informations- und Propagandearbeit die Abwehrkräfte der zunehmend schwächelnden Heimatfront zu stärken.

Doch neben dieser Top-Down-Kaiser-Untertanen-Perspektive gab es unter den Intellektuellen der Kaiserzeit, wenn auch in engen Grenzen, Diskussionen über Bestimmung und Bedeutung einer staatsbürgerlichen Erziehung. Der dabei vielleicht wirkmächtigste Diskutant, der noch weit später oft zitiert wurde, war der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner. Er wird vor allem gern als Vater der Berufsschule in Anspruch genommen und plädierte deutlich für die „Erziehung zur Staatsgesinnung“, die jedoch nicht eine Demokratisierung der Gesellschaft im Blick hatte.¹¹ Sein Bezugspunkt war aber gegenüber dem Kaiserreich keineswegs rein affirmativ. Kerschensteiner propagierte stattdessen die Idee, Sittlichkeit und staatsbürgerliche Gesinnung in den Dienst eines gewissermaßen idealen Kultur- und Rechtsstaats zu stellen. Somit zielte man bis 1918 in der konservativen wie auch in der liberalen Variante auf eine staatspädagogische Erziehung, die in erster Linie auf die Prägung eines herrschaftsstützenden Verhaltens zielte. Staatspädagogik bedeutet, dass die gesamte Erziehung in die Aufgabe des Staates fällt. Dieser tritt seinen Angehörigen als Erziehungsstaat gegenüber, der das Denken, Fühlen und Wollen der Staatsbürger mit Hilfe repressiver, indoktrinierender und agitatorischer Maßnahmen zu lenken sucht.¹² Kurz-

um: Der Einzelne sollte „staatstauglich“ gemacht werden. Er sollte als Erwachsener nicht nur seine Rechte wahrzunehmen wissen, sondern auch und vor allem seine staatsbürgerlichen Pflichten erfüllen. Somit hatte die staatsbürgerliche Erziehung des 19. Jahrhunderts in erster Linie den Staat und seinen gesicherten Fortbestand im Blick – nicht aber den Menschen.¹³ Damit sollte das Kaiserreich nicht die letzte staatspädagogische Realisierung der deutschen Geschichte bleiben.

WEIMARER ZEIT: ÜBERSCHÄTZTE ZÄSUR?

Angesichts ihres Endes wird die Weimarer Republik bis heute eher als Bedrohungsszenario denn als produktive Veränderung heraufbeschworen. Aus der Perspektive der Geschichte politischer Bildung ist dies nur bedingt nachvollziehbar. Die Zäsur von Revolution, Abdankung, Republikausrufung und Verfassungsversammlung offenbart sich auch als Sprache von Transformation und neuer Normsetzung. In nur wenigen Monaten war man dabei, unter stark veränderten Bedingungen die Diskussion um Staatsbürgertum und Schule neu aufzurollen. Die Überzeugung, dass die Untertanenmentalität den politischen Regimewechsel überdauern würde; das Unbehagen mit dem als individualistisch gesehenen 19. Jahrhundert; der offensichtliche Bedarf an politischer Stabilisierung und der Akzeptanz der neuen politischen Ordnung – alles wies auf die Notwendigkeit einer politischen Bildung hin. Ein Abgeordneter der katholischen Zentrumsparlei begründete dies unmissverständlich: „Nachdem wir in der Verfassung jedem einzelnen Staatsbürger [auch den Frauen!; *Anm. der Autoren*] ein großes Maß von Rechten und Pflichten auf die Seele gelegt haben, ist es unbedingt nötig, daß wir ihm schon im staatsbürgerlichen Unterrichte der Schule auch den rechten Gebrauch seiner Rechte und die gewissenhafte Erfüllung seiner Pflichten klar machen.“¹⁴

Schließlich gelang es mit dem Artikel 148 (1) der Weimarer Verfassung, die „staatsbürgerliche Gesinnung“ zum erstrebenswerten Ziel zu deklarieren, und im Artikel 148 (3), „Staatsbürger-

10 Vgl. Joachim Detjen, *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München 2007, S. 55.

11 Vgl. Sander (Anm. 2), S. 144.

12 Vgl. Stephanie Hellekamps, *Staatspädagogik/Erziehungsstaat*, in: Benner/Oelkers (Anm. 7), S. 946.

13 Vgl. ebd.

14 Zit. nach Hellmut Becker/Gerhard Kluchert, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart 1993, S. 240.

kunde“ als Lehrfach an Schulen de jure einzuführen. Dort konnte sie sich aber nur marginal durchsetzen. Folglich konnte sich wiederum eine qualifizierte Lehrerausbildung kaum ausprägen, auch wenn sich in den entsprechenden Lehrerzeitschriften eine vieldiskutierte Fachdidaktik entspann.¹⁵ Das Ringen um die Konzeption der politischen Bildung als Fach oder als Prinzip verhinderte letztlich gar die Realisierung einer demokratischen politischen Bildung.¹⁶ Stattdessen wurde die staatsbürgerliche Erziehung weitgehend einem vergangenheits- und staatsorientierten Geschichtsunterricht anheimgegeben. Zudem instrumentalisierte eine gefühlsbetonte Deutschkunde die für politische Bildung geeigneten Fächer für ihre Zwecke. Dies lag auch schon darin begründet, dass die Staatsbürgerkunde konzeptionell gar nicht auf eine Bildung zur Demokratie ausgerichtet war. Das wird bereits beim gewählten Terminus Staatsbürgerkunde und der ihr vorgegebenen staatsbürgerlichen Gesinnung deutlich. Demgemäß wurde der Staat ins Zentrum der Bildung gestellt, nicht aber die Demokratie.¹⁷

Auf der anderen Seite gab es aber im schulischen Bereich und in der außerschulischen Jugendbildung auch zahlreiche Versuche und Erwägungen einer demokratischen Bildung, die heute unter dem ungenauen Sammelbegriff der kontrovers diskutierten Reformpädagogik mit eingeschlossen werden. Außerschulisch nahm die politische Bildung durch neue Einrichtungen der Jugendbildung und politischen Erwachsenenbildung einen immensen Aufschwung: Gewerkschaften schulten ihre Vertreter und Vertreterinnen, sich für Formen der Mitbestimmung und Selbstverwaltung einzusetzen, und Heimvolkshochschulen sowie Volkshochschulen erlebten einen großen Boom.

Trotzdem waren die für eine demokratische politische Bildung geeigneten außerschulischen Organisationen letztendlich zu schwach. Zu diesen Institutionen zählte die Berliner Hochschule für Politik, die sich bis zum Ende der Weimarer Republik mit publizistischen Aktivitäten und vielfältigen Veranstaltungen für Lehrende und

Lernende für die politische Bildung einsetzte.¹⁸ Auch die Zentralstelle für Heimataufklärung fand nun als Reichszentrale für Heimatdienst, den Heimatbegriff wieder aufnehmend, ihre institutionelle Fortsetzung. Ihr Anspruch war es, nicht im Geiste einzelner Parteien, sondern vom Standpunkt des Staatsganzen aus sachliche Aufklärung über außenpolitische, wirtschaftspolitische, soziale und kulturelle Fragen und damit staatsbürgerliche Bildung zu betreiben, um den Willen zur rechtsstaatlichen Demokratie zu fördern.¹⁹ Indes fiel ihr schließlich vor allem die Aufgabe zu, für die Republik und die jeweils gewählte Regierung zu werben.²⁰ Letzten Endes sollte sie die Weimarer Republik nicht überdauern, 1933 wurde die Behörde abgewickelt und bezeichnenderweise in das Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda eingegliedert.

Dass sich eine demokratisch orientierte politische Bildung bis 1945 nicht durchsetzen konnte, war auch eine Folge der spezifischen Spannung zwischen der Politisierung der Erziehung und ihrer gleichzeitigen Objektivierung. Der historische Wandel von Kindheit und Jugend, Familie und Schule war einhergegangen mit einer irreversiblen Entgrenzung, nach der Erziehung praktisch eine lebenslange Anstrengung wurde. Diese lebenslange Erziehung konnte nun Gegenstand, Thema und Objekt professioneller Arbeit werden, die politisiert werden konnte. Während aber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kaum demokratische Erziehungstheorien entwickelt worden waren, nahmen sowohl linksradikale als auch rechtsradikale Erziehungsdiktaturen Kindheit und Jugend in Anspruch und politisierten sie entschlossen.²¹

Das „Dritte Reich“ verfolgte hierbei als besonders radikale staatspädagogische Konzeption einen totalen Erziehungsanspruch auf den ganzen Menschen. Wie in keiner Epoche zuvor wurde im „totalen Erziehungsstaat“ des Nationalsozialismus politische *Erziehung* – nicht *Bildung* mit ihren stärkeren Akzenten der Selbstbestimmung und Selbstaktivierung – als integraler Bestandteil allen erzieherischen, ja allen staatli-

¹⁵ Vgl. Matthias Busch, *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*, Bad Heilbrunn 2016.

¹⁶ Vgl. Sander (Anm. 2), S. 59.

¹⁷ Vgl. Detjen (Anm. 10), S. 81.

¹⁸ Vgl. Sander (Anm. 2), S. 399ff.

¹⁹ Vgl. Wolfgang Wippermann, *Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik*, Bonn 1976.

²⁰ Vgl. Detjen (Anm. 10), S. 83.

²¹ Vgl. Oelkers (Anm. 7), S. 339.

chen Handelns verstanden; gerade deshalb wurde ein institutionell abgegrenzter Ort für politische Bildung in Gestalt eines besonderen Schulfaches nun als überflüssig erachtet. Die politische Bildung wurde nun vordringlich von den deutschbildenden Fächern wahrgenommen, darunter insbesondere vom Geschichtsunterricht, und im Sinne der nationalsozialistischen Unterrichtsziele angepasst.²² Das nationalsozialistische Verständnis von politischer Bildung der Schüler stellte somit die radikalste Variante des Verständnisses von politischer Bildung als Prinzip, und nicht als Fach, in der deutschen Schulgeschichte dar.²³

1945: UNTERSCHÄTZTE ZÄSUR?

Dass nach den Katastrophen zweier Weltkriege das staatliche Gebilde Deutschlands eines grundlegenden Neuanfangs bedurfte, war allen Besatzungsmächten klar. So ergriffen die Alliierten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges rasch Initiativen, um eine andere politische Bildung zu institutionalisieren und eine Wiederholung der Katastrophen zu verhindern, die mit der deutschen Geschichte verbunden waren.²⁴ Bedeutsam wurde die Direktive 54 vom 25. Juni 1947, mit der der Alliierte Kontrollrat den Schulen auferlegte, „die Entwicklung eines bürgerlichen Verantwortungsgefühls“ und „die Auffassung einer demokratischen Lebensweise“ zu fördern.²⁵ Diese sogenannte Umerziehung wurde von den Besatzungsmächten mit unterschiedlicher Ernsthaftigkeit und verschiedenen Zielsetzungen konzipiert, deren ursprüngliche Absichten auch weit über das tatsächlich Erreichte hinausgingen.²⁶ Während die *reeducation* der USA hierbei relativ konkrete Ziele ansetzte, waren die französischen und britischen Pläne weniger fest umrissen. Gerade-

zu spiegelverkehrt stand diesen Ansätzen die antifaschistisch-demokratische Umgestaltung der UdSSR in ihrer Besatzungszone entgegen.

Ein Markstein in den westlichen Besatzungszonen sollte der 1947 erschienene umfangreiche Bericht der United States Social Studies Committee to Germany werden, der empfahl, *Social Studies* im Sinne einer Thematisierung des menschlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens an den deutschen Schulen einzuführen, wobei der Akzent hierbei deutlich auf *Social Education* lag, die schließlich die gesamte Schule und alle Schulfächer durchdringen sollte.²⁷ Der Ansatz dieser *Social Education* war hierbei weiter gefasst als *politische Bildung*. Nicht nur Wirtschaft, Recht, Geschichte und Politik sind ihre Inhalte, sondern auch ein erweitertes handlungsorientiertes Konzept der Erziehung zu sozialer Verantwortlichkeit und demokratischer Gesinnung, das durch *Citizenship Training* an der Schule eingeübt werden sollte.²⁸ Letzten Endes wich der oftmals idealistische Anspruch der *reeducation* einer pragmatischen Haltung im Kontext des Kalten Krieges. Obgleich eine weitgehende Restauration des bisherigen Schulsystems in den westlichen Besatzungszonen folgte, blieben die Impulse der *reeducation* für die politische Bildung der jungen Bundesrepublik nicht folgenlos.

Die Bundesländer, denen die Aufsicht über die Bildungspolitik oblag, taten sich zu Beginn aber mit der Einführung einer der Demokratie verpflichteten politischen Bildung in den Schulen schwer. Während einige Bundesländer diese in ihre Verfassungen aufgenommen hatten, tat es die 1949 gegründete Bundesrepublik in ihrem Grundgesetz nicht. In den ersten Jahren nach 1949 wusste man sich nicht recht zu entscheiden, ob politische Bildung nun eines eigenen Faches bedürfe oder als Unterrichtsprinzip aufgefasst werden sollte. Sowohl die erste bedeutende Konferenz zu dieser Frage 1949 als auch der erste Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 15. Juni 1950 zur politischen Bildung sind beredtes Zeugnis dieser Unschlüssigkeit.²⁹ So legte der KMK-Beschluss fest, dass „politische Bildung Unterrichtsprinzip für alle

²² Vgl. Detjen (Anm. 10) S. 87 ff.

²³ Vgl. Sander (Anm. 2), S. 80.

²⁴ Vgl. Peter Steinbach, Die Bundeszentrale für politische Bildung im Kontext der deutschen Nachkriegsgeschichte, in: Wolfgang Sander/ders. (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, Bonn 2014, S. 11–16, hier S. 12.

²⁵ Zit. nach Joachim Detjen, Zwischen West- und Ostorientierung: Politische Bildung in den Besatzungszonen 1945 bis 1949, in: ebd., S. 36–50, hier S. 38.

²⁶ Vgl. Marcelo Caruso, Die Bildungspolitik als politische Bildung (1945–1949): Eine Bilanz der Literatur über verpaßte Chancen und Restauration im Nachkriegsdeutschland, in: Pädagogische Rundschau 5/1998, S. 549–578.

²⁷ Zit. nach Detjen (Anm. 25), S. 42 ff.

²⁸ Vgl. Beate Rosenzweig, Erziehung zur Demokratie? Amerikanische Besatzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan, Stuttgart 1998, S. 182 ff.

²⁹ Vgl. Sander (Anm. 2), S. 113.

Fächer und Schularten [ist]. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen (...) Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt.“³⁰

Dass keine einheitliche Benennung für das Fach festgelegt wurde, kann wohl als der Geburtsfehler der politischen Bildung nach 1945 benannt werden, da die vielen unterschiedlichen Benennungen bis heute eine eingängige Chiffre für das Fach verhindern. Die vage begriffliche Fassung des Beschlusses brachte sogleich eine Problemstellung mit sich: Wie sollte das Schulfach denn nun heißen? Während die Befürworter der *Staatsbürgerkunde* sich für die Förderung einer Staatsgesinnung nach Weimarer Vorbild aussprachen, sahen sich die Anhänger und Anhängerinnen der *Gemeinschaftskunde* der bevorzugten Behandlung der Gemeinschaften anstelle des Staates verpflichtet. Schließlich setzte sich um 1950 der Terminus der *Sozialkunde* weithin durch, die die Kunde aller Bezüge zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft sein sollte. Dennoch trägt das Schulfach, je nach Bundesland in verschiedensten Schwerpunktsetzungen und teils in Fachverbänden unterrichtet, bis heute unterschiedlichste Fachbezeichnungen.³¹

Dass sich letztlich in der Bundesrepublik der Begriff der *politischen Bildung* und nicht *Staatsbürgerkunde* durchsetzte, war auch Verweis auf das Bestreben, die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu fördern. Doch der Anspruch einer Mündigkeit in einer Demokratie birgt auch Widersprüche: Ohne Bildung und Wissen ist sie nicht denkbar, sie darf aber umgekehrt aus Gründen der Gleichheit auch nicht an bestimmte Grade von Bildung und Wissen gebunden werden und muss zudem die Pluralität differenter Deutungsmuster, Weltanschauungen und Lebensformen berücksichtigen.³²

30 Zit. nach Hans-Werner Kuhn (et al.), Partnerschaftspädagogik oder Erneuerung der staatsbürgerlichen Erziehung, in: ders./Peter Massing (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, Opladen 1989, S. 143–170, hier S. 151.

31 Vgl. Defjen (Anm. 10) S. 111 ff.

32 Vgl. Dietrich Benner/Friedhelm Brüggem, Mündigkeit, in: Benner/Oelkers (Anm. 7), S. 689 ff.

Die Selbstverantwortung, dies zu begründen und umzusetzen, prägte nun das neue Anspruchsfeld der politischen Bildung in Abgrenzung zu früheren herrschaftssichernden staatspädagogischen Ansätzen. Insbesondere die Frage, welche Bedeutung die zur Mündigkeit unverzichtbar gehörende Kritikfähigkeit und Skepsis in der politischen Bildung haben sollte, sollte Anlass für viele Kontroversen sein. Diese Debatte war auch deshalb so spannungsreich, da sich eine Demokratie zwar einer staatspädagogisch normierten Praxis verwehren muss, andererseits aber die politische Bildung in der Bundesrepublik von Anfang normativ mit der positiven Einschränkung versehen wurde, die Mündigkeit der Bürger und Bürgerinnen innerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu fördern. Auch die Gründung der Bundeszentrale für Heimatdienst im Jahre 1952, die sich im Namen noch an ihre Vorläuferorganisation aus der Weimarer Republik anlehnte, war diesem Anspruch und Auftrag verbunden. Sie war nach vorausgegangenen Debatten um ihre institutionelle Anlage und die Konzeption staatlicher politischer Bildungsarbeit entstanden, in dessen Folge sich auch die Landeszentralen für politische Bildung konstituierten.³³ Seit 1963 trägt sie ihren heutigen Namen: Bundeszentrale für politische Bildung.

Die schulische politische Bildung und die dazugehörige Politikdidaktik bildeten sich nun in der Bundesrepublik im fachlichen Kontext ihrer Bezugsdisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie, Rechtswissenschaften, Zeitgeschichte und Wirtschaftswissenschaften heraus. Jedoch unterschieden sich ihre fachlichen Schwerpunktsetzungen von Bundesland zu Bundesland zum Teil erheblich. Auf universitärer Ebene musste sich die wissenschaftliche Begründung der Politikdidaktik erst entwickeln. Nach einem mühsamen Beginn in den 1950er Jahren, in denen Rückbezüge auf die staatsbürgerliche Erziehung vor 1933 und Versuche eines Neubeginns mit einer sozialerzieherisch ausgerichteten „Partnerschaftserziehung“ diskutiert worden waren, konnte sich das Fach schließlich zunehmend professionalisieren.

Der gesellschaftliche Umbruch von 1968 blieb auch für die Politikdidaktik nicht folgenlos:

33 Vgl. Gudrun Hentges, Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963, in: APuZ 46–47/2012, S. 35–43, hier S. 38.

Sie nahm Impulse daraus durchaus auf, franste aber konzeptionell zunehmend aus. Bühnengerichter Höhepunkt dieser teils konfrontativen Polarisierung war die Diskussion um die Einführung Hessischer Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre, deren 1972 vorgelegten obersten Richtziele „Selbst- und Mitbestimmung“, die sich „am Demokratiegebot des Grundgesetzes“ orientierten, einen heftigen Streit um vermeintliche und tatsächliche Einseitigkeiten in Wissenschaft und Politik gleichermaßen auslösten.³⁴ Diese erste Phase der Polarisierung der Politikdidaktik in der Bundesrepublik endete aber weithin mit einer Tagung im Herbst 1976 im schwäbischen Beutelsbach, als sich im Austausch der dort anwesenden Beteiligten ein grundlegender Konsens über Regeln für pädagogische Praxis herausbildete, die unter einem öffentlichen Auftrag steht (Überwältigungsverbot [keine Indoktrination], Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung).³⁵ Dieser „Beutelsbacher Konsens“ ist bis heute im schulischen Kontext akzeptiert und im außerschulischen Kontext zumindest weithin anerkannt.

Somit wurde in den 1980er Jahren eine relative Entpolarisierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik erreicht. In der außerschulischen Jugendbildung und in der politischen Erwachsenenbildung entstand nach 1945 eine Vielzahl neuer Institutionen, die bis heute die verästelte und breit aufgestellte politische Bildung in Deutschland prägen. Einerseits offeriert ein kompliziertes Netzwerk an Institutionen, Organisationen und Trägern vielfältige Angebote der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Hierzu zählen beispielsweise öffentliche Einrichtungen wie die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, die kommunale Jugendhilfe wie auch die politische Bildungsarbeit der Bundeswehr, andererseits ergänzen freie Träger wie die parteinahen Stiftungen, Kirchen, Verbände, Jugendverbände und Gewerkschaften dieses Angebot.

34 Vgl. Frank Lücker, Neue Rahmenrichtlinien – alte Normen. Eine hegemonietheoretische Untersuchung der Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien der 1970er Jahre, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 21/2015, S. 81–104.

35 Vgl. Bernhard Sutor, Politische Bildung im Streit um die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: APuZ 45/2002, S. 17–27, hier S. 24.

DDR: FORTSETZUNG DER STAATSPÄDAGOGIK

Die politische Bildung in der DDR blieb demgegenüber im staatspädagogischen Anspruch des Regimes verhaftet. Die SED reklamierte für sich, nicht nur die notwendigen Erfahrungen im Klassenkampf zu besitzen, sondern auch wissenschaftliche Einsichten zu haben, um eine Erziehung zur wissenschaftlich fundierten, unverrückbaren Klassenposition auf Grundlage des Marxismus-Leninismus zu ermöglichen.³⁶ Die daraus folgende Erziehung der „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“, deren Handeln durch eine „sozialistische Ethik“ geleitet werden sollte, umfasste dabei weit mehr als nur die Schule. Bereits die Familie wurde einbezogen. Laut Familiengesetzbuch der DDR war es die vornehmste Aufgabe der Eltern, „ihre Kinder in vertrauensvollem Zusammenwirken mit staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen zu gesunden und lebensfrohen, tüchtigen und allseitig gebildeten Menschen, zu aktiven Erbauern des Sozialismus zu erziehen.“³⁷

In der Schule war die sozialistische Erziehung wichtigstes Unterrichtsprinzip, das sich in den Lehrplaninhalten ebenso widerspiegelte wie in der tatsächlichen Schulpraxis. Dass dabei der Staatsbürgerkunde trotz ihrer relativ geringen Stundenzahl eine zentrale Rolle für die ideologische Erziehung beigemessen wurde, erklärt sich daraus, dass das Fach gewissermaßen eine Leitfunktion für die politische Bildung auch anderer Schulfächer einnehmen sollte. Ihr Vorläufer war die Gegenwartskunde, die zunächst als Unterrichtsprinzip gedacht und häufig im Geschichtsunterricht unterrichtet wurde. Sie wurde ab 1950 auf Beschluss des III. Parteitags der SED formell als eigenes Schulfach eingeführt, das nach und nach den Staatsaufbau der DDR und Elemente des Marxismus-Leninismus als zentralen Lerngegenstand zugewiesen bekam. Die Staatsbürgerkunde trat ab 1957 an die Stelle der Gegenwartskunde und wurde zunächst ab Klasse 8, dann ab Klasse 7 mit einer bis zwei Wochenstunden unterrichtet.³⁸ Eine

36 Vgl. Tilman Grammes, Sozialistische Erziehung in der DDR – Ziele, Institutionen, Wirkung, in: Sander/Steinbach (Anm. 24), S. 196–222, hier S. 196.

37 Vgl. Familiengesetzbuch der DDR/FGB 1965, §3 Abs. 1 Satz 2.

38 Zur Staatsbürgerkunde siehe auch den Beitrag von May Jehle in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

besondere politische Rolle spielte des Weiteren der Wehrunterricht, der ab dem Schuljahr 1978/79 obligatorisch eingeführt wurde.³⁹

Auch nach dem Schulabschluss setzte sich die sozialistische Erziehung fort: Bei der Tätigkeit in einem der Volkseigenen Betriebe (VEB) fand man sich in einer „permanenten Lerngemeinschaft im sozialistischen Wettbewerb“⁴⁰ wieder. Und an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen setzte sich die weltanschauliche Schulung mit dem für alle verpflichtenden marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium fort.

