



Beilage zur Wochenzeitung

DasParlament

11. November 2002

Aus Politik und Zeitgeschichte

3 Jutta Limbach *Essay*

Kultur- und Bildungspolitik im Zeichen Europas

6 Walter Gagel

Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur

Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren

17 Bernhard Sutor

**Politische Bildung im Streit um die
„intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik
Deutschland**

Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre

28 Hans-J. Misselwitz

**Aufbau Ost, zweite Hälfte
Eine neue Agenda für die politische Bildung**

36 Wolfgang Sander

Politische Bildung nach der Jahrtausendwende

Perspektiven und Modernisierungsaufgaben

45 Karsten Rudolf

**Politische Bildung: (k)ein Thema für die
Bevölkerung? Was wollen die Bürger?**

Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen
Bevölkerungsbefragung

B 45/2002



Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
53111 Bonn.

Redaktion:

Dr. Klaus W. Wippermann
(verantwortlich)
Dr. Katharina Belwe
Dr. Ludwig Watzal
Hans G. Bauer

Internet:

www.das-parlament.de
E-Mail: apuz@bpb.de

Die Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **DasParlament**
Saar-Blies-Gewerbepark / In der Lach 8,
66271 Kleinblittersdorf-Hanweiler,
Telefon (0 68 05) 61 54 39,
Fax (0 68 05) 61 54 40,
E-Mail: parlament@sdv-saar.de,
nimmt entgegen:

● Nachforderungen der Beilage
Aus Politik und Zeitgeschichte

● Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung **DasParlament**
einschließlich Beilage zum Preis
von Euro 9,57 vierteljährlich,
Jahresvorzugspreis Euro 34,90
einschließlich Mehrwertsteuer;
Kündigung drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes;

● Bestellungen von Sammel-
mappen für die Beilage
zum Preis von Euro 3,58
zuzüglich Verpackungskosten,
Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen
in der Beilage

Aus Politik und Zeitgeschichte
stellen keine Meinungsäußerung
des Herausgebers dar;
sie dienen lediglich der
Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke
hergestellt werden.

ISSN 0479-611 X

Editorial

■ Die Bundeszentrale für politische Bildung begeht in diesem November den 50. Jahrestag ihrer Gründung – Anlass für die Redaktion, Rückblick, Bilanz und Ausblick zu mancherlei Aspekten der politischen Bildung zu bieten. Diese ist untrennbar mit der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland verbunden, sie ist ein Teil ihrer politischen Kultur. Mit der Deutschen Einheit, der erweiterten und vertieften Europäischen Integration sowie einem abermaligen Generationswechsel steht sie vor neuen Aufgaben und Herausforderungen.

■ *Jutta Limbach* verweist in ihrem Essay vor allem auf die europäische Dimension: Auch die Kultur- und die Bildungspolitik sind nicht mehr nur nationalstaatlich zu verstehen, wie dies zuletzt die PISA-Studie verdeutlicht hat. Gleichwohl bleibt ein jeweils nationaler Bildungskanon unerlässlich. Der neue Name der Institution, welche die Autorin leitet, kennzeichnet diese Entwicklung und das erweiterte Aufgabenspektrum: „Goethe-Institut/Inter Nationes“.

■ Der Beginn der politischen Bildung in den frühen fünfziger Jahren war noch von ganz anderen Zielsetzungen bestimmt; sie hießen u. a. „Re-education“, „Vergangenheitsbewältigung“ sowie „Institutionenkunde“. *Walter Gagel* zeichnet den Weg von der eher statischen Staatsbürgerkunde („... wie funktioniert der Bundestag?“) zur gesellschaftlich orientierten politischen Bildung der späten sechziger Jahre nach; zugespitzt formuliert: den Weg vom „Gemeinsinn“ zur „Konfliktpädagogik“.

■ Scharfe Auseinandersetzungen um Inhalte und Methoden politischer Bildung wurden vor allem in den siebziger Jahren ausgetragen. Hier wirkten sowohl die studentischen Protestbewegungen nach wie auch das Motto „Mehr Demokratie wagen“ bis hin zur – neomarxistisch geprägten – Fundamentalkritik an Staat und Gesellschaft. Wie *Bernhard Sutor*

ausführt, war es nicht leicht, wieder eine Verständigung auf einen gemeinsamen Grundkonsens hin zu erreichen.

■ Nachdem in den achtziger Jahren Fragen der deutschen Identität („Verfassungspatriotismus“) sowie die Vertiefung der Europäischen Integration wichtige Themen waren, stand seit 1989/90 die Deutsche Einheit im Vordergrund. Der rasche Aufbau institutioneller Strukturen auch für die politische Bildung in den neuen Bundesländern war eine beachtliche Leistung. Mittlerweile, so *Hans-J. Misselwitz*, hat jedoch ein Themenwechsel stattgefunden von der „nachholenden Modernisierung“ und der fast ausschließlichen Orientierung an Westdeutschland hin zu einem eher gesamteuropäischen Problembewusstsein aufgrund der globalen Herausforderungen samt vielfältigen Transformationsprozessen.

■ Auch die politische Bildung in den „alten“ Bundesländern befindet sich in einem Prozess der Umorientierung. Hier herrschte in bestimmten Bereichen der Politik und Zeitgeschichte eine Form von Moralisierung vor, die offenbar an die Stelle früherer ideologischer Kontroversen getreten war. *Wolfgang Sander* plädiert demgegenüber für ein pragmatisches Verständnis von Politik, für ein angemessenes Problembewusstsein und damit nicht zuletzt für ein professionelles Verständnis der politischen Bildung selbst.

■ Der Kanon von Themen, die für die politische Bildung wichtig sind, ließe sich stets beliebig erweitern. Was aber sagen die „Nutzer“ dazu? Werden sie überhaupt von den vielfältigen Angeboten erreicht? *Karsten Rudolf* präsentiert Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung, die sich vor allem auf die Erwachsenenbildung bezieht. Seine Schlussfolgerungen daraus dürften für die schulische wie für die außerschulische politische Bildung von großer Bedeutung sein.

Klaus W. Wippermann ■

Kultur- und Bildungspolitik im Zeichen Europas

I.

Wer über Kultur- und Bildungspolitik im Zeichen Europas spricht, muss zunächst erklären, von welchem Europa die Rede ist. Hier geht es weniger um geographische als vielmehr um kulturhistorische und politische Aspekte. Spätestens mit dem Verweis auf das Politische wird das Fragwürdige des Europabegriffs offenbar. Wir unterscheiden in diesem Zusammenhang nicht nur verfassungsrechtlich unterschiedlich entwickelte Regionen wie die westlichen Verfassungsstaaten und die jungen Demokratien in Ost- oder Mitteleuropa. Daneben tritt die Unterscheidung zwischen dem Europa des Europarats und dem Europa der zur Europäischen Union fortentwickelten Europäischen Gemeinschaften. Während der Europarat inzwischen 44 Mitglieder zählt, umfasst die Europäische Union gegenwärtig 15 Staaten, wird aber in den folgenden Jahren weitere aus Mitteleuropa aufnehmen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg sind verschiedene Wege beschritten worden, um künftig ein friedliches Zusammenleben in Europa sicherzustellen. Grundsätzlich einig war man sich in der Suche nach Instrumenten, die öffentlicher Gewalt Schranken setzen. Je nachdem, ob auf nationaler oder internationaler Ebene agiert wurde, boten sich als Mechanismen der Machtkontrolle Grundrechte, Gerichte, Parlamente, föderale Strukturen sowie die Teilung und Verschränkung der Gewalten an. Der Aufbau einer Zivilgesellschaft sei nicht vergessen.

Als Gegenentwurf zum menschenverachtenden Regime der Nationalsozialisten sind auf nationaler wie auf internationaler Ebene Menschenrechtskataloge formuliert und Gerichte etabliert worden, die den Grundrechtsschutz zu besorgen haben. Noch während der Parlamentarische Rat in Bonn das Grundgesetz beriet, verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen Ende des Jahres 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Deren Präambel machte deutlich, dass dieses Dokument auch eine Antwort auf die Barbarei des Naziregimes war. Die im Jahre 1950 verabschiedete Europäische Erklärung der Men-

schenrechte und Grundfreiheiten ist zwar weniger programmatisch als die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, dafür aber mehr auf Verbindlichkeit bedacht. Die Konvention ist das Grundstatut des im Jahre 1949 gegründeten Europarats, der die Förderung der Demokratie und den Schutz der Menschenrechte auf seine Fahne geschrieben hat. Sein normatives Instrument sind die multilateralen Vereinbarungen, wie z. B. die Europäische Kulturkonvention oder der Aktionsplan gegen Rassismus, Xenophobie, Antisemitismus und Intoleranz. Daneben verfolgt der Europarat einen „ethischen Ansatz“ und fördert Programme, die den „Aufbau eines sozialen Gewissens“ und der Zivilgesellschaft fördern. Die herausragende Institution des Europarats ist der im Jahre 1959 in Straßburg errichtete Europäische Gerichtshof für Menschenrechte. Dieser ist heute für über 800 Millionen Menschen die letzte Instanz des Grundrechtsschutzes.

Die politische Debatte innerhalb und außerhalb der Bundesrepublik Deutschland konzentriert sich gegenwärtig auf die Zukunft der Europäischen Union. Der wirtschaftliche Zusammenschluss in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zu den Europäischen Gemeinschaften erklärt sich nicht allein aus Gründen ökonomischer Zweckmäßigkeit. Die von Alfred Grosser seinerzeit gebrauchte Metapher, wonach die Europäische Integration ein Käfig für die Deutschen sei, macht den damaligen Zweifel der Nachbarn deutlich, ob den Deutschen der zweite Startversuch in die Demokratie glücken werde. Aber auch für die Schöpfer des Grundgesetzes war die internationale Zusammenarbeit neben der Wahl der demokratischen Staatsform eine Strategie, die künftig das friedliche Zusammenleben mit den Nachbarn gewährleisten sollte.

Das Bekenntnis des Parlamentarischen Rates zur offenen Staatlichkeit war eine Lehre aus der totalitären Herrschaft der Jahre 1933 bis 1945. Bereits der Urtext des Grundgesetzes sah die Übertragbarkeit von Hoheitsrecht auf zwischenstaatliche Einrichtungen vor. Damit sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass das deutsche Volk entschlossen sei, „aus der nationalstaatlichen Phase seiner Geschichte in die übernationalstaatliche

Phase“ einzutreten. Bereits im Jahre 1948 waren die Autoren des Grundgesetzes davon überzeugt, dass es kein Problem mehr gebe, das ausschließlich mit nationalen Mitteln gelöst werden könne.

Den Leitprinzipien der internationalen Zusammenarbeit und insbesondere der Europäischen Integration ist die bundesdeutsche Politik während der über 50 Jahre währenden Geltung des Grundgesetzes stets treu geblieben, wenn es auch immer wieder Zeiten gegeben hat, in denen die europäische Idee flügelahm zu werden drohte. So schien der Fall der Berliner Mauer und das Ende des Ost-West-Gegensatzes zugleich das Ende einer Schicksals- und Wehrgemeinschaft herbeigeführt zu haben. Die Notwendigkeit, sich nach dem Motto „Gemeinsam sind wir stark“ zu verständigen, schien entfallen.

Im Hinblick auf diese Orientierungskrise war die Kreation des Staatsziels der Europäischen Integration im Jahre 1992 das gebotene Signal. Denn uns Deutschen ist Kleinmut in Fragen der Europäischen Integration nicht gestattet. Einen Rückfall in die Strategie des nationalen Alleingangs können und wollen wir uns nicht leisten. Auf Grund unserer Geschichte und der bitteren Erfahrung, die unsere Nachbarn mit deutschem Vormachtstreben gemacht haben, sind wir der Europäischen Integration und ihrer Idee der „Kontrolle aller durch alle“ verpflichtet.

Als geistige Antriebskraft im Prozess der europäischen Integration zu wirken, gehört daher verfassungsrechtlich wie politisch zur Staatsräson der Bundesrepublik. Der von Wolfgang Schäuble angestiftete, von der vorigen Bundesjustizministerin eingeleitete, von dem Bundesaußenminister, dem Bundeskanzler und zuletzt von dem Bundespräsidenten fortgeführte europäische Verfassungsdiskurs ist Ausdruck dieser Verantwortung.

II.

Angesichts der parteiübergreifenden Europa-freundlichkeit der deutschen Politik stellt sich die Frage nach dem Engagement der Unionsbürger und -bürgerinnen. Soll das vereinte Europa nicht ein Projekt politischer Eliten bleiben, so bedarf das politische Handeln einer breiten Akzeptanz der Bürger. Nur über eine politische Bürgerschaft kann der politische Raum Europas ausgestaltet werden. Die Frage ist nur: Wie entsteht, wächst und gedeiht so etwas wie eine Zivilgesellschaft auf

europäischer Ebene? Wie lernen Bürgerinnen und Bürger europäisch zu denken?

Die bundesrepublikanische Geschichte lehrt, dass die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur ein langwieriger Prozess ist. Das Verhältnis der (West-)Deutschen zum Grundgesetz war keine Liebe auf den ersten Blick. Es galt damals, eine gleichgültige und verdrossene Bevölkerung, die noch weithin obrigkeitsstaatlichem Denken verhaftet war, für Demokratie, Menschen- und Bürgerrechte zu interessieren. Dass sich trotz der seinerzeit ungunstigen Vorzeichen in den darauf folgenden Jahrzehnten allmählich eine Zufriedenheit mit dem bundesrepublikanischen politischen System entwickelt hat, mag mit den Vorzügen des Grundgesetzes, mit dem wirtschaftlichen Erfolg der Sozialen Marktwirtschaft, aber auch dadurch erklärt werden können, dass uns Belastungsproben – wie sie die Weimarer Republik erfahren hat – erspart geblieben sind.

Die Freude darüber, dass sich unter der Ägide des Grundgesetzes in Deutschland ein Wandel von der Untertanen- zur Staatsbürgerkultur ereignet hat, scheint von kurzer Dauer. Leidenschaftliche Demokraten malen bereits den „Untertan in Europa“ an die Wand. Auch die Bevölkerung der anderen Staaten der Europäischen Union betrachtet das, was in Brüssel geschieht, mit wachsender Skepsis. Die Unionsbürger und -bürgerinnen befürchten weniger einen Identitätsverlust als einen Rückfall in vordemokratische Zeiten. Ihnen erscheint die Europäische Union als eine undurchschaubare, monströse Supermacht. Wer – außer den Europa-Experten – findet sich in dem Dickicht der Verträge überhaupt noch zurecht? Ein Lichtblick ist hier der Europäische Gerichtshof in Luxemburg, der schon mancher Bürgerin, manchem Bürger zu ihrem bzw. seinem Recht verholfen hat. Aber wer durchschaut die Entscheidungsprozesse und das Zusammenwirken von Europäischem Rat, Ministerrat und Kommission? Das „wundervolle kollektive Abenteuer“ – wie Jacques Delors es einst nannte – verkommt zur Angstpartie, wenn es nicht gelingt, die Europäische Union in ein durchschaubares und kontrollierbares Institutionengefüge zu verwandeln. Denn das Gelingen der Integration hängt davon ab, dass die Entscheidungen für die betroffenen Menschen einsehbar und nachvollziehbar sind.

Daher geht es nicht in erster Linie darum, die politische Bildung der Unionsbürger zu verbessern. Zu allererst wird eine Antwort darauf gefunden werden müssen, wie im supranationalen Rahmen demokratische Verfahrensweisen und Kontrollen

organisiert werden können. Wer nur in den hergebrachten Konzepten von Staatlichkeit zu denken vermag, wird sich dabei schwer tun. Hier ist verfassungsrechtliche und rechtspolitische Phantasie gefragt. Der mit der EU-Grundrechte-Charta begonnene und von dem gegenwärtig tagenden Konvent fortgeführte Verfassungsdiskurs verdient schon deshalb Beifall, weil er sich dieser Herausforderung stellt.

Ein Weiteres kommt hinzu: Das Nachdenken darüber, wie einer supranationalen öffentlichen Gewalt Schranken gezogen werden können, lädt die Zivilgesellschaft zum Mitdenken ein. Mögen die bisherigen Ansätze einer europäisch orientierten Öffentlichkeit auch recht bescheiden sein – der Prozess der Verfassungsgebung könnte hier mobilisierend auf das Engagement von europäischen Verbänden, Stiftungen, Vereinen und Akademien wirken, ja sogar die Gründung europäischer Assoziationen fördern. Die Diskussion über gemeinsame Grundwerte und die Strukturprinzipien der Europäischen Union könnte sich so als Humus für eine europäische Bürgergesellschaft erweisen.

III.

Allerdings wäre es töricht zu erwarten, eine europäische Identität könnte sich analog der nationalen Identität entwickeln. Wohl vermittelt die von der Europäischen Union verfolgte Politik der europäischen Symbole – wie die einheitlich gestalteten Pässe, das europäische Autokennzeichen, die europäische Flagge und jetzt das Zeichen für den Euro, die gemeinsame europäische Währung – die erwünschten Assoziationen von einer größeren neben der staatlichen Gemeinschaft. Doch ob sie das gleiche Gefühl der Verbundenheit schafft, ist zu bezweifeln. Treffend haben Jürgen Habermas und jüngst Hartmut Kaelble darauf aufmerksam gemacht, dass sich das moderne europäische Selbstverständnis – statt auf die *emotio* zu vertrauen – stärker an den Zielen der Demokratisierung, der Sicherung des Friedens, des Wohlstands und der sozialen Sicherheit orientiere.

In diesem Zusammenhang spielen die gemeinsamen Verfassungsüberlieferungen Europas eine tragende Rolle. Gern wird daher im Zusammenhang mit der europäischen Integration der von Dolf Sternberger aus der Taufe gehobene Begriff des

Verfassungspatriotismus bemüht. Sind doch die Verfahren und Instrumente der freiheitlichen Demokratie gemeinsam von den europäischen Staaten entwickelt, bereichert und fortgeschrieben worden. Peter Häberle spricht von einer „konzertierten Aktion“ und erinnert daran, dass Griechenland den Gedanken der Demokratie, Großbritannien den Parlamentarismus, Frankreich die Menschenrechte wie die Gewaltenteilung, Italien und Spanien den Regionalismus und Deutschland die „fast perfektionistische Grundrechtsdogmatik“ beigesteuert haben.

Noch heute besteht eine Mittel- und Osteuropa verstärkt einbeziehende Produktions- und Rezeptionsgemeinschaft im Bereich des Rechts. Die jüngeren Verfassungsstaaten rezipieren die westlichen Texte zumeist im Lichte der Verfassungswirklichkeit und -praxis der älteren Demokratien und schreiben jene fort. Es geht – wie bei jedem anderen interkulturellen Dialog auch – nicht um einseitiges Bevormunden und Dominanz der älteren Demokratien. Vielmehr ist auf dem Weg zu einer gemeinsamen europäischen Rechts- und Verfassungskultur ein wechselseitiges Voneinanderlernen nach der Maxime angesagt: Prüfet alles und behaltet das Gute.

Die Kultur- und Bildungspolitik sollte daher im Rahmen der Europäischen Union als eine *gemeinsame* Aufgabe begriffen und gestaltet werden. Einzelne Ansätze gibt es bereits zwischen den mit der auswärtigen Kulturpolitik beauftragten Institutionen. Als jüngstes Beispiel sei auf das trinationale Kulturinstitut in Luxemburg hingewiesen, welches das Goethe-Institut/Inter Nationes gemeinsam mit dem Institut Culturel Français und dem Luxemburger Kulturministerium eröffnen wird. Dort und bei anderen Kooperationen wird sich zeigen lassen, was die Vielfalt der Regionen in der Europäischen Gemeinschaft bedeutet.

Nicht nur, um den Frieden auf diesem Kontinent zu sichern, bedarf es einer stabilen, von der kritischen Loyalität der Unionsbürger und -bürgerinnen getragenen Europäischen Union. Diese hat auch auf der weltpolitischen Bühne eine zunehmend wichtigere Rolle zu spielen. Die USA, mit denen uns die Entscheidung für die freiheitliche Demokratie eint, brauchen einen starken Partner, mit dem sie sich die Verantwortung für den Frieden in der Welt teilen und ein offenes Wort über die Wahl der Strategien wechseln können.

Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren

Die PISA-Studie, der internationale Vergleich der Schulleistungen, steht immer noch im Zentrum der bildungspolitischen Diskussion. Völlig verdeckt wird offenbar davon ein Gutachten zur Schulentwicklung, das im Jahr zuvor die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in Bonn vorgelegt hatte mit dem Titel „Demokratie lernen und leben“. Es enthält ein Programm gegen Schulverdrossenheit, gegen Gewaltbereitschaft und gegen die Verführung durch rechtsextrêmes Gedanken-gut, das Jugendlichen häufig als Kompensation demütigender Erfahrungen in der Schule dient. Schule soll – so das Gutachten – den Schülerinnen und Schülern die Chance geben, die Erfahrung der eigenen Kompetenz zu machen, sich Demokratie fördernde Verfahren und Verhaltensweisen anzueignen, und sie soll dadurch zugleich der demokratischen Entwicklung von Gesellschaft und Politik dienen.¹

Dieses Reformprogramm für eine demokratische Schulkultur aus dem Jahre 2001 war auch der Kern der Umerziehungspolitik der westlichen Besatzungsmächte gewesen, als sie nach der Niederlage und Befreiung Deutschlands von der Nazi-herrschaft 1945 darangingen, in ihren Besatzungs-zonen gegenüber dem besiegten Gegner nicht eine Vernichtungspolitik, sondern eine Erziehungspolitik zu verfolgen. Eine Erziehung zur Demokratie und zu demokratischem Verhalten sollte die Wiederkehr nationalsozialistischer Bestrebungen unmöglich machen und die Wiederholung totalitärer Herrschaft in Deutschland verhindern.

2001 und 1945: Man fragt sich, ob denn die Zeit stehen geblieben sei, wenn heute offenbar ein Gutachten „Demokratie lernen und leben“ – immer noch oder wieder? – notwendig ist. Muss der Neuanfang nach dem Zweiten Weltkrieg wiederholt werden? Was ist in der Zwischenzeit geschehen oder nicht geschehen? Die folgenden Abschnitte versuchen eine Antwort auf diese und andere Fragen zu geben.

¹ Vgl. Bund-Länder-Kommission, „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm, Bonn 2001.

I. Bildungsreform von außen: die so genannte „Re-education“

Die Niederlage der Deutschen 1945 war endgültig und tief greifend. Mit der bedingungslosen Kapitulation der deutschen Streitkräfte am 7. und 8. Mai hörte der deutsche Staat auf zu existieren. Deutschland war von den alliierten Truppen vollständig besetzt. Die Zerstörungen durch den Land- und Luftkrieg waren unermesslich. Millionen von Menschen befanden sich auf der Flucht vor den sowjetischen Truppen. Zu der militärischen Niederlage kam die moralische Katastrophe des deutschen Volkes. Der noch im November 1945 beginnende Kriegsverbrecherprozess in Nürnberg führte allen Menschen die Verbrechen der NS-Diktatur vor Augen. Die blutige Herrschaft der Deutschen in den von ihnen besetzten Gebieten und die systematische Vernichtungspolitik waren so unglaublich, dass beispielsweise in der amerikanischen Diskussion um die Nachkriegspolitik psychopathologische Begriffe verwendet wurden. Es wurde von den „mentally sick German people“ gesprochen.² Hier sollte die „Re-education“ ansetzen, ein Begriff, der vor dem Krieg nur in der amerikanischen Psychiatrie verwendet wurde; er bezeichnete dort den Heilungsvorgang einer kranken Psyche.³ Das deutsche Volk wurde vom Ungeheuer zum Patienten, den man heilen muss.

Es entsprach dieser Diagnose, wenn auf die „Entnazifizierungspolitik“ die Politik der „Umerziehung zur Demokratie“ folgte. Für die Amerikaner standen dabei die Reform des Bildungswesens und seine Demokratisierung im Mittelpunkt. Ihr Ziel war die Übertragung des amerikanischen Schul-

² Vgl. Karl Ernst Bungenstab, Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone, Düsseldorf 1970. Das Folgende ist ausführlicher dargestellt in: Walter Gagel, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989, Opladen 1995².

³ Vgl. Dieter Rossmeissl, Demokratie von außen. Amerikanische Militärregierung in Nürnberg 1945–1949, München 1988.

systems in ihre Besatzungszone, und das bedeutete: Stufen- oder Einheitsschule (heute würden wir sagen: Gesamtschule), egalitäre Erziehung mit Chancengleichheit, kooperatives Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern, Erziehung zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln, Vermittlung von demokratischen Grundwerten sowie Einführung eines Unterrichtsfaches für die politische Bildung – analog zu den „Social Studies“ in den USA.

Leitend war die amerikanische Idee von der Demokratie als *Lebensform*. Schon 1916 hatte der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in seinem Buch „Demokratie und Erziehung“ geschrieben: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung.“⁴ Dieses Buch war als Kritik an dem autoritären Erziehungssystem des Wilhelminischen Kaiserreichs verfasst, mit dem sich die USA damals noch nicht im Krieg befanden.

1946 zog eine amerikanische Erziehungskommission, welche die Besatzungsmacht beriet, eine bildungspolitische Folgerung: Wenn die Familie „in ihrer inneren Gestalt ausgeprägt ‚preußisch‘ bleibt, so wird die Demokratie bereits an der Quelle vergiftet“⁵. Übertragen auf die Schule hieß dies: Eine neue, demokratische Schulkultur war notwendig im Unterschied zur autoritären Erziehung in den deutschen Schulen der NS-Zeit, aber auch schon früher. Die Amerikaner strebten also eine radikale Reform an.

Die Briten gingen etwas vorsichtiger vor. Das Wort „Re-education“ wurde von ihnen früher als bei den Amerikanern vermieden. Man merkte, dass die deutsche Übersetzung „Umerziehung“ von den Deutschen nur schwer akzeptiert wurde. Später hieß es „Reorientierung“. Die Briten folgten vor allem dem Prinzip der Nichteinmischung, der indirekten Lenkung und Förderung, und das übernahmen später auch die Amerikaner. Bei beiden Besatzungsmächten dienten dann die Einladungen, z. B. die zu den „Wilton Park Conferences“ in England für Teilnehmer aus der britischen Besatzungszone⁶ oder die Studienreisen in die USA für Lehrer und Hochschullehrer, dazu, den

deutschen Besuchern eine lebendige Anschauung von westlicher Demokratie zu vermitteln und ihnen Gelegenheit zu geben, Demokratie zu „leben“ und sie dadurch zu „lernen“.

II. Restauration des deutschen Bildungssystems

Wandel der weltpolitischen Situation

Zwei Jahre nach Beendigung des Kriegs wurde der „Kalte Krieg“, die bipolare Blockkonfrontation unter den Führungsmächten USA und Sowjetunion, wahrnehmbar. Er begann 1947 mit der Verkündung der Truman-Doktrin des amerikanischen Präsidenten („... dass es die Politik der Vereinigten Staaten sein muss, die freien Völker zu unterstützen“⁷) und mit dem Marshall-Plan, der Hilfe für die westlichen Staaten Europas und die westlichen Besatzungszonen. Es folgte eine Neuorientierung der amerikanischen Besatzungspolitik. Die Absicht der verordneten Umerziehung musste einer Politik der Kooperation Platz machen: Die westlichen Alliierten benötigten ihre deutschen Besatzungszonen als Vorfeld zum Schutz gegen den Kommunismus. Der Marshall-Plan sollte eine politische Stabilisierung und Immunisierung gegen kommunistische Ansteckung bei den europäischen Staaten bewirken. Für Westdeutschland begann die Politik der Westintegration und damit verbunden der Aufbau eines stabilen, marktorientierten Wirtschaftssystems.

In dieser Situation gab es jedoch Konflikte mit den politischen Parteien, weil keine von ihnen die Besatzungspolitik insgesamt unterstützte. Die CDU und die CSU der westlichen Besatzungszonen entwickelten sich immer mehr zu marktwirtschaftlich orientierten Parteien, waren aber im Gegensatz zu den Amerikanern bildungspolitisch konservativ, strebten also die Restauration des alten Schulsystems an. Die SPD hingegen war bildungspolitisch progressiv und bewegte sich in dieser Hinsicht auf der Linie der Amerikaner, aber sie hatte ein planwirtschaftliches Wirtschaftsprogramm, das mit den Vorstellungen der westlichen Alliierten kollidierte. Die Westalliierten und vor allem die Amerikaner arbeiteten immer mehr mit

4 John Dewey, *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Branschweig 1964³ (Nachdruck Weinheim 1993), S. 121.

5 Hans-Werner Kuhn/Peter Massing/Werner Skuhr (Hrsg.), *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven*, Opladen 1993, S. 119.

6 Vgl. Kurt Jürgensen, *Die britische Besatzungspolitik 1945–1949. Zur Frage nach einer Konzeption in der britischen*

Deutschlandpolitik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 6/97, S. 22 f.

7 Zit. nach Christoph Klessmann, *Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945–1955*, Bonn 1991⁵, S. 180.

den Unionsparteien zusammen, weil sie diese zur Unterstützung ihrer antikommunistischen und marktwirtschaftlichen Politik brauchten. Dafür mussten sie aber auf die Bildungsreform verzichten, weil sie diese nur mit Hilfe der SPD hätten durchführen können. Im Dilemma zwischen außenpolitischer und wirtschaftspolitischer Stabilisierung einerseits und bildungspolitischer Reform andererseits erhielten die Außen- und Wirtschaftspolitik Vorrang; bei der Bildungspolitik mussten Abstriche gemacht werden; sie wurde zur Sache allein der Deutschen erklärt.