Mit dem Ende der DDR 1990 endete auch der bisher letzte staatspädagogische Anspruch in der deutschen Geschichte. Sowohl das Kaiserreich als auch die nationalsozialistische Diktatur wie auch die DDR versuchten die Loyalität ihres Staatsvolks mit staatspädagogischen Mitteln zu sichern. Die beabsichtigte Qualifizierung der Lernenden zu funktionierenden Mitgliedern des Gemeinwesens stand offensichtlich im Gegensatz zur Förderung der politischen Mündigkeit, wie sie in der Bundesrepublik als Lernziel formuliert wurde.⁴¹ Selbstverständlich ist die politische Identifikation mit der bestehenden politischen Ordnung auch ein wichtiges Ziel der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Dennoch unterscheiden sich die Strukturen dieses politischen Systems und die Mittel und Zielsetzungen der diesbezüglichen Maßnahmen erheblich von denen der DDR.

POLITISCH! BILDEND!

Mit der Wiedervereinigung Deutschlands wurde die Aufstellung, Positionierung und Einrichtung politischer Bildung in den neuen Ländern eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung. Während in den 1990er Jahren der Kampf gegen den Rechtsextremismus wichtiges Thema der politischen Bildung war, wurden nach der Jahrtausendwende die Einführung von Bildungsstandards und der Einbezug empirischer Fragen der Lehr-Lern-Forschung in die politische Bildung Ausgangspunkte vieler Diskussionen und konzeptioneller wie institutioneller Veränderungen.

³⁹ Vgl. Sander (Anm. 2), S. 100 ff.

⁴⁰ Vgl. Grammes (Anm. 36), S. 200.

⁴¹ Vgl. Hellekamps (Anm. 12), S. 967.

Unzweifelhaft hat die politische Bildung in Deutschland, die sich heute in einer großen institutionellen Pluralität präsentiert, nach 1945 einen großen Qualitätssprung machen können. Zudem gehören die sozialwissenschaftlichen Fächer heute zu den studierendenstärksten Fächern an den Universitäten überhaupt, und zahlreiche Träger der außerschulischen Jugendbildung wie auch politischen Erwachsenenbildung unterschiedlichster politischer Ausrichtung leisten politische Bildung. Dennoch steht politische Bildung in steter Gefahr der institutionellen Hintansetzung. So findet sie sich zwar in der Schule als Unterrichtsprinzip in vielen anderen Fächern wieder, insbesondere im Geschichts- und Geografieunterricht, wird aber als Fachunterricht nur am curricularen Rand angeboten.

Unbeachtet all dieser Wechsellagen, Risiken und Herausforderungen bleibt die Institutionalisierung der politischen Bildung jedoch nicht zuletzt aufgrund ihrer Teilbegriffe eine eigentümliche Geschichte. Sowohl die Ersetzung von *Erziehung* durch *Bildung* als auch die Ersetzung der *Staatsbürgerlichkeit* durch einen eminent demokratischen Begriff des *Politischen* zeugen von den Möglichkeiten belangreicher Transformationen in der Konzeption schulischer und außerschulischer Unterweisung in der Bildungsgeschichte.

MARCELO CARUSO

ist Professor für Historische Bildungsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin.

marcelo.caruso@hu-berlin.de

STEFAN JOHANN SCHATZ

ist Doktorand im Lehrbereich Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

stefanjohann.schatz@gmx.de

KRITIK- UND KONFLIKTKOMPETENZ

Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot

Manon Westphal

Heutige Gesellschaften sind pluralistisch und umfassen eine wachsende Vielfalt an kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Perspektiven. Eine der größten politischen Herausforderungen der Gegenwart ist es, einen Umgang mit dieser Pluralität zu finden. In diesem Beitrag diskutiere ich, welche Konsequenzen hieraus für die politische Bildung erwachsen. Ich nutze dafür die Perspektive radikal-demokratischer Theorieansätze, die die Relevanz von Konflikten für Demokratien betonen, um einen kritischen Blick auf den Beutelsbacher Konsens zu werfen, speziell auf das Kontroversitätsgebot.⁰¹

Das verspricht ein lohnenswertes Unterfangen zu sein, weil sich ein wesentlicher Teil der politischen Herausforderung in pluralistischen Gesellschaften daraus ergibt, dass Pluralität nicht bloß *Vielheit* bedeutet, ein harmonisches Nebeneinander von unterschiedlichen Sichtweisen, sondern *Dissens* und *Streit*. Die verschiedenen Lebensweisen und Weltanschauungen stehen nicht einfach nebeneinander, sondern geraten regelmäßig in Konflikte, die nicht nur auf den offiziellen politischen Bühnen wie den Parlamenten, sondern an vielen Orten in der Gesellschaft auftreten können. Das Spektrum an Themen, die umstritten sind, weil Bürgerinnen und Bürger unterschiedliche Werte haben oder Werte unterschiedlich interpretieren, ist breit: Wie weit reicht zum Beispiel Religionsfreiheit und was heißt es, dass der Staat neutral sein sollte? Debatten über religiöse Symbole im öffentlichen Raum, über das Tragen von „Burka“ und Kopftuch oder das christliche Kreuz in Gerichtssaal oder Klassenzimmer zeigen, wie umstritten auch jene Prinzipien sind, die einen vermeintlichen Grundkonsens in liberalen Demokratien bilden. Besonders deutlich wird das auch in der Flüchtlings- und Migrationspolitik, die in den vergangenen Jahren eine enorme Polarisierung erfahren hat.

Sorgt aber denn nicht das Kontroversitätsgebot – im Wortlaut: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“⁰² – dafür, dass die politische Bildung der beschriebenen Herausforderung schon längst Rechnung trägt? Zweifelsohne weist die Grundintention des Kontroversitätsgebots in die richtige Richtung: Politische Bildung sollte die Pluralität der gesellschaftlichen Lebensrealität abbilden und Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven zugänglich machen. Allerdings sollte das Kontroversitätsgebot politischer gelesen werden, als es bisher überwiegend der Fall ist. Zum einen geht es nicht nur darum, bestehende Pluralität abzubilden, sondern vor allem auch darum, die Grenzen infrage zu stellen, innerhalb derer Pluralität politisch sichtbar und wirksam ist. Was es braucht, ist eine Kritikkompetenz, die danach fragt, welche Gruppen und Perspektiven von der gesellschaftlich anerkannten Pluralität ausgeschlossen sind. Zum anderen sollte politische Bildung nicht nur einen Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen, sondern zu einer pluralistischen Konfliktkompetenz befähigen. Es sollte ein Umgang mit Konflikten eingeübt werden, der nicht versucht, Meinungsverschiedenheiten durch die Herstellung eines Konsenses einzugrenzen und letztendlich „glattzubügeln“.

JEDE ORDNUNG IST POLITISCH

Radikale Demokratietheorien zeichnet aus, dass sie Politikverständnisse kritisch sehen, die von der Möglichkeit rationaler Konsense ausgehen – wie vor allem Theorien deliberativer Demokratie. Politik kann Dissense oft nicht auflösen und sollte auch nicht versuchen, das zu tun. Die radikal-demokratische Idee lässt sich herunterbrechen

auf die These, dass Konflikte politisch produktiv sind und ein übermäßiges Streben nach Konsens sogar zu einer Gefahr für die Demokratie werden kann. Die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe etwa argumentiert, dass das derzeitige Erstarken von rechtspopulistischen Bewegungen in einem Zusammenhang steht mit der Tendenz gegenwärtiger Demokratien, einen „Konsens in der Mitte“ zu suchen.⁰³ Wo es zu wenig Konflikte zwischen etablierten demokratischen Parteien gibt – wie zum Beispiel in langen Phasen großer Koalitionen – fällt es populistischen Parteien leichter, sich als die „einzige echte Alternative“ zum Status quo zu inszenieren, die den politischen Streit wieder anfachen kann.⁰⁴ Das beste Mittel gegen solche Entwicklungen ist aus radikal-demokratischer Perspektive daher eine Intensivierung von politischem Streit und gerade nicht der Rückzug hinter einen vermeintlichen demokratischen Konsens, den es gegen populistische Bewegungen zu verteidigen gelte.

Worauf gründet die Idee, dass Konflikte und nicht Konsensorientierung die natürlichen Umstände von Politik sind? Mouffe geht davon aus, dass Politik nicht ohne eine Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und einem „Sie“ funktioniert.⁰⁵ Eine politische Gruppe entsteht, indem sie sich von einem „Anderen“, einem „Außen“ abgrenzt. Eine politische Gruppe zu sein, heißt deshalb nicht so sehr, gemeinsam *für* etwas zu sein, sondern in erster Linie, gemeinsam *gegen* etwas zu sein. Man darf diesen Gedanken nicht missverstehen. Es geht nicht darum, dass das „Andere“, von dem sich eine politische Identität abgrenzt, ein konkreter Anderer im Sinne einer Person oder gesellschaftlichen Gruppe ist. Das

„Andere“ sind andere politische Ideen oder andere politische Projekte. Es geht nicht um ein „Dich wollen wir nicht“, sondern um ein „Das wollen wir nicht“. Unabhängig davon, ob wir eine lokale Protestgruppe oder eine Gesellschaft in den Blick nehmen – die Besonderheit jeder politischen Identität besteht darin, dass sie bestimmte politische Ideen und Projekte ausschließt.

Aus dieser Überlegung folgt, dass keine soziale Ordnung, ob im Großen oder im Kleinen, eine feste, determinierte Form hat. Wenn Ausschlussmechanismen Ordnung gestalten, ist jede Ordnung per se variabel. Indem etwas einbezogen wird, das vorher ausgeschlossen wurde, oder indem etwas ausgeschlossen wird, das vorher einbezogen wurde, verändert sich die Ordnung selbst. Dieses Merkmal lässt sich das *Politische* sozialer Ordnung nennen, weil es eine grundlegende Gestaltbarkeit bedeutet. Ob und inwiefern von dieser Gestaltbarkeit Gebrauch gemacht wird, ergibt sich nicht aus bestimmten normativen Prinzipien oder dem „Lauf der Geschichte“, sondern entscheidet allein der politische Streit. Radikal-demokratische Theoretikerinnen und Theoretiker gehen davon aus, dass sich genau hier die Qualität einer lebendigen Demokratie verbirgt: In pluralistischen Gesellschaften muss die Gestalt sozialer Ordnung als grundsätzlich (neu) gestaltbar verstanden werden und muss immer darüber gestritten werden können, was eingeschlossen und was ausgeschlossen werden soll.⁰⁶

Die große Stärke dieses Verständnisses von Demokratie ist, dass es annahmt, stets einen kritischen Blick auf den Status quo zu behalten. Liberale Gesellschaften definieren sich in zentraler Hinsicht über die politischen Werte Gleichheit und Freiheit, und obwohl es in der Geschichte liberaler Gesellschaften immer schon Regeln gab, die relativ unstrittig als Implikationen von Gleichheit und Freiheit gesehen wurden, gehörte und gehört der Streit über Interpretationen dieser Werte und ihre jeweiligen Ausschlüsse zur politischen Praxis. Die Frauenbewegung, die sich gegen Ungleichbehandlungen von Männern und Frauen formiert hat, oder die Debatte über die Öffnung der Institution Ehe für gleichgeschlechtliche Paare veranschaulichen, dass der demokratische Cha-

01 Das Kontroversitätsgebot ist neben dem Überwältigungsverbot und dem Befähigungsgebot Teil des Beutelsbacher Konsenses. Er wurde 1976 im Nachgang einer Tagung von Politikdidaktikern und -didaktikerinnen verfasst und versammelt die Grundprinzipien politischer Bildung, die sich aus den widerstreitenden Positionen der Teilnehmenden abstrahieren ließen. Vgl. Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch (Textdokumentation aus dem Jahr 1977)*, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?*, Bonn 2016, S. 19–27, insb. S. 24.

02 Bundeszentrale für politische Bildung, *Beutelsbacher Konsens*, 7.4.2011, www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens.

03 Chantal Mouffe, *Über das Politische*, Frankfurt/M. 2007, S. 87.

04 Ebd., S. 90.

05 Vgl. dies., *The Return of the Political*, London–New York 2005, S. 2f.

06 Vgl. Martin Nonhoff, *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie – Einleitung*, in: ders. (Hrsg.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*, Bielefeld 2007, S. 7–23, hier S. 7.

rakter liberaler Gesellschaften nicht zuletzt darauf beruht, dass sie sich nicht ausruhen auf den Ergebnissen vergangener politischer Kämpfe, sondern ihre gegenwärtigen Regeln stets zu Gegenständen erneuten politischen Streits machen.

Allerdings ist es nie leicht, die Grenzen der etablierten Ordnung effektiv infrage zu stellen. Auch wenn das Politische ein prinzipielles Merkmal sozialer Ordnung ist – es also immer *möglich* ist, etablierte Ausschlüsse in Frage zu stellen –, ist es in der Regel schwer, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen, da eine soziale Ordnung immer Ausdruck von Machtbeziehungen ist. Akteure, die über größere Macht verfügen als diejenigen in marginalisierten Positionen, mögen zum einen ein Interesse daran haben, keine Veränderungen am Status quo vorzunehmen. Zum anderen haben etablierte Ausschlüsse, die beispielsweise in Unterscheidungen von normal/nicht-normal oder moralisch richtig/falsch zum Ausdruck kommen, immer auch Einfluss auf soziale Wahrnehmungsmuster, die unsichtbar wirken als klar interessenbasierte Machtpositionen. Der Politikwissenschaftler William E. Connolly etwa macht darauf aufmerksam, dass etablierte Akteure auf kritische Forderungen nach einer Veränderung des Status quo oft abwehrend reagieren, weil sich die Inhalte dieser Forderungen oder die Identitäten derjenigen, die diese Forderungen vertreten, nicht in die eigenen weltanschaulichen Kategorien einsortieren lassen. Das „Andere“ wirkt fremd, und die Veränderung, die sich anbahnt, steht für Unsicherheit, die man besser gar nicht erst zulässt.⁰⁷

In pluralistischen Demokratien ist es wichtig, gegen die Hindernisse anzugehen, die gesellschaftliche Machtstrukturen für effektiven politischen Streit bedeuten können. Pluralismus meint nicht nur die Vielzahl an Positionen, die in einer sozialen Ordnung Abbildung gefunden haben. Zum Pluralismus gehört auch das „Andere“, das von der Ordnung ausgeschlossen ist, aber stets Anspruch erheben kann, sozialen und politischen Gestaltungsraum zu bekommen.⁰⁸ Gelingt es nicht, diese Hindernisse immer wieder zu überwinden, droht die Demokratie zu erlahmen

und ihr Versprechen auf Anerkennung des Pluralismus nicht einlösen zu können.

KRITIKKOMPETENZ

Was bedeuten diese Überlegungen für die politische Bildung? Zuallererst bedeuten sie ein kritisches Bewusstsein dafür, dass politische Bildung immer dann ein „Instrument der Hegemoniesicherung“ zu werden droht, wenn sie nicht „Dissens und Kontroversität“ ermöglicht, sondern vermittelt, dass es unter aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern einen vernünftigen Konsens darüber gäbe (oder geben müsse), wie mit den politischen Herausforderungen unserer Zeit, zum Beispiel Europapolitik und Populismus, umzugehen ist.⁰⁹ Der Beutelsbacher Konsens bietet mit dem Kontroversitätsgebot eine Orientierung, die sich prinzipiell als eine Aufforderung verstehen lässt, genau das zu tun – Dissens und Kontroversität abzubilden. Allerdings ist das Gebot recht abstrakt und lässt durchaus Raum für Interpretationen, die hinter dem zurückbleiben, was im Lichte der skizzierten demokratietheoretischen Perspektive erforderlich ist. Es muss konkretisiert werden, um welches Maß an Kontroversität es hierbei geht.

Einen Konsens vermitteln heißt nicht unbedingt, *eine* Position als richtig oder vernünftig darzustellen. Einen Konsens vermitteln kann auch heißen, ein Spektrum an Positionen innerhalb bestimmter Grenzen als vernünftig darzustellen. Stimmen in der Debatte attestieren der politischen Bildung, genau das zu tun, nämlich „Kontroversität vornehmlich in den Grenzen eines Konsenses“ zu entwickeln.¹⁰ Es sei eine in der politischen Bildung wirkmächtige Idee, dass es einen „Grundkonsens“, einen allgemein akzeptierten Konsens über gesellschaftliche Grundwerte gebe, auf dessen Basis sich (legitime) Kontroversität entfalten kann.¹¹ Nun ist an der Idee eines Grundkonsenses an sich nichts auszusetzen. Politische Werte wie Gleichheit und Freiheit sind in liberalen Gesellschaften in der Tat grundlegend, und es fällt schwer, sich eine pluralistische

⁰⁷ Vgl. William E. Connolly, *Identity/Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox*. Expanded Edition, Minneapolis–London 2002.

⁰⁸ Vgl. ders., *The Ethos of Pluralization*, Minneapolis–London 2004.

⁰⁹ Andreas Eis/Frederik Metje/Claire Moulin-Doos, *Populismus: Bedrohung der Demokratie oder Konsequenz von Entpolitisierung?*, in *POLIS* 3/2017, S. 16–18, hier S. 17.

¹⁰ Werner Friedrichs, *Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken!*, in: Widmaier/Zorn (Anm. 1), S. 140–147, hier S. 144.

¹¹ Vgl. ebd.

Demokratie vorzustellen, in der diese Werte für unwichtig erachtet werden. Die radikaldemokratische Perspektive aber mahnt einen kritischen Blick auf die Ausschlüsse an, die eine politische Ordnung vornimmt, wenn sie diese Grundwerte auf eine bestimmte Weise interpretiert und in politische und soziale Regeln übersetzt. Weil es immer andere Möglichkeiten gibt, die Werte zu interpretieren, ist keine Interpretation neutral oder umfassend inklusiv. Deshalb regt die radikaldemokratische Perspektive die politische Bildung dazu an, nicht bloß die Kontroversität zu vermitteln, die *in* den Grenzen eines etablierten Konsenses besteht, sondern auch jene Kontroversität, die *jenseits* der Grenzen dieses (vermeintlichen) Konsenses liegt.

Es drängt sich natürlich die Frage auf, wie das praktisch aussehen kann. Wie kann eine Kontroversität vermittelt werden, die ausgeschlossen ist und noch keine sichtbaren Fürsprecherinnen und Fürsprecher in der Öffentlichkeit, in den politischen Parteien oder den Medien hat? Der Schlüssel zu einem Umgang mit diesem Problem ist ein indirekter: Politische Bildnerinnen und Bildner können ein Bewusstsein für das Politische etablierter Ordnungen vermitteln.¹² Anstatt konkrete Positionen und Sichtweisen zu identifizieren, die vom Status quo ausgeschlossen sind, aber vielleicht berücksichtigt werden sollten, können sie Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, die Ausschlüsse selbst zu erkennen und kritisch zu betrachten. Das Ziel einer radikaldemokratischen politischen Bildung besteht also nicht (nur) darin, Schülerinnen und Schülern Kontroversität zu vermitteln, damit sie sich in Kenntnis von vorgegebenen Alternativen eigenständig eine politische Meinung bilden können, sondern darin, sie dabei zu unterstützen, sich eine fundamentale politische Kritikkompetenz anzueignen.

Leitfragen, die politische Bildung mit Blick auf dieses Ziel stellen könnte, wären beispielsweise: *Wer ist betroffen, wird aber nicht gehört?* Indem diskutiert wird, wer von einer politischen Frage betroffen ist, aber keine wirksame Stimme in der Debatte hat, können Schülerinnen und Schüler sich ein Verständnis von sozialen und politischen Ausschlüssen aneignen. Welche Stimme etwa haben Griechinnen und Griechen in der eu-

ropäischen Debatte über den Umgang mit den Folgen der Finanzkrise? Wo werden Geflüchtete in der Debatte über Familiennachzug gehört? Wie ist die junge Generation in die Debatte über die Zukunft des Rentensystems einbezogen? Ausgehend von einem Verständnis von den Grenzen etablierter Kontroversität lässt sich diskutieren, welche Perspektiven die betroffenen, aber marginalisierten Gruppen einbringen würden.

Welche Pluralität sollte abgebildet werden? Schülerinnen und Schüler können angeregt werden, zu diskutieren, welche in der Gesellschaft beobachtbare oder für sie subjektiv wünschenswerte Pluralität (mehr) politische Berücksichtigung finden sollte. Indem sie Positionen und Perspektiven identifizieren, die sie für wichtig halten, die aber in den politischen Debatten gegebenenfalls nicht zu finden sind, können eigene Beispiele für die Kontroversität „jenseits“ der sichtbaren gefunden und eine Kritik an etablierten Ausschlüssen als relevant erlebt werden.

Welche Themen fehlen in den Debatten? Die Grenzen von Kontroversität können nicht nur die Stimmen von gesellschaftlichen Gruppen, sondern auch bestimmte Themen und Probleme ausschließen. Gibt es wichtige politische Fragen, die keine politische Aufmerksamkeit finden, oder finden verhältnismäßig wichtige politische Fragen verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit?

Bei der Suche nach Auslassungen von wichtigen politischen Fragen auf der gesellschaftlichen Debattenagenda können zum Beispiel die Schlüsselprobleme des Didaktikers Wolfgang Klafki herangezogen werden. Klafki schlägt vor, dass politische Bildung „*epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“¹³ behandeln soll. Zu diesen zählt er etwa die Friedensfrage, die Umweltfrage, soziale Ungleichheit, neue technische Medien und geschlechtliche (Inter-)Subjektivität.¹⁴ Auch wenn es eine Pluralität an Perspektiven auf diese Probleme gibt, ist klar, dass die Art und Weise, wie Gesellschaften mit diesen Problemen umgehen, maßgeblich prägt, wie sie in Zukunft als Gesellschaften funktionieren werden. Daher scheint es ein fruchtbarer Ansatz zu sein, solche Schlüsselprobleme zu nutzen, um im Sinne eines Einübens

¹² Vgl. Juliane Hammermeister, Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses, in: Widmaier/Zorn (Anm. 1), S. 171–178.

¹³ Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim–Basel 2007⁶, S. 56, Hervorheb. i. O.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 56–60.

von Kritikkompetenz die oben genannten Fragen exemplarisch zu behandeln. Entsprechend ließe sich beispielsweise fragen, ob die gesellschaftlichen Konsequenzen der neuen Medien und Big Data als Thema in den Debatten der dominierenden politischen Akteure ausreichend vorkommen.

KONFLIKTKOMPETENZ

Allerdings sollte sich die politische Bildung nicht auf die Vermittlung von Kritikkompetenz beschränken. Kontroversität wahrzunehmen und Politik im Lichte eines Kontroversitätsbewusstseins kritisch betrachten lernen ist das eine. Etwas anderes ist es, mit Kontroversität umgehen zu lernen. Wenn ernstgenommen wird, wie eng gesellschaftliche Pluralisierung und Konflikte miteinander verwoben sind, kommt man nicht umhin, das *Austragen von Konflikten* als eine essenzielle neue „epochaltypische“ Herausforderung gegenwärtiger Gesellschaften zu verstehen. In ihren vielfältigen sozialen Rollen und Beziehungen sind Schülerinnen und Schüler immer schon Akteure in jenen gesellschaftlichen Zusammenhängen, die sich derzeit stärker pluralisieren und immer häufiger mit ganz praktischen Herausforderungen der Konfliktverarbeitung einhergehen. Politische Bildung sollte den Umgang mit Konflikten deshalb zu einem zentralen Thema machen. Über das Vermitteln von Konfliktkompetenzen kann sie dazu beitragen, dass sich die Einzelnen als kompetente Akteure im Umgang mit Pluralität erleben.

Die Idee, dass der Umgang mit Konflikten eine zentrale Aufgabe von Politik ist, ist natürlich nicht nur der radikalen Demokratietheorie eigen. Deliberativen Demokratietheorien in der Tradition von Jürgen Habermas, die wohl die gegenwärtig dominierende Familie zeitgenössischer Demokratietheorien bilden, geht es in zentraler Hinsicht um die Frage, wie Meinungsverschiedenheiten in Argumentationsverfahren verarbeitet werden können.¹⁵ Ihre Schwäche ist aber, dass sie dazu tendieren, „die konsensstiftende Kraft der Sprache und der Kommunikation zu überschätzen“.¹⁶ Sie setzen darauf, dass

ein inklusiver Austausch über Streitthemen und das vernünftige Abwägen von Argumenten dazu führt, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Diskursen einer geteilten Perspektive annähern können. Wie eingangs festgestellt, haben es heutige pluralistische Gesellschaften jedoch mit Konflikten zu tun, bei denen sich Meinungsverschiedenheiten als hartnäckig erweisen, unter anderem weil es den Konfliktparteien nicht nur um Interessenkalküle geht, sondern weltanschaulich und kulturell geprägte Wertvorstellungen im Spiel sind.