Widerstände gegen die alliierte Bildungspolitik

Ein Konflikt in der amerikanischen Besatzungszone ist für dieses Dilemma exemplarisch. In der amerikanischen Besatzungszone war mit den Landtagswahlen vom 1. 12. 1946 der parlamentarische Aufbau der Länder Bayern, Hessen und (damals noch) Württemberg-Baden abgeschlossen. Die von oben ernannten Ministerpräsidenten bekamen jetzt eine parlamentarische Legitimation. Trotzdem zwang die amerikanische Besatzungsmacht den bayerischen Kultusminister Alois Hundhammer, ihr Bildungsprogramm dem Landtag vorzulegen. Als dieser ablehnte, eskalierte der Konflikt zur Auseinandersetzung mit der demokratisch gewählten Volksvertretung. Die Amerikaner sahen sich mit ihrem selbst geschaffenen Anspruch konfrontiert, die Demokratie nach Deutschland zu bringen. Der Konflikt endete mit einem Kompromiss, aber dadurch unterblieb letztlich die Reform des bayerischen Schulsystems.⁸

In den anderen Ländern war es nicht viel anders. In Niedersachsen griff die britische Besatzungsmacht selbst dann nicht ein, als der sog. Grimme-Plan des niedersächsischen Kultusministers, der eine einheitliche Schule für die Sekundarstufe I bis zum 8. Schuljahr vorsah, wegen des heftigen Widerstandes der Pädagogen aus dem Gymnasium nicht durchgesetzt werden konnte. Auch der französischen Besatzungsmacht, die ihr eigenes, laizistisches Schulsystem in der französischen Zone einführen und dadurch die Wiederkehr des Gymnasiums vermeiden wollte, gelang es nicht, gegen die Kultusverwaltungen der Länder ihrer Zone und gegen die Kirchen die Wiederherstellung des

dreigliedrigen Schulsystems mit Volksschule, Realschule und Gymnasium sowie der Konfessionsschule zu verhindern.

Waren das restaurative Tendenzen? Restauriert wurde ja nicht die NS-Schule mit ihrem Zentralismus, der Umwandlung des Gymnasiums in die „Deutsche Oberschule“ und der Abschaffung der Konfessionsschule, sondern die Schule *vor* der NS-Zeit. Dass die Nationalsozialisten das Gymnasium angetastet hatten, gab vor allem den Politikern der Union moralischen Rückhalt, auf der Wiederherstellung des traditionellen Gymnasiums als Mittel der Umerziehung zu bestehen. Sicherlich war dies ein Antifaschismus, aber ein restaurativer; man suchte die Ursache des Nationalsozialismus im „Abfall von Gott“⁹ und allgemein in der falschen Gesinnung, nicht in den autoritären Strukturen der Gesellschaft. Vielen schien daher die Wiederherstellung des Zustandes vor der NS-Herrschaft zu genügen. Heilkräfte sah man in einer „Rückkehr zu Gott“¹⁰ sowie in der Besinnung auf Goethe und andere Traditionen des deutschen Geistes; eine „humanistisch orientierte Goethe-Verkultung“ breitete sich aus.¹¹ Viele Deutsche suchten nach einer letzten Bastion ihres Selbstbewusstseins gegenüber den Siegern. Die deutsche Bildungstradition galt gleichermaßen als „Bollwerk gegen die Unkultur der Yankees und die Barbarei der Russen“¹².

Inzwischen wissen wir, dass der soziale Wandel, den die Amerikaner durch ihre egalitäre Schulreform bewirken wollten, damals längst im Gange war. Martin Broszat sprach von einer stark nivellierten „Notgesellschaft“, die sich schon seit 1943 und dann vor allem durch Flucht und Vertreibung herausgebildet hatte und die „die ganze deutsche Gesellschaft durchschüttelte“¹³. Dem sozialen Wandel folgte jedoch nicht der adäquate Wandel der Mentalitäten. Diese blieben überwiegend autoritär strukturiert und traditionsverhaftet. Die Diskrepanz zwischen gewandelter sozialer Wirklichkeit und sich ihr versperrender Mentalität wird hier als Symptom für die Restauration bewertet.

9 Jost Hermand, Kultur im Wiederaufbau. Die Bundesrepublik Deutschland 1945–1965, München 1986, S. 78.

10 Ebd., S. 79.

11 Ebd., S. 71.

12 Wolfgang Benz, Potsdam 1945. Besatzungsherrschaft und Neuaufbau im Vier-Zonen-Deutschland, München 1986, S. 183.

13 Martin Broszat/Klaus-Dietmar Henke/Hans Woller (Hrsg.), Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland, München 1988, S. XXV.

8 Vgl. James Tent, Education und Religious Affairs Brunch. OMGUS und die Entwicklung amerikanischer Bildungspolitik 1944–1949, in: Manfred Heinemann (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 82.

Fehlende Auseinandersetzung mit der Vergangenheit

Schon früh hatten die Kirchen zu der Frage der Verantwortung für die Untaten des NS-Staates Stellung genommen; so die katholischen Bischöfe in einem Hirtenbrief vom 23. 8. 1945, kurz darauf die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) im „Stuttgarter Schulbekenntnis“ vom 19. 10. 1945. In diesem wurde schonungslos ausgesprochen: „Mit großem Schmerz sagen wir: Durch uns ist unendliches Leid über viele Völker und Länder gebracht worden.“¹⁴ Anders als im katholischen Hirtenbrief waren Kirche und Gläubige einbezogen, doch wurde dies nicht widerspruchlos aufgenommen. Karl Barth, der evangelische Theologe des Widerstands, versuchte daher klärend einzugreifen: Er habe auch in den Kreisen der Bekennenden Kirche „viel und mit einer verdächtigen Inbrunst von den Dämonen reden hören“; er empfahl „nüchtern politisch“ die Ursachen des Nationalsozialismus und der deutschen Schuld aufzudecken.¹⁵ Das betraf auch Reaktionen auf die Stuttgarter Erklärung der EKD. Mitglieder der Kirchenleitung der schleswig-holsteinischen Landeskirche wiesen auf eine „große Erregung“ hin, welche in den Gemeinden entstanden sei, und verlangten, den Versailler Vertrag als „Grundwurzeln allen Übels“ in die Schulldiskussion einzubeziehen.¹⁶

So gab es viel Apologetik. Gegen eine spezifisch deutsche Schuld wurde beispielsweise angeführt: das „moderne Massenmenschentum“ als Ursache der deutschen Katastrophe (Gerhard Ritter), die Französische Revolution, mit welcher der Prozess der zunehmenden „Vermassung“ eingesetzt habe – Symptome einer „verfallenden Kultur“ seien die Folge gewesen (Friedrich Meinecke), oder die Dämonisierung: Die NS-Zeit könne man nicht ohne die „Kategorie des Dämonischen“ verstehen (Helmuth Thielecke).¹⁷ Das waren sozusagen „Persilschein“-Argumente auf hohem Niveau, die gerne aufgegriffen wurden.

In der Bundesrepublik dauerte es sehr lange, bis die Wahrheiten über den NS-Staat sich im Bewusstsein der Deutschen durchsetzten. Die Debatten über die Vergangenheit kreisten zunächst um die Rehabilitierung und Versorgung der sog. „131er“ nach Art. 131 GG, also um die nach 1945 entlassenen Beamten und Soldaten, ferner um eine Amnestie für Taten aus der NS-Zeit

und um die nach den Nürnberger Nachfolgeprozessen und den Dachauer Prozessen einsitzenden Kriegsverbrecher.¹⁸ Eine „Schlusstrich-Mentalität“ machte sich breit. Legenden wurden geboren, vor allem die von der „sauberen Wehrmacht“; das Ausmaß, in welchem Teile der Wehrmacht und ihre Führung an Kriegsverbrechen teilgenommen hatten, wurde erst viel später durch die Erforschung der Militärgeschichte sowie durch die sog. Wehrmachtausstellung den Deutschen bewusst.¹⁹

III. Politische Bildung in der Schule der fünfziger Jahre

So nimmt es nicht Wunder, dass es für die politische Bildung in den Schulen große Schwierigkeiten gab. Eine Situationsbeschreibung veröffentlichte 1955 der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, das erste bildungspolitische Bund-Länder-Gremium der Bundesrepublik, in seinem Gutachten „Politische Bildung und Erziehung“. Über die Lehrer hieß es dort: Sie seien durch den Wechsel der Systeme und die Erfahrungen der Entnazifizierung unsicher geworden.²⁰ Der Ausschuss empfahl eher Verzicht auf politischen Unterricht dort, wo geeignete Lehrer, nämlich solche, die „bereit und geeignet sind“²¹, fehlen.

Dies sind vorsichtige Hinweise auf die mangelnde Bereitschaft und die Hemmungen bei vielen Lehrern in der damaligen Zeit, die Aufgaben der politischen Bildung zu übernehmen. Folgende Ursachen wurden aufgezählt: Entnazifizierungsschock, Angst vor der Expansion der Sowjetunion, Perversion der politischen Erziehung im Nationalsozialismus, die fehlende demokratische und parlamentarische Tradition, der Wechsel der Staatsformen, die Vorläufigkeit der Bundesrepublik.²² Viele Lehrer scheuten davor zurück, sich politisch zu exponieren. „Es sind nur wenige Lehrer bereit, zu politischen Fragen Stellung zu nehmen“, sagte ein

18 Vgl. Norbert Frei, *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, München 1996, S. 135 ff.

19 Vgl. Wolfram Wette, *Die Wehrmacht. Feindbilder, Vernichtungskrieg, Legenden*, Frankfurt/M. 2002, S. 261 ff.

20 Nachdruck bei Karl Borchering, *Wege und Ziele politischer Bildung. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in Schulen 1871–1965*, München 1965, S. 73.

21 Ebd., S. 80.

22 Vgl. Karl Friedrich Kindler, *Not und Aufgabe der politischen Erziehung*, in: Heinrich Schneider (Hrsg.), *Politische Bildung in der Schule*, Bd. 1, Darmstadt 1975, S. 106–110.

14 Zit. nach Chr. Kleßmann (Anm. 7), S. 378.

15 Ebd., S. 60.

16 Ebd.

17 Zit. nach J. Hermand (Anm. 9), S. 49, 48, 51.

Lehrer aus Niedersachsen.²³ Es wird von Bedenken berichtet: „Man fände so viele Mängel und Widrigkeiten im deutschen Staatswesen, die auch von den Schülern erkannt und zur Debatte gestellt würden, dass man lieber auf die Behandlung solcher Fragen verzichten wolle, bevor man sich als ehrlicher Mensch gezwungen sähe, allzu sehr zu kritisieren.“²⁴

Ausschließliche Gemeinschaftserziehung bot sich als Ausweg an. Viele Pädagogen setzten sich für sie ein, allen voran Friedrich Oetinger in seinem Buch über die „Partnerschaft“.²⁵ Er bot erstmals eine Rezeption der Gedanken von John Dewey. Das wäre eine Anknüpfung an die Bildungspolitik der Amerikaner gewesen, aber den Lesern Oetingers klang bei dem Wort „Gemeinschaft“ immer „Volksgemeinschaft“ aus der NS-Zeit mit. Die in den Schulen eingeführte „Gemeinschaftskunde“ richtete ihren Blick auf die im Alltag erfahrbaren „Gemeinschaften“, auf den Nahbereich, zwang aber nicht zur Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und ersparte den Lehrern eine politische Stellungnahme. Sie ließ es zu, dass man als Lehrer gegenüber dem am 8. Mai 1949 im Parlamentarischen Rat angenommenen „Grundgesetz“ und der dadurch errichteten verfassungsmäßigen Ordnung der Bundesrepublik unentschieden, neutral bleiben und eine „politische“ Erziehung vermeiden konnte. Doch es gab auch engagierte Lehrer, welche die Schwierigkeiten des Faches nicht scheuten.

IV. Antikommunismus

Die innenpolitische Kehrseite des Kalten Krieges war in der Bundesrepublik der Antikommunismus. Er wurde durch die Existenz eines zweiten deutschen Staates fortdauernd wach gehalten. Der Antikommunismus galt bei der Gründung der Bundesrepublik 1949 als Konsens zwischen den Parteien, vor allem zwischen CDU und SPD – ungeachtet der Tatsache, dass beide in Fragen der Wirtschaftspolitik weit auseinander lagen. Bei dieser Übereinstimmung im Grundsätzlichen standen alle Parteien der Bundesrepublik auf der Seite des

23 Zit. in: Thomas Ellwein, *Pflegt die Schule Bürgerbewusstsein?*, München 1955, S. 184.

24 Ebd., S. 280.

25 Friedrich Oetinger, *Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe*, Stuttgart 1951. Später unter dem Titel *„Partnerschaft – Die Aufgabe der politischen Erziehung“*, Stuttgart 1953², 1956³.

Westens.²⁶ Ebenso die Bevölkerung: Nach einer Umfrage zogen 95 Prozent der Westdeutschen den Weststaat einem kommunistisch regierten Gesamtdeutschland vor.²⁷ Auch die Staatsschutzgesetzgebung wurde vom Antikommunismus beeinflusst. In der Bundesrepublik entstand ein Verfolgungsklima, das in der sog. „Spiegel-Affäre“ im Jahre 1962 seinen Höhepunkt erreichte. Weil das Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ einen kritischen Artikel über die Bundeswehr veröffentlicht hatte, veranlasste der damalige Verteidigungsminister Franz-Josef Strauß, den Herausgeber und einige Redakteure zu verhaften. Den Wahlkampf zur Bundestagswahl 1953 bestritt die CDU mit dem Slogan: „Alle Wege des Marxismus führen nach Moskau, darum CDU.“ Das zielte auf die SPD, die damals noch eine sozialistische Wirtschaftspolitik vertrat. Der innenpolitische Gegner war nicht der Konkurrent, sondern der von Moskau gesteuerte Agent.

Von diesem Klima blieb die Schule nicht unberührt. In einem weit verbreiteten Schulbuch (Nebelsiek, *Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger*, 1. Aufl. 600 000 Expl.) las man in der 2. Aufl. 1962, also verfasst kurz nach dem Mauerbau 1961: „In dem weltweiten Ringen zwischen der kommunistischen Ideologie und der westlichen Idee der Freiheit geht es jetzt um Sein oder Nichtsein; denn der Ausgang dieses Ringens wird darüber entscheiden, ob Freiheit und Menschenwürde erhalten bleiben oder ob sie im Chaos des kommunistischen Terrors untergehen. Dieses Buch will zu seinem Teil dazu beitragen, dass der Sieg auf Seiten der Freiheit ist!“²⁸

Allgemein wird über die Schulbücher der fünfziger und sechziger Jahre gesagt: Die wertgeladene Sprache und die Schwarzweißmalerei korrespondierten mit einer Idealisierung der Zustände in der Bundesrepublik. Die kritische Analyse der Realität trete zurück hinter der normativen Komponente. Politische Bildung verstehe sich als „moralische Erziehung“ und Gesinnungsbildung. Die Norm werde für die Realität ausgegeben.²⁹ Es gab aber auch kritische Stimmen. Ein Lehrer, der über mehrere eigene Unterrichtsversuche mit dem Thema „Demokratie und Diktatur“ berichtete,

26 Vgl. Ernst Nolte, *Deutschland und der Kalte Krieg*, Stuttgart 1985².

27 Vgl. ebd., S. 205 f.

28 Zit. in: Wolfgang Jacobmeyer, *Deutschland und die deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*, Braunschweig 1986, S. 302.