Der Beitrag der radikalen Demokratietheorie besteht deshalb darin, den Blick darauf zu lenken, wie wichtig Formen des Umgangs mit Konflikten sind, die *nicht* das Ziel verfolgen, einen Konsens im Sinne einer Übereinstimmung der Meinungen zwischen den Konfliktparteien herzustellen. Chantal Mouffe etwa schlägt vor, *Konfliktzähmung* zur zentralen Aufgabe von Politik zu machen. Eine solche Zähmung erfordert die Kompetenz von Beteiligten, mit ihrem Konflikt auf eine bestimmte Weise umzugehen. Mouffe argumentiert, „dass das Ziel demokratischer Politik darin liegt, Antagonismen in Agonismen zu verwandeln“.¹⁷ Agonismen sind entschärfte Antagonismen – Konflikte, in denen sich die Akteure zwar weiterhin als Gegnerinnen und Gegner wahrnehmen, aber einander nicht das Recht absprechen, für ihre jeweiligen Positionen einzutreten. Für die Verwandlung von Antagonismen in Agonismen braucht es also einen Prozess, in dem sich jede Konfliktpartei ein Verständnis für die andere Position aneignet, ohne dass sie ihre eigene aufgibt. Ein solcher Prozess ist Mouffe zufolge notwendig, damit ein gewaltfreier politischer Machtkampf stattfinden kann. Die Konfliktparteien hindern zwar nicht die jeweils andere daran, für ihr politisches Projekt zu kämpfen, versuchen aber, ihr eigenes durchzusetzen.

Es gibt jedoch auch andere Möglichkeiten, Konflikte so auszutragen, dass Meinungsverschiedenheiten als stabile Umstände der Auseinandersetzung akzeptiert werden. Zum Beispiel sind *Kompromissbildungen* eine Möglichkeit, Konflikte stärker kooperativ zu verarbeiten, ohne damit gleich das (über)anspruchsvolle Ziel eines Konsenses zu verfolgen. Ein Kompromiss ist eine Einigung, die zustande kommt, indem die Kon-

¹⁵ Für einen Überblick vgl. Claudia Landwehr, *Demokratische Legitimation durch rationale Kommunikation*, in: Oliver W. Lembcke/Claudia Ritzi/Gary S. Schaal (Hrsg.), *Zeitgenössische Demokratietheorie*, Bd. 1: Normative Demokratietheorien, Wiesbaden 2012, S. 355–385.

¹⁶ Manfred G. Schmidt, *Demokratietheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden 2008⁴, S. 249.

¹⁷ Chantal Mouffe, *Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft*, in: Nonhoff (Anm. 5), S. 41–53, hier S. 45.

fliktparteien wechselseitige Zugeständnisse machen. Er hat daher die Form eines „geschnürten Pakets“. Einige radikale Demokratietheoretikerinnen und -theoretiker wie Mouffe sehen Kompromisse zwar kritisch, weil sie befürchten, dass sie die Differenzen zwischen den politischen Projekten verwischen und damit das Spektrum an Positionen wieder verengen. Allerdings gibt es gute Gründe für Kompromisse. Unter bestimmten Umständen kann es politisch klüger sein, Kooperation zu suchen, anstatt bloß das „Mitspielen“ der Gegenseite im politischen Streit zu akzeptieren. In Situationen etwa, in denen es wichtig ist, dass politische Entscheidungen eine breite gesellschaftliche Akzeptanz finden und keine Konfliktpartei bereit ist, die einseitige Durchsetzung der anderen Position hinzunehmen, kann ein Kompromiss politisch integrierend und befriedend wirken.¹⁸ Es gibt daher nicht die eine Alternative zum klassischen deliberativen Modell, sondern ein Spektrum an Möglichkeiten, Konflikte so auszutragen, dass die zugrundeliegenden Meinungsverschiedenheiten akzeptiert werden.

Diese Vielfalt sollte die politische Bildung bei der Vermittlung von Konfliktkompetenz produktiv nutzen. Schülerinnen und Schüler sollten erfahren, welche unterschiedlichen Wege es gibt, Konflikte auszutragen. Dazu gehört zwar auch, zu lernen, wie man argumentiert und sich bemüht, andere zu überzeugen. Aber die Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten in Konflikten, die Toleranz und Kooperation ermöglichen, ohne dass versucht werden muss, die andere Seite zu überzeugen, sollte einen ähnlichen Stellenwert haben. Um die Unterschiede und jeweiligen Vorzüge verschiedener Konfliktaustragungsformen praktisch erlebbar zu machen, könnte es sich erneut anbieten, exemplarisch die von Klafki genannten Schlüsselprobleme zu nutzen.

Wenn ein bestimmtes gesellschaftspolitisches Problem, etwa der Klimawandel, aufgegriffen wird und eine Konstellation zwischen gesellschaftlichen Gruppen nachempfunden wird, die konfligierende Vorstellungen davon haben, was richtige oder gerechte politische Antworten auf dieses Problem wären, ließe sich konkret diskutieren, was die Hürden für die Herstellung eines Konsenses sind,

und wie es praktisch aussehen könnte, den Konflikt in einem demokratischen Machtkampf oder durch Kompromisse zu lösen. Weil das nicht losgelöst von der Frage diskutiert werden kann, wer auf der politischen Bühne präsent ist und sein sollte, zeigt sich an dieser Stelle, wie eng Kritik- und Konfliktkompetenz in einer radikaldemokratisch gedachten politischen Bildung miteinander verknüpft sind.

FAZIT

In diesem Beitrag wurde aus einer demokratietheoretischen Perspektive diskutiert, welche Implikationen die zunehmende Pluralisierung von Gesellschaften für die politische Bildung hat. Ich habe argumentiert, dass die radikaldemokratische Theorie, deren Stärke eine Offenheit gegenüber Konflikten ist, dazu anregt, das Kontroversitätsgebot in den Fokus zu stellen und in zweierlei Hinsicht zu schärfen. Es sollte *erstens* eine Kritikkompetenz vermittelt werden, die anregt, Gesellschaft und Politik auf ihre Ausschlüsse hin zu befragen. *Zweitens* sollte eine Konfliktkompetenz vermittelt werden, die neben der Suche nach Konsensen auch Konfliktzähmung und Kompromissbildung als Wege der Konfliktaustragung beinhaltet.

Eine wichtige Frage, die hier nicht behandelt werden konnte, betrifft die *Grenzen* demokratischen Streits. Die geforderte Offenheit von pluralistischen Gesellschaften für immer andere Sichtweisen darf nicht verwechselt werden mit einem Plädoyer für eine grenzenlose Öffnung. Es gibt zweifelsohne Positionen, die einer pluralistischen Politik gefährlich werden können und entsprechend nicht akzeptiert werden sollten. In aller unbefriedigenden Kürze: Eine radikaldemokratische Perspektive schlägt vor, dass das nicht die sind, die eine bestimmte Interpretation von demokratischen Grundwerten nicht teilen, sondern die, die einen lebendigen Streit über die Interpretation dieser Grundwerte verhindern wollen.

MANON WESTPHAL

ist promovierte Politikwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Politische Theorie mit dem Schwerpunkt Politik und Religion der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. manon.westphal@uni-muenster.de

¹⁸ Vgl. Manon Westphal, *Compromise as a Normative Ideal for Pluralistic Politics*, in: Theresa Scavenius/Christian Rostbøll (Hrsg.), *Compromise and Disagreement in Contemporary Political Theory*, London–New York 2018, S. 79–94.

POLITISCHE BILDUNG – MIT GEFÜHL?

Ute Frevert

Die eine mag es bei dieser Frage grausen, der andere wird das Frage- in ein Ausrufezeichen verwandeln. Jedenfalls scheiden sich daran die Geister, und das ist gut so. Denn das Thema sorgt für Kontroversen, und Meinungsstreit ist für eine Demokratie das A und O. Meinungen stehen jedoch nicht im luftleeren Raum. Sie bilden sich durch Erfahrungen, selbst gemachte und angelesene. Da sich Erfahrungen im Lebens- ebenso wie im Geschichtsverlauf ändern, bleibt die Meinung selten konstant. Deshalb sind auch die Antworten auf die Frage nach dem Gefühl zeitgebunden.

VERMÄCHTNIS DES NATIONALSOZIALISMUS

Wer die Zeit des Nationalsozialismus aktiv erlebt hatte, wollte von Gefühlen, genauer: von politisch aufgerufenen Gefühlen, nichts mehr wissen. Die Nationalsozialisten, allen voran ihr Minister für Volksaufklärung und Propaganda, Joseph Goebbels, und sein Team, hatten in ihrer Art, Politik unters Volk zu bringen und es für Ziele des Regimes zu mobilisieren, stark auf Gefühle gesetzt. Juristen, sonst eher für ihre Nüchternheit bekannt, schwadronierten vom „gesunden Volksempfinden“ und machten daraus eine eigene Rechtskategorie. Der „Führer“ wurde zum Objekt absoluter Identifikation und Hingabe stilisiert. Der Glaube an ihn, das Vertrauen in ihn, die Liebe zu ihm waren stetig wiederholte Bekenntnisse; bei manchen „Volksgenossen“ überlebte diese innige emotionale Bindung sogar das Kriegsende.⁰¹

Hitler wusste um diese Kraft des Gefühls, auch wenn er die Massen, die ihm zujubelten, insgeheim verachtete. Schon 1925, im ersten Band von „Mein Kampf“, entwickelte er ein Konzept von „politischer Reklame“ als „Kunst“ emotionaler Massenbeeinflussung und Überzeugung. Da das Volk „in seiner überwiegenden Mehrheit so feminin veranlagt und eingestellt“ sei, „daß weniger nüchterne Überlegung als vielmehr gefühlsmäßige Empfindung sein Denken und Handeln

bestimmt“, habe Propaganda „in psychologisch richtiger Form den Weg zur Aufmerksamkeit und weiter zum Herzen der breiten Masse“ zu finden: „So muß ihr Wirken auch immer mehr auf das Gefühl gerichtet sein und nur sehr bedingt auf den sogenannten Verstand.“⁰²

Dieser Leitlinie folgte nach 1933 der generalstabsmäßig organisierte Goebbels'sche Apparat.⁰³ Er inszenierte grandiose Veranstaltungen, die die „grauen Massen“ dank einer ausgeklügelten Licht- und Formchoreographie in einen „tollen Rausch der Begeisterung“ versetzten, wie bei der Berliner Maifeier 1933. Nach Hitlers Rede stand gemeinsames Singen auf dem Programm: „Gläubig und stark klingt Horst Wessels Lied in den ewigen Abendhimmel hinauf (...) Es ist keine Phrase mehr: wir sind ein einzig Volk von Brüdern geworden.“⁰⁴ Propaganda fand jedoch nicht nur auf dem Tempelhofer Feld statt. Auch und vor allem im Schulunterricht sowie bei den anschließenden Aktivitäten der Hitlerjugend wurden Kinder und Jugendliche – die zentrale Zukunftsressource des „Dritten Reichs“ – auf die bedingungslose Liebe zu Führer und Vaterland eingeschworen. Während des Krieges kam dann der Hass auf die äußeren Feinde jenes Vaterlandes hinzu; mit den inneren hatte man schon vorher kurzen Prozess gemacht.

Politische Bildung im Nationalsozialismus, wie sie sich in Schule und Jugendorganisationen, aber auch in den zahllosen, alle Bevölkerungsgruppen erfassenden und gleichgeschalteten Verbänden und Vereinen vollzog, war demnach auf bislang unbekannte Weise emotional grundiert. Zwar hatte es auch im Kaiserreich bereits eine Erziehung zu Vaterlandsliebe und Kaiserstreue gegeben: In den Volksschulen wurden patriotische Gedichte und Lieder eingeübt, Erzählungen über den Monarchen und seine gute Regierung standen in jeder Lesefibel, und selbst in der Kirche predigten evangelische Pfarrer von der Kanzel über die gottgewollte Pflicht, den Kaiser zu ehren und ihm gehorsam zu sein. Aber von einem „tollen Rausch“, der dabei über die Gläubigen

kam, war nirgendwo die Rede. Die Begeisterung hielt sich in Grenzen, auch wenn Sympathie für die jeweilige Dynastie durchaus vorhanden und erblich war. Zudem gab es konkurrierende Identifikationen und Bildungsprozesse: Katholiken hielten größere Distanz zum Staat als Protestanten, während Sozialdemokraten zumindest theoretisch den Staat und seine obersten Repräsentanten ganz ablehnten und ihren eigenen Heldinnen und Helden huldigten: Karl Marx und Ferdinand Lassalle, August Bebel oder Rosa Luxemburg.

VERNUNFT VERSUS HERZ IN WEIMAR

Auch die Weimarer Republik ließ alternative politische Orientierungen gelten, selbst wenn sie sich bemühte, einen republikanischen Grundton zu finden und in der Bevölkerung zu verbreiten. Im Freistaat Preußen, dem größten und einflussreichsten Land, wurden unter den Kultusministern Carl Heinrich Becker und Adolf Grimme Volkshochschulen als Orte (auch) politischer Bildung ausgebaut. Sie richteten sich an Erwachsene, während Kinder und Jugendliche in den nur langsam reformierten Schulen etwas über ihre staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten lernen sollten. Die neue Weimarer Verfassung bot den passenden Grundlagentext. Allerdings lasen sich ihre Paragraphen staubtrocken und abstrakt. Konkreter und lebendiger wurde Politik auf der Straße, während der immer heftiger polarisierten und polarisierenden Wahlkämpfe, deren agonaler Charakter sich nicht auf Wortgefechte beschränkte. Die aushängenden Wahlplakate sprachen Bände; sie suchten mit expressiver Grafik und zündenden Parolen zu überzeugen und machten zugleich in grellen Farben und drastischen Karikaturen deutlich, wo der jeweilige Feind stand.

Um jenseits solcher Freund-Feind-Demarkationen, die in ihrer Heftigkeit etwas Neues waren, eine positive Bindung an die Republik zu ermög-

lichen, feierte man alljährlich am 11. August, dem Tag der Unterzeichnung der Weimarer Reichsverfassung, einen Verfassungstag. Hier wurde, in den Worten des mit der Gestaltung betrauten Reichskunstwartes Edwin Redslob, „die Verbindung der Regierung und ihrer Gäste mit der Gesamtheit des Volkes geschaffen“. Die Feier, anfangs „akademisch kühl“, sollte „werbende Kraft“ entfalten und eine „Form gemeinsamen Bekenntnisses zum Aufbau des neuen Staates“ sein.⁰⁵ Vor dem Berliner Reichstag spielten in kaiserlicher Tradition Militärkapellen auf, und schwarz-rot-goldene Fahnen flatterten im Wind. Volksfeststimmung wollte dennoch nicht aufkommen – und war auch nicht gewollt. Die Staatssymbolik Weimars gerierte sich betont nüchtern und pathosfern. Sogar Sozialdemokraten, die parteiintern schon im 19. Jahrhundert eine hochemotionale politische Kultur mit intensiver Bindungskraft entwickelt hatten, hielten sich in Sachen Staatsgefühle deutlich zurück. Als ein SPD-Abgeordneter in der Nationalversammlung das Wesen der Demokratie definierte, fiel ihm dazu lediglich ein, „daß jeder im Volke mitarbeitet, daß er sich seiner Rechte bewußt ist, und daß aus dieser Wahrung seiner Rechte und aus der Geltendmachung seiner Rechte durch Bestellung seiner Vertrauensleute das Vertrauen als Blüte hervorwachse“.⁰⁶ Einen Hauch von Affektivität verströmte hier allenfalls die Blumenmetapher.

Ihren markantesten Ausdruck fand diese Nüchternheit im Begriff des Vernunftrepublikaners. So nannten sich viele, am prominentesten der Schriftsteller Thomas Mann, der liberale Politiker und Außenminister Gustav Stresemann und der Geschichtspräsident Friedrich Meinecke, der sich erst im Januar 1919 vom „Herzemonarchist“ zu einem „der Zukunft zugewandten“ Unterstützer der Republik wandelte. Sein Herz schlug auch weiterhin für das Kaiserreich, in dessen Strukturen und dynastischen Anhänglichkeiten der 1862 Geborene aufgewachsen und sozialisiert worden war.⁰⁷ Der Staats-

01 Vgl. Victor Klemperer, LTI. Notizbuch eines Philologen, Leipzig 1975, S. 111–127, S. 250–259, S. 279f.

02 Adolf Hitler, Mein Kampf: Eine kritische Edition, hrsg. v. Christian Hartmann et al., Bd. 1, München 2016, S. 499ff., S. 507.

03 Vgl. Bernd Sösemann, Propaganda. Medien und Öffentlichkeit in der NS-Diktatur, 2 Bde., Stuttgart 2011.

04 Joseph Goebbels, Tagebucheinträge vom 28.4. und 1.5.1933, in: Elke Fröhlich (Hrsg.), Die Tagebücher von Joseph Goebbels, Teil I, Aufzeichnungen 1924–1941, Bd. 2, München 1987, S. 413ff.

05 Erwin Redslob, Die Staatsfeiern der Reichsregierung, in: ders., Bekenntnis zu Berlin. Reden und Aufsätze, Berlin 1964, S. 11–17, Zitate S. 15; vgl. auch Karin Kitowski/Rüdiger Wulf, Die Liebe zu Volk und Vaterland. Erziehung zum Staatsbürger in der Weimarer Republik, Dortmund 1999.

06 Zit. nach Ute Frevert, Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne, München 2013, S. 183.

07 Vgl. ebd., S. 181; siehe auch Andreas Wirsching/Jürgen Eder (Hrsg.), Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik, Stuttgart 2008.

form der Republik und ihren Repräsentanten vermochte er sich nur mit dem Kopf anzunähern. Nicht zufällig warb er für einen mächtigen, vom Volk direkt gewählten Präsidenten, in dem manche einen „Kaisersersatz“ oder „Ersatzkaiser“ witterten und der das verbreitete Bedürfnis nach einer „starken Führerschaft“ befriedigte. Einen solchen Führer verhießen die zahllosen „barfüßigen Propheten“, die in den 1920er Jahren durch die Lande zogen, und ihn wünschte sich auch der junge Journalist Joseph Goebbels. „Deutschland sehnt sich nach dem Einen“, schrieb er 1924 ins Tagebuch: „Uns rettet nur noch letzte Sammlung der Kraft, Begeisterung und restlose Hingabe.“⁰⁸

Vor die Zerreißprobe zwischen emotionaler Kälte und Hitze, zwischen „vernünftiger“ Loyalität und passionierter Erlösungshoffnung gestellt, fiel es dem Weimarer Staat nicht leicht, eine pathosfreie, gleichwohl affektiv bindende politische Bildung und Kultur zu schaffen. Dass eine solche Bindung dringend notwendig war, zeigte sich vor allem in den Krisenjahren der Republik. Hingabe an und Begeisterung für die Verfassung und ihre gefährdeten Institutionen waren Mangelware. Selbst wenn sich einige der wortmächtigen Kritiker von links unter dem Eindruck des Zerfalls noch zu Vernunftrepublikanern bekehrten, reichte das nicht, um dem von den Extremen her attackierten und in seiner Mitte ausgehöhlten Staat den Rücken zu stärken. Diejenigen, die sich für ihn aus Herz, Gesinnung und Überzeugung erwärmen konnten, waren in der Minderheit. Das zeigte sich nicht nur in den Wahllokalen, sondern auch dort, wo sich der Staat um affektive Zustimmung bemühte. Als 1931, nach langen Querelen und in denkbar schlichter Gestaltung, die Neue Wache Unter den Linden als zentrales Denkmal für die Gefallenen des Weltkriegs eingeweiht wurde, blieben viele der Ehrung fern, weil sie ihnen zu unheroisch war. Nach 1933 beeilten sich die neuen Machthaber, den Volkstrauertag in „Heldengedenktag“ umzutauften und statt Trauer Stolz, „Erhebung“ und „Hoffen auf das Aufgehen der blutigen Saat“ zu demonstrieren.⁰⁹

08 Joseph Goebbels, Tagebucheintrag vom 4.7.1924, in: Fröhlich (Anm. 4), Bd. 1, S. 34; siehe dazu auch Ulrich Linse, *Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre*, Berlin 1983.

09 Sabine Behrenbeck, *Der Kult um die toten Helden. Nationalsozialistische Mythen, Riten und Symbole*, Vierow 1996, S. 293ff.

REEDUCATION

Nachdem das „tausendjährige Reich“ nach zwölf Jahren am Ende war und vor den Alliierten kapituliert hatte, stellte sich die Frage, wie es die beiden Folgestaaten mit den Gefühlen ihrer Bürger halten wollten, aufs Neue. Alle Besatzungsmächte stimmten darin überein, dass die deutsche Bevölkerung von ihren „militaristischen“ und „nazistischen“ Neigungen zu „säubern“ sei. Vor allem aus dem Erziehungswesen, hieß es auf der Potsdamer Konferenz im August 1945, seien alle entsprechenden Lehren zu entfernen, um eine „erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen“ zu ermöglichen.¹⁰

Reeducation (später *reorientation*) hieß das Zauberwort, unter dem in der amerikanischen Besatzungszone an der Umerziehung der Deutschen gearbeitet wurde. *Reconstruction* nannten es die Briten, *mission civilatrice* die Franzosen, *antifaschistisch-demokratische Umgestaltung* die Russen. Manche sprachen auch schlicht von politischer Bildung. Dabei ging es mitnichten nur darum, deutschen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen „demokratische Ideen“ in die Köpfe zu pflanzen oder Verfahrensgrundsätze des Parlamentarismus einzupauken. Am Anfang stand vielmehr ein Akt der Beschämung. In Kinos und Kriegsgefangenenlagern wurden den Deutschen Filme vorgeführt, die Kameramänner der Alliierten bei der Befreiung von Konzentrations- und Vernichtungslagern gedreht hatten. Für die „Todesmühlen“ der Nazis sei, so die Botschaft, das gesamte Volk mitverantwortlich, weil es „in brutaler Machtgier der Ehrfurcht vor Gott und der Ehrfurcht vor den Mitmenschen abschwor“ und sich an „Hass- und Racheesängen berauschte“.¹¹ Ob diese Botschaft bei den Empfängern ankam, ist fraglich. Im Januar 1946 berichtete der evangelische Pastor Martin Niemöller in einem Vortrag, von den „Volksgenossen“ höre er „viel Jammer über unser Elend, über unseren Hunger, aber ich habe in Deutschland noch nicht einen Mann sein Bedauern aussprechen hören von der

10 Mitteilung über die Dreimächtekonferenz von Berlin (Potsdamer Abkommen) vom 2. August 1945, in: Klaus-Jörg Ruhl (Hrsg.), *Neubeginn und Restauration. Dokumente zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945–1949*, München 1982, S. 115.

11 Ulrike Weckel, *Beschämende Bilder. Deutsche Reaktionen auf alliierte Dokumentarfilme über befreite Konzentrationslager*, Stuttgart 2012, Zitate (O-Ton eines jüdischen Deutsch-Amerikaners aus dem Film „Die Todesmühlen“) S. 615.

Kanzel oder sonst über das furchtbare Leid, das wir, wir Deutsche, über andere Völker gebracht haben“.¹² Eine ähnliche Unfähigkeit und Unwilligkeit, Mitgefühl mit den Opfern des Nationalsozialismus zu empfinden und zu äußern, diagnostizierten die Psychoanalytiker Alexander und Margarete Mitscherlich noch zwei Jahrzehnte später: „Die Abwehr der mit der Nazivergangenheit verbundenen Schuld- und Schamgefühle ist weiterhin Trumpf“, eine „adäquate Trauerarbeit um die Mitmenschen (...), die durch unsere Taten in Massen getötet wurden“, habe nicht stattgefunden.¹³

Dabei hatten gerade frühe Bildungsprogramme Wert darauf gelegt, eine „Einheit des Denkens, Fühlens und Handelns“ herzustellen, wie es 1948 in einem Gesetzentwurf des hessischen CDU-Kultusministers Erwin Stein hieß. Es gelte, den „ganzen Menschen“ und nicht nur dessen „Intellekt“ anzusprechen und die „inneren Hemmungen zu beseitigen, die sich den neuen Werten entgegenzusetzen drohen“.¹⁴ Dass diese Werte – Achtung der Menschenwürde, individuelle Freiheit und Verantwortung – emotional unterlegt werden mussten, um Handeln anleiten zu können, war offenbar vielen Bildungspraktikern und -theoretikern der Zeit intuitiv bewusst. Eine lediglich „Sachwissen“ vermittelnde Erziehung reiche nicht aus; auch „Herz und Charakter“, bestimmte die bayerische Verfassung,¹⁵ müssten gebildet werden, um „Demokratie als Lebensform aufzubauen“.¹⁶

Mit welchen Mitteln und anhand welcher Stoffe eine solche Herzensbildung allerdings vorstatten gehen sollte, blieb unklar. Was bedeutete der Verfassungsauftrag, Schülerinnen und Schüler „in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk“, aber auch „im Sinne der Völkerveröhnung“ zu erziehen, in der Praxis? Wie genau ließ sich der „Geist der Demokratie“ einpflanzen? Wie verhielt sich Bayerns oberstes Bildungs-

ziel „Ehrfurcht vor Gott“ dazu? Traditionell hatten Religion und Kirchen auf die Formulierung und Fundierung moralisch-politischer Werte einen nicht unerheblichen Einfluss genommen. Allerdings taten sie sich dabei selten als Demokratieverstärker hervor, im Gegenteil. Zudem ging ihre normsetzende Bedeutung, in der Nachkriegszeit noch sehr hoch, deutlich zurück. Für die politische Bildung und deren gefühlsmäßige Unterfütterung hatten sie daher wenig anzubieten.