29 Vgl. ebd., S. 308.

wandte sich gegen ein „Oktroyieren von Werturteilen“: „Es zeigt ihnen eine Demokratie, die gegensätzliche Meinungen schwer verträgt, eine Demokratie ohne Gelassenheit und Liberalität, kurz: eine militante Demokratie, die sich die Gebote ihres Handelns vom Gegner aufzwingen lässt.“³⁰

Nach dem Mauerbau nahmen die militanten Stimmen zu den Ost-West-Beziehungen langsam ab. Am 7. 3. 1963 wurde ein deutsch-polnisches Handelsabkommen abgeschlossen und noch im selben Jahr das erste Passierscheinabkommen für Westberliner zum Besuch Ost-Berlins. Es begann die Phase der Koexistenz zwischen den beiden Weltmächten, in der man über die östlichen Systeme abgewogener urteilen konnte. Und so vermehrten sich die kritischen Stimmen gegen einen Antikommunismus in der Schule. Für den Unterricht gab es jetzt als Alternative den Systemvergleich nach der „immanent-kritischen“ Methode, die in der westdeutschen DDR-Forschung verwendet wurde. Die DDR wurde ernst genommen, auch an ihrem eigenen Anspruch gemessen und mit dem westlichen politischen System verglichen.

Das Resümee: Der Antikommunismus hatte auch in der Schule eher als Erkenntnisbehinderung gewirkt; Feindbilder integrieren zwar, aber sie vernebeln auch. Verheerend war ferner die Instrumentalisierung des Antikommunismus als Kampfmittel gegen innenpolitische Gegner. Mit dem heutigen Abstand sehen wir jedoch, dass die Gegnerschaft zum Kommunismus, wenn sie damals reflektiert vollzogen wurde, auch zur Erhellung der eigenen politischen Position beitragen konnte; sie ließ die Vorzüge des eigenen Systems erkennen, aber auch seine Schwachstellen.

V. Die sechziger Jahre

Außen- und Innenpolitik im Wandel

1957 hatte die erste erfolgreiche Umkreisung der Erde durch einen sowjetischen Satelliten in den USA den „Sputnik-Schock“ verursacht. Der feste Glaube an die technologische Überlegenheit des Westens war in Frage gestellt. 1961 signalisierte der amerikanische Präsident Kennedy bei seinem Amtsantritt eine veränderte Politik, indem er der Sowjetunion wissenschaftliche und ökonomische

³⁰ Zit. in: Carter Kniffler/Hanna Schlette, Politische Bildung in der Bundesrepublik. Analysen – Reflexionen – Versuche, Neuwied 1967, S. 170.

Kooperation anbot. Nach der Kuba-Krise 1962 begann ein Wandel in den politischen Beziehungen der beiden Supermächte, welcher vom Kalten Krieg zum „Wettkampf der Systeme“ führte. Dieser Wettkampf war als friedlicher Wettbewerb gemeint. In der Bundesrepublik nahm die Vorstellung von der Bedrohung durch den Osten ab. Der Mauerbau in Berlin 1961 brachte zunächst zwar eine Verschärfung des Kalten Krieges, auf die Dauer aber entspannte die Mauer das Verhältnis zwischen den beiden Teilen Deutschlands. Immer mehr verstanden sie sich faktisch als zwei selbständige Staaten. Eine neue deutsch-deutsche Politik bahnte sich an, eine Politik der wirtschaftlichen Kooperation. Egon Bahr, der „Chefdenker“ der SPD, prägte für diese neue Politik 1963 das Wort vom „Wandel durch Annäherung“.

In der Bundesrepublik folgte auf Adenauer 1963 die Regierung von Ludwig Erhard, der aber während einer innenpolitischen Krise bereits 1966 zurücktreten musste. Die nächste Regierung trug die Große Koalition zwischen CDU/CSU und SPD von 1966 bis 1969. Sie verursachte eine Umwälzung des Parteiensystems, denn die Sozialdemokratische Partei, bisher in der Bundesrepublik „ewige“ Oppositionspartei, war jetzt regierungsfähig geworden. 1969 fand dann der sog. „Machtwechsel“ statt; die SPD unter Willy Brandt übernahm die Regierung zusammen mit der FDP. Jetzt erst hatte die Bundesrepublik die parlamentarische Demokratie vollständig übernommen, weil eines ihrer Hauptmerkmale, der Wechsel der Regierungen, Realität geworden war.

In der Bundesrepublik war dies ein Jahrzehnt des Wandels; vom „Ende der Nachkriegszeit“ wurde gesprochen. Ein „Durchbruch zu mehr ‚Modernität‘“³¹ wurde konstatiert: Bildungspläne wurden entworfen, Bildungsgleichheit sollte verwirklicht werden, Forderungen nach mehr Demokratisierung wurden laut. Und es gab Krisen: die erste Wirtschaftskrise von 1966/67 und die innenpolitische Krise, ausgelöst durch die Studentenbewegung von 1967/68. Für die politische Bildung wurde folgenreich, dass im November 1959 bei der Wiedereröffnung der Synagoge in Köln Grabsteine auf dem jüdischen Friedhof entdeckt wurden, die mit Hakenkreuzen bemalt waren. Eine Welle derartiger Schändungen breitete sich in der Bundesrepublik aus. In der Bildungspolitik wurde schnell reagiert: Die Kultusministerkonferenz (KMK) fasste im Februar 1960 einen Beschluss über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit

³¹ Christoph Klessmann, Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970, Bonn 1997², S. 473.

im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht.³² 1962 veröffentlichte die KMK „Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien“ für alle Bundesländer.³³ In Bundesländern, in denen es bis dahin noch kein Unterrichtsfach „Politische Bildung“ gab, musste es jetzt eingerichtet werden.

Der Rechtsradikalismus nahm in diesen Jahren zu. Zwar begann 1958 die gerichtliche Aufarbeitung der NS-Verbrechen (z. B. der Auschwitz-Prozess 1963), und im Bundestag wurden die gesetzgeberischen Voraussetzungen für ihre unbefristete juristische Verfolgung geschaffen (Verjährungsdebatten und -gesetze). Aber in den Jahren 1966 bis 1968 zog die rechtsradikale NPD in sieben Landtage der Bundesrepublik ein. Erst die Bundestagswahl von 1969 machte ihren Erfolgen ein Ende; die NPD verfehlte damals knapp die Fünf-Prozent-Marke (4,3 Prozent).

Generationenwechsel in der politischen Bildung

Es gab also in den sechziger Jahren zahlreiche Impulse für Innovationen in der politischen Bildung, und diese wurden getragen von einer neuen Generation von Lehrern und Pädagogen. Sie gehörten, soweit sie jetzt auch publizistisch zu Wort kamen, fast ausnahmslos den Jahrgängen 1926 bis 1930 an, waren also ihren Erlebnissen nach nicht mehr Kriegsgeneration, sondern allenfalls Spätkriegsgeneration und frühe Nachkriegsgeneration.

Bei ihnen gibt es so etwas wie das Generationstypische. Untersucht wurde dies an den Jahrgängen 1926 bis 1928, die seit 1943 als damals sechzehnjährige Schüler zum Dienst bei den Flugabwehreinheiten herangezogen wurden. Rolf Schörken, ihnen selber zugehörig, hat diese Generation in einem auf Befragungen fußenden Buch beschrieben.³⁴ Schörken konstatiert bei den Luftwaffen Helfern dieser Jahrgänge ihre fehlende Identifikation mit dem Nationalsozialismus; dessen Erziehungsimpulse hatten sich bei ihnen „totgelaufen“. Eine aufs Minimale reduzierte Verweigerungsstrategie und ein diffuser Freiheitsdrang machten sich bei ihnen bemerkbar.³⁵ Schörken beobachtete aber auch eine „Hinterlassenschaft“ des Nationalsozialismus: die selbstverständliche Gewöhnung an Autorität, welche später verhin-

derte, die durch die Demokratie gewonnene Freiheit auch im Sinne von Durchsetzung eigener Interessen zu nutzen, Demokratie also von unten nach oben aufzubauen.³⁶ Dieser Generation fehlten wichtige Voraussetzungen, um Demokratie zu verstehen und lebendig auszufüllen. „Vor allem fehlten jetzt solche Begriffe, die dem Einzelnen Mut machten, sich selbst und seine Gruppe auf der unteren Ebene der politischen Teilhabe zu artikulieren. ‚Interesse‘, ‚Partizipation‘, ‚politische Willensbildung‘, ‚Legitimation und Kontrolle von Entscheidungen‘, dies alles war vom Wort wie von der Sache her unbekannt.“³⁷ Aber sie brachte auch ihre Erfahrungen mit. Zentral war bei dieser Generation die Aversion gegen Dogmatismus. Der „blinde“ Antikommunismus hatte bei ihr meist keine Resonanz, der Marxismus in der undogmatischen Version wurde als eine Denkmöglichkeit unter anderen angesehen, und die Ausweitung von Demokratie über den engen staatlich-institutionellen Rahmen („Regierungsform“) hinaus war ihr wenigstens einen Versuch wert („Demokratie als Lebensform“). Alles in allem: Die vorherrschende Denkstruktur dieser Generation war das Offenhalten von Möglichkeiten, die Bereitschaft, neue Denkansätze zu erproben. Dies zeichnet einen Typ des Demokraten aus, der es aus Überzeugung ist, aber ohne Bekenntniseifer; man kann ihn den Typ des „nüchternen Demokraten“³⁸ nennen.

Rezeption der Sozialwissenschaften

Schörken beklagte für die Fachdidaktiker der politischen Bildung das Fehlen gesellschaftspolitischer „Begriffe“ wie Interesse, Partizipation u. a. Dieses Defizit war der Anstoß für die Rezeption der Sozialwissenschaften im Bereich der politischen Bildung, aber die Soziologie war noch in der Gründungsphase. Erst 1961 legte der Soziologe Ralf Dahrendorf mit seinem Aufsatz „Die Funktionen sozialer Konflikte“³⁹ eine Theorie des sozialen Wandels vor, die gesellschaftliche Relevanz hatte, weil sie auch politische Konflikte erklärte. 1965 erschien sein Buch „Gesellschaft und Demokratie in Deutschland“⁴⁰, eine umfassende Analyse der Entwicklung der deutschen Gesellschaft im Hinblick auf ihre Eignung, eine demokratische Gesellschaft werden zu können.

36 Vgl. ebd., S. 230 ff.

37 Ebd., S. 232.

38 W. Gagel (Anm. 2), S. 131.

39 Ralf Dahrendorf, Die Funktionen sozialer Konflikte, in: ders., Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1961, S. 112–131.

40 Ders., Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965.

32 Vgl. K. Borchering (Anm. 20), S. 88 ff.

33 Vgl. H.-W. Kuhn u. a. (Anm. 5), S. 190 f.

34 Vgl. Rolf Schörken, Luftwaffen Helfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewusstseins, Stuttgart 1984.

35 Vgl. ebd., S. 225 f.

Schon 1955 hatte die KMK die Empfehlung ausgesprochen, zur Förderung der politischen Bildung Lehrstühle für Politik an Universitäten zu errichten. Besetzt wurden sie zuerst überwiegend mit zurückgekehrten Emigranten. Diese Politikwissenschaftler wurden mit dem Bildungsauftrag berufen, Demokratiewissenschaft zu lehren. Dies war auch ihr eigenes Anliegen, denn als politische Emigranten waren sie von der Intention geleitet, 1933 dürfe sich nicht wiederholen. Die Politikwissenschaft dieser ersten Phase leitete eine „Verknüpfung empirischer und normativer Betrachtungsweise“ ein⁴¹. In den sechziger Jahren begann eine stärkere Kooperation der Fachwissenschaften mit dem schulischen Bildungsbereich. Die Ausbildung von Sozialkundelehrern setzte jetzt ein; nach und nach wurde in den Bundesländern Sozialkunde als Studienfach an den Universitäten eingerichtet.

Wichtig wurden für die politische Bildung neben den Methoden die Inhalte, welche die Wissenschaft vermittelte. Die Politikwissenschaft dieser Anfangsphase sah eine dringliche Aufgabe darin, den „deutschen Sonderweg“ sichtbar zu machen und die Erkenntnisse zu vermitteln, welche die Rückkehr Deutschlands in den Kreis der westeuropäischen Demokratien ermöglichten. Dazu gehörten:

- Das Aufzeigen der „historischen Vorbelastungen des deutschen Parlamentarismus“⁴². Es mussten Lernprozesse nachgeholt werden: das Verständnis für die Prozeduren des parlamentarischen Regierungssystems mit Machtkontrolle, Machtwechsel und die Funktion der Opposition als Regierung im Wartestand; für Politik als Aushandeln pragmatischer Kompromisse und nicht als Auseinandersetzung über Prinzipien, die immer einander ausschließend sind; Verständnis nicht zuletzt für die Rolle der politischen Parteien.
- Die Korrektur der bisher wenig ausgeprägten Vorstellung von der Bedeutung von Werten in der Politik: Die Menschenrechte als Voraussetzung für staatliches Handeln und normative Grundlage auch streitiger Politikprozesse.
- Die Korrektur des mangelnden Verständnisses für eine pluralistische Gesellschaft. Prägend war in Deutschland bisher der Glaube an ein homogenes Volk. Der Kerngedanke der Pluralismustheorie hingegen ist: Das Verfolgen von

partiellen Interessen ist nicht nur legitim, sondern geradezu erwünscht, weil sich das Gemeinwohl im Wettbewerb der Interessen nachträglich herausbilden kann und nicht, wie im totalitären Staat, im Voraus festgelegt wird und dann durch die Staatsmacht erzwungen werden muss.

- Der Abbau der Konfliktfeindlichkeit im Bewusstsein vieler Bürger. Gegen den „deutschen Hang nach Synthese“ hatte Dahrendorf seine Theorie des sozialen Konflikts entwickelt.⁴³ Danach sind Konflikte nicht Symptome eines pathologischen Zustandes der Gesellschaft, sondern sie haben eine positive Funktion, weil sie den sozialen Wandel bewirken und damit Staat und Gesellschaft vor Erstarrung bewahren.

Gemeinsam war diesen Gedanken der Versuch, Demokratie verständlich, einsehbar und beobachtbar zu machen. Sie richteten sich sowohl gegen die antiparlamentarische Tradition des Obrigkeitsstaates als auch gegen den Staat im anderen Teil Deutschlands, der auf diese Weise immer mit den Gegenbegriffen beschrieben wurde.

Fachwissenschaft und Didaktik der politischen Bildung

Fachwissenschaftliche Erkenntnisse sind für sich genommen nicht schon Inhalte von Unterricht. Schüler werden nicht mit der wissenschaftlichen Forschung vertraut gemacht, sondern mit durch die Wissenschaft gesicherten Inhalten und Erkenntnissen. Aber mit welchen? Die Sozialwissenschaften bestehen aus drei Teildisziplinen: Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie. Angesichts der Fülle des Wissens drängen sich die Fragen auf: Was und wie sollen Schüler lernen? Mit diesen beiden Fragen beschäftigt sich seit diesem Jahrzehnt die Fachdidaktik der politischen Bildung. So hat Hermann Giesecke 1965 als erster eine „Didaktik der politischen Bildung“ geschrieben.⁴⁴ Der Begriff „Didaktik“ zielt auf das „Was“ und „Wie“ des politischen Unterrichts. Angenommen, einem Lehrer, einer Lehrerin erschien es damals wichtig, dass die Lernenden den Begriff „Konflikt“ verstehen. In der Didaktik von Giesecke heißt es, nicht die wissenschaftliche Erkenntnis, also das Erlernen des Begriffes „Konflikt“, sei die Absicht des politischen Lernens. Giesecke rät, einen aktuellen politischen Konflikt als „Fall“ zu wählen und mit den Schülern zu bear-

41 Ernst Fraenkel, Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart 1964, S. 10.

42 Ebd., S. 24.

43 Vgl. R. Dahrendorf (Anm. 40).

44 Vgl. Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965.

beiten. In seinem Buch wählt er dafür die „Spiegel-Affäre“ von 1962. Um den bloßen Austausch von Meinungen zu vermeiden, wird der Konflikt Schritt für Schritt, also methodisch, untersucht: Welches ist die Streitfrage (Konflikt)? Welches sind die Gegner (Konkretheit)? Wie sind die Machtverhältnisse (Macht)? Wie ist die Rechtslage (Recht)? Welche Interessen bestimmen das Geschehen (Interesse)? Es folgen noch sechs weitere Kategorien (Begriffe), die ebenfalls in Fragen umgewandelt werden, damit der „Fall“ von allen Seiten durchleuchtet werden kann.⁴⁵

Der Kern von Gieseckes didaktischer Theorie ist die Übertragung der soziologischen Konflikttheorie Dahrendorfs in die Alltagserfahrung eines Konflikts wie die „Spiegel-Affäre“. Die Schüler lernen also nicht den „Spiegel-Konflikt“, sondern die Art und Weise, die Methode, wie sie angesichts von politischen und gesellschaftlichen Konflikten immer wieder begründet Stellung nehmen und sich gegebenenfalls auch an Konfliktlösungen beteiligen können. Dieser Weg von der soziologischen „Konflikttheorie“ in die Alltagserfahrung von Politik und hin zur eigenen Urteilsbildung ist die didaktische Transformation des wissenschaftlichen Wissens in Erfahrungswissen. Giesecke dient hier als ein (frühes) Beispiel. Andere Didaktiker wie Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen, Bernhard Sutor oder Rolf Schmiederer haben eigene Lösungen gefunden. Aber immer ging es um dasselbe didaktische Problem.

VI. Protestbewegung und beginnende Demokratisierung

1966 bis 1969 bildeten die CDU mit Kurt Georg Kiesinger als Bundeskanzler und die SPD mit Willy Brandt als Vizekanzler und Außenminister die Große Koalition. Die SPD war regierungsfähig geworden – ein Lehrstück in Parlamentarismus. Jetzt wusste man, dass die Opposition als die Regierung im Wartestand gilt. Der Nachteil der Großen Koalition war jedoch, dass als Opposition im Parlament nur noch die FDP als kleiner Rest mit 50 Abgeordneten übrig blieb. Viele andere Kritiker der Regierungspolitik sahen sich nicht mehr im Parlament vertreten. Eine außerparlamentarische Opposition entstand, kurz „APO“ genannt. Sie war eine Protestbewegung, die sich insbesondere im Hinblick auf zwei Anlässe formierte:

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 13.

die Notstandsgesetzgebung und die Studentenunruhen.

Die Notstandsgesetze im Grundgesetz sollten die Vorbehaltsrechte der westlichen Alliierten ablösen. Sie waren der letzte Schritt auf dem Wege zur staatlichen Souveränität der Bundesrepublik. In der Protestbewegung gegen diese Gesetze fanden sich die Gewerkschaften zusammen mit einer kleinen, aber öffentlichkeitswirksamen außerparlamentarischen Opposition von Hochschullehrern, Schriftstellern, Pastoren und Studenten, die sich im „Kuratorium Notstand Demokratie“ organisierten.⁴⁶ Die Aktionen dauerten bis zur Verabschiedung der Notstandsgesetze durch den Bundestag im Mai 1968. Danach geriet das Problem weitgehend in Vergessenheit. Die Studentenunruhen nahmen in der Bundesrepublik von der Freien Universität in Westberlin ihren Ausgang. Durch Anregungen von außen (Berkeley, New York und Paris) wurden sie zu einer Protestbewegung, in der sich schließlich ein Generationenkonflikt äußerte. Die jüngere Generation unternahm eine „Abrechnung mit dem kollektiven Ausweichen vor der deutschen Verantwortung, der historischen Haftung für den Nationalsozialismus und dessen Gräueltat“⁴⁷.

Dauerhafte Wirkung hatte die Forderung nach Demokratisierung. Demokratie sollte nicht auf den Bereich des Staates beschränkt bleiben, sondern alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen. Von hier kamen auch die Impulse für die Hochschulreform. Es wurden Elemente der Mitbestimmung an den Universitäten eingeführt. Doch ging die Wirkung der Protestbewegung über die Hochschulen hinaus. Jürgen Habermas hat von einem durch die Studentenbewegung ausgelösten „Prozess der Fundamentalliberalisierung“⁴⁸ gesprochen: Vermehrung von Demokratie, Liberalität der politischen Kultur, Bürgerbeteiligung an Planungsentscheidungen waren Forderungen, die dann von der sozialliberalen Koalition nach 1969 eingelöst wurden.

Es gab auch eine Protestbewegung bei den Schülern. Das Konfliktmodell, wonach den Schülern die Vertretung eigener Interessen innerhalb der Schule gestattet werden sollte, wurde Leitbild. Das Ziel war, den obrigkeitstaatlichen Charakter der Schule, den schon die Amerikaner kritisiert hatten, zu verändern. In den bisherigen Vorstellungen sah sich die Schule eher als „Schulfamilie“. In den Schulgesetzen der Bundesländer gab es durchweg

⁴⁶ Vgl. Chr. Kleßmann (Anm. 31), S. 248.

⁴⁷ Jürgen Habermas, Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII, Frankfurt/M. 1990, S. 23.

⁴⁸ Ebd., S. 26.

die Formel, die Schülermitverantwortung oder -verwaltung (SMV) diene „der Pflege des Gemeinschaftslebens in der Schule und der Erziehung der Schüler zur Selbstverantwortung“, wobei Gemeinschaftsleben groß und Selbstverantwortung klein geschrieben wurde,⁴⁹ geschweige denn von einer Schülermitverwaltung die Rede sein konnte. Jetzt aber wurde gefordert, den Schülern das Recht auf eine eigene Interessenvertretung zuzugestehen. Dies stand durchaus auch im Einklang mit den in den vergangenen Jahren eingetretenen Wandlungen innerhalb der Didaktik der politischen Bildung, wo jetzt Konflikt, Kritik und die Auseinandersetzung mit politischen Streitfragen in den Vordergrund der Bildungsarbeit rückten.

Schule im Zwiespalt

Aber es zeigte sich, dass diese Gedanken auch Wandlungen im Selbstverständnis der Lehrer und der Schulverwaltungen erforderten. Eine soziologische Analyse der SMV ergab damals, dass die Berechtigung von „Interessenvertretung“ der Schüler durch den Funktionswandel der Schule bedingt war. „In einer Gesellschaft, die in zunehmendem Maße Positionen nach dem Kriterium geprüft und verbrieft Leistung vergibt, ist die Schule in stärkerem Maße als früher eine ‚soziale Dirigierstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des Einzelnen‘.“⁵⁰ Eine solche kritische gesellschaftliche Orientierung lag freilich dem traditionellen Selbstverständnis von Schule und Pädagogik eher fern.

Es gab entsprechende Differenzen zwischen Theorie und Praxis. Eine quantitative Untersuchung der didaktischen Literatur weist aus, dass in der aktuellen pädagogischen Theorie das Konzept der Gemeinschaftserziehung längst ausgedient hatte; 1966 dominierte Erziehung zu Kritik und zu Konflikt.⁵¹ Die Lehrer an den Schulen orientierten sich jedoch immer noch an der Gemeinschaft, sahen das Ziel im Abbau der Gegensätze in der Gesellschaft und waren sich meist nicht der harmonisierenden Auffassung von „Gemeinschaft“ bewusst.⁵²

49 Vgl. Wolfgang Perschel, Die rechtliche Seite der SMV, in: Theodor Wilhelm, Demokratie in der Schule, Göttingen 1970, 201 f.

50 Sibylle Schneider (Reinhardt), Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung. Ergebnisse einer Untersuchung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, (1967) 1, S. 52.

51 Vgl. Klaus Wallraven, Der unmündige Bürger. Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik, München 1976, S. 353, 355.

52 Vgl. Egon Becker u. a., Erziehung zur Anpassung. Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach/Ts. 1970³, S. 174, 135 f.

Offenbar unterrichtete nur eine Minderheit der Lehrer im Einklang mit der damals aktuellen Didaktik. Beobachtungen des amerikanischen Politikwissenschaftlers Henry W. Ehrmann, der 1964 in der Bundesrepublik den Sozialkundeunterricht in 37 Schulen besucht hatte, bestätigten diesen Befund. Er sprach von den „aktiv an der politischen Bildung interessierten Erziehern“, die er angetroffen habe. Sie hätten den Zusammenbruch des Dritten Reiches als junge Erwachsene erlebt und spürten eine innere Verpflichtung, „etwas zu tun“. Sie seien zwar eine zahlenmäßige Minderheit, aber von großer „Durchschlagskraft“. Die älteren Kollegen hingegen wiesen ein erschüttertes politisches Selbstbewusstsein auf.⁵³ Ehrmann stellte ferner fest, dass es in Deutschland schwer sei, den Zusammenhang zwischen unvermeidlichen politischen Konflikten und gesellschaftlicher Fortentwicklung zu verdeutlichen.⁵⁴ Nur langsam setzte sich bei den Lehrern die Erkenntnis durch, dass Konflikte nicht einen Betriebsunfall darstellen, sondern eine „Funktion“ haben, ja letztlich sogar mehr Freiheit garantieren. Ein Berufsschullehrer äußerte noch 1967: „Es ist meiner Meinung nach gut, wenn man den Schülern nicht alles, z. B. von Interessenkonflikten in der Politik, erzählt. Sonst werden sie schockiert.“⁵⁵

Die Politik und die politische Bildung

Trotz allem: Die politische Bildung nahm in den sechziger Jahren an Bedeutung zu und hatte in der Zeit der Großen Koalition sogar ein Konjunkturoberhoch. Bundestag und Bundesregierung beschäftigten sich 1968 mit ihr. Im Bundestag lagen „Große Anfragen der Fraktionen des Deutschen Bundestages zur politischen Bildung“ vor. Am 23. September 1968 gab die Regierung Kiesinger/Brandt darauf ihre „Antwort“.⁵⁶ Diese „Antwort“ der Bundesregierung zur politischen Bildung war ein Produkt der Großen Koalition. Die beiden großen Parteien CDU/CSU und SPD hatten sich hier zu einem Kompromiss zusammengefunden. Er war das Ergebnis eines langwierigen Prozesses innerhalb der Bundesregierung. Verständlich ist, dass unter diesen Umständen von beiden Seiten Abstriche gemacht werden mussten. Einerseits fand die

53 Henry W. Ehrmann, Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge, Weinheim 1966, S. 6.

54 Vgl. ebd., S. 32.

55 E. Becker u. a. (Anm. 52), S. 139.

56 Vollständiger Text in: Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von Friedrich Minssen, Essen 1968, S. 24–36. Auszüge bei H.-W. Kuhn u. a. (Anm. 5), S. 239–243. Ausführlich bei W. Gagel (Anm. 2), S. 184–193.

Forderung nach Formen der „direkten Demokratie“ keinen Eingang, andererseits vermied es die Bundesregierung, politische Bildung zum Zwecke „politischer Werbung“ für die Bundesregierung zu nutzen, wie es vorher einmal vorgeschlagen worden war.

Der Kompromiss ist auch in der Kombination heterogener Elemente zu erkennen: Neben den aktuellen Prinzipien der politischen Didaktik (Interesse, Konflikt, Macht) finden sich traditionelle Bestände in diesem Text, so die Aufgabe, ein „Staatsbewusstsein“ zu vermitteln, oder die Forderung, ein unvoreingenommenes Verhältnis zur eigenen Geschichte und zum eigenen Volk herzustellen, ohne dass eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit erwähnt wurde. Die Tabuisierung des Nationalsozialismus dauerte fort.

Die politische Bildung erhielt in der „Antwort“ auch eine politische Funktion: „Es ist eine Situation entstanden, die es allen gesellschaftlichen Kräften und auch dem Staat dringend gebietet, dem verbreiteten Unbehagen entgegenzuwirken und das Bewusstsein vom Wert unserer freiheitlichen Staatsordnung und den Möglichkeiten ihrer zeitgerechten Fortentwicklung zu stärken.“⁵⁷ Die Bundesregierung reagierte damit auf die Protestbewegungen. Diese wurden als eine Delegitimierung der gerade erst errichteten politischen Ordnung in Deutschland angesehen. Politische Bildung sollte als Therapie zur Behebung der Legitimationskrise dienen. So wurde sie zum Instrument der Politik und bekam eine Art „Feuerwehrfunktion“. Die „Antwort“ der Bundesregierung war also ambivalent: Einerseits bot sie der politischen Bildung und der politischen Didaktik in den sechziger Jahren eine Anerkennung, ein legitimatorisches Dach, unter dem sich fortschrittliche Konzeptionen entfalten konnten. Sie erlebte in den folgenden Jahren eine breite Förderung, die vor allem in der Errichtung zahlreicher Lehrstühle und Professuren an Hochschulen und Universitäten zum Ausdruck kam und dadurch als Impuls für die Verbesserung der Lehrerbildung wirkte.

57 Laufende Mitteilungen 1968 (Anm. 56), S. 26.

Die Kehrseite war andererseits das nur kurzfristige, im Grunde zweckbezogene Interesse der politischen Akteure an der politischen Bildung. Es schwand in dem Augenblick, da sichtbar wurde, dass durch Förderung der politischen Bildung nicht Bewusstseinsprozesse gesteuert werden können, dass sie nicht das Wasser liefert, mit dem legitimatorische „Brände“ schnell gelöscht werden können. Im Gegenteil: In den nächsten Jahren erschien politische Bildung vielen Politikern sogar als zusätzliches Öl für das Feuer. Der in der „Antwort“ gefundene Kompromiss der Großen Koalition über die Prinzipien der politischen Bildung hatte nur einen vorübergehenden Konsens geschaffen. Er endete, als die Große Koalition sich nach den Bundestagswahlen von 1969 auflöste, und machte einer bildungspolitischen Polarisierung Platz, in die auch die politische Bildung hineingezogen wurde.