POLITISCHE BILDUNG ALS BEWEGTER DIALOG

Eine wichtige Ausnahme davon waren die Akademien der beiden christlichen Kirchen. Nach 1945 entstanden zahlreiche evangelische und katholische Akademien, oft auf Initiative von Theologen, die hier die „Kultur des Gesprächs“ über strittige Themen einüben wollten. Sie wandten sich an Entscheidungsträger in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, aber auch an „normale“ Erwachsene mit oder ohne konfessionelle Bindung. Auf Tagungen und Seminaren konnten sich letztere aktiv mit kontrovers vorgetragenen Positionen auseinandersetzen, angefangen von den Debatten um das Montan-Mitbestimmungsgesetz 1951 und die Wiederbewaffnung 1955 über die Entwicklungs- und Menschenrechtspolitik bis hin zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.¹⁷ Auch die Amerikahäuser und Volkshochschulen richteten bereits in den 1950er Jahren Diskussionsgruppen ein, und Filmklubs organisierten Vorführungen für Jugendliche mit anschließender Aussprache. Dissens wurde dabei ebenso geschätzt wie dazu ermuntert. Dass es auch leidenschaftlich zugeht, dass Menschen ihre Ansichten mit Herzblut und „im Zustand der Bewegtheit“ vorbrachten, war solange kein Problem, wie sich alle an die Regeln wechselseitigen Respekts hielten.¹⁸

Politische Bildung, das zeigten jene Veranstaltungen, fand nicht notwendigerweise von

12 Martin Niemöller, Vortrag, in: Ruhl (Anm. 10), S. 297.

13 Alexander und Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967, S. 26, S. 35.

14 Auszug aus der Begründung des hessischen Kultusministers Stein zu dem Gesetzentwurf über den Aufbau des Schulwesens, 30. 10. 1948, in: Ruhl (Anm. 10), S. 317–319, hier S. 319.

15 Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. 12. 1946, 3. Hauptteil, 2. Abschnitt, § 131, München 1946; siehe auch Ute Frevert/Christoph Wulf, Die Bildung der Gefühle, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16/2012, S. 1–10.

16 Hessischer Kultusminister Stein (Anm. 14), S. 317.

17 Vgl. Axel Schildt, Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre, München 1999, S. 111–165; Rulf Jürgen Treidel, Evangelische Akademien im Nachkriegsdeutschland. Gesellschaftspolitisches Engagement in kirchlicher Öffentlichkeitsverantwortung, Stuttgart–Berlin–Köln 2001.

18 Vgl. Nina Verheyen, Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des „besseren Arguments“ in Westdeutschland, Göttingen 2010, S. 212ff., Zitat S. 215 (über die Kölner Mittwochsgespräche im Wartesaal des Hauptbahnhofs).

oben nach unten und im monologischen Vortrag statt. Dieses Format erfreute sich allenfalls noch in der Schule einer – gleichwohl schwindenden – Beliebtheit. Die bereits 1946 monierte autoritäre Dominanz des Lehrers und die „Frage-Antwort-Methode“ verschwanden erst in den späten 1960er Jahren aus dem Geschichts- und Politikunterricht.¹⁹ Was seit den 1950er Jahren zunächst in öffentlichen Foren und schließlich auch im Klassenzimmer eingeübt und kultiviert wurde, war die Dialogform politischer Bildung als aktive, partizipatorische Praxis.

Vorbild und Ansporn lieferte die Radio- und Fernsehsendung „Internationaler Frühschoppen“ des Journalisten Werner Höfer. Viele Millionen Zuschauer verfolgten sie zwischen den frühen 1950er und 1980er Jahren an jedem Sonntagvormittag. Sie vermittelte nicht nur politische Informationen, sondern auch heftigen Meinungsstreit, der jedoch nie eskalierte. In einer Atmosphäre ornamentloser Nüchternheit (trotz häufig nachgefüllter Weißweingläser) und formeller Sachlichkeit wurden Argumente ausgetauscht, garniert mit kleineren und größeren Provokationen, die im Mienenspiel der Teilnehmer deutliche Spuren hinterließen. Auch hier konnte man erleben, dass politische Auseinandersetzungen starke Gefühle produzierten, die gleichwohl kommunikativ eingeeht wurden.

Sogar die demokratisch-dialogische Diskussion kam folglich nicht ohne Emotionen aus, im Gegenteil. Sie belebten das Gespräch, ließen den Gesprächsteilnehmer als „Mensch“ und nicht als „Redemaschine“ erscheinen.²⁰ Den meist männlichen Zuschauern und Zuhörern teilten sie etwas mit, das im Sachargument nicht oder nur rudimentär enthalten war, und weckten damit größere Aufmerksamkeit und Anteilnahme. Wer mit Leidenschaft sprach, hinterließ Eindruck. Aber er machte sich auch verletzlich, denn nicht immer galt Leidenschaftlichkeit als Stärke. Expressive Emotionalität hatte in der Politik (aber auch anderswo) einen eher negativen Klang, weil man sie, gerade nach den Exzessen der Nazi-Zeit, als Überwältigungsstrategie wahrnahm. Moderat und moderiert jedoch

konnten Gefühle durchaus positive Wirkungen entfalten und politische Argumente unterstützen statt schwächen.

GEFÜHLSPOLITIK VON OBEN

Was in der politischen Kultur der Bundesrepublik aber fast durchgängig fehlte, war eine Gefühlspolitik von Staats wegen. Die Regierungen hielten sich mit der Inszenierung von Gefühlen ebenso zurück, wie sie auf deren kunstfertige Erzeugung weitgehend verzichteten. Zwar musste um politische Symbole wie Flagge oder Hymne nicht mehr gerungen werden, da eine der Weimarer Republik vergleichbare politische Polarisierung ausblieb. Aber der Einsatz jener Symbole verlief äußerst diskret, vor „Gefühlsmomenten“ scheute man zurück. Auch die Staatsarchitektur der 1960er Jahre verschrieb sich dem Geist der Nüchternheit und Pathosferne. Selbst charismatische Politiker wie Willy Brandt bauten „Dämme gegen den Enthusiasmus“ ihrer Anhänger.²¹

In der DDR hingegen wurde ein solcher Enthusiasmus von Regierung und Staatspartei befohlen und eingefordert. Ihre Bürger sahen sich zur Dauerbegeisterung angehalten, um keine Zweifel an ihrer „Treue“ zur Republik und an ihrer „Liebe“ zum Sozialismus aufkommen zu lassen. Auch ihr „Vertrauen“ in die Staatsführung wurde immer wieder beschworen und als „unerschütterlich“ ausgegeben. Mindestens ebenso häufig appellierte man an die Gefühle „unverbrüchlicher Freundschaft“ für die osteuropäischen „Bruderstaaten“, allen voran die Sowjetunion. Solche rhetorischen „Beschwörungformeln“, wie sie der DDR-Schriftsteller Stefan Heym 1977 kritisch nannte, nutzten sich allerdings ebenso rasch ab wie die Praktiken, mit denen die „volksdemokratische Staatsmacht“ das Vertrauensverhältnis mit ihren Bürgern in Szene setzte: Massenaufmärsche an nationalen Feiertagen mit Defilees vor den hohen Repräsentanten, öffentliche Gelöbnisse der Nationalen Volks-

19 Bericht über die amerikanische Studien- und Erziehungskommission, die 1946 deutsche Schulen besuchte, in: Ruhl (Anm. 10), S. 314f.

20 Vgl. Verheyen (Anm. 18), S. 154ff. (zum Frühschoppen), Zitat S. 217.

21 Michael Jeismann, Die Nationalhymne, in: Etienne François/Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 3, München 2001, S. 660–664; siehe auch Ute Frevert, Rationalität und Emotionalität im Jahrhundert der Extreme, in: Martin Sabrow/Peter Ulrich Weiß (Hrsg.), Das 20. Jahrhundert vermessen. Signaturen eines vergangenen Zeitalters, Göttingen 2017, S. 115–140, bes. 133ff.

armee, Ehrungen verdienter Genossinnen und Genossen. Vor allem die Jugend stand im Visier gefühlspolitischer Offensiven. Entsprechende Veranstaltungsformate, vom zentralen Fackelzug über die großen Pfingsttreffen der FDJ bis hin zum gemeinschaftlichen Singen, sollten sie affektiv an ihr „sozialistisches Vaterland“ binden und gegen die Verlockungen des Westens immunisieren.²²

Solche direkten emotionalen Zugriffe wurden in der Bundesrepublik als Indoktrination abgelehnt. Aber auch hier wuchsen Zweifel an der zunächst gepflegten gefühlspolitischen Zurückhaltung. Schon 1960 sorgte sich der SPD-Politiker Carlo Schmid um das angemessene Verhältnis zwischen „rationalem Begreifen“ und „seelischem Ergreifen“ im neuen demokratischen Staat.²³ Bundespräsident Karl Carstens mahnte Anfang der 1980er Jahre, auch das „Emotionale“ müsse seinen Platz in einem Gemeinwesen haben. Gerade die nachwachsende Generation könne und solle „Stolz“ auf ihre Nation empfinden und sich mit ihr identifizieren: „Die Bindung an das Vaterland läßt Gefühle wie Vertrautheit, Liebe und Zustimmung mitschwingen“, wecke Verantwortung und „das Gefühl, diesem Land und seinen Menschen einen Dienst und eine Pflicht zu schulden“. Ohne positive Gefühle der Bürger, so das Credo, könne kein Staat bestehen.²⁴

ZWISCHEN VERFASSUNGSPATRIOTISMUS UND BEHEIMATUNG

Seitdem schafft es das Thema periodisch in die Schlagzeilen. Man kommentiert, ob Fußballer vor Länderspielen die Nationalhymne singen oder nicht und was daraus zu folgern sei; man streitet heftig über die Politik öffentlicher Soldatengelöbnisse; man sorgt – oder freut – sich über die schwarz-rot-goldene Beflaggung von Privat-

autos und Wohnungen anlässlich großer internationaler Sportveranstaltungen. Über das richtige Maß an Nationalbewusstsein gehen die Meinungen auseinander, wobei radikal ablehnende Stimmen seit den 1990er Jahren seltener zu hören sind. Um den Habermas'schen Verfassungspatriotismus ist es stiller geworden; zugleich aber verbreitet der ebenso martialische wie xenophobische Nationalismus der extremen Rechten, wie ihn neuerdings die AfD proklamiert, tiefes Unbehagen.

Die jüngsten Auseinandersetzungen um Migration und Flüchtlinge haben darüber hinaus ein helles Licht auf die Rolle geworfen, die Gefühle bei der politischen Mobilisierung und Artikulation der Bevölkerung spielen. Die AfD, geübt in der Kunst emotionaler Manipulation und Instrumentalisierung, nutzt sämtliche Freund-Feind-Stereotype, Bedrohungsszenarien und Verschwörungstheorien, um ihre Anhänger zu mobilisieren. Dem affektiv aufgeladenen Konstrukt der Heimat und ihrem angeblich drohenden Verlust durch „Überfremdung“ kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Gefühle gewinnen in dieser ideologisch überdeterminierten Kampagne eine bislang ungekannte Dignität. Sie werden, positiv oder negativ gewendet, zum Argument eigenen Rechts. Wer stark fühlt, heißt das, kann nicht irren. Selbst wenn jenes Fühlen auf einer verzerrten Realitätswahrnehmung beruht, müsse man sich damit ins Benehmen setzen.

Was folgt daraus für politische Bildung und ihre Praxis in Schulen, Medien, Akademien, Gesprächskreisen und Engagement vor Ort?

Erstens ist grundsätzlich anzuerkennen, dass Politik nicht ohne Emotionen funktioniert. Solange politische Kommunikation Grundfragen unseres Zusammenlebens verhandelt und zur Entscheidung bringt, erzeugt sie in demokratischen, auf Bürgerpartizipation beruhenden Gesellschaften starke Gefühle: Gefühle der Zugehörigkeit und des Ausgeschlossen-Seins, Gefühle des Neides, des Zorns und des Ressentiments, Gefühle des Stolzes, der Solidarität und der Empathie. Solche und andere Gefühle sind eine wichtige Ressource für unsere Demokratie: Sie verbürgen die Lebendigkeit des Politischen, kanalisieren Interesse und Aufmerksamkeit, sichern moralische Vorstellungen und Urteile.

Angesichts der Allgegenwart und Unverzichtbarkeit politischer Gefühle darf politische Bil-

²² Vgl. Frevert (Anm. 6), S. 192; Juliane Brauer, „Mit neuem Fühlen und neuem Geist“. Heimatliebe und Patriotismus in Kinder- und Jugendliedern der frühen DDR, in: David Eugster/Sibylle Marti (Hrsg.), *Das Imaginäre des Kalten Krieges*, Essen 2015, S. 163–185.

²³ Carlo Schmid, *Der Mensch im Staat von morgen*, in: ders., *Politik muß menschlich sein*, Bern–München 1980, S. 9–30.

²⁴ Karl Carstens, *Über unser Verhältnis zum Staat* (1981), in: ders., *Reden und Interviews*, Bd. 3, Presse- u. Informationsamt der Bundesregierung, Bonn 1982, S. 166–174, Zitate S. 171, S. 173.

derung, *zweitens*, nicht im Modus der Verneinung verharren, wie sie das lange getan hat. Vielmehr gilt es, sich von der krassen, mit Werturteilen gespickten Entgegensetzung von Emotionalität und Rationalität zu verabschieden. Auch das Beharren auf rationaler Kommunikation, wie es etwa die 1950er und 1960er Jahre geprägt hat, war ein spezieller emotionaler Stil, der mit machtgestützten Strategien des politischen Ein- und Ausschlusses operierte. Politische Bildung kann helfen, solchen Strategien auf die Schliche zu kommen und zu entziffern, was es bedeutet, Argumente als „rational“ aufzuwerten oder als „emotional“ abzuqualifizieren.

Drittens muss politische Bildung die Rolle von Gefühlen kritisch reflektieren. Dabei kann sie an den Gefühlen der Schülerinnen und Schüler (und Erwachsenen) ansetzen. In den letzten Jahren ist mehrfach darauf hingewiesen worden, wie zentral und unabweisbar Emotionen für historisch-politisches Lernen sind.²⁵ Ihnen auf die Spur zu kommen und ihre Funktion als Weichensteller für individuelle Neugier und Identifikation, aber auch für Desinteresse, Abwehr und Lernblockaden zu ergründen, ist eine Übung in Selbstaufklärung. Zugleich lassen sich persönliche (Ab-)Neigungen und kollektive Gefühlslagen in der Auseinandersetzung mit Politik und Geschichte (Scham, Empathie, Hass, Ressentiment etc.) aufeinander beziehen, so dass Selbsterkenntnis und gesellschaftliche Analyse sich wechselseitig informieren.

Dabei sollte, *viertens*, transparent werden, in welchem Maße und durch welche Verfahren Gefühle produziert, gestaltet und geteilt werden. Schließlich sind Gefühle alles andere als „naturwüchsig“, spontan und voraussetzungslos, sie fallen nicht vom Himmel – im Gegenteil. Sie werden kulturell geformt, gebildet und bearbeitet, gepflegt, tabuisiert und verfemt. Daran beteiligen sich viele gesellschaftliche Institutionen, von der Familie über die Schule bis zum Arbeitsplatz, ob er sich an einer Universität befindet, in einer Behörde oder in einem Unternehmen. Früher waren Kirche und Militär in der Gefühlserziehung prominent vertreten, heute spielen Filme, TV-Formate und Social Media eine größere Rolle.

Auch Vereine, in denen immer noch Millionen Menschen organisiert sind, kommen als Gefühlsproduzenten in Betracht, ebenso wie Sportveranstaltungen, Popkonzerte oder Karnevalszüge. Welche Bedeutung die hier in Szene gesetzten und kollektiv geteilten Gefühle für gesellschaftliches und politisches Handeln besitzen, wäre an konkreten Beispielen aus Geschichte und Gegenwart zu untersuchen.

Fünftens kann politische Bildung die kreative Funktion von Gefühlen für politische Imagination betonen und daran erinnern, dass Politik nicht in der Macht des Faktischen aufgeht. Wer darüber nachdenkt, wie Menschen in der Polis miteinander umgehen wollen, welche Ziele sie gemeinsam verfolgen und welche Wünsche sie zusammen – oder gegeneinander – realisieren, stößt rasch und unweigerlich darauf, wie stark solche Überlegungen auf Wertorientierungen basieren: auf Vorstellungen von Gerechtigkeit und Fairness, vom guten und besseren Leben, von Menschenfreundlichkeit oder -skepsis. Werte aber, die nicht emotional eingebettet und unterfüttert sind, entfalten nur schwer eine bindende Kraft. Prozesse der Gefühls- und Wertbildung vor einem prinzipiell offenen politischen Wunsch- und Erwartungshorizont kritisch zu begleiten und zu moderieren, stünde politischer Bildung in einer dynamischen, selbstorganisierten Gesellschaft gut an.

²⁵ Vgl. Bernd Mütter/Uwe Uffelmann (Hrsg.), *Emotionen und historisches Lernen: Forschung – Vermittlung – Rezeption*, Hannover 1996³; Juliane Brauer/Martin Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, Göttingen 2013.

UTE FREVERT

ist Historikerin und Direktorin des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.
sekfrevort@mpib-berlin.mpg.de

STAATSBÜRGERKUNDE – „SCHLÜSSELFACH“ DER POLITISCHEN ERZIEHUNG IN DER DDR?

May Jehle

Bei der von Berliner Theaterschaffenden angemeldeten Demonstration für die in der DDR-Verfassung festgeschriebene Meinungs- und Versammlungsfreiheit am 4. November 1989 handelte es sich um die größte genehmigte, nicht-staatliche Demonstration in der DDR-Geschichte. Schätzungen gehen von rund 500 000 Menschen aus, die sich an diesem Tag auf dem Berliner Alexanderplatz versammelten. Während ihres kurzen Redebeitrags auf dieser Demonstration skizzierte die Schauspielerin Steffi Spira ein Leben jenseits ideologischer Erziehungsbemühungen: „Ich wünsche für meine Urenkel, daß sie aufwachsen ohne Fahnenappell, ohne Staatsbürgerkunde und daß keine Blauhemden mit Fackeln an den hohen Leuten vorübergehen.“⁰¹ Der Jubel und Beifall, die bereits nach dem Wunsch eines Lebens ohne Staatsbürgerkundeunterricht einsetzen, können als symbolischer Ausdruck der allgemeinen Unzufriedenheit breiter Bevölkerungsschichten mit dem gesamten Bildungssystem interpretiert werden, die im Herbst 1989 erstmals öffentlich artikuliert wurde. Der Wunsch nach einer Entideologisierung und Demokratisierung der Schule verdichtete sich hier in einer kollektiven Ablehnung des Staatsbürgerkundeunterrichts, der als das zentrale Instrument der politisch-ideologischen Erziehung im Sinne der SED galt.⁰²

Noch im Juni 1989 bezeichnete die Volksbildungsministerin Margot Honecker das Fach Staatsbürgerkunde in ihrem Referat auf dem IX. Pädagogischen Kongress als „ein in seiner Bedeutung für die sozialistische Erziehung, für die Vermittlung unserer Ideologie durch nichts zu ersetzendes Fach“.⁰³ Mit derartigen Verlautbarungen versuchte die Parteiführung, die immer offenkundiger werdende Krise des politischen Systems zu ignorieren. Sie wurde allerdings – ebenso wie die Akteur_innen auf der bildungspolitischen Ebene und die Vertreter_innen der Staatsbürgerkunde-

methodik – in den folgenden Monaten in regelmäßigen Abständen von der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklungen eingeholt. Am 20. Oktober 1989 trat Margot Honecker schließlich nach 26 Jahren als Volksbildungsministerin zurück. Ihr Nachfolger, der bisherige stellvertretende Volksbildungsminister Günther Fuchs, setzte als eine seiner ersten Amtshandlungen am 6. November 1989 die Verbindlichkeit der Lehrplaninhalte für den Staatsbürgerkundeunterricht außer Kraft. Bereits zu Beginn des folgenden Jahres legte eine Kommission, die sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen, pädagogischen, politischen und kirchlichen Bereichen konstituierte, eine Übergangskonzeption für den gesellschafts- und sozialkundlichen Unterricht im zweiten Schulhalbjahr vor.⁰⁴ Der Staatsbürgerkundeunterricht wurde somit nach und nach Teil einer DDR-Geschichte, die bis heute von Auseinandersetzungen um divergierende Erinnerungen und kontroverse bis umstrittene Deutungen begleitet ist.

VON DER GEGENWARTS- ZUR STAATSBÜRGERKUNDE

Als obligatorisches Schulfach wurde Staatsbürgerkunde 1957 eingeführt und trat an die Stelle der seit 1950 unterrichteten Gegenwartskunde. Die Einführung des Faches wurde von einer anhaltenden Diskussion über seine Aufgaben und Inhalte begleitet. Zunächst sollte das Fach mit je einer Wochenstunde ab der achten Jahrgangsstufe unterrichtet werden, 1959 wurde die Aufnahme des Staatsbürgerkundeunterrichts in die neunte Jahrgangsstufe verlegt. Die Einführung des Lehrplans im Schuljahr 1958/59 ging einher mit dem Rückzug fehlerhafter Versionen, auf den Übergangsregelungen und neue vorläufige Lehrpläne folgten. Der thematische Bezug zum Marxismus-

Leninismus, der später charakteristisch für das Fach wurde, war in diesen Lehrplanfassungen bereits zu erkennen.

Mit der Einführung eines neu ausgearbeiteten Gesamtlehrplans 1964 wurden diese Bezugnahmen konkretisiert. Marxistisch-leninistische Auffassungen bestimmten fortan den Gegenstandsbereich des Faches; als zentrale Inhalte sollten Kenntnisse über ökonomische und gesellschaftspolitische Vorgänge in der DDR sowie über die diesen Vorgängen übergeordneten politisch-ideologischen Beschlüsse der SED vermittelt werden. Einen weiteren Ausbau erfuhr das Unterrichtsfach 1968 mit seiner Einführung in den Jahrgangsstufen sieben und acht. In seinen Grundzügen galt die konzeptionelle Ausrichtung des Unterrichtsfaches damit als abgeschlossen.

Die verpflichtenden Lehrplanvorgaben galten als das zentrale Steuerungsinstrument des Unterrichts und der Abfolge der zu behandelnden Inhalte. Das Lehrbuch, das flächendeckend in der gesamten DDR zum Einsatz kam, wurde in enger Abstimmung mit den Lehrplanvorgaben entwickelt. Nicht zuletzt, weil die Möglichkeiten der Lehrer_innen, beispielsweise durch Kopien ergänzende Unterrichtsmaterialien zu erstellen, deutlich eingeschränkt waren, galt es als das am häufigsten eingesetzte und damit wichtigste Unterrichtsmittel. Ergänzend dazu wurden sogenannte Unterrichtshilfen herausgegeben, die Stundenentwürfe mit beispielhaften Aufgabenstellungen enthielten. Weitere Stundenentwürfe und Erfahrungsberichte wurden außerdem in der Fachzeitschrift „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde“ veröffentlicht, in denen auch Aktualisierungen von Inhalten und Materialien in Bezug auf das aktuelle tagespolitische Geschehen vorgenommen werden konnten. Im Gegensatz zu den Lehrplanvorgaben galten die Entwürfe in den Unterrichtshilfen und Zeitschriftenbeiträgen

nicht als gesetzlich verpflichtend. Entsprechend ihres empfehlenden Charakters können sie allerdings als offizielle Idealvorstellungen eines guten Unterrichts auf der Planungsebene interpretiert werden.