Die Bilanz der Bildungspolitik bis zum Ende der Großen Koalition ist an den Reformgesetzen zur inneren Schulverfassung abzulesen. Nach dem Beschluss der KMK zur „Schülermitverantwortung“ vom 3. 10. 1968 kam es in den Folgejahren in vielen Bundesländern zu einer Novellierung der SMV-Erlasse und der Schulgesetze, die eine stärkere Beteiligung der Eltern und Schüler am Schulleben ermöglichte.⁵⁸ Die Spannweite der Novellierungen war jedoch weit: Den einen Pol bildete die Auffassung, die SMV sei ein Erziehungsinstrument der Schule, so Bayern („Mitwirkung“, nicht „Mitbestimmung“), den anderen Pol bildete die Auffassung, die SV (Schülervertretung) sei eine eigene Institution der Schülerschaft, so Hessen.⁵⁹ Dazwischen lagen die übrigen Länder; eine gemeinsame Linie wurde nicht erreicht. Die Bildungs- und Schulpolitik der Bundesrepublik machte bis 1969 nur kleine Schritte auf dem Weg, den die amerikanische Reformpolitik zur Gestaltung einer demokratischen Schulkultur vorgezeichnet hatte.

58 Vgl. die Auflistung bei Georg Auernheimer/Martin Doehlemann, *Mitbestimmung in der Schule*, München 1971, S. 193 f.

59 Vgl. ebd., S. 199 f.

Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland

Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre

Seit 1999 liegt ein Sammelband zur „Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule“ vor unter dem Haupttitel: „Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik“¹. Der Titel kann missverstanden werden. Die These der Autoren ist gerade nicht, die Frankfurter Schule habe die Bundesrepublik intellektuell gegründet. Ihr Befund lässt sich vielmehr so zusammenfassen: Die nach der institutionellen Gründung erst allmählich vollzogene politisch-kulturelle Gründung des neuen demokratischen Staates ist nicht das Werk einer einzelnen „Schule“ oder Theorie, auch nicht der „Frankfurter“, aber an deren Wirkungsgeschichte können der Prozess und die Probleme der sich herausbildenden politischen Kultur besonders gut verfolgt werden.

Die institutionelle Gründung der Bundesrepublik war von Anfang an begleitet von theoretischen Konzepten; vor allem von einem erneuerten Naturrechtsdenken, vom Entwurf sozialer Marktwirtschaft durch die Ordoliberalen und von der Hinwendung zur westlichen Demokratie. In diese geistige Gemengelage mischten sich Max Horkheimer und Theodor W. Adorno nach ihrer Rückkehr aus der Emigration mit ein, und zwar keineswegs als linksintellektuell-marxistische Opposition, sondern kooperativ in Konkurrenz zu anderen Strömungen. Erst als in den sechziger Jahren die Soziologie zu einer gesellschaftlichen Deutungsmacht aufstieg, verschärfte sich der Dissens vor allem gegenüber dem kritischen Rationalismus. Adorno hat ihn 1969 als Positivismusstreit gedeutet, das heißt als Streit um die richtige Theorie für Sozialforschung, aber auch für Gesellschaftskritik. Er wurde zum Wortführer einer „kritischen Intelligenz“, auch in der Frage, wie die NS-Vergangenheit aufzuarbeiten sei.

Die „Studentenrevolte“ von 1967/68 radikalisierte die Fragen der „Vergangenheitsbewältigung“ ebenso wie die Kritik an der „kapitalistischen Gesellschaft“, der angeblich nur formalen Demokratie, indem sie die marxistischen Elemente der

Frankfurter Soziologie mobilisierte und mit Herbert Marcuse zu einer vagen Revolutionstheorie zwecks Legitimation vielfältiger Formen von „Widerstand“ umformulierte. Erst jetzt wurde die „Frankfurter Schule“ zur Kritischen Theorie stilisiert, zudem beerbt durch eine auf ihrer Grundlage entwickelte „Kritische Erziehungswissenschaft“. Wolfgang Klafki hat diese als eine Theorie bezeichnet, die in Anlehnung an Jürgen Habermas Erziehungsziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung mit der politischen Veränderung gesellschaftlicher Strukturen verknüpfte und sich so von der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso absetzte wie von einer „positivistischen“ empirischen Erziehungsforschung. Emanzipation wurde zum Schlüsselbegriff für die Verbindung von Erziehung und Gesellschaftsveränderung. Klaus Mollenhauer formulierte das als Programm in seinem Buch „Erziehung und Emanzipation“ (1968). Die Bemühungen unterschiedlicher geistiger Kräfte um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland führten also gegen Ende des sechziger Jahrzehnts letztlich in eine Polarisierung. Der Machtwechsel von 1969 verschärfte dann auch die politische Polarisierung.

Unsere These für die weitere Entwicklung lautet: Die politisch-kulturelle Gründung der Bundesrepublik gelang erst in dem Maße, wie man lernte, die unvermeidliche Pluralität und Konkurrenz von Philosophien und Theorien, den Pluralismus und die Konflikte geistig-kultureller Kräfte auszuhalten unter gegenseitiger Anerkennung oder wenigstens Respektierung auf der Grundlage eines Verfassungskonsenses. Diesen bis heute schwierigen Prozess am Streit um die politische Bildung zu skizzieren ist die Absicht der weiteren Ausführungen.

I. Der Streit um Konzepte politischer Bildung in den siebziger Jahren

Weder der Theorienstreit der Sozialwissenschaften noch die politische Polarisierung seit 1968/69 konnte die politische Bildung unberührt lassen.

¹ Vgl. Clemens Albrecht u. a., Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/M. 1999.

Die miteinander streitenden Positionen waren dennoch differenzierter, als es die politische Lagerbildung und die auch bei manchen Didaktikern seinerzeit beliebte Einteilung in Schemata „politischer Geographie“ von links bis rechts zum Ausdruck brachten. Das kann hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Es ist aber zu unterscheiden einerseits zwischen Konzepten verschiedener Didaktiker, die auch während der siebziger Jahre im – freilich manchmal polemisch zugespitzten – Gespräch blieben, und dem viel stärker politisierten Streit um Richtlinien und Curricula andererseits.

1. Der Einfluss der Kritischen Theorie auf didaktische Konzepte

Es ist das Verdienst von Didaktikern wie Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen (Gießen) sowie von Hermann Giesecke (Göttingen), in den sechziger Jahren die „didaktische Wende“ in der politischen Bildung herbeigeführt zu haben. Sie überwandern – jedenfalls in der Theorie – die institutionenkundlich verengte alte Staatsbürgerkunde und eine naiv harmonisierende Gemeinschaftskunde, indem sie das Politische als Gegenstand politischer Bildung in einer spezifisch didaktischen Weise zu erfassen sowie Ziele und Inhaltswahl kategorial zu bestimmen versuchten. Die Begründung war bei den drei Autoren unterschiedlich, aber bei keinem auf eine bestimmte Theorie fixiert. Sie entwickelten aber um die Wende zu den siebziger Jahren ihre Konzepte weiter durch die Übernahme von Elementen der Kritischen Theorie. Der gemeinsame Nenner lautete, politische Bildung habe gesellschaftskritisch beizutragen zur Ermöglichung von Emanzipation, wie sie die neue kritische Erziehungswissenschaft verstand. Darüber ließ sich streiten – und es wurde gestritten. Aber eine Verständigung blieb schwierig, weil unter Berufung auf die Kritische Theorie als die einzig maßgebliche die Kritiker und deren Konzepte als rückschrittlich, als nicht konsensfähig erklärt wurden. Kritische Erziehungswissenschaft beanspruchte die Deutungshoheit.

Am wenigsten ausgeprägt war diese Neuorientierung bei Kurt Gerhard Fischer, der in der dritten Auflage seiner „Einführung in die politische Bildung“ „radikaldemokratische“ Theorieansätze marxistischer Herkunft einer deutlichen Kritik unterzog.² Andererseits erweiterte er seinen Katalog der Einsichten im Sinne emanzipatorischer

Pädagogik, indem er zum Beispiel formulierte, demokratische Politik ziele darauf, die Institution „Staat“ überflüssig zu machen.³ Die Balance zwischen Freiheit und freiheitlichen Institutionen als Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit war damit erheblich gestört.

Wolfgang Hilligen hat seit Ende der sechziger Jahre die normative Grundorientierung seines Konzepts in drei „Optionen“ ausgedrückt: Die Sicherung personaler Grundrechte nannte er die liberal-konservative Komponente der Menschenwürde; die Herstellung politischer Voraussetzungen für die Überwindung struktureller sozialer Ungleichheit, auch als Emanzipation bezeichnet, nannte er ihre soziale Komponente; dazu kam, drittens, die Notwendigkeit, Spielräume und Institutionen für Alternativen zu erhalten – die demokratische Option.⁴ Das blieb zwar sehr abstrakt und deutungsbedürftig. Aber Hilligen bestand im Gespräch der Didaktiker mit Hartnäckigkeit darauf, zumal seine zweite Option sei unabdingbarer Bestandteil des wünschenswerten Minimalkonsenses, weshalb er zum Beispiel den Entwurf der rheinland-pfälzischen Richtlinien für Sozialkunde und mein didaktisches Konzept als formaldemokratisch und nicht konsensfähig bezeichnete.⁵ Aber weder meine Didaktik noch die Richtlinien von Rheinland-Pfalz huldigten einem nur formalen Verständnis von Demokratie. Es war selbstverständlicher Nachkriegskonsens, die Demokratie des Grundgesetzes als wertgebundene Ordnung zu sehen, zu der auch die Sozialstaatlichkeit gehört. Diese ist verbindliche Leitlinie für Politik, gibt aber kein bestimmtes inhaltliches Programm vor.⁶

Am entschiedensten band Hermann Giesecke die Neubearbeitung seiner Didaktik von 1972 an die Kritische Theorie. Seine Begründung lautete, diese repräsentiere den „fortgeschrittensten wissenschaftlichen Diskussionsstand“. Er wollte damit zwar keine Absage an andere Theoriekonzepte verbinden, aber er kam dennoch zu einer Art Ausschließlichkeit der Kritischen Theorie für die politische Bildung. Diese brauche eine inhaltliche Vorstellung vom neuzeitlichen Demokratisierungsprozess im Sinne von Emanzipation, und die

3 Vgl. ebd., S. 124.

4 Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, Opladen 1975, S. 175 ff.

5 Vgl. ders., Dreimal Emanzipation, in: Gegenwartskunde, 22 (1973) 3, S. 271 ff.; ders., Verständigungsschwierigkeiten unter Didaktikern der politischen Bildung, in: Gegenwartskunde, 24 (1975) 2, S. 199 ff.

6 Vgl. Bernhard Sutor, Wer definiert den Konsens?, in: Gegenwartskunde, 25 (1976) 2, S. 124.

2 Vgl. Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1973, S. 82 ff.

Theorien, die es dafür gebe, seien „allesamt Variationen des ursprünglichen Marxschen Ansatzes“.⁷

Eine solche Orientierung ist dem Didaktiker unbenommen. Es fragt sich nur, ob sie nicht zu problematischen Verengungen führt. Der Streit darüber entzündete sich an Gieseckes Plädoyer für die Parteilichkeit politischer Bildung. In der damals aufgeheizten Diskussion gelang es nicht zu klären, ob Giesecke damit vielleicht nur die Befähigung der Adressaten politischer Bildung gemeint habe, Partei für ihre Interessen zu ergreifen – das war unbestritten! –, oder ob das Konzept nicht doch auf vorgefertigte Freund-Feind-Definitionen hinauslief. Dem Versuch, die Ziele politischer Bildung so zu formulieren, dass die Komplexität des Politischen, der Pluralismus von Meinungen und Positionen im Unterricht präsent werde, hielten Giesecke und andere damals immer nur entgegen, das sei ein Plädoyer für Parteilichkeit im Sinne der Konservativen. Heute dagegen sind wir uns einig in der Feststellung, die Schule dürfe „innerhalb der vom Grundgesetz erlaubten pluralistischen Positionen nicht parteilich sein, wohl aber muss sie das geistige Instrumentarium dafür entwickeln, mit Parteilichkeiten, die in der in der Sache selbst liegen, produktiv umzugehen“⁸.

2. Marxistische Vorstellungen und Konzepte

Mit den zuvor genannten Autoren blieb das Gespräch möglich und wurde, wenn auch unter Schwierigkeiten, geführt. Seit Beginn der siebziger Jahre gab es jedoch eine Vielzahl von Veröffentlichungen, deren Autoren unter Verwendung marxistischer Begriffe und Kategorien politische Bildung zu einem Epiphänomen des Klassenkampfes erklärten. Mit ihnen war ein Gespräch kaum mehr möglich, weil ihr Wahrheitsanspruch mit der Definition des Feindes unlöslich verbunden war. Ich beschränke mich hier aus Raumgründen auf drei Veröffentlichungen, die mir repräsentativ scheinen für diese Art des Argumentierens.

Klaus Peter Wallraven und Eckart Dietrich traten 1970 mit einer „Politischen Pädagogik“ hervor, die schon mit ihrem Untertitel „Aus dem Vokabular der Anpassung“ die Tendenz der ‚Entlarvung‘ erkennen lässt. Der ‚Antagonismus‘ der ‚Klassengesellschaft‘ wird vorausgesetzt und bestimmt die Ermittlung der Konflikte in der Schule. Zentrale Aufgabe politischer Bildung ist Ideologiekritik, und Ideologie wird verstanden als das notwendi-

gerweise falsche Bewusstsein, „in welchem gesellschaftliche Verhältnisse sich spiegeln und ihre Rechtfertigung finden“⁹. Alle bisherige politische Bildung verfällt mehr oder weniger dem Verdikt, zu dieser Rechtfertigung durch Verschleierung der Verhältnisse beizutragen. Wie Schule und Unterricht angesichts des mit Herbert Marcuse beschriebenen „totalen Verblendungszusammenhangs“, in welchem die industrialisierte Konsumgesellschaft angeblich lebt, überhaupt eine kritische Funktion wahrnehmen können, bleibt das Geheimnis der Autoren; detailliertere didaktische Vorstellungen werden nicht entwickelt.

Ähnliches gilt für den Sammelband „Erziehung in der Klassengesellschaft“, der 1970 von Johannes Beck u. a. mit dem Anspruch einer „Einführung in die Soziologie der Erziehung“ vorgelegt wurde und 1972 bereits das 43. Tausend erreichte. Ich weise auf diese Zahl hin, weil man natürlich fragen kann, ob diese Literatur denn damals Breitenwirkung hatte. Es ist ihr gewiss nicht gelungen, die Masse der Lehrer für den Marxismus zu gewinnen. Aber dass zentrale Versatzstücke marxistischer Theorie gleichsam als gesunkenes Kulturgut lange Jahre hindurch weitertransportiert wurden und wirkten, scheint mir unbestreitbar. Die Mitte dieses Sammelbandes bilden Thesen der Autoren zur emanzipatorischen Erziehung, die in Form und Sprachduktus an Marx' Thesen über Feuerbach erinnern. Die Erste lautet: „Emanzipatorische Erziehung ist kein pädagogischer Grundbegriff, sondern die sozialwissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis des politischen Kampfes. Sie steht auf der Seite der Unterdrückten.“ Die Letzte: „Die ‚Pädagogen‘ haben die Pädagogik nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie abzuschaffen.“¹⁰

Anders als die bisher genannten Autoren hat Rolf Schmiederer immerhin den Versuch gemacht, marxistisch formulierte Theorie mit einem didaktischen Konzept zu verbinden. Letzteres hat er später sogar von seinen älteren theoretischen Begründungen weitgehend gelöst, indem er „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ (1977) forderte und damit in der didaktischen Diskussion eine stärkere Hinwendung zu den Adressaten politischer Bildung bewirkte. Seine 1971 vorgelegte „Kritik der politischen Bildung“ ist in ihrer Begründung jedoch marxistisch reduzierte und

7 Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1972⁷, S. 119 f., S. 123.

8 Ders., *Entstehung und Krise der Fachdidaktik Politik 1960–1976*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 7–8/99, S. 22.

9 Klaus Peter Wallraven/Eckart Dietrich, *Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung*, München 1970, S. 52.

10 Johannes Beck u. a., *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München 1970, S. 151 f.

popularisierte Kritische Theorie.¹¹ Ziele politischer Bildung seien Emanzipation und Demokratisierung, Ideologiekritik und politische Praxis, vorbereitet durch Vermittlung gesellschaftlichen Bewusstseins und soziologischer Denkweise. Als Methode empfahl Schmiederer die Fallanalyse, aber jedes Thema sollte sich auf den gesamtgesellschaftlichen Strukturzusammenhang beziehen. Die Inhalte sollten für Unterdrückung bzw. Förderung von Emanzipation stehen. Auch Schmiederer hatte ein vorgefertigtes Gesellschaftsbild, eine Vorstellung von der Totalität der Gesellschaft, die es in eine andere, offenbar als konfliktfrei gedachte, zu verwandeln galt; denn die jetzige sah er bestimmt von „überflüssiger“ Arbeit und Herrschaft, die angesichts des gesellschaftlich möglichen Reichtums „künstlich“ aufrechterhalten werden.

Wenige Jahre später, u. a. nach Verbreitung der Einsicht in die „Grenzen des Wachstums“, war dieser Denkweise der Boden entzogen. Aber auch zuvor konnte eigentlich die Erkenntnis nicht schwer sein, dass gesellschaftliches Miteinander der Menschen in Freiheit einer politischen Ordnung bedarf. Gewiss wollen wir diese demokratisch, sozial und rechtsstaatlich. Aber bei Schmiederer kommt eine solche Ordnung positiv gar nicht vor. Damit wird Politik verfehlt. Das heißt keineswegs, marxistische Gesellschaftskritik könne oder dürfe in politischer Bildung keinen Platz haben. Aber ihre Anhänger weigerten sich, sie neben anderen Theorien ebenfalls der mit Recht geforderten Ideologiekritik auszusetzen.

3. Gegenpositionen

Wenn man in der damaligen Diskussion ein Argument wie das von der Notwendigkeit einer politischen Ordnung vorbrachte, lautete die Gegenfrage nicht selten: Woher wissen Sie das? Im angelsächsischen Raum hätte man sich auf den *common sense* berufen; er genügt für den „Normalfall“. Aber Deutschland war offenbar kein solcher. Wenn eine Gesellschaft ihrer selbst ungewiss ist, dann werden soziale und politische Defizite zu Legitimitätskrisen gesteigert, und eben dies war im Laufe der sechziger Jahre zunehmend geschehen. Dabei hatte die Kritische Theorie eine Meinungsführerschaft gewonnen, aber die Radikalisierung mit Hilfe marxistischer Kategorien ging auch über sie hinweg. Erst eine wachsende Gegenkritik machte gegen Ende der siebziger Jahre die Rückkehr zu einem pragmatischen Konsens möglich.

11 Rolf Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt/M. 1971. Vgl. Kap. I.

Die Gegenkritik reichte in der politischen Bildung vom Versuch, den *common sense* pädagogisch zu rekonstruieren (Theodor Wilhelm), über soziologischen Widerspruch (Günter C. Behrmann) bis zu politikwissenschaftlich begründeten didaktischen Konzepten. Theodor Wilhelm steht mit seinem „Traktat über den Kompromiss“ (1973) und mit „Jenseits der Emanzipation“ (1975) repräsentativ für eine ganze Reihe von Stimmen des Widerspruchs gegen die auf Negation fixierte Emanzipationspädagogik. Er erinnerte an die Bedingungen des Erlernens freiheitlicher Lebensführung in sozial verantwortlicher Kommunikation und in einer auf Recht und Institutionen angewiesenen politischen Beteiligung. Sein Plädoyer für ein pragmatisches Leben mit Kompromissen setzte sich von einem Harmoniemodell ebenso ab wie vom Klassenkampf und stellte gegen Absolutheitsansprüche im Politischen als Definitionsmerkmale des guten Kompromisses Vorläufigkeit, Gegenseitigkeit und Öffentlichkeit auf der Basis von Widerspruchsfreiheit im Fundamentalen heraus.

Günter C. Behrmann unterzog 1972 die politische Pädagogik traditioneller wie kritischer Provenienz einer scharfen Kritik aus der Sicht empirisch-systemtheoretischer Soziologie. Seine zentrale These war, die politische Pädagogik habe die Kategorien und Ergebnisse empirischer Sozialforschung vernachlässigt und ihre Ziele und Konzepte ideologisch an der Realität moderner Gesellschaft vorbei konstruiert. Politische Bildung müsse aber ihre Partizipationsvorstellungen an den Funktionsbedingungen des politischen Systems und an den Strukturen arbeitsteiliger Gesellschaft messen, ihre Institutionenfeindlichkeit abbauen, ihre normativen Forderungen und didaktischen Konstrukte auf die Komplexität der Probleme einstellen und in der Schule auch systematisch Kenntnisse über das politische System vermitteln.¹² Später hat Behrmann versucht, in einem didaktischen Entwurf eines Curriculums „Politik“ diese Forderungen zu konkretisieren. Darin setzte er der monopolisierten Leitidee „Emanzipation“ vier Wertbezüge entgegen: personale Solidarität, Freiheit, Sicherheit, rationales Verstehen. Der Gehalt dieser Begriffe liege im Feld eines wünschenswerten Minimalkonsenses; denn ein gegen sie gerichtetes Handeln löse Konflikte aus, „denen die Tendenz zur Zerstörung jeder Vergesellschaftung“ innewohne.¹³ Einen vergleichbaren Versuch

12 Vgl. Günter C. Behrmann, Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik, Stuttgart 1972.

13 Ders., Politik – Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik, in: ders./

legte Dieter Grosser 1977 vor. Im Wissenschaftsverständnis orientierte er sich am kritischen Rationalismus, betonte aber, es müsse über eine in diesem Sinn betriebene Sozial- und Erziehungswissenschaft hinaus eine Sozial- und Erziehungsphilosophie geben, in der über normative Ziele reflektiert werde. In diesem Rahmen entfaltete Grosser als Ziele politischer Bildung die Befähigung zu rationalem politischen Urteil und zur Beteiligung an Politik.

Meine Didaktik des politischen Unterrichts erschien 1971, in zweiter Auflage 1973. In Auseinandersetzung mit vielfältiger Zustimmung und Kritik habe ich sie weiter entwickelt und in einer Neubearbeitung 1984 vorgelegt. Sie stellte den Versuch dar, das Praxis- und Ethikverständnis der traditionellen praktischen Philosophie in seiner Rekonstruktion durch Philosophen und Politikwissenschaftler wie Joachim Ritter und seine Schule, Hannah Arendt, Wilhelm Hennis, die Schüler von Arnold Bergstraëfer und Hans Buchheim, für die politische Bildung fruchtbar zu machen. Die normative Orientierung an einer philosophisch-politischen Anthropologie habe ich zu verbinden versucht mit den gesicherten Erkenntnissen der Sozialwissenschaften, besonders der Politikwissenschaft, der Erziehungswissenschaften und der Sozialisationsforschung. Auf dieser Grundlage habe ich drei den Politikunterricht leitende didaktische Prinzipien entfaltet: kategoriale Bildung, dialogisch-kommunikative Bildung, gewissenhafte Urteilsbildung.¹⁴ Gerade weil so kein geschlossenes System von Zielen, Inhalten und Normen begründet, sondern politisch-ethische Urteilsbildung im Abwägen von Für und Wider gefordert ist, schien mir das Konzept für die politische Bildung hilfreich. Ich habe aber nirgends behauptet, es sei allgemein verbindlich.

Versuche einer philosophisch-anthropologischen Begründung stießen damals bei Anhängern der Kritischen Theorie auf den Einwand, hier werde eine „feststehende“ Menschennatur gegen kritische Gesellschaftstheorie ausgespielt. Im Umkreis der Kritischen Theorie stand jeder Hinweis auf strukturelle anthropologische Konstanten unter Ideologieverdacht. So berechtigt dieser Verdacht im Prinzip sein mag, so war doch darauf hinzuweisen, dass auch die Kritische Theorie ihrerseits anthropologische Vorannahmen machen musste.

Karl-Ernst Jeißmann/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderborn 1978, S. 219.

¹⁴ Vgl. Bernhard Sutor, *Neue Grundlegung politischer Bildung*, 2 Bände, Paderborn 1984.

Zudem enthält die anthropologisch argumentierende praktische Philosophie durchaus ein erhebliches kritisches Potenzial. Das wollten die Anhänger der Kritischen Theorie seinerzeit nicht wahrhaben. Deshalb hatte mein schon 1973 auf einer Tagung der Bundeszentrale für politische Bildung vorgetragenes Plädoyer für eine „friedliche Koexistenz“ konkurrierender Theorien in Sozialwissenschaften und politischer Didaktik damals keine Chance, von der anderen Seite akzeptiert zu werden.¹⁵ Man wollte den „Alleinvertretungsanspruch“ auf Kritik nicht aufgeben.

II. Curriculumreform und Richtlinienstreit

1967 wurde Saul B. Robinsohns Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ zum Auslöser einer Reform der Lehrpläne, die zuvor schon zunehmend in die Kritik geraten waren. Die Reform sollte die vielfältigen Mängel beseitigen, indem sie Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sowie Erfolgskontrollen des Unterrichts in einen konsistenten Zusammenhang stellte. Das Kernstück des Programms bestand in der Bestimmung der gesellschaftlichen Situationen, auf die hin zu lernen sei; der Qualifikationen, welche die Schule zu deren Bewältigung vermitteln solle, sowie der Curriculum-Elemente, die dazu geeignet schienen. Das technokratisch anmutende Modell war getragen von dem Anspruch, die Curricula der öffentlichen Schulen ganz neu durch Wissenschaft zu legitimieren. Es erwies sich sehr bald als nicht durchführbar.

Die in allen Ländern einsetzende Arbeit von Lehrplankommissionen wurde begleitet von einer Vielfalt theoretischer Entwürfe. Die Euphorie, in der ganze Lernzielpyramiden vom obersten Ziel der Mündigkeit bis zu konkreten Operationen im Unterricht in ein angeblich schlüssiges Deduktionsverhältnis gebracht wurden, hielt jedoch nicht lange an. Die durchgehende Operationalisierung der Lernziele wurde bald in Frage gestellt. Lernziele mittleren und niedrigen Abstraktionsgrades konnten keineswegs schlüssig aus den höheren Zielen abgeleitet werden. Vielmehr erwiesen sich zusätzliche Begründungen und Entscheidungen zur Bestimmung von Lerninhalten als unumgänglich. Die alte Frage nach den Bildungsgütern war

¹⁵ Vgl. ders., Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula politischer Bildung, in: *Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, Bd. 100, Bonn 1974, S. 11 ff.

durch die neue nach Lernzielen nicht obsolet geworden. Nicht minder bedeutsam war die Einsicht, dass sich so genannte Verhaltensziele, Wertdispositionen und Einstellungen weder schlüssig operationalisieren noch überprüfen ließen; dass dies auch gar nicht wünschenswert sei. Die Einsicht der überlieferten Bildungstheorie erwies sich als unüberholbar, dass Bildung kein Machen, sondern immer nur ein Ermöglichtes ist. Sie hängt von gelingender Kommunikation ab. Damit war aber die ganze neue, angeblich rein wissenschaftlich zu bewältigende Konstruktion von Curricula nicht weniger ideologiefähig und politischer Instrumentalisierung ausgesetzt als die traditionellen Lehrpläne. Am Streit um neue Richtlinien sollte sich das bald zeigen.

1. Die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre

In Hessen wurde ein erster, 1968 begonnener Versuch einer großen Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne schon 1970 ersetzt durch Fachgruppen, die möglichst rasch Rahmenrichtlinien für die einzelnen Fächer ausarbeiten sollten. Die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie wurden dabei im Lernzielbereich Gesellschaftslehre zusammengefasst. Der erste Entwurf der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wurde im Herbst 1972 vorgelegt und löste – wie auch die Richtlinien für Deutsch – einen Sturm der Entrüstung aus. Die neue Gesellschaftslehre war in vier Lernfelder gegliedert: Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben, Intergesellschaftliche Konflikte. Sie wurden in Lernzielzusammenhänge, Lernzielschwerpunkte und Lernzielebenen differenziert und für die drei Jahrgangsstufen 5/6, 7/8, 9/10 in insgesamt 123 verbindlichen Lernzielen ausformuliert.¹⁶ Was jedoch im besonderen Maße Kritik provozierte, war die dem Konzept zugrunde liegende Vorstellung von politischer Bildung.

Die Richtlinien formulierten als oberstes Richtziel „Selbst- und Mitbestimmung“. Diese Setzung wurde als politische Entscheidung bezeichnet, die sich „am Demokratiegebot des Grundgesetzes“ orientiere. Insoweit durchaus nachvollziehbar, wenn auch etwas apodiktisch formuliert, wurden im Weiteren Selbst- und Mitbestimmung ebenso wie Demokratie jedoch einer engführenden und zuspitzenden Interpretation unterworfen. Die optimale Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen sei an die Aufhebung ungleicher

Lebenschancen geknüpft, und daraus wurde gerechtfertigt, die jeweilige situationsbezogene Konkretisierung des allgemeinen Lernziels vor allem an Konfliktsituationen vorzunehmen; diese wurden damit zum Selektionsfilter für Unterrichtsthemen, die Lernziele erhielten einen starken Akzent von ‚Widerstand‘. Politische Bildung und Schule sollten so zu Instrumenten der Gesellschaftsveränderung werden.