Die Grundzüge der Aufgabenstellung des Faches, seine Inhalte sowie die didaktisch-methodische Konzeption waren mit dem Abschluss der konzeptionellen Entwicklung des Gesamtlehrplanwerks Ende der 1960er Jahre weitestgehend festgelegt. Der Marxismus-Leninismus, der als Handlungsgrundlage für die Politik der SED galt, hatte sich als alleinige Bezugswissenschaft des Faches etabliert. Dem Staatsbürgerkundeunterricht kam demnach die Aufgabe zu, die gegenwärtige politisch-ideologische Strategie der Partei zu legitimieren beziehungsweise deren vergangene Entscheidungen und Maßnahmen im Sinne dieser Strategie zu interpretieren. Die Erziehung sozialistischer Staatsbürger_innen sollte dabei auf der Ebene des Denkens, Fühlens und Handelns der Jugend zu Parteilichkeit und gesellschaftlichem Engagement im Sinne der Politik der SED erfolgen.⁰⁵

PROBLEMDIAGNOSEN, REFORMBEMÜHUNGEN UND KONTINUITÄT

Der Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts wurde ein dichotomes Welt- und Gesellschaftsbild in Form eines unvereinbaren Gegensatzes von Sozialismus und Imperialismus beziehungsweise Kapitalismus zugrunde gelegt. Wie es 1969 als „Aufgabenstellung (...) der staatsbürgerlichen Jugend“ formuliert wurde, galt es, diese „zur tiefen Liebe zur DDR, ihrem sozialistischen Staat, und zum leidenschaftlichem Haß gegen die imperialistischen Feinde unseres Volkes [zu] erziehen“.⁰⁶ Dabei wurde der Staatsbürgerkundeunterricht insbesondere hinsichtlich seiner Wirkung regelmäßig durch unterschiedliche Institutionen und Instanzen des Parteiapparats überprüft. Je nach Hintergrund und Motivlage lassen sich dabei unterschiedliche Konjunkturen solcher Bestandsaufnahmen beobachten. In den 1980er Jahren wurden ergänzend dazu inter-

01 Vgl. Tilman Grammes/Henning Schluß/Hans-Joachim Vogler, Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006, S. 13–49, Zitat S. 29.

02 Vgl. Sigrid Biskupek, Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern, Schwalbach/Ts. 2002, S. 43 ff.

03 Margot Honecker, Vom IX. Pädagogischen Kongreß. Zur Aufgabenstellung des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts im Rahmen der sozialistischen Allgemeinbildung. Aus dem Referat von Margot Honecker, Minister für Volksbildung, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 7–8/1989, S. 497 f., hier S. 497.

04 Vgl. Biskupek (Anm. 2).

05 Vgl. Grammes/Schluß/Vogler (Anm. 1), S. 51–69.

06 Aufgabenstellung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrats der FDJ zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend in der DDR, in: Deutsche Lehrerzeitung 19/1969, S. 1–16, hier S. 6.

Abbildung: Aufgabenstellung aus dem Lehrbuch Staatsbürgerkunde (Klasse 8).

Sozialismus und Imperialismus, die sozialistische DDR und die imperialistische BRD sind vor allem deshalb unvereinbar, weil sie durch gegensätzliche Macht- und Eigentumsverhältnisse geprägt werden. In dem Sinne ist die Staatsgrenze zwischen der DDR und der BRD eine Trennlinie zwischen den beiden gegensätzlichen und unvereinbaren Systemen – zwischen der Welt des Sozialismus und der des Imperialismus.

- **4. Begründe zusammenfassend, warum Sozialismus und Imperialismus unvereinbare Gegensätze sind!**
- 5. Wende deine Erkenntnisse auf das Verhältnis der beiden deutschen Staaten DDR und BRD an!**

Quelle: Autorenkollektiv, Staatsbürgerkunde Klasse 8, Berlin (Ost) 1987.

ne, streng geheim gehaltene Untersuchungen des 1966 in Leipzig gegründeten Zentralinstituts für Jugendforschung (ZIJ) herangezogen.

Bereits in den 1970er Jahren zeichnete sich ein zunehmend heterogenes Bild der politisch-ideologischen Einstellungen der Jugendlichen ab, was sich im Verlauf der 1980er Jahre aus der Perspektive der SED brisant verschärfte. So identifizierten sich die Jugendlichen zwar durchaus mit der DDR und nannten in Bezug auf den Sozialismus auch positive Assoziationen wie Frieden und soziale Sicherheit. Deutliche Defizite wurden allerdings in der Bewertung der Politik der Bundesrepublik sowie des Verhältnisses der beiden deutschen Staaten zueinander konstatiert. Zurückgeführt wurde das vor allem darauf, dass bei den Schüler_innen zwar formales Wissen über die Gründungsgeschichte der DDR, das politische System und die der marxistisch-leninistischen Lehre entsprechenden Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung vorhanden sei, es aber an analytischen Fähigkeiten fehle, dieses Wissen auch eigenständig anzuwenden und daraus die gewünschte politisch-ideologische Haltung abzuleiten. Die Ursache dafür wurde in einer Formalisierung des Unterrichts gesehen, mit der die Lehrplaninhalte vorgabengemäß in methodischer Eintönigkeit bearbeitet wurden. Die Schüler_innen reproduzierten im Unterricht zwar die gewünschten politisch-ideologischen Schlussfolgerungen, jedoch ohne von diesen überzeugt zu sein. Vielmehr ist von einer wachsenden Diskrepanz zwischen den Alltagserfahrungen der Jugendlichen und den vermittelten Unterrichtsinhalten auszugehen, denen die Schüler_innen zunehmend kritisch und distanziert gegenüberstanden.⁰⁷

Diesen Entwicklungen sollte mit einer Anfang der 1980er zentral eingeleiteten Reform des Staatsbürgerkundeunterrichts begegnet werden, in deren Zuge auch eine Überarbeitung der Lehrpläne, Schulbücher sowie Unterrichtshilfen erfolgte. Durch die Streichung redundanter Inhalte sollten die Lehrer_innen mehr Freiräume für selbst gewählte Schwerpunktsetzungen innerhalb der Lehrplanvorgaben erhalten. Der Akzent dieser Reformbemühungen wurde vor allem auf methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung gelegt, in der auch die Erfahrungen der Schüler_innen eine dezidiertere Berücksichtigung finden sollten.

In der Unterrichtspraxis kollidierten diese Versuche einer methodisch offeneren Unterrichtsgestaltung allerdings mit den engen inhaltlichen Zielvorgaben der Überzeugungsbildung. Sichtbar wird diese Widersprüchlichkeit auch in Aufgabenstellungen in Lehrbüchern, die zwar zu Begründungen und Transferdenken auffordern, deren Ergebnisse und Lösungen allerdings an derselben Stelle bereits vorweggenommen werden (*Abbildung*). Die Bemühungen, die entsprechenden Inhalte im Sinne eines Reflexionsfaches zu vermitteln, sodass die Schüler_innen auf der Grundlage der eigenständigen Auseinandersetzung mit Inhalten und Erfahrungen zu einer begründeten Urteilsbildung gelangen, machten die Staatsbürgerkunde – so eine vielzitierte These – letztlich zum „unmögliche[n] Fach“.⁰⁸

WICHTIGSTES INSTRUMENT IM ERZIEHUNGSSYSTEM?

Die Beschreibungen von Aufgaben und Inhalten des Staatsbürgerkundeunterrichts durch Ver-

⁰⁷ Vgl. Grammes/Schluß/Vogler (Anm. 1), S. 335–413.

⁰⁸ ebd., S. 471.

treter_innen der Bildungspolitik sowie Fachmethodiker_innen lassen erkennen, dass das Unterrichtsfach als ein zentrales Instrument zur politisch-ideologischen Erziehung der Schuljugend konzipiert wurde. Die lautstarke Reaktion der demonstrierenden Menschenmenge auf dem Alexanderplatz zeigt, dass sich die Ablehnung nicht nur gegen dieses Unterrichtsfach im Besonderen richtete, sondern es zugleich als ein Symbol der politischen Macht der SED im Allgemeinen aufgefasst wurde. Angesichts des quantitativ bemessen relativ geringen Stellenwerts des Faches innerhalb eines mit staatspolitischen Interessen verflochtenen Bildungswesens, in dem der staatliche Erziehungsanspruch auf die gesamte Gesellschaft ausgeweitet wurde, erscheinen solche Zuschreibungen erklärungsbedürftig.

Der von der SED ausgehende, die gesamte DDR-Gesellschaft adressierende Erziehungsanspruch spiegelt sich in begrifflichen Charakterisierungen der DDR als „Erziehungsstaat“ oder „durchherrschte Gesellschaft“ wider.⁰⁹ Wie es bereits in den Worten Steffi Spiras zum Ausdruck kommt, blieb dieser Anspruch bei Weitem nicht auf den Staatsbürgerkundeunterricht in der Schule beschränkt. Durch die umfassende Präsenz von Parteiorganisationen im beruflichen sowie teilweise auch im privaten Alltag der DDR-Bürger_innen reichte der Erziehungsanspruch des Staates sogar über die Phasen des Kindes- und Jugendalters hinaus. Die klassischen Sozialisationsagenten in diesen Phasen, Familie und Schule, erfuhren durch die enge Verflechtung gesellschaftlicher Erziehungsinstanzen zudem eine Erweiterung um die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (für Kinder von 6 bis 14 Jahre) und die Freie Deutsche Jugend (FDJ, ab 14 Jahre). Die offizielle Gründung der FDJ erfolgte bereits am 7. März 1946, im Dezember 1948 folgte die Gründung des Verbandes der Jungen Pioniere als in die FDJ eingeordnete Massenorganisation für Kinder. Als einzige staatlich zugelassene und geförderte Kinder- und Jugendorganisationen wiesen sie einen monopolistischen Charakter auf; bald nach ihrer Gründung verfestigte sich die politische Profilierung im Muster „sozialistischer Erziehung“.¹⁰ Diese Instrumentalisierung des Erziehungsprogramms

im Sinne der parteipolitischen Interessen der SED wurde kontinuierlich weiterverfolgt, insbesondere die FDJ galt als Kaderreserve der Partei. Formal war die Mitgliedschaft in den Verbänden freiwillig, allerdings war die Möglichkeit bestimmter Bildungswege in der Regel eng an die Voraussetzung parteikonformen, gesellschaftspolitischen Engagements geknüpft. Die engen strukturellen und personellen Verzahnungen mit der Institution Schule trugen zudem dazu bei, dass die Verbände als mehr oder weniger „normalisierte“ Sozialisationsinstanzen empfunden wurden und bis zum Ende der DDR 80 bis 90 Prozent der Kinder und Jugendlichen erfassten.¹¹

Diese Verbindung einer Ausweitung der politisch-ideologischen Erziehungsansprüche mit einer Aufhebung der Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen Bildungs- und Erziehungsinstanzen durch ihre strukturelle Verzahnung lässt sich nicht nur an der Präsenz der Jugendorganisationen in der Schule beobachten. Formen der Politisierung sowie auch der Militarisierung fanden ebenso in der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften in Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Institutionen wie der Gesellschaft für Sport und Technik, der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft und anderen Eingang in den Schulalltag. Zudem wurde der gesamte Fächerkanon durch die Auswahl der Unterrichtsinhalte oder der zugrunde gelegten Betrachtungsweisen mal mehr, mal weniger subtil für die Zwecke der politisch-ideologischen Erziehung in Anspruch genommen.

Dennoch kam vor allem dem Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde eine Leitfunktion innerhalb der politisch-ideologischen Erziehung zu. In ihm verdichteten sich die auf das gesamte Volkssystem gerichteten politisch-ideologischen Erziehungsansprüche in ihrem Kern. Es ist dabei vor allem die Begründung der Unterrichtsmethodik in der marxistisch-leninistischen wissenschaftlichen Weltanschauung und die darauf gestützte Verbindung der gewünschten Überzeugungsbildung mit Ansprüchen der Wissensvermittlung und -aneignung, durch die das Fach als ein besonderer Fall zur Untersuchung staatspolitischer Erziehungsansprüche im Schulunterricht

⁰⁹ Vgl. z.B. ebd., S. 16f.

¹⁰ Heinz-Elmar Tenorth/Sonja Kudella/Andreas Paetz, Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition, Weinheim 1996, S. 116.

¹¹ Vgl. ebd.; Ulrich Mähler/Gerd-Rüdiger Stephan, Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend, Opladen 1996; Michael Walter, Die Freie Deutsche Jugend. Ihre Funktionen im politischen System der DDR, Freiburg/Br. 1997.

gilt. Dabei wird der Blick auf die Geschichte des Faches jedoch von Erinnerungen überlagert, die oftmals widersprüchlich sind und die Bedeutung multiperspektivischer Zugänge zu deren Erforschung hervorheben. Im Spektrum der kontroversen Erinnerungen stehen sich dabei einerseits Thesen gegenüber, nach denen der Staatsbürgerkundeunterricht das zentrale Element der Indoktrination der nachwachsenden Generation darstellte oder die Schüler_innen Zweisprachigkeit lehrte, sowie andererseits Erinnerungen vorliegen, nach denen der Unterricht offene wie auch kritische Diskussionen zuließ.¹²

VIDEODOKUMENTATIONEN AUS DER UNTERRICHTSPRAXIS

Allein auf Grundlage schriftlicher Dokumente wie Lehrpläne, Schulbücher, Analyseberichte und ähnlicher Materialien sind der Forschung allerdings Grenzen gesetzt, was Aussagen zur Umsetzung der beschriebenen Intentionen in der Unterrichtspraxis betrifft. Die eingangs erwähnten vielfältigen bis kontroversen Erinnerungen und Erfahrungsberichte verweisen darauf, dass diese Praxis auf durchaus unterschiedliche Weise erlebt werden konnte. Einen beispielhaften Einblick ermöglichen Videodokumentationen von Unterricht an einer Ost-Berliner Polytechnischen Oberschule (POS) aus den späten 1970ern und der ersten Hälfte der 1980er Jahre.¹³ Die POS war die allgemeine Schulform im Schulsystem der DDR. Sie umfasste die Klassen 1 bis 10 und führte zu einem mittleren Schulabschluss. Bei der POS, an der die Aufzeichnungen entstanden sind, handelte es sich um eine Forschungsschule der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Die Aufzeichnungen erfolgten im Kontext von Forschungen zum Umgang mit der beschriebenen Problematik, dass die Schüler_innen lediglich Antworten reproduzierten, ohne die entsprechenden Überzeugungen zu vertreten. Im Fokus stand die Auswahl von Aufgabenstellungen, die für die Schüler_innen von subjektiver Bedeutsamkeit wa-

ren, Bezüge zu ihrer Lebenswelt aufwiesen und sie zu einer eigenständigen gedanklichen Auseinandersetzung herausforderten.

Die ausgewerteten Videoaufzeichnungen können damit kaum als repräsentativ für den Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR gelten. Trotz der inhaltlich engen zentralen Vorgaben kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass es den Staatsbürgerkundeunterricht schlechthin gegeben hat. Die erhaltenen Videoaufzeichnungen aus den Archivbeständen der APW zeigen vielmehr Beispiele einer Unterrichtspraxis, von denen bekannt ist, dass sie innerhalb dieser Institution als gelungene Umsetzungen der inhaltlichen und methodischen Vorgaben galten. Vor diesem Hintergrund führen die Analysen der Videoaufzeichnungen zu bemerkenswerten Resultaten: In nahezu allen dokumentierten Staatsbürgerkundestunden ist eine Aufgabenstellung zu erkennen, die entgegen der Intentionen des Forschungsprogramms der APW eher als problemvermeidend und weniger als problemhaft charakterisiert werden kann: Anstelle der Bezüge auf die Lebenswelt der Schüler_innen wird in der Regel bereits eine Vorauswahl von Erfahrungsberichten getroffen, die eine der dichotomen Weltansicht entsprechende Deutung sicherstellt und widersprüchliche Erfahrungen ausschließt. Deutlich wird das auch in einer der dokumentierten Stundeneröffnungen, in denen die Lehrerin das Ergebnis einer Erarbeitung bereits vorwegnimmt: „Und dabei müssen wir heute den Nachweis führen, dass der Imperialismus faulender, parasitärer, sterbender Kapitalismus ist.“¹⁴ Da damit die abzuleitenden Schlussfolgerungen bereits zum Zeitpunkt der Problemstellung bekannt sind, kann von einer eigenständigen gedanklichen Auseinandersetzung der Schüler_innen kaum die Rede sein. Vielmehr erweisen sich solche eigenständigen Überlegungen als hinderlich, wenn sie die Schüler_innen schließlich zu anderen Schlussfolgerungen als den offiziell gewünschten veranlassen. Somit dokumentieren diese Aufzeichnungen einmal mehr die Paradoxien eines Unterrichtsfaches, das mit der Vermittlung einer politisch-ideologischen Weltanschauung zu entsprechenden Überzeugungen erziehen will.

¹² Vgl. Grammes/Schluß/Vogler (Anm. 1), S. 28–42.

¹³ Diese wurden in einer Reihe von Forschungsprojekten digitalisiert und in einer Datenbank des Forschungsdatenzentrums Bildung (FDZ) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung zugänglich gemacht: www.fdz-bildung.de/erhebung.php?a=de&id=5. Vgl. auch Henning Schluß/May Jehle (Hrsg.), Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung, Wiesbaden 2013.

¹⁴ Aufzeichnungseinheit (o.J.): Kapitalistischer Konkurrenzkampf (v_apw_060), aus: Datenkollektion (2010–2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:44.

„ERZIEHUNG ZUM SOZIALISTISCHEN STAATSBÜRGER“ UND POLITISCHE SOZIALISATION

Gemessen an den geltenden Ansprüchen an die politisch-ideologische Erziehung der Schuljugend gelang es dem Staatsbürgerkundeunterricht selbst bei formaler Erfüllung des Lehrplans nicht, die intendierten Überzeugungen bei den Jugendlichen auszubilden. Gleichwohl versuchte der Staat, seinen Erziehungsanspruch so weit wie möglich auch auf den außerschulischen Bereich auszudehnen. Dass in Bezug auf diese Formen des gesellschaftspolitischen Engagements, wie beispielsweise der politischen Mitarbeit in der FDJ, ein zunehmendes Desinteresse zu verzeichnen war, wurde gegen Ende der 1980er Jahre auch vom Zentralrat der FDJ eingestanden. Die Frage nach einer angemessenen Gestaltung der Verbandsaktivitäten, mit denen die Interessen der Partei und die Bedürfnisse der Jugend nach einer individuellen Freizeitgestaltung in Übereinstimmung gebracht werden könnten, bildete bis zum Ende der DDR einen ungelösten Widerspruch.¹⁵

Obwohl es also deutliche Indikatoren dafür gibt, dass es nicht gelang, die intendierte Überzeugungsbildung umzusetzen, wäre es falsch, das Volkssystem der DDR für gescheitert zu erklären. Schließlich blieben wesentliche Teile des Sozialisationsumfeldes der DDR-Jugend von dessen Ansprüchen durchzogen. Sie stellten somit eine nicht zu vernachlässigende Sozialisationsbedingung dar, die jedoch individuell höchst unterschiedlich erfahren werden konnte. Der einschlägigen Forschung folgend ist Sozialisation generell ein Prozess, in dem sich die Konstruktion von Identität(en) in einem Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand, von Fremdbestimmung und Selbsttätigkeit vollzieht. Die strukturelle Verzahnung des politisch-ideo-

logischen Erziehungsprogramms mit Mechanismen der Eröffnung oder des Ausschlusses von Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems dürfte zu widersprüchlichen Effekten in Bezug auf die Identifikation mit dem politischen System geführt haben. Dass es sich beim Volkssystem um eine – wenngleich auch in unterschiedlichen Ausprägungen – wirkmächtige Sozialisationsinstanz gehandelt hat, kann allerdings nicht in Zweifel gezogen werden.¹⁶

Gelegentlich vorzufindenden Thesen, die daraus eine monokausale Erklärung aktueller verbreiteter politischer Einstellungsmuster in den Regionen der ehemaligen DDR ableiten, sollte allerdings mit Vorsicht begegnet werden. Es ist zwar davon auszugehen, dass gemeinsame Sozialisationserfahrungen kollektive Identitätsgefühle stiften können, die auch mit spezifischen Einstellungsmustern verbunden sein können. Insgesamt gelten die Entwicklung sowie der Wandel von Einstellungen allerdings als ein komplexer sich entlang der individuellen Sozialisationserfahrungen vollziehender Prozess. Bürger_innen der ehemaligen DDR sowie auch die nachfolgende Generation verbinden gemeinsame beziehungsweise über die Eltern- und Großelterngeneration vermittelte Lebenserfahrungen, die in erster Linie nicht ausschließlich politisch zu interpretieren sind. Des Weiteren werden übereinstimmend Erfahrungen der Entwertung der eigenen Biografie sowie des Verlusts ökonomischer Sicherheiten im Zuge des teilweise als massiv und dynamisch erlebten Transformationsprozesses als bedeutsame Einflussgrößen für die Herausbildung kollektiv zu beobachtender mentaler Einstellungen genannt. Die Befunde in Bezug auf Effekte der politischen Sozialisation in der DDR werden demgegenüber in der Forschung unterschiedlich bis widersprüchlich interpretiert.¹⁷

¹⁵ Vgl. Grammes/Schluß/Vogler (Anm. 1), S. 335–367; Mählert/Stephan (Anm. 11).

¹⁶ Vgl. Tenorth/Kudella/Paetz (Anm. 10), S. 21–47; Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim 1997.

¹⁷ Vgl. z. B. Uta Schlegel/Peter Förster (Hrsg.), *Ostdeutsche Jugendliche. Vom DDR-Bürger zum Bundesbürger*, Opladen 1997; Oscar W. Gabriel/Jürgen W. Falter/Hans Rattinger (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland*, Baden-Baden 2005.

MAY JEHLE

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

jehle@em.uni-frankfurt.de

OFFENE FRAGEN ZUR GRÜNDUNG UND FRÜHEN GESCHICHTE DER BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG

Marco Gütle

Im November 1952 stritt die dreijährige Bundesrepublik über die Frage der Wiederbewaffnung, die Stalin-Noten, die Kriegsverbrecherfrage und die Wirtschaftsordnung des jungen Staates. Im Schatten dieser Schlüsselkonflikte wurde nach langen Auseinandersetzungen und Planungen innerhalb des ersten Kabinetts von Bundeskanzler Konrad Adenauer am 25. November 1952 in Bonn die Herausgeberin dieser Zeitschrift, die Bundeszentrale für Heimatdienst (BfH), gegründet.⁰¹

Politische Bildung sollte in der neu geschaffenen, dem Bundesinnenministerium (BMI) nachgeordneten Behörde als „Heimatdienst“ praktiziert werden. Damit knüpfte man sprachlich an die Reichszentrale für Heimatdienst an. Diese in der Weimarer Republik beim Reichskanzler angesiedelte Propagandabehörde wurde bereits in den letzten Monaten des Kaiserreichs gegründet. Ihr ursprüngliches Ziel war es, während des Ersten Weltkriegs durch politischen Unterricht die Stimmung in der „Heimat“ (im Gegensatz zur Front, für die militärische Stellen zuständig waren) zu beeinflussen.⁰² Auch in der Republik einer autoritär-volksgemeinschaftlichen Idee von Demokratie verhaftet, wirkte die Reichszentrale im Sinne der Staatsbürgerkunde sowie unter anderem in den Volksabstimmungen in Grenzgebieten infolge des Versailler Vertrages. Sie wurde 1933 von den Nationalsozialisten aufgelöst.

Wer aus heutiger Sicht angesichts des Begriffes „Heimatdienst“ eine autoritär-obrigkeitsstaatliche Spielart der „Erziehung“ zur Demokratie der Adenauerzeit sowie inhaltliche und personelle Kontinuitäten zum Nationalsozialismus erwartet, liegt nicht falsch – dies haben erste Forschungen zur Gründungsgeschichte der Bundeszentrale gezeigt, so vor allem eine im Jahr 2013 von der Politikwissenschaftlerin Gudrun Hentges veröffentlichte Un-

tersuchung.⁰³ Sie verdeutlicht, dass die „Erziehung des Volkes zum demokratischen Gedanken“ (Adenauer) keineswegs – liberaldemokratisch geläutert – von Grund auf neu aufgebaut wurde, sondern in bedeutenden intellektuellen und personellen Kontinuitätslinien zum Nationalsozialismus stand. Während der Amtszeit des Gründungsdirektors Paul Franken bis zum Ende der 1960er Jahre sollte durch die Behörde politische Bildung vorwiegend im Sinne autoritärer wie populär-eingängiger formalistischer Demokratiekunde, Nationalismus, Antikommunismus und vergangenheitspolitischer Verweigerung praktiziert werden – wobei einzelne aus heutiger Sicht wegweisende Vorhaben der Zentrale rühmliche Ausnahmen darstellen. Dieser Aufsatz gibt einen Überblick zur bestehenden Forschung zur Gründung und Frühzeit der Bundeszentrale für politische Bildung in den 1950er und 1960er Jahren – und erörtert darauf aufbauend bislang offene Fragen.

GRÜNDUNG DER BUNDESZENTRALE

Der Impuls zur Gründung der Bundeszentrale für politische Bildung war zunächst eine Verhinderungsaktion durch die Regierung Adenauer. Dem Kanzleramt wurde 1949 deutlich, dass ohne eigene Anstrengungen eine von den US-amerikanischen Besatzungsbehörden ins Leben gerufene Organisation – das Frankfurter Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten (IzFöA) – den Anspruch auf Nachfolge der Reichszentrale erheben würde.⁰⁴ Dieses 1949 gegründete Institut wurde nach dem Vorbild des amerikanischen Public Administration Clearing House aufgebaut und veranstaltete mit Hilfe und Finanzierung durch die US-Besatzungsbehörden Seminare zu

verantwortlicher kommunaler Politik im Sinne emanzipativ-freiheitlicher politischer Bildung.⁰⁵ Einen Beitrag zur Finanzierung des Instituts sollten Überschüsse aus dem Magazin „Der Monat“ leisten – ein Magazin, das seinen umfassenden Anspruch und illustre Autorenschaft maßgeblich Geldmitteln der CIA, abgewickelt durch den Kongress für kulturelle Freiheit, verdankte.⁰⁶ Das seit der westdeutschen Staatsgründung durch den deutschen Städtetag und andere kommunale Spitzenverbände getragene IzFöA wurde nebenamtlich durch den Sozialdemokraten Hermann Heimerich, Oberbürgermeister der Stadt Mannheim, geleitet und durch zum Teil namhafte Emigranten – darunter die Juristen Arnold Brecht und Robert M. W. Kempner – unterstützt.⁰⁷ Um Heimerich waren im Institut Personen versammelt, die „Erziehung zur Demokratie“ im Sinne der westalliierten *reeducation*, kommunal-dezentral organisiert und an den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger orientiert, glaubhaft verkörperten und praktizierten.

Die Ambitionen des IzFöA zur Nachfolge der Reichszentrale galt es aus Sicht des Kanzleramts zu verhindern. Es war im Oktober 1949 Peter van Aubel, Hauptgeschäftsführer des Städtetages, der die Absicht Heimerichs an das Bundeskanzleramt weitergab, man wolle beim IzFöA die Reichszentrale für Heimatdienst wieder errichten. Van Aubel, mit Adenauers Hilfe 1949 zum Verbandschef gemacht, riet dem Kanzleramt, sich in der Unter-

stützung dieses Vorhabens zurückzuhalten – zumal sich an leitender Stelle des Instituts der ehemalige hessische Staatsminister für Wiederaufbau und Politische Bereinigung, Gottlob Binder, befände, wie Heimerich Sozialdemokrat.

Das Kanzleramt in Person von Ministerialdirigent Hans Globke pflichtete van Aubel in einer Antwort aus dem Jahr 1950 bei und stellte die baldige Wiederbelebung der Zentrale für Heimatdienst in Aussicht. Parallel wirkte das Kanzleramt auf die Schwächung Heimerichs hin und ließ im November 1950 Theodor Steltzer als Institutsdirektor an dessen Stelle rücken. Der 1885 geborene Steltzer gehörte während des Nationalsozialismus zum Kreisauer Kreis um Helmuth James Graf von Moltke, war nach Kriegsende Mitbegründer der Berliner CDU und in den Jahren 1946 und 1947 Ministerpräsident in Schleswig-Holstein. Als weiteren Schritt zur Sabotage der Pläne Heimerichs verhinderten die Trägerverbände dem Institut konsequent die Finanzierung, die mit dem Zurückfahren amerikanischer Unterstützung jedoch dringend notwendig war. Angesichts der Lage entschloss sich Heimerich gemeinsam mit der Mehrheit des Leitungsgremiums im Juni 1952 zur Liquidation des Instituts.

Steltzer, der die Arbeit des Instituts gerne weitergeführt hätte, durfte mit tatkräftiger Unterstützung des Staatssekretärs im Kanzleramt, Otto Lenz – wie Steltzer aus Kreisen der Berliner CDU stammend –, das Institut in das Institut für Europäische Politik und Wirtschaft umwandeln, eine Vorläuferorganisation der heutigen Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik.⁰⁸ Damit war der Versuch der amerikanischen Besatzungspolitik, mit dem IzFöA ein von der kommunalen Ebene getragenes, dezentral organisiertes Forum zur Entwicklung von Demokratie und Bürgersinn und zum Wiederaufbau gebeutelter Nachkriegsgemeinden zu etablieren, gescheitert – und damit eine Umgründung der Reichszentrale im Geiste der *reeducation*.

Wie bei der Schließung des IzFöA kam dem Kanzleramt, zuvorderst in Person von Otto Lenz und Hans Globke, eine Schlüsselrolle beim Aufbau eines Reichszentrale-Nachfolgers zu. Als Leiter der geplanten Bundeszentrale für Heimatdienst war hierbei vonseiten des Kanzlers dessen enger Vertrauter während des Nationalsozia-

01 Vgl. Gründungserlass der Bundeszentrale für Heimatdienst, „Errichtung, Organisation und personelle Besetzung, 1950–1962“, Bundesarchiv Koblenz, Sign. B 106/28441, Az. 123 112/9.

02 Vgl. Klaus Wippermann, Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik, Köln 1976, insb. S. 11–48; Johannes Karl Richter, Die Reichszentrale für Heimatdienst, Berlin 1963.

03 Vgl. Gudrun Hentges, Staat und politische Bildung. Von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“, Wiesbaden 2013.

04 Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., insb. S. 70–213, sowie Benedikt Widmaier, Die Bundeszentrale für politische Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte staatlicher politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. u. a. 1987.

05 Vgl. Hentges (Anm. 3), S. 70 f.; Daniel Eisermann, Außenpolitik und Strategiediskussion. Die Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik 1955 bis 1972, München 1999, S. 36 f.

06 Vgl. Michael Naumann, Feuerkopf des Kalten Krieges. Zum Tod von Melvin J. Lasky, dem genialischen Herausgeber des „Monat“, www.zeit.de/2004/23/Nachruf_Lasky.

07 Vgl. Wolfgang Benz, Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten, in: ders. (Hrsg.), Deutschland unter alliierter Besetzung 1945–1949/55, Berlin 1999, S. 274 f.

08 Vgl. Hentges (Anm. 3), S. 69–74; Eisermann (Anm. 5), S. 36–41.

lismus, Paul Franken, Direktor der Pädagogischen Hochschule Vechta, vorgesehen.⁰⁹ Zugleich herrschte aber in der Regierung außer in der Ablehnung des IzFöA keine Einigkeit über die genaue Ausrichtung einer Bundeszentrale für Heimatdienst. So waren zwischen den Jahren 1950 und 1952 Fragen der Ausrichtung – parteilich-propagandistisch oder überparteilich –, der Ressortierung – beim Kanzleramt oder beim Innenministerium – sowie der Leitung der Behörde – bei der sich Adenauer mit Franken durchsetzen sollte – strittig; die Besetzung des Beirats (neben dem parlamentarisch besetzten Kuratorium ein wichtiges Kontrollgremium der Bundeszentrale) blieb gar bis in die Ära Willy Brandts ungeklärt.

Während der Kanzler mit Franken seinen Wunschkandidaten für die Leitung der neuen Behörde durchsetzte, konnte sich bei anderen Fragen schließlich das BMI durchsetzen – allerdings nicht ohne Widerstand aus Adenauers Kanzleramt, vor allem von Staatssekretär Otto Lenz und dem von ihm verwalteten Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA). Hauptkampflinie zwischen dem BMI auf der einen und der Lenz-Gruppe auf der anderen Seite war die Frage, ob der Nachfolger der Reichszentrale eher Aufklärung über die Demokratie (BMI) oder aber Propaganda für die Regierung (Lenz-Gruppe) leisten sollte. Der nur punktuell wirkende Adenauer, mutmaßlich begleitet von Globke, war nur in der Personalfrage eindeutig entschieden und neigte inhaltlich eher einer sehr konservativ interpretierten Position des BMI zu.

Beim BMI war der Beamte Carl-Heinz Lüders mit den Planungen betraut. Dieser vertrat 1949 und 1950 unter seinem Minister Gustav Heinemann dezidiert liberale Positionen im Sinne einer „Förderung des demokratischen Gedankens“ und hegte durchaus noch vorsichtige Sympathien für das IzFöA; auch der Idee, die neu zu belebende Reichszentrale als unabhängige Anstalt des öffentlichen Rechts – die Bundeszentrale wurde als nichtrechtsfähige Bundesanstalt gegründet – stand er zunächst positiv gegenüber. Mit dem Rücktritt Heinemanns und dem Amtsantritt Robert Lehrs ließ Lüders diese Idee fallen. Lüders und sein direkter Vorgesetzter, Staatssekretär Hans Ritter von Lex, konzentrierten sich nun zunächst darauf, die neu zu gründende Bun-

deszentrale bei sich anzusiedeln und das Bundeskabinett zu einem entsprechenden Erlass zu bewegen – eine Absicht, gegen die die Vertreter des BPA im Kanzleramt Druck machten.

Ab Beginn des Jahres 1951 wurde der Haushaltsausschuss des Bundestages zum Schauplatz des Kampfes um die Ressortierung der Bundeszentrale. Die Opposition – in Person des SPD-Abgeordneten Erwin Schoettle mit dem Vorsitz des Ausschusses betraut – leistete Widerstand gegen die Etatisierung der Bundeszentrale beim Bundeskanzleramt und pochte auf eine Ressortierung beim BMI. So kam es, dass das BMI – in Person von Lüders und Hans Ritter von Lex – schließlich ein Arrangement mit dem Kanzleramt fand, das dazu führte, dass der Haushaltsausschuss am 2. März 1951 grünes Licht für die Ressortierung beim BMI gab. Wie dieses Arrangement genau aussah, bleibt zu untersuchen. Unklar ist, welches Kalkül die SPD im Einzelnen verfolgte; zugleich ist nicht vollständig klar, warum das Kanzleramt – angeblich sogar mit der Zustimmung des stets gegen das BMI gerichteten Otto Lenz – letztlich von der noch 1950 vertretenen Forderung abrückte, die Bundeszentrale bei sich anzusiedeln.

Es spricht einiges dafür, dass die Zustimmung von Lenz zur Zuordnung der BfH beim BMI ein taktisches Zugeständnis war. Denn obwohl schon im Frühjahr 1951 die finanzielle Entscheidung gefallen war, gab es für die offizielle Errichtung erst gegen Ende des Jahres 1952 einen Erlass. So wurde die verbleibende Zeit zu einem Jahr, in dem sich einerseits das BMI in Person von Lüders um den vorläufigen Aufbau der Organisation und des Personalstabes bemühte, andererseits vonseiten des Presseamts versucht wurde, die Entscheidung für das BMI zurückzudrehen oder zumindest zugunsten des Kanzleramts zu modifizieren.

So entwarf Lüders eine Denkschrift des BMI zum Aufbau der BfH und suchte aktiv nach Personal, wofür er das Bundeskanzleramt um Hilfe bat. Lüders war hierbei unfreiwilliger Empfänger vieler, oftmals obrigkeitstaatlich geprägter Denkschriften mit Vorschlägen zum Aufbau der BfH; darunter zum Beispiel ein Appell an den „positiven Verfassungsschutz“, den der spätere Chef des Bundespresseamts Edmund Forschbach einsandte. Auch das Presseamt suchte Personal für die BfH und legte Globke mit Max Dreyer einen früheren Mitarbeiter der Reichszentrale als BfH-Leiter nahe, der in „politisch gesiebter Pro-

⁰⁹ Vgl. Telegramm von Hans Globke an Paul Franken, 19.10.1949, Bundesarchiv Koblenz, B 136/5893.

paganda“ besonders erfahren sei.¹⁰ Zugleich ließen Beamte des BPA kaum etwas unversucht, um die Pläne des BMI zu torpedieren. Hauptangriffspunkt war dabei Lüders' Plan, der BfH ein Kuratorium aus Bundestagsabgeordneten zur Seite zu stellen – für das BPA, dem die Bundeszentrale als Stelle der Propaganda für die Regierung Adenauer vorschwebte, ein Unding. Seine harte Haltung gab das BPA erst im Oktober 1952 auf, wobei vieles darauf hindeutet (und vermehrter Forschung bedarf), dass dies durch die Intervention Globkes zustande kam. Begünstigend dürften zwei weitere Faktoren gewirkt haben: Erstens war Innenminister Lehr im Dezember 1951 Adenauers Vorschlag, Franken als Leiter der BfH zu bestellen, endlich nachgekommen. Zweitens nahm die Bundeszentrale informell bereits am 1. März 1952 mit einer Kerngruppe von Mitarbeitern ihre Tätigkeit auf, sodass seitens des BMI bereits Fakten geschaffen worden waren. Schließlich konnte das BMI nach der Kabinettsitzung vom 7. Oktober 1952 den Erlass zur Gründung der Bundeszentrale für Heimatdienst auf den Weg bringen.

Mit Franken leitete ein enger Vertrauter Adenauers die Behörde. Franken war seit der späten Weimarer Republik an leitender Stelle des Kartellverbandes katholischer deutscher Studentenvereine tätig; von 1933 bis zur Auflösung des Verbands 1936 als kooperationswilliges NSDAP-Mitglied.¹¹ Hochverratsermittlungen gegen katholische Kreise um Franken führten schließlich zu seinem Parteiausschluss. Während er stets engen Kontakt mit seinem Kartellbruder Adenauer hielt, gelangte er gegen Kriegsende im Auftrag der Abwehr nach Rom. Seine Rolle während des Nationalsozialismus stellte er in der frühen Bundesrepublik stets als Bemühungen um die Erhaltung katholischer Machtstrukturen dar.

OFFENE FRAGEN

Mit der Torpedierung des IzFöA hatte die Regierung Adenauer früh eine Form der politischen Bildung ausgeschlossen, die angesichts des Zusammenbruchs der Demokratie und der Shoah dazu imstande gewesen wäre, wichtige Fragen zu stellen. Nach der frühen Entscheidung für Franken als Leiter, den Weichenstellungen im Haus-

haltsausschuss und den hartnäckigen Auseinandersetzungen mit den Propaganda-Ambitionen des Bundespresseamts hatte sich eine moderat regierungstreue, formal überparteilich strukturierte Behörde für Demokratieerziehung als Bundeszentrale durchgesetzt und wurde nun schrittweise aufgebaut. Gleichzeitig bleiben wichtige Fragen zu diesem Prozess unzureichend geklärt.

Gudrun Hentges hat in ihrer Untersuchung überzeugend gezeigt, wie die BfH bis zum Ende der Amtszeit Frankens 1969 auch fragwürdige Konzepte und Projekte politischer Bildung vertrat. Bei aller notwendigen und unbedingt weiterzuführenden kritischen Forschung diesbezüglich darf es im Nachhinein betrachtet als Glücksfall bezeichnet werden, dass die BfH beim BMI angesiedelt wurde. Nicht nur blieb ihr damit das Schicksal erspart, als Teil eines von Staatssekretär Lenz erträumten obrigkeitstaatlichen Propagandaapparats zu enden; auch rückte die relativ minoritäre Position unter Aufsicht des BMI die BfH gewissermaßen aus dem Rampenlicht. Dies, kombiniert mit einer relativ lose gehandhabten Fachaufsicht des BMI in der Hand von Lüders, führte zwar nicht dazu, dass die BfH in der Ära Franken zu einer liberaldemokratisch geläuterten Reichszentrale wie das zum Fall gebrachte Konkurrenzprojekt IzFöA wurde – im Gegenteil. Doch die Personalpolitik Frankens und des BMI¹² – mit den jungen Mitarbeitern Carl-Christoph Schweitzer, Enno Bartels sowie dem Remigrant Walter Jacobsen waren drei von anfänglich vier Referaten mit durchaus liberal denkenden, „unbelasteten“ Personen besetzt – darf als Lichtblick bezeichnet werden.

Umso mehr stellt sich vor dem Hintergrund der scharf ausgetragenen Konflikte zwischen BMI und BPA die Frage: Wie war es dem BMI gelungen, sich durchzusetzen? Welche Rolle spielte der Versuch der Opposition, im Haushaltsausschuss die Behörde nicht im Bundeskanzleramt ressortieren zu lassen? Wie stellte sich die Lage im Kanzleramt aus Sicht des BMI dar? Welche Handlungsspielräume hatte das BMI? Welche Rolle spielt die Eigenmächtigkeit Otto Lenz' im Spannungsfeld mit seinem Kollegen und Untergebenen Globke und deren Vorgesetzten Adenauer für das BMI? Wurde darüber hinaus die Frage der Rechtsform jemals ernsthaft infrage gestellt? Diesen Fragen gilt es nachzugehen, mit nochmaligem

¹⁰ Bundesarchiv Koblenz, B 136/5893; vgl. auch Hentges (Anm. 2), S. 147ff.

¹¹ Vgl. Hentges (Anm. 3), S. 76ff.

¹² Vgl. Widmaier (Anm. 4), S. 37.

Blick auf die Akten im Bundesarchiv, kontextualisiert mit neuerer Forschungsliteratur und den Protokollen des Deutschen Bundestages.

Generell verdient Otto Lenz, der höchste Beamte im Bundeskanzleramt, mehr Aufmerksamkeit. Seine letztlich erfolglosen Ambitionen, zusammen mit der BfH ein höchst demokratiefernes Konglomerat von „Propaganda“-Organisationen für die Unionsregierung zu schaffen,¹³ wird von der Forschung zwar angedeutet, aber nicht überzeugend im Zusammenhang beschrieben und eingeordnet. Zu fragen wäre, welche spezifischen Motive er für die Vereinnahmung der BfH für das Kanzleramt hatte und wie seine Vorstellungen von der Programmatik und Praxis einer neu gegründeten Reichszentrale aussahen. Zudem dürfte ein Blick auf die Gründe, weshalb er letztlich erfolglos blieb, für seine Ambitionen und seine reale Machtposition innerhalb des Kanzleramts erhellend sein.

„Propaganda“, „Aufklärung“ über Regierungspolitik, „positiver Verfassungsschutz“: diese Schlagworte waren zur Gründungszeit gängige Zuschreibungen für die Aufgaben der Bundeszentrale. Sie befanden sich in einem Spannungsfeld zu der im Gründungserlass spezifizierten Aufgabe, den „demokratischen und den europäischen Gedanken im deutschen Volke zu festigen und zu verbreiten“. Die bisherige Forschung hat an vielen Einzelfällen zum Teil äußerst gründlich herausgearbeitet, wie „Propaganda“, „Aufklärung“ und „positiver Verfassungsschutz“ von außen an die Planer der Bundeszentrale im BMI herangetragen wurden und wie diese Leitbilder für die Arbeit der BfH auch nach Aufnahme ihrer Arbeit relevant waren. Hinter den Möglichkeiten, die der Gründungserlass der Bundeszentrale bot, sei die BfH weit zurückgeblieben, resümiert Gudrun Hentges.¹⁴

Diese Bewertung gilt es in zukünftiger Forschung plastisch zu machen, gestützt auf die von ihr untersuchten Beispiele, systematisch und erzählend, mit besonderem Blick auf die Machtverhältnisse und Strömungen in BfH und BMI. Insbesondere sollte zukünftige Forschung die alltägliche Arbeit der Bundeszentrale – etwa die finanzielle Förderung der von Verbänden veranstalteten Demokratie-Lehrgänge oder die Publizistik – stärker in den Blick nehmen und

sie ins Verhältnis mit unrühmlichen Episoden der BfH-Arbeit stellen. Um eine Gesamtbeurteilung der Arbeit der BfH in der Ära Franken vornehmen zu können, wäre es etwa auch notwendig, die Unterstützung der von SS-Kadern gegründeten und via der BfH durch das Bundesamt für Verfassungsschutz unterstützten politischen Bildungsstätte „Stätte der Begegnung“ zu kontextualisieren mit der Unterstützung anderer, tatsächlich demokratischer Bildungsträger.

Zu klären wäre zudem die unübersichtliche Frage, welchen tatsächlichen Einfluss Geheimdienste, darunter sowohl der bundesdeutsche Verfassungsschutz als auch ausländische Dienste, auf die BfH hatten. Hentges hat zu diesem Fragenkomplex umfangreiches Material zusammengetragen; nun wäre es wichtig, dieses Material mit Blick auf die Machtverhältnisse in BfH, BMI, Kanzleramt und Geheimdiensten überzeugend zu ordnen und zu deuten. Leitthese ist, dass die BfH als Vehikel zur Überwachung und Kontrolle, aber auch zur ökonomischen Unterhaltung ehemaliger Nationalsozialisten durch bundesdeutsche Geheimdienste benutzt wurde. Sprechend ist dabei insbesondere der Fall des ehemaligen NS-Propagandaautors Jürgen Hahn-Butry, der konstant als freier Autor für die Bundeszentrale beschäftigt war.

Die Gründung des Ostkollegs der BfH als antikommunistische, nationalkonservativ gefärbte Bildungsanstalt auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges 1957 gehört zu den unrühmlichsten Kapiteln der frühen BfH – dies hat die bisherige Forschung detailliert gezeigt.¹⁵ Zu beweisen bleibt die These, dass im Zuge der antikommunistischen Bestrebungen der BfH ehemaliges NS-Geheimdienstpersonal seine Chance erblickte, das bereits während des Krieges von westalliierten Geheimdiensten beobachtet worden und später von diesen eingebunden worden war. Diese These verbindet sich insbesondere mit den Namen Gerhard von Mende – als Beamter im Reichsministerium für die besetzten Ostgebiete war er eng mit der „Endlösung der Judenfrage“ betraut und nach dem Krieg lange Zeit als Leiter des Ostkollegs vorgesehen. Eng verbunden mit der Frage nach den Beschäftigungsmöglichkeiten beziehungsweise Karrierechancen, die der Antikommunismus der BfH diesen Personen bot, ist

13 Gerücheweise beschrieben in einem zeitgenössischen Artikel: O.A., Das Über-Ministerium, in: Der Spiegel, 26. 8. 1953.

14 Vgl. Hentges (Anm. 3), S. 436.

15 Vgl. Hentges (Anm. 3), S. 344–430.

die Frage, welches Umfeld im BMI es ermöglichte und welche Bestrebungen es letztlich erfolgreich verhinderten, dass von Mende Leiter des Ostkollegs wurde. Eine umfangreiche Akte zu von Mende,¹⁶ die nachvollzieht, wie die geplante Besetzung der Ostkolleg-Leitung gegen immer vehementere Kritik von außen zunächst verteidigt, der Plan aber schließlich aufgegeben wurde, sollte hierbei im Zentrum stehen.

Der Aufbau des Ostkollegs und die Kämpfe um die Besetzung der Leitungsposition sollten unbedingt mit der von Hentges skizzierten Geschichte des „Maulkorberlasses“ kontextualisiert werden. Dieser Erlass des BMI aus dem Jahr 1960 machte anders als zuvor jede größere Publikation der BfH abhängig von der Zustimmung des BMI. Das BMI reagierte damit vor allem auf vergangenheitspolitisch progressivere Publikationen aus der BfH, allen voran von dessen Mitarbeiter Walter Jacobsen. Zu klären wäre, wie das polarisierende Klima des Kalten Krieges sich nicht nur auf die Gründung und die Arbeit des Ostkollegs, sondern auch auf die eigentliche Arbeit der BfH auswirkte und welche Machtverhältnisse diese Politik stützten.

FAZIT

Es wird überdeutlich: In der frühen Geschichte der BfH verdichten sich Fragen der Kontinuität von Eliten zwischen Nationalsozialismus und Bundesrepublik und damit der Vergangenheitspolitik exemplarisch. Dies geschieht auf zweierlei Art und Weise: Zum einen in der Geschichte der Organisation selbst, zum zweiten im Wirken der Organisation und damit in der Entscheidung, was „aufgearbeitet“ wurde und was nicht. Dabei standen neben einer weitgehenden Verweigerung der Aufklärung des Nationalsozialismus bemerkenswerte Einzelinitiativen wie etwa die 1955 publizierte Broschüre „Dokumentation zur Massen-Vergasung“¹⁷ oder die Aktivitäten des Mitarbeiters Walter Jacobsen. Es fehlt an einer Zusammenschau beider Aspekte, orientiert an der umfangreichen Forschungsliteratur, um zu erforschen, wie sich die Bundeszentrale zur „Aufarbeitung“ des Nationalsozialismus und der Shoah

sowie zum ab Ende der 1950er Jahre (wieder) virulent werdenden bundesdeutschen Rechtsradikalismus und Antisemitismus verhielt. Ein wichtiger Aspekt wäre dabei der Blick auf das Wirken der BfH-Mitarbeiter der ersten Stunde, Walter Jacobsen und C. C. Schweitzer, deren Nachlässe vorliegen und die mit ihrem Wirken in der Frühzeit der BfH hart umkämpfte erste Schritte in diese Richtung gingen. Zugleich wäre ein genauere Blick in die Akten des Bundesinnenministeriums zum Arbeitskreis des Direktoriums der Bundeszentrale aus den späten 1960er Jahren unter der Überschrift der „Geistig-politischen Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus“ lohnenswert, wobei hier auch die Kontakte der Bundeszentrale mit Israel wichtig wären.