Es kann nicht überraschen, dass in dem damaligen politisch ohnedies aufgeheizten Klima die Opposition scharfe, auch polemisch überzogene Angriffe gegen das Konzept richtete, unter denen eine sachbezogene Diskussion es schwer hatte. Es geht aber nicht an, die Kritik an den Rahmenrichtlinien auf eine strategisch zentral gelenkte Kampagne der seinerzeitigen Opposition zu reduzieren.¹⁷ Auch prominente und wissenschaftlich ausgewiesene Sozialdemokraten trugen gravierende grundsätzliche Kritik vor. So monierten Hermann Lübke und Thomas Nipperdey in einem Gutachten die misslungene Integration der tradierten Schulfächer; die Theoriediskussion der Geschichtswissenschaft sei dilettantisch rezipiert, eine bestimmte Geschichtstheorie werde aus politisch-ideologischem Interesse monopolisiert. Friedrich Minssen konstatierte einen Mangel an Offenheit für wissenschaftliche Kontroversen, eine Hypostasierung einzelner Grundgesetznormen zu Lasten anderer, die Verdrängung des Staatsbegriffs durch den der Gesellschaft sowie ein Gesellschaftsbild der Bundesrepublik, das manichäische Züge trage. Minssen befürchtete zumal für die jüngeren Schüler eine emotionale und intellektuelle Überforderung und bescheinigte den Richtlinien, „dass sie in bestrickender Weise die Vorzüge eines Gebetbuches mit denen einer Felddienstordnung“¹⁸ verbanden; sie seien „auf eine sehr radikale Weise bemerkenswert unpolitisch“¹⁹. Tatsächlich kam weder die politische noch die wirtschaftlich-soziale Ordnung der Bundesrepublik als Lerngegenstand vor.

Der schrittweise Rückzug der Autoren und der politisch Verantwortlichen über eine schon 1973 vorgelegte, nur leicht veränderte zweite Auflage, später dann eine dritte, die auf ein Drittel des ursprünglichen Umfangs reduziert war, bestätigte das Scheitern dieses Versuchs vor den eigentlichen Aufgaben politischer Bildung.

17 So Walter Gagel, *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*, Opladen 1995², S. 211 ff.

18 Friedrich Minssen, *Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre*. Zum Streit um die hessischen „Rahmenrichtlinien“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 41/73, S. 31. 19 Ebd., S. 29.

16 Vgl. Der Hessische Kultusminister, *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I*, Wiesbaden 1973².

2. Die NRW-Richtlinien für den Politikunterricht

Im Herbst 1971 erhielt in Nordrhein-Westfalen eine Kommission unter Leitung von Rolf Schörken den Auftrag, Richtlinien für den Politikunterricht der Sekundarstufe I zu erarbeiten. Eine erste Fassung erschien 1973, eine zweite, die bereits auf Kritik reagierte, 1974.²⁰ Die NRW-Richtlinien waren, gemessen an den damaligen Standards der Curriculumtheorie, anspruchsvoller als die Hessischen Rahmenrichtlinien. Ein theoretisch begründbares Verfahren ihrer Erstellung sollte sie in Fachwelt und Öffentlichkeit legitimieren. Im Kern bestand das Ergebnis in neun, später zehn Qualifikationen, alle definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft“, die in Lernziele erster und zweiter Ordnung ausdifferenziert und interpretiert wurden. Dazu kam eine nicht leicht zu verstehende „Matrix“ zur „Auffindung von Unterrichtsinhalten“. Die Richtlinien selbst gaben also keine Inhalte vor. Eine einleitende „Ortsbestimmung des Politikunterrichts“ nannte Emanzipation „als Richtwert für die Beurteilung von Qualifikationen und Lernzielen“. Politisches Lernen sollte die Jugendlichen zu „individueller Autonomie“ und zum Auffinden „produktiver und alternativer Lösungen“ befähigen.

Die NRW-Richtlinien gerieten nicht in dem Maß in die öffentliche Auseinandersetzung wie die Hessischen Rahmenrichtlinien, stießen aber ebenfalls auf massive Kritik. Unschwer war in ihrer Begründung, in der Gedankenführung und im Wortlaut der Qualifikationen ihre Nähe zur emanzipatorisch-kritischen Erziehungswissenschaft zu erkennen, die sich mit einer unvoreingenommenen Wahrnehmung der pluralistischen Gesellschaft, der parteienstaatlichen Demokratie und ihrer Institutionen schwer tat. Bei der Erstellung des Konzepts diente als wichtigstes Instrument ein „didaktisches Strukturgitter“, das Gösta Thoma, damals Assistent von Herwig Blankertz in Münster, entworfen hatte. Es arbeitete mit den Habermas'schen „Medien der Vergesellschaftung“ (Arbeit, Sprache, Herrschaft) und mit seiner Unterscheidung von technisch-wertfreier, praktisch-ideologischer und emanzipatorisch-kritischer Erkenntnis.

Im Vorwort zur zweiten Auflage versuchte Kultusminister Jürgen Girgensohn, den emanzipatorisch-kritischen Akzent der Richtlinien zu entschärfen, indem er betonte, die Qualifikationen seien auf der Grundlage der Verfassung entwickelt und in ihrem Rahmen zu interpretieren. Der Unterricht

ziele auf den politisch mündigen Bürger, wie ihn das Grundgesetz zu seiner Verwirklichung brauche, und selbstverständlich müsse auch das notwendige Grundwissen gesichert sein, von dem die Richtlinien in ihrer puren Lernzielorientierung abgesehen hatten.

In einem Hearing des Kulturausschusses des nordrhein-westfälischen Landtags brachten namhafte Politikwissenschaftler wie Karl Dietrich Bracher, Erwin Faul und Jürgen Gebhardt gravierende Einwände gegen die Richtlinien vor: Es fehle ihnen ein haltbarer Politikbegriff sowie eine Unterscheidung zwischen Ideen und Ideologie; politische Systeme und ihr Vergleich kämen nicht vor; die zentralen Kategorien verwechselten Phänomene wie Macht, Herrschaft, System mit Zwangsverhältnissen. Das trifft sich mit Martin Krieles Vorwurf der Verfassungsfremdheit, den er dahingehend erläuterte, das Fortschrittsverständnis der Richtlinien sei einseitig das der Emanzipation von „gesellschaftlichen Zwängen und Herrschaftsverhältnissen“; dabei werde verkannt, dass erst die Schaffung von Regeln und Institutionen Freiheit ermögliche, begründe und schütze.²¹ Damit war exakt das politiktheoretische wie das politikpädagogische Defizit des Emanzipationskonzepts politischer Bildung gekennzeichnet.

3. Der Streit um die „Gelbe Bibel“

Neue Richtlinien der anderen Bundesländer – ob von Union oder SPD regiert – wurden zwar auch fachlich kritisiert, sie gerieten aber nicht in den polarisierenden politischen Streit, weil sie sich überspitzter Positionen enthielten. Wohl aber erregte eine programmatische Schrift massiven Protest, die seitdem unter der von ihren Kritikern polemisch gemeinten Bezeichnung als „Gelbe Bibel“ bekannt ist.²² Die Initiative ging von den Kultusministern Hans Maier, Bayern, und Bernhard Vogel, Rheinland-Pfalz, aus. Sie empfanden ein gewisses Ungenügen an der theoretischen Fundierung der Lehrplanarbeit zur politischen Bildung in ihren Ländern im Vergleich zur Meinungsführerschaft der Vertreter Kritischer Theorie und beauftragten deshalb einige Fachleute, einen entsprechenden Basistext zu entwerfen. Das Vorwort nannte zwei Zielsetzungen, die freilich nicht leicht zu vereinbaren waren: erstens eine Alternative zu

21 Vgl. Martin Kriele, Lernzielvorschläge für den politischen Unterricht, in: ders., Legitimationsprobleme der Bundesrepublik, München 1977, S. 107 ff.

22 Vgl. Dieter Grosser/Manfred Hättich/Heinrich Oberreuter/Bernhard Sutor, Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, hrsg. von Walter Braun u. a., Stuttgart 1976.

20 Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politikunterricht, Düsseldorf 1974².

Ansätzen zu formulieren, die der Kritischen Theorie verhaftet blieben; zweitens die fachliche und politische Diskussion anzuregen in der Hoffnung auf Versachlichung und Konsens. Als der Text vorlag, entschlossen sich Maier und Vogel, ihre Ministerkollegen der anderen unionsregierten Länder zur Mitherausgeberschaft zu gewinnen. Das stellte sich als taktischer Fehler heraus, weil damit der Eindruck entstand, hier solle eine geschlossene Position der „B-Länder“ ministeriell-amtlich den SPD-regierten Ländern entgegengestellt werden. So wurde das Gesprächsangebot nicht akzeptiert; die Minister der „A-Länder“ hielten sich bedeckt. Protagonisten der kritischen politischen Pädagogik formulierten polemische Kritik, die aus heutiger Sicht kaum noch verständlich ist.

Die Zielsetzung des Textes für politische Bildung wurde von den Autoren im Vorwort so formuliert: „Das folgende Konzept zielt auf kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens.“²³ Rationales Urteilen als Ziel politischer Bildung wurde empirisch (aus faktischer Betroffenheit und ständiger Meinungsäußerung) und normativ (anthropologisch, sozial, pädagogisch) begründet, in Kriterien logischer, sozial-kommunikativer und politischer Rationalität differenziert und in Beziehung gesetzt zur Emotionalität. Manfred Hättich hat diesen gesamten Fragenkomplex ein Jahr später ausführlicher erörtert.²⁴

Auf stellenweise geradezu wütende Kritik stieß der Hinweis beim „Wertbezug“ auf das „Menschenbild des Grundgesetzes“, wie es in einigen Urteilen des Bundesverfassungsgerichts beschrieben worden war. Man vermutete – oder unterstellte – Einengung von Freiheit durch Verpflichtung auf ein amtliches „Menschenbild“, Indienstnahme politischer Bildung durch das „System“, administrativ verordnete und kontrollierbare Bindung des Unterrichts an Vollzugsnormen.²⁵ Die erkennbare Intention des Textes war jedoch exakt die umgekehrte: Der Hinweis auf die freiheitliche Verfassung sollte den unabdingbaren Wertbezug politischer Bildung so formulieren, dass er politisch und gesellschaftlich konsensfähig sowie pädagogisch verantwortbar blieb, unbeschadet des politischen, wissenschaftlichen und weltanschaulichen Pluralismus. Der Streit um die „Gelbe Bibel“ zeigte, dass die Grundsatzfrage nach kon-

sensfähiger Grundlegung politischer Bildung und nach ihrer Legitimation im öffentlichen Schulwesen damals nicht beantwortet war.

III. Minimalkonsens und Legitimation politischer Bildung im Rahmen der Verfassung

Trotz vielfältiger Polarisierung und Polemik riss auch in den siebziger Jahren das Gespräch über die Grundlagen und Zielsetzungen politischer Bildung zwischen den Fachleuten nicht ab. Von den vielen Tagungen auf Bundes- und Länderebene erlangte die der Baden-Württembergischen Landeszentrale für politische Bildung im schwäbischen Beutelsbach 1976 eine besondere Bedeutung. Hans-Georg Wehling hielt dort die Gemeinsamkeiten der streitenden Autoren in drei Punkten fest. Sie wurden als „Beutelsbacher Konsens“ für das weitere Gespräch wirksam. Kurz gefasst lauteten die drei Elemente dieses Konsenses: Überwältigungsverbot (keine Indoktrination); Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht; Befähigung der Schüler, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.²⁶ Minimalkonsens hieß – was allen Beteiligten klar war –, dass Dissens in Wissenschaft und Politik und also auch in politischer Bildung selbstverständlich ist. Es ging daher nicht um einen Konsens zwischen den konkurrierenden Konzepten politischer Bildung, sondern um Regeln für die pädagogische Praxis, die unter einem öffentlichen Auftrag steht. In diesem Sinne wurde das, was als Minimalkonsens formuliert war, von den am Gespräch Beteiligten in der Folge akzeptiert.²⁷ Der Theorienstreit verlor damit an Bedeutung für praktizierte politische Bildung, insoweit diese die pragmatisch formulierten Regeln des Konsenses achtete.

„Pragmatisch“ heißt freilich nicht, politische Bildung könne ohne Bemühen um die Begründung ihrer Ziele und Inhalte auskommen. In den Folgegesprächen, die in der Beutelsbacher Tradition bis in die Gegenwart fortgeführt wurden, wurde denn auch immer klarer, dass der Beutelsbacher Konsens die Orientierung an der gemeinsamen frei-

23 Ebd., S. 7.

24 Vgl. Manfred Hättich, *Rationalität als Ziel politischer Bildung*, München 1977.

25 Vgl. Ernst-August Roloff, *Tendenzwende in der politischen Bildung. Die ‚formierte Didaktik‘ der CDU/CSU wird offenbar*, in: *Politische Didaktik*, (1976) 4, S. 92 ff.

26 Vgl. Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbach*, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977, S. 173 ff.

27 Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart 1987.

heitlichen Verfassung voraussetzt. In diesem Sinne wurde er mehrfach von den Beteiligten interpretiert, von manchen wurden auch Ergänzungen und Verdeutlichungen vorgeschlagen.²⁸ In den achtziger Jahren wurde dann vielfach die Erneuerung von Werterziehung gefordert. Werterziehung in der politischen Bildung heißt gemäß den Beutelsbacher Regeln das Einüben der Unterscheidung von Fakten und Wertungen; das Verstehen von Politik im Umgang mit Interessen- und Wertkonflikten als Versuch der Vereinbarung konkurrierender Werte. In der politischen Bildung geht es nicht um die Pflege von Gesinnungen, sondern um die Entwicklung von politischer Urteilskraft, allerdings unter Einschluss der Fragen politischer Ethik.²⁹

Insgesamt bieten die Beutelsbacher Folgegespräche eine Bestätigung des schon in den siebziger Jahren immer wieder in die Diskussion gebrachten Vorschlags, sich für die Wiedergewinnung eines Minimalkonsenses am Grundgesetz zu orientieren. Es ging dabei nicht um eine naive Anbindung von Lehrplänen an den Verfassungstext und nicht um die Ableitung von Lernzielen aus Verfassungsnormen. Das Grundgesetz enthält keine pädagogischen Ziele und ist kein Bildungsprogramm. Es ging um den „pragmatischen“ Gedanken, dass wir im Grundgesetz eine Lösung des Problems finden, wie eine pluralistische Gesellschaft ihren Dissens in Wert- und Weltanschauungsfragen austragen kann, nämlich unter Einigung auf Prinzipien und Regeln, deren Letztbegründung strittig bleibt und bleiben kann, weil sie ein hinlängliches Maß an „vorletzten“ Gemeinsamkeiten enthalten. Das ist das Konzept des weltanschaulich neutralen, aber nicht wertneutralen Staates. Der Kern seiner Verfassung enthält das für das Zusammenleben einer pluralistischen Gesellschaft ausreichende Wertepotenzial, sofern es in den gesellschaftlichen Kräften und in ihrer Politik wirksam bleibt. Dazu beizutragen ist auch Aufgabe politischer Bildung. Der pädagogische Sinn ihrer Orientierung an der Verfassung heißt, die Prinzipien und Wertgrundlagen der Verfassung bei der Bearbeitung politischer Probleme als Potenzial der Urteilsbildung ins Spiel zu bringen, und zwar keineswegs als fraglos vor-

28 Man vergleiche vor allem die Beiträge von Walter Gagel, Wolfgang Sander, Gotthard Breit und Herbert Schneider im zweiten Beutelsbacher Folgeband: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts. 1996.

29 