Im Jahr 1963 wurde die Bundeszentrale für Heimatdienst in Bundeszentrale für politische Bildung umbenannt. Nicht nur ist unklar, warum dies geschah – es ist darüber hinaus auch nicht klar, ob diese Umbenennung auch eine Liberalisierung der Behördenarbeit andeuten sollte. Von der vergangenheitsblinden „Erziehung zur Demokratie“ als Auftrag der BfH in der Adenauerzeit bis zum Beutelsbacher Konsens 1976 war es jedenfalls noch ein langer Weg. Die junge Behörde brauchte lange Zeit, um die Tradition regierungsamtlicher Propaganda und damit die Tradition politischer Bildung zum Wohle des *Staates* im Sinne einer politischen Bildung im Sinne der *Gesellschaft* der Bundesrepublik Deutschland hinter sich zu lassen. Ausgehend von den hier beschriebenen offenen Fragen zur Gründung und frühen Geschichte der Bundeszentrale für Heimatdienst wären dabei sicherlich auch wichtige Lektionen für die Zukunft zu gewinnen.

MARCO GÜTLE

ist Historiker und hat im Auftrag der bpb einen Archivbericht zur Gründung der bpb verfasst.
marco.guetle@posteo.de

¹⁶ „Personalien Prof. Gerhard v. Mende (u. a. dessen Verwundung im ehemaligen Reichsministerium f. d. besetzten Ostgebiete)“, Bundesarchiv Koblenz, B 106/21349, Lz. 1960–1963, Az. 31145.

¹⁷ Vgl. Hentges (Anm. 3), S. 257 ff.

INTERVIEW

„ANFANGS GALT DEMOKRATIE NOCH ALS ELITENPROJEKT“

Ein Gespräch über politische Bildung, Demokratisierung und Institutionengeschichte mit Norbert Frei und Tim Schanetzky

Herr Frei, Herr Schanetzky, wie gut ist die Nachkriegsgeschichte der politischen Bildung in Deutschland erforscht?

Norbert Frei – In einem engeren institutionengeschichtlichen Sinne liegt einiges vor, für die Bundeszentrale für politische Bildung ist dabei in erster Linie die Arbeit von Gudrun Hentges zu nennen. Aber wir wissen immer noch verhältnismäßig wenig über die Motivationen der Akteure im Feld der politischen Bildung, kaum etwas über ihre praktische Arbeit und fast gar nichts über die Wirkung und Bedeutung dieser Initiativen – wobei Letzteres methodisch allerdings auch nur schwer in den Griff zu kriegen ist.

Ihr Forschungsprojekt trägt den Titel „Politische Bildung. Ideen und Praktiken der Demokratisierung nach 1945“. Warum haben Sie sich dazu entschieden, den Titel breiter zu formulieren und nicht nur auf die Bundeszentrale für Heimatdienst und die spätere Bundeszentrale für politische Bildung zuzuschneiden?

Norbert Frei – Wir wollen tatsächlich weg von einer isolierten Betrachtung der Institutionen der politischen Bildung, wir wollen das Thema in den gesellschafts- und ideengeschichtlichen Zusammenhang stellen, in den es aus unserer Sicht gehört: also in die

Geschichte der Demokratiebegründung in der jungen Bundesrepublik. Da sind, so glauben wir, noch manche Entdeckungen zu machen und Zusammenhänge herzustellen, die bisher nur wenig beachtet wurden – etwa im Sinne einer Erfahrungsverarbeitung der Geschichte der Weimarer Republik, die doch von einer ganzen Reihe von Persönlichkeiten aus Politik, Medien und Kultur vorangetrieben wurde, aber auch hinsichtlich der materiellen und ideellen Unterstützung durch die westlichen Alliierten.

Tim Schanetzky – Und wir wollen neben der Institutionenforschung die konkrete Praxis der politischen Bildung und auch ihre Inhalte nicht zu kurz kommen lassen. Deshalb schauen wir uns zwei regionale Kontexte genauer an. In West-Berlin gab es eine besondere Konstellation schon durch die symbolische Bedeutung der Stadt im Kalten Krieg und durch den ganz alltäglichen Umgang mit der Systemalternative. Und in Baden-Württemberg verwiesen die Akteure immer wieder auf die liberale Demokratietradition. Wir glauben, dass wir das Thema nur so in seiner ganzen Breite fassen können. Um nur ein Beispiel zu nennen: In Baden-Württemberg war politische Bildung nicht nur das, was in Stuttgart erdacht oder

von Politikwissenschaftlern wie Theodor Eschenburg in Tübingen oder Arnold Bergstraesser in Freiburg dafür erklärt wurde. Sondern dazu gehörte auch das Engagement von Praktikern wie dem Grafikdesigner Otl Aicher und seiner Frau Inge Aicher-Scholl. Deren intellektuelle Suchbewegungen führten in Ulm zunächst zur Gründung einer Volkshochschule und dann zum Versuch, das Bauhaus – angepasst an neue Bedingungen – wiederaufleben zu lassen.

Wie genau sieht Ihr Forschungsprojekt aus?

Tim Schanetzky – Wir haben uns im vorigen Jahr mit einem Konzeptpapier auf eine Ausschreibung der Bundesbeauftragten für Kultur und Medien beworben. Das Projekt wird von dort aus bis Ende 2020 gefördert, und es umfasst drei Einzelstudien. Diese schauen aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Zeit von 1945 bis Mitte der 1970er Jahre. Wir untersuchen die Geschichte der Bundeszentrale, fragen daneben aber auch, welche Bedeutung die politische Bildung für wissenschaftliche Disziplinen wie die Politikwissenschaft und die entstehende Zeitgeschichtsschreibung hatte. Im Mittelpunkt des Projekts steht damit ausdrücklich jener Bereich der politischen Bildung, der Er-

wachsene ansprechen will. Das schließt wichtige Aspekte aus, etwa den Schulunterricht, die Lehrplangestaltung und die entsprechende politische Koordination in der Kultusministerkonferenz. Letzteres wird aber ein Arbeitsschwerpunkt von Till Kössler und Phillip Wagner an der Universität Halle-Wittenberg sein – wir sind also nicht die einzigen Zeithistoriker, denen entsprechende Forschungslücken aufgefallen sind.

Welche Ergebnisse erwarten Sie und wo könnten Überraschungen liegen?

Norbert Frei – In vielen Forschungsprojekten zur NS-Vergangenheit von Ministerien, Behörden und Parlamenten ist konstatiert worden, dass es doch nach wie vor erklärungsbedürftig sei, wie es der jungen Bundesrepublik ungeachtet aller personellen Kontinuität so rasch gelingen konnte, stabile demokratische Verhältnisse zu etablieren. Wir gehen davon aus, dass politische Bildung ein Bereich ist, in dem diese komplizierten Aushandlungs- und Umdeutungsprozesse nicht nur greifbar werden, sondern dass hier die Akteure noch am ehesten gezwungen gewesen sind, darüber zu reflektieren, was Demokratie ist und wie eine demokratische Ordnung gelingen kann. Das unterscheidet die Erforschung der politischen Bildung von der sogenannten Behördenforschung, weil im Alltagsgeschäft von Spitzenbeamten nur höchst selten überhaupt Gelegenheit für solche Reflexionen war. Wenn es uns gelingen sollte, diesen intellektuellen Selbstfindungsprozess zu rekonstruieren und gleichzeitig deutlich zu machen, mit

welchen Praktiken er verknüpft war, wie er in internationale Strömungen eingebettet war – dann wäre schon viel gewonnen. *Tim Schanetzky* – Besonders interessiert uns ja auch die Umbruchszeit der 1960er und 1970er Jahre. Hier kommt vieles zusammen: Über die Geschichte der Institutionen in dieser Zeit ist bis dato noch gar nicht geforscht worden. Daneben sind viele Deutungen im Umlauf, die vor allem eine große Geschichte von Emanzipation, Professionalisierung und innerer Demokratisierung erzählen. Dafür spricht sicher sehr viel. Aber es handelt sich eben auch um eine Erzählung, die maßgeblich von den damaligen Akteuren mitgeprägt worden ist. Nach aller Erfahrung kann quellengestützte Forschung in einem solchen Zusammenhang zu produktiven Überraschungen führen.

Endzeitpunkt Ihres Forschungszeitraums ist der „Beutelsbacher Konsens“ im Jahr 1976. War dies der Moment, in dem sich die politische Bildung in der BRD konsolidiert hat und der Streit über die inhaltliche und methodische Ausrichtung beigelegt oder zumindest eingeehrt wurde?

Tim Schanetzky – Für uns ist dies zunächst einmal ein ganz pragmatisch gesetzter Endpunkt für unseren Untersuchungszeitraum, weil sich die Akteure damals auf professionelle Mindeststandards der politischen Bildung verständigt haben, die bis heute anerkannt sind. Das bedeutet aber nicht, dass danach nicht weiter um Inhalte und Bedeutung der politischen Bildung gerungen worden wäre: Es bleibt ja bis in die Gegenwart bei einem instru-

mentellen Verhältnis der Politik zur politischen Bildung – im Alltagsgeschäft ist die Bildungsarbeit offenbar nichts, mit dem sich politisches Renommee ernten ließe, aber in Krisenzeiten steht sie plötzlich ganz im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das war 1959/1960 so, als die sogenannte „Schmierwelle“ die internationale Öffentlichkeit auf den westdeutschen Antisemitismus aufmerksam machte ... *Norbert Frei* – ... und es ist noch heute so, wenn man die hektischen Reaktionen auf zweistellige AfD-Wahlergebnisse und Pegida-Demonstrationen, etwa in Sachsen, betrachtet.

Die Gründung der bpb erfolgte ja nicht aus dem Nichts, sie wurde angekündigt als Nachfolger der Reichszentrale für Heimatdienst. Welche Rolle spielt in Ihrem Forschungsprojekt die Zeit vor 1945?

Norbert Frei – Auch hier ist das Reizvolle, dass die politische Bildung mit diesen Bezügen auf die Zeit vor 1933 gerade keine Ausnahme ist. Ganz gleich, ob bei den sich neu gründenden Parteien, in den Medien oder beim Verfassungskonvent in Herrenchiemsee: Überall wird an diese Erfahrung angeknüpft, personell und ideell, und als Vergleichshorizont bleibt Weimar auch weit über die Anfangsjahre der zweiten Republik hinaus immer präsent.

Tim Schanetzky – Der Historiker Sebastian Ullrich hat das einmal treffend den „Weimar-Komplex“ genannt. Dass es dabei auch darum ging, positive Demokratietradition zu stiften und den NS-Staat gewissermaßen als „Betriebsunfall“ abzutun, wird uns ebenso interessieren wie wir natürlich den

individuellen Erfahrungshintergrund der Akteure immer im Blick behalten müssen. Letzteres schließt die Wahrnehmung der Weimarer Zeit ebenso ein wie das „Dritte Reich“, aber eben auch die Erfahrung des Exils und jener Aufbrüche und Experimente, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit vielerorts möglich waren.

Inwiefern sehen Sie „intellektuelle und personelle Kontinuitätslinien zum Nationalsozialismus“, von denen in Herrn Gütles Beitrag in dieser Ausgabe die Rede ist? *Tim Schanetzky* – Nach allem, was wir bisher über das Leitungspersonal der Bundeszentrale wissen, spielte die Wiederverwendung früherer NSDAP-Mitglieder dort eine geringere Rolle als in anderen Bundesbehörden. Mit „intellektueller Kontinuität“ ist wohl auch nicht gemeint, dass die Inhalte der politischen Bildungsarbeit überwiegend in nationalsozialistischen Denkfiguren wurzelten. Aber es ist doch mit Händen zu greifen, dass die Idee der Propaganda im Kontext des Kalten Krieges noch lange aktuell blieb. Heute scheinen uns Propaganda und politische Bildung kaum mehr miteinander vereinbar zu sein – jedenfalls wenn man von der Idee ausgeht, dass politische Bildung selbstständige und kritische Bürger adressieren möchte. Aber anfangs galt Demokratie eben noch als eine Art Elitenprojekt, entsprechend staatsgläubig präsentierten sich zunächst auch viele Akteure der politischen Bildung. In Baden-Württemberg beispielsweise hieß der Verein, aus dem später die dortige Landeszentrale hervorgehen soll-

te, ganz programmatisch „Der Bürger im Staat“.

In den vergangenen Jahren wurde und wird viel geforscht zur Vergangenheit deutscher Behörden. Auch Sie, Herr Frei, haben auf diesem Feld gearbeitet. Mit welchem Ziel und zu welchem Nutzen sollten wir uns heute noch mit der Institutionengeschichte der frühen Bundesrepublik beschäftigen?

Norbert Frei – In den letzten zehn, zwölf Jahren – die Unabhängige Historikerkommission zur Geschichte des Auswärtigen Amtes nahm 2006 ihre Arbeit auf – ist in der Tat eine Menge passiert, und man kann sich kaum vorstellen, dass dies noch lange in dieser Intensität weitergeht. Zwar sind zuletzt noch große Projekte in Gang gesetzt worden, darunter Geschichte der Bundesbank, des Bundeskanzleramts und der Treuhandanstalt. Aber das geht inzwischen zum Teil schon über „Behördenforschung“ im engeren Sinn hinaus. Dass es überhaupt zu dieser Konjunktur kam, erklärt sich nicht zuletzt aus der Genese der zeitgeschichtlichen Bundesrepublik-Erforschung: Die begann in den siebziger und achtziger Jahren ja noch in der Gegenwart der Zeitgenossen der NS-Zeit – und machte um Fragen nach personellen und institutionellen Kontinuitäten folglich einen diskreten Bogen. Insofern war und ist die „Behördenforschung“ auch ein Stück nachgetragene historisch-politische Selbstaufklärung der deutschen Gesellschaft.

Denken Sie, dass sich aus der Vergangenheit der politischen Bildung und deren Erforschung Schlüsse für die Gegenwart ziehen lassen?

Norbert Frei – Gewiss sind viele Formen und Ansätze der politischen Bildung nach 1945 auf die Gegenwart eines Landes, das inzwischen eine siebzigjährige Demokratiegeschichte aufweist, nicht einfach übertragbar; vieles waren doch sehr spezifische Herausforderungen, die sich aus der Notwendigkeit der Verwandlung der Volksgenossen der NS-Zeit in die Bürger der Bundesrepublik ergaben. Aber Demokratieerziehung ist eine permanente Aufgabe, und dafür kann es nicht schaden, ein bisschen mehr darüber zu wissen, wie dies nach 1945 gelungen ist – nicht ohne Schwierigkeiten und Rückschläge, aufs Ganze gesehen jedoch relativ zügig. Das heißt freilich nicht, dass ich glaube, die Rezepte von damals ließen sich einfach auf die heutigen, vielleicht sogar größeren Herausforderungen – man denke nur an die Macht der sozialen Medien – übertragen.

Das Interview führte Christina Lotter im Februar 2018 per E-Mail.

NORBERT FREI

ist Inhaber des Lehrstuhls für Neuere und Neueste Geschichte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Direktor des Jena Center Geschichte des 20. Jahrhunderts.
sekretariat.frei@uni-jena.de

TIM SCHANETZKY

lehrt als Privatdozent Neuere und Neueste Geschichte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
tim.schanetzky@uni-jena.de
www.nng.uni-jena.de/
Forschungsprojekte/Politische+
Bildung.html

DIE „GESPALTENE GESELLSCHAFT“

Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung

Sabine Achour

„Die Zivilgesellschaft ist gespalten und den Spalt zu überwinden, ist schwierig. (...) Gewalttaten, Hasskampagnen und die Verrohung der politischen Debatten haben Brücken eingerissen“, heißt es in der Studie „Die gespaltene Mitte. Feindselige Zustände“.⁰¹ Andere europäische Länder kennen solche Herausforderungen, zu denen auch das Erstarken (rechts-)populistischer Parteien gehört, schon länger. Populisten greifen vor allem das Themenfeld Flucht, Asyl, Migration, Islam auf und geben vor, die Anliegen „besorgter Bürger*innen“ zu vertreten, während sie ein tiefes Misstrauen gegenüber den „Alt-Parteien“, den Medien, dem demokratischen System und der Europäischen Union äußern. Mit wirkmächtigen Feindbildern gegen die „politische Klasse“ wird versucht, „das Volk“ zu mobilisieren. All das bedroht das demokratische Miteinander und den formalen Bestand der Demokratie selbst.⁰²

Was bedeutet das für die politische Bildung? Bedarf es spezieller Angebote für die „besorgten Bürger*innen“ oder eher für die Geflüchteten und Menschen mit Migrationserfahrungen, besonders muslimischen Glaubens, um sie mit dem politischen System Deutschlands vertraut zu machen? Um eine gespaltene Mitte wieder zu „einen“, scheint das Gegenteil einer zielgruppenspezifischen politischen Bildung erforderlich zu sein. (Nicht nur) für den Kontext Migration und Diversität sind vielmehr inklusive Angebote erforderlich, in denen sich Teilnehmende möglichst kontrovers gemeinsam über Politik und Gesellschaft verständigen. Hier steht die politische Bildung vor verschiedenen gesellschaftlichen Herausforderungen, von einer gespaltenen Gesellschaft und der Sehnsucht nach gesellschaftlicher Homogenität über Diskursverschiebungen bis hin zu zunehmender Menschenfeindlichkeit und Gewalt. In diesem Beitrag werde ich die vielfältigen Herausforderungen einer gespaltenen

Gesellschaft für die politische Bildung vorstellen und daraus zu ziehende Konsequenzen vorschlagen, die es ermöglichen, Zugänge für alle zu schaffen.⁰³

HERAUSFORDERUNG I: POLARISIERUNG IN DER GESELLSCHAFT

Während sich der größere Teil der Gesellschaft für die Gleichwertigkeit aller als Basis der Demokratie und für Vielfalt, Liberalität und Weltoffenheit ausspricht, gefährdet ein sich festigender und radikaliserender Teil all dies in Form von menschenfeindlichen Einstellungen und Handlungen. Als Indikatoren für eine Spaltung der Gesellschaft können das Ausmaß und die Entwicklung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit,⁰⁴ rechtspopulistischen und rechtsextremen Einstellungen herangezogen werden. Je stärker und länger diese drei Orientierungen in ihren unterschiedlichen Facetten und Ausdrucksformen in der Mitte der Gesellschaft verankert sind, desto fragiler und beschädigter ist die Demokratie und desto gespalten ist das Land.⁰⁵

Dabei haben diese Orientierungen nicht generell zugenommen, vielmehr sind Formen der (rechtspopulistischen) Ausgrenzung subtiler und anschlussfähiger geworden, wie das Einfordern von Etabliertenvorrechten. Ausgrenzungen beziehen sich fokussierter auf einzelne Gruppen wie Geflüchtete oder Menschen (zugeschriebenen) muslimischen Glaubens, aber auch auf Sinti und Roma. Als besonders beunruhigend gelten die zunehmende Polarisierung und Gewaltbereitschaft sowie ein anhaltendes Demokratiemisstrauen bei einem Teil der Befragten: Das politische System hat an Legitimation verloren, politischen Institutionen wird deutlich weniger Vertrauen entgegengebracht, die Akzeptanz von

Gewalt wie auch die eigene Gewaltbereitschaft nehmen in diesem Milieu zu.⁰⁶

Über 50 Prozent aus diesem autoritären und vorurteilsbeladenen Milieu teilen menschenfeindliche und rechtsextreme Meinungen, über 80 Prozent neurechte Einstellungen.⁰⁷ Entgegen der verbreiteten Etikettierung handelt es sich weniger um Menschen aus prekären Milieus, sondern vielfach um diejenigen, die Sorge haben, etwas verlieren zu können. Das Empfinden, für „die anderen“ werde „von denen da oben“ mehr getan, kann zu einem Gefühl subjektiver Benachteiligung führen. Diese sogenannte relative Deprivation kann Konflikte sowie gesellschaftliche Polarisierungen verstärken. Analog dazu verhalten sich die zwei zentralen Denkfiguren des Rechtspopulismus: erstens die vertikale Differenzierung zwischen „wir hier unten“ (das so genannte „einfache Volk“) und „die da oben“ (Eliten, Politiker*innen, Presse); zweitens die horizontale Unterscheidung zwischen „wir“ und „die anderen“ (soziale Gruppen, auf die sich verschiedene Elemente der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit beziehen). Die konstruierten Gruppen werden jeweils als in sich homogen gedacht. Eine Spaltung der Gesellschaft wird durch diese Konstruktionen noch verschärft.

01 Andreas Zick, *Polarisierung und radikale Abwehr – Fragen an eine gesplante Gesellschaft und Leit motive politischer Bildung*, in: ders./Beate Küpper/Daniela Krause (Hrsg.), *Gesplante Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*, Bonn 2016, S. 203–218, hier S. 214.

02 Vgl. Oliver Decker/Elmar Brähler, *Autoritäre Dynamiken: Ergebnisse der bisherigen „Mitte“-Studien und Fragestellung*, in: dies./Johannes Kies (Hrsg.), *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*, Gießen 2016, S. 11–21.

03 Vgl. zur Problematisierung der „Zielgruppenspezifität“ und der Präferenz von „Zugängen“: *Transferstelle für politische Bildung* (Hrsg.), *Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung. Forschung zu Zugangsmöglichkeiten, Jahresthema 2016 der Transferstelle für politische Bildung*, Essen 2017.

04 Dazu zählen: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Homophobie, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Behinderten, Islamfeindlichkeit, Sexismus, Etabliertenvorrechte, Abwertung von Langzeitarbeitslosen. Vgl. Zick (Anm. 1).

05 Vgl. ebd., S. 203.

06 Vgl. Oliver Decker/Elmar Brähler, *Ein Jahrzehnt der Politisierung: Polarisation und gewaltbereite Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006–2016*, in: Decker/Kies/Brähler (Anm. 2), S. 95–136.

07 Vgl. Beate Küpper/Jonas Rees/Andreas Zick, *Geflüchtete in der Zerreißprobe. Meinungen über Flüchtlinge in der Mehrheitsgesellschaft*, in Zick/Küpper/Krause (Anm. 1), S. 83–110; Beate Küpper/Alexander Häusler/Andreas Zick, *Die Neue Rechte und die Verbreitung neurechter Einstellungen in der Bevölkerung*, in: ebd., S. 143–166.

KONSEQUENZEN I: WISSEN FÖRDERN UND EMOTIONEN NUTZEN

Politisches Wissen bildet. Eine aktuelle Studie zum politischen Mindset von 14-Jährigen belegt: Je mehr politisches Wissen Schüler*innen in Europa haben, umso weniger neigen sie zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, umso stärker unterstützen sie die Rechte von Migrant*innen⁰⁸ und desto tiefer ist ihr Vertrauen in politische Institutionen.⁰⁹ Mit politischem Wissen lassen sich rechtspopulistische Lösungsvorschläge dekonstruieren, zum Beispiel als „einfache Lösungen für komplexe Probleme“ oder hinsichtlich ihrer antipluralistischen, identitären Bezüge.

Rechtspopulistische Gruppierungen suggerieren, dass es sich bei ihren Problemdiagnosen und Lösungsvorschlägen um den „eigentlichen Willen des Volkes“ handelt, den sie als einzige zu wissen vorgeben. Dieser stilisierte „eigentliche Wille des Volkes“ wird von etlichen Emotionen getragen. Die politische Bildung hat Emotionen lange Zeit vernachlässigt und stattdessen sowohl in ihrem Menschenbild als auch in ihrem Bildungsziel auf Rationalität gesetzt – zumindest für die schulische politische Bildung. Aber gerade Emotionen wie Ängste und Sorgen haben einen zentralen Beitrag zu den jüngsten Erfolgen der Rechtspopulisten geleistet. So gaben etwa zehn Prozent derer, die sich 2016 große Sorgen um Zuwanderung machten, an, dauerhaft mit der AfD zu sympathisieren, während dies aus der Gruppe derer, die sich keine Sorgen um die Zuwanderung machten, niemand angab. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn nach den Sorgen um die Wirtschaftslage gefragt wird.¹⁰

Seitdem heißt es: Die Sorgen der Menschen müssen ernst genommen werden. Für die politische Bildung ergeben sich damit unterschiedliche

08 Vgl. Johanna F. Ziemer/Janina Jasper, *Gruppenbezogene Einstellungen*, in: Hermann Josef Abs/Katrin Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der internationalen Civic and Citizenship Education Study 2016*, Münster–New York 2017, S. 135–160, hier S. 156.

09 Vgl. Johanna Ziemer et al., *Institutionenbezogene Einstellungen*, in: ebd., S. 161–204, hier S. 199.

10 Vgl. Martin Kroh/Karolina Fetz, *Das Profil der AfD-AnhängerInnen hat sich seit Gründung der Partei deutlich verändert*, in: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, *DIW Wochenbericht* 34/2016, S. 711–719.

Herausforderungen hinsichtlich der jeweiligen „Beschaffenheit“ der Ängste.¹¹

Irrationale Ängste, das heißt Verschwörungsmythen wie die „Islamisierung des Abendlandes“ oder die „Abschaffung Deutschlands“, können nur mit Blick auf reale Begebenheiten (und Hoffnung auf ein gewisses Maß an Realitäts-sinn) demaskiert werden. Bei *Ängsten vor sozialen und globalen Veränderungen* wie der Digitalisierung oder der Globalisierung kann politische Bildung Adressaten nicht nur unterstützen, diese Prozesse besser zu verstehen. Sie kann auch die Handlungskompetenzen mündiger Bürger*innen fördern und ausbauen, damit diese die Prozesse mitgestalten können, indem sie zum Beispiel Forderungen wie das Einführen und Durchsetzen von globalen Sozial- oder Umweltstandards an politische Akteure stellen. Um den gesellschaftlichen Trend zum Nationalismus zu überwinden, muss politische Bildung, verstanden als *global citizenship education*, verstärkt über den nationalstaatlichen Tellerrand blicken. Prozesse wie Globalisierung und Digitalisierung sind nicht umkehrbar, aber autoritäre Politik suggeriert, sie aufhalten oder gar zurückdrehen zu können.

Auch *realen Ängsten* vor Arbeitslosigkeit, sozialem Abstieg oder Wohnungslosigkeit kann nur mit der Förderung von Handlungs- und Partizipationskompetenzen, teils schon mit Bezügen zur sozialen Arbeit und Lebenshilfe begegnet werden. Politische Bildung kann ebenfalls verdeutlichen, dass diese realen Ängste nicht durch generalisierende und irrationale Schuldzuweisungen zum Beispiel an Geflüchtete abzubauen sind. Aber: Sie kann in Bezug auf die soziale Frage in Deutschland oft nur so stark sein, wie die Angebote der politischen Akteure es ihr ermöglichen.

Jedoch sind nicht nur Ängste und Sorgen, sondern auch Freude, Überraschung und Interesse für die politische Bildung zentrale Bezugspunkte. Denn Emotionen können Indikatoren oder Warnsignale für einen bestimmten Zustand sein, als Kommunikationsmittel im Austausch mit anderen fungieren, und nicht zuletzt haben sie motivierende Funktionen.¹² Emotionen sind damit

im Sinne der Orientierung an den Adressat*innen für die politische Bildung auch Zugangsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte, sich mit Politik auseinanderzusetzen. Letzten Endes geht es hier um die Frage „Was bewegt (dich/euch/Sie)?“

HERAUSFORDERUNG II: MENSCHENFEINDLICHE FOKUSSIERUNG

Vor allem gegenüber Geflüchteten und Menschen (zugeschriebenen) muslimischen Glaubens haben gruppenbezogene Ressentiments zugenommen. 2016 gab im Rahmen einer Studie die Hälfte der Befragten an, sich „wie ein Fremder im eigenen Land“ zu fühlen, über 40 Prozent wollen Menschen muslimischen Glaubens die Zuwanderung nach Deutschland untersagen. Und obwohl in Deutschland lediglich 5–7 Prozent der Bevölkerung muslimischen Glaubens leben, von denen nur ein Teil besonders religiös ist, glauben 40 Prozent an den Verschwörungsmythos, dass die Gesellschaft durch den Islam unterwandert werde.¹³ 75 Prozent der Deutschen sind sogar der Ansicht, dass der Islam nicht in die westliche Welt passe.¹⁴

Für eine von Diversität geprägte Gesellschaft sind solche Einstellungen auch insofern bedenklich, da sie häufig mit antisemitischen, homophoben, frauenfeindlichen und anderen Abwertungen einhergehen und zur Ausgrenzung all derjenigen führen kann, die nicht in ein konstruiertes homogenes Gesellschaftsbild passen. Insbesondere im Kontext von Flucht, Migration und Islam überlagern sich dabei – recht undifferenziert – die Migrations- und die Islamdebatte, und Menschen mit Migrationsbezügen werden mit Menschen muslimischen Glaubens gleichgesetzt. In diesem Duktus werden soziale und politische Probleme kulturalisiert und sammeln sich in Zuschreibungen wie kriminell, bildungsfern, segregiert bis hin zu demokratiefrem und radikalisiert. Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich selbst als muslimisch beschreiben und über Fluchterfahrungen und/oder Migrationsgeschichten verfügen, können solche Zuschreibungen nicht nur zu Barrieren für die

¹¹ Vgl. zum Folgenden Carsten Koschmieder, *Wut oder Angst? Warum die AfD gewählt wird*, in: *Politikum* 2/2017, S. 42–48.

¹² Vgl. Stavros Mentzos, *Lehrbuch der Psychosomatik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen*, Göttingen 2009, S. 26.

¹³ Vgl. Küpper/Häusler/Zick (Anm. 7), S. 152ff.

¹⁴ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Religionsmonitor – verstehen, was verbindet. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick*, Gütersloh 2015.

Teilhabe an politischer Bildung führen, sondern generell der Teilhabe an Gesellschaft und Demokratie im Weg stehen.¹⁵

KONSEQUENZEN II: KONTAKTE HERSTELLEN

„Wer bestimmte Menschengruppen hasst, der ist nicht mehr zugänglich für Erklärungen und andere Sichtweisen. Er verschließt sich, lässt nichts Anderes gelten und findet seine Genugtuung nur im Ausagieren seines Hasses.“¹⁶ Menschen aber, die Kontakt zu Geflüchteten, Menschen muslimischen Glaubens oder anderen Gruppen haben, ziehen seltener negative Vergleiche oder sind weniger anfällig für Ideologien der Ungleichwertigkeit. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Vorurteile eher dort entstehen, wo Menschen kaum migrationsbedingte Vielfalt erleben.¹⁷

Vielfalt aber wirkt sich positiv auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt aus: So ist der Zusammenhalt und die Akzeptanz von Vielfalt dort besonders groß, wo viele Menschen mit Migrationsbezügen leben, auch wenn dies verstärkt mit dem konflikthaften Aushandeln von Interessen einhergeht. Politische Bildung ist ein zentraler Ort, um konkrete (Wert-)Konflikte in von Diversität geprägten Gruppen zum einen aufzuspüren und zum anderen ausdiskutieren und auszuhandeln. Kontroversität, auch aufgrund von Diversität, ist gewollt: So kann transparent gemacht werden, dass Konfliktlinien nicht zwingend entlang von Differenzkategorien wie Religion, Kultur, Geschlecht, Migration etc. verlaufen, sondern Wertemilieus transnational und global quer zu nationalen Gesellschaften verbreitet sind. Viele deutsche Akademiker*innen fühlen sich womöglich eher mit einer Akademikerin aus einem muslimisch geprägten Land verbunden als mit dem deutschen Nachbarn aus dem „konsumorientierten Arbeitermilieu“.

Politische Bildung verfügt darüber hinaus über die Expertise, um geschlossene Islam- und Demokratievorstellungen zum Beispiel von jugendlichen Muslim*innen infrage zu stellen,¹⁸ mit

ihnen pluralismuskompatible Konzepte zu entwickeln und zu bekräftigen. Bisher existieren kaum „muslimisch angebundene Infrastrukturen“ wie Religionsunterricht, Materialien, Lehrkräfte und Pädagog*innen aus muslimisch geprägten Communities, die als „Brückenmenschen“ fungieren können. Daher reduzier(t)en sich mögliche konkrete Deutungsangebote lange auf oft fragwürdige Angebote aus „Hinterhofmoscheen“. Dieses – insbesondere gesellschaftliche und politische – Deutungsvakuum wussten salafistische Gruppen oder gar Anwerber*innen des so genannten Islamischen Staates zu füllen.

Dass das Themenfeld „Politische Bildung und Religion“ eine neue und starke Bedeutung hat und viele politische Bildner*innen vor zahlreiche Fragen stellt, zeigen etliche Veranstaltungen und Fachtagungen der jüngeren Zeit. Für die politische Bildung ergeben sich damit aber auch unterschiedliche Themen als Zugänge, die für viele Teilnehmende aus verschiedenen Gründen bedeutungsvoll sind: Werte, Religion, Gesellschaft, Teilhabe, Identitäten, Diskriminierung, Migration, Flucht, internationale Konflikte wie der Syrien- und Nahostkonflikt. Der Bedarf an Antworten und Deutungen ist für junge Menschen enorm. Gerade hier können Zugänge auch über Musik, Sport, Kunst, Kultur, soziale Medien als lebensweltliche Anknüpfungspunkte geschaffen werden, zum Beispiel wenn sprachliche Hürden in der politischen Bildung mit Geflüchteten Barrieren darstellen. Schließlich steht im Mittelpunkt die Frage: wie wollen wir zusammen leben und die Gesellschaft gestalten?

HERAUSFORDERUNG III: KULTURESSENZIALISMUS

Die Sehnsucht nach einer homogenen Gesellschaft ist dem Soziologen Andreas Reckwitz zufolge Teil eines globalen Widerstreits zweier kultureller Orientierungen, der sich analog zur beschriebenen gesellschaftlichen Polarisierung verhält. Die eine wird von Individualisierung, Selbstentfaltung und Kosmopolitisierung getragen und geht einher mit einer Öffnung und Ausdifferenzierung der Lebensformen, Geschlechterrollen und -normen. Die andere ist geprägt von der kulturellen, kollektivistisch-identitären Schließung von Gesellschaft und Lebensformen. Nationalismus und Rechtspopulismus ebenso wie religiöser Fundamentalismus verbunden mit

15 Vgl. Sabine Achour, *Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam*, Schwalbach/Ts. 2013.

16 Carolin Emcke, *Gegen den Hass*, Frankfurt/M. 2016, S. 16.

17 Vgl. Küpper/Rees/Zick (Anm. 7).

18 Für Unterrichtsmaterialien dazu vgl. z. B. Sabine Achour, *Islam ≠ Islamismus*, Schwalbach/Ts. 2016.

einer Hierarchisierung von „Kulturen“ lassen sich zu diesem Trend des Kulturessenzialismus zählen.¹⁹ So zweifelt auch der Soziologe Holger Lengfeld als alleiniges Erklärungsmuster für die Attraktivität rechtspopulistischer Angebote an, dass diese vor allem Verlierer der wirtschaftlichen Entwicklung ansprechen. Attraktiv sei zumindest ebenso das Gesellschaftskonzept kultureller Homogenität, das sich gegen Multikulturalismus und Kosmopolitismus abgrenzt.

KONSEQUENZEN III: FÜR PLURALISMUS „FIT MACHEN“

Die Vorstellung, Deutschland sei jemals „kulturell homogen“ gewesen, trifft jedoch nicht einmal auf die Bundesrepublik der 1950er Jahre zu. Die Werte(wandel-)Forschung belegt, dass Deutschland zum Beispiel durch Individualisierungs-, Emanzipations- und Globalisierungsprozesse von einem umfassenden Wertpluralismus geprägt ist – unabhängig von Migrationsprozessen.²⁰ So stellen auch die Grundrechte keinen wirklich der Klärung dienlichen Wertekonsens dar, sondern sind „ungesättigte Platzhalter“; sie bieten einen wertgebunden Rahmen, der aber a priori keine richtigen Lösungen bereithält. Diese konkretisieren sich erst a posteriori durch den demokratischen, oft konflikthaften Aushandlungsprozess. Deswegen sollten die Angebote der politischen Bildung es ermöglichen, Kompetenzen dafür einzuüben und so Bürger*innen „fit“ zu machen für den Umgang mit Konflikten, dem Pluralismus der Wertvorstellungen sowie der Diversität der Lebensformen.

Dies gilt zum Beispiel auch für die sogenannten Integrationskurse. Nicht Institutionenkunde macht Demokratie erfahrbar, sondern die Möglichkeiten (und auch Grenzen) sich selbst ein politisches Urteil zu bilden und sich zu beteiligen. Geflüchtete zeigen bei der Zustimmung zu demokratischen Grundwerten eine hohe Übereinstimmung mit der deutschen Bevölkerung, wie eine Umfrage des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge belegt: 96 Prozent der Geflüchteten (deutsche Bevölkerung: 95 Prozent) halten

demnach die Demokratie für die beste Staatsform. Als Zuzugsgrund nach Deutschland geben 73 Prozent der Geflüchteten die Achtung der Menschenrechte an.²¹ Das bedeutet, dass Flucht und Migration für viele auch ein Gesuch sind, an Grund- und Menschenrechten teilhaben zu dürfen. Vorurteile wie Demokratiedistanz oder Ablehnung demokratischer Grundwerte gegenüber Geflüchteten lassen sich damit empirisch nicht halten.

HERAUSFORDERUNG IV: DISKURSVERSCHIEBUNG

Die Zunahme abwertender Einstellungen spaltet die Gesellschaft nicht nur mental, sondern führt zu mehr offener rassistischer Gewalt, zu Übergriffen auf Unterkünfte, zu Hass im digitalen Raum und wird in rechtspopulistischen Kreisen zunehmend als legitim erachtet.²² Eine schleichende Legitimierung dieser Positionen bis hin zur zunehmenden Gewaltakzeptanz hängt auch mit einer lange Zeit zu zaghaften, zu wenig demokratisch-intervenierenden Haltung der politischen Akteure zusammen. Politik und Medien haben bei den Themen „Flucht und Migration“ Bedrohungsmetaphern und -szenarien aufgegriffen und reproduziert wie „Flüchtlingskrise“ oder „Asylchaos“. Aus dem politischen Spektrum wurde weder mit deutlichem Widerspruch interveniert noch wurden alternative, konstruktive migrationspolitische Ansätze öffentlich zur Diskussion gestellt. Stattdessen wurde rechtspopulistischen Provokateuren etliche mediale Foren geboten, um ihre Tabubrüche sprachlich auszuprobieren und langfristig im öffentlichen Diskurs zu platzieren. Positionen, die als demokratiedistante, menschenrechtsfeindliche, rassistische und diskriminierende Vorurteile galten, wurden sagbar und als Urteil im Meinungsspektrum anerkannt. So kann sich ein menschenfeindliches Vorurteil von der Ideologie zur sozialen Norm verschieben und zur geteilten Realität einer Gruppe werden.²³ Abwertende Äußerungen werden schon lange nicht mehr nur gegen

19 Vgl. Andreas Reckwitz, *Die Gesellschaft der Singularitäten – Zum Strukturwandel der Moderne*, Frankfurt/M. 2017.

20 Vgl. Christian Welzel, *Werte- und Wertewandelforschung*, in: Viktoria Kaina/Andrea Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie*. Ein Studienbuch, Wiesbaden 2009, S. 109–139.

21 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration, Nürnberg 2016.

22 Vgl. Andreas Zick/Daniela Krause/Beate Küpper, *Rechtspopulistische und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*, in dies. (Anm. 1), S. 111–142, hier S. 120.

23 Vgl. Zick (Anm. 1), S. 210.

Geflüchtete ungehemmt und öffentlich geäußert, sondern auch gegen andere Gruppen wie Frauen, Homosexuelle und obdachlose Menschen. Gefeierte wird dies als erfolgreiches Überwinden eines Meinungsdictates. Wer dagegen Widerspruch erhebt, wird als Gegner der Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt diffamiert. Damit sind erste Schritte zu Diskursverschiebung und Verrohung der Sprache in der deutschen Gesellschaft vollzogen.

KONSEQUENZEN IV: SPRACHSENSIBILITÄT

Die politische Bildung ist hinsichtlich Sprachsensibilität und antirassistischer Arbeit gefordert. Ein wesentlicher Schritt ist es, sich der subtilen Diskursverschiebung nach rechts zu entziehen, Begriffe wie „Lügenpresse“ oder „Volksverräter“ nicht unkommentiert zu lassen, Pauschalisierungen aufzuzeigen und Differenzierungen entgegenzuhalten. Das gilt für Medienvertreter*innen, Politiker*innen wie Akteur*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung gleichermaßen.

Zumindest für die schulische politische Bildung beziehungsweise die Schulen insgesamt war der Umgang mit der AfD im Wahlkampf eine zentrale Frage. Etliche waren von der rechtspopulistischen Rhetorik überfordert, sodass viele Aulen in der Bundesrepublik der AfD oft ungewollt ein Forum boten. Die Diskursverschiebung in der Mitte der Gesellschaft, verbunden mit der Tatsache etlicher Ingenieure, Staatsanwälte, Anwälte und Richter als AfD-Abgeordnete im Bundestag, erfordert von politischen Bildner*innen an Schulen und anderen Institutionen nicht nur sprachlich Haltung zu zeigen, sondern auch, sich auf inhaltlicher Ebene mit den geäußerten Positionen auseinanderzusetzen und ihre rassistischen und diskriminierenden Elemente zu demaskieren.

FAZIT: LICHT UND SCHATTEN

Die Mehrheit erkennt nach wie vor und explizit demokratische Grundwerte als Grundlage für das Zusammenleben aller an. Die Hälfte der Befragten findet es gut, dass Deutschland viele Geflüchtete aufgenommen hat, und eine absolute Mehrheit von 85 Prozent hält am Asylrecht für

Menschen, die vor Krieg flüchten, fest.²⁴ In den letzten zehn Jahren ist das demokratische Milieu zudem enorm angewachsen.²⁵

Das ist für die politische Bildung ein Lichtblick und zentraler Ansatzpunkt. Die dargestellten Herausforderungen legen nahe, dass nicht unbedingt „besondere Zielgruppen“ wie besorgte Bürger*innen, neu nach Deutschland kommende Menschen oder „neue Deutsche“ im Fokus der politischen Bildung und von „Förderprogrammen“ stehen sollten. Vielmehr muss die gesellschaftliche Mitte für Demokratie, Weltoffenheit und Gleichwertigkeit „fit gemacht“ beziehungsweise in ihren Orientierungen unterstützt werden. Die Autoren der Studie zum politischen Mindset von 14-Jährigen zum Beispiel können in dieser Gruppe keinen vergleichbaren Trend zu autoritären Einstellungen erkennen.²⁶ Zugleich scheint der Gesellschaftsentwurf der AfD für junge Wähler*innen ebenfalls attraktiv zu sein. Das Phänomen Rechtspopulismus zeigt sich flexibel und anpassungsfähig; es bietet eine Auswahl an Argumentationsmustern, die sich Jugendliche aneignen können, ohne sich einer explizit rechten Orientierung zuordnen zu müssen.²⁷ Politische Bildung muss die institutionelle Chance haben, die nicht-autoritären Einstellungen bei jungen Menschen zu stärken.

Obwohl politische Bildung im Kontext der diskutierten Polarisierung in der Gesellschaft von allen Akteuren als zentral eingeschätzt wird, entsprechen ihre institutionellen Strukturen dieser Aufgabe im schulischen und im außerschulischen Bereich nur bedingt. Bis auf wenige Ausnahmen kommt dem Fach Politische Bildung im Bundesländervergleich bei weitem nicht die bildungspolitische Wertschätzung zu, wie es Beteuerungen politischer Akteure suggerieren. Dabei liegt hier die Chance, fast alle zukünftig in Deutschland lebenden Menschen und Bürgerinnen und Bürger zu erreichen. Die vom Fachverband für politische Bildung, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB), mindestens geforderten zwei Stunden pro Woche sind nur in weni-

²⁴ Vgl. Küpper/Rees/Zick (Anm. 7), S. 83.

²⁵ Vgl. Decker/Brähler (Anm. 6), S. 104.

²⁶ Vgl. Ziemes/Jasper (Anm. 8).

²⁷ Josef Held/Rita Hackl/Johanna Brösel, Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg, Berlin 2017, S. 6.

gen Bundesländern umgesetzt.²⁸ Aber selbst bei den „Spitzenländern“ wie Schleswig-Holstein und Brandenburg führen Konstruktionen wie Integrationsfächer („Politik & Wirtschaft“) und sogenannte Kontingentvorgaben für alle Gesellschaftswissenschaften oft zu „Totalausfällen“ für die politische Bildung: Es existieren keine administrativen Vorgaben, dass politische Bildung zu einem bestimmten Anteil oder mit einer Mindeststundenzahl in einem bestimmten Zeitraum unterrichtet werden muss.²⁹

Dem gesellschaftlichen Phänomen von zunehmender politischer Ungleichheit entlang sozialer Ungleichheit kann von der schulischen politischen Bildung kaum begegnet werden, wenn im Schnitt an den nichtgymnasialen Schulformen weniger politische Bildung angeboten wird als am Gymnasium. Gerade hier kann (politische) Bildungsbenachteiligung institutionell ausgeglichen werden: „Wir dürfen nicht zulassen, dass sich ganze Stadtteile von der politischen Teilhabe abkoppeln. Wenn Politik am Küchentisch kein Thema mehr ist, muss politische Sozialisation mehr als zuvor in der Schule stattfinden.“³⁰ Fahrlässig spät, nämlich erst in Klasse 9, setzen Bayern (für ein Jahr!), Saarland, Sachsen und Thüringen politische Bildung auf den Stundenplan. Etwa zwei Drittel der Bundesländer halten die Stundenpläne in Klasse 5 und 6 völlig politikfrei. Bei den Jahrgangsstufen 7 und 8 trifft dies immerhin noch für ein Drittel der Länder zu. Die Vorstellung, politische oder Demokratiebildung könne als Querschnittaufgabe stattfinden, ist nicht nur hinsichtlich der Qualität und Nach-

haltigkeit von politischer Bildung naiv. Das Thema ist nur zum Teil in den Lehrplänen tatsächlich verankert (zum Beispiel in Berlin und Brandenburg). Ähnlich verhält es sich mit der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Die außerschulische politische Bildung ist thematisch und methodisch häufig versierter aufgestellt, wovon die schulische politische Bildung in Kooperationen stark profitieren kann. Sie kämpft aber neben finanziellen Herausforderungen ebenfalls dauerhaft um nachhaltige Strukturen. Selbst Bundesprogramme wie „Demokratie leben“ sind diesbezüglich Fluch und Segen. Das Programm setzt mit Modellprojekten ziemlich genau an Phänomenen der gespaltenen Gesellschaft an: gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Demokratiestärkung im ländlichen Raum, Radikalisierungsprävention, Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft, Stärkung des Engagements gegen Hass im Netz.³¹ Die Landeszentralen für politische Bildung machen allerdings in einer Stellungnahme auf strukturelle und inhaltliche Probleme aufmerksam: Viele neue Träger seien entstanden, die sich auf bestimmte Zielgruppen konzentrierten, präventiv arbeiten wollten und Zugänge schafften. Problematisch sei aber das Entstehen von (teils besser ausgestatteten) Parallelstrukturen (etwa Landesdemokratiezentren) zu traditionell gewachsenen und dauerhaft angelegten Formen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Der starke Fokus auf Präventionsarbeit assoziiert potenziell Adressat*innen schnell als „Demokratiegefährder“.³² Eine gesplante Gesellschaft erfordert von der politischen Bildung aber inklusive Angebote für alle zur Stärkung der demokratischen und vorurteilsfreien Kräfte in der offenen Gesellschaft. Fehlende nachhaltige institutionelle Strukturen haben sich dafür in den letzten Jahren als eine der größten Teilhabebarrieren herausgestellt.

28 Vgl. Reinhold Hedtke/Mahir Gökbudak, Ranking Politische Bildung 2017, in: Universität Bielefeld, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper 7/2018.

29 Vgl. dazu eine länderbezogene Studie zu Nordrhein-Westfalen: Reinhold Hedtke/Mahir Gökbudak, 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit, in: Universität Bielefeld, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper 6/2018.

30 Vgl. Thomas Petersen et al., Gesplante Demokratie. Politische Partizipation und Demokratiezufriedenheit vor der Bundestagswahl 2013, Gütersloh 2013, S. 9.

31 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Über „Demokratie leben!“ o. J., www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben.html.

32 Vgl. Stellungnahme der Landeszentralen für politische Bildung zu den Planungen der Bundesregierung zur Ausweitung des Programms „Demokratie leben“, zur Etablierung eines „Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus“ (NPP) und zur Schaffung eines Demokratiefördergesetzes (Beschluss auf der Leitungskonferenz der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung am 29. 1. 2018, unveröffentlicht).

SABINE ACHOUR

ist Professorin für Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg.

sabine.achour@staff.uni-marburg.de

Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn
Telefon: (0228) 9 95 15-0



Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 16. März 2018

REDAKTION

Lorenz Abu Ayyash
Anne-Sophie Friedel
Christina Lotter (Volontärin)
Johannes Piepenbrink (verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring
Tanja Benker (Praktikantin)
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
twitter.com/APuZ_bpb

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT

Charlotte Cassel/Meiré und Meiré, Köln

SATZ

le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH, Mörfelden-Walldorf

ABONNEMENT

Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung
Das **Parlament** ausgeliefert.
Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.
FAZIT Communication GmbH
c/o InTime Media Services GmbH
fazit-com@intime-media-services.de

Die Veröffentlichungen in Aus Politik und Zeitgeschichte
stellen keine Meinungsäußerung der Herausgeberin dar;
sie dienen der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter
einer Creative Commons Lizenz vom Typ
Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine
Bearbeitung 3.0 Deutschland.

APuZ
Nächste Ausgabe
15–16/2018, 9. April 2018
JERUSALEM



APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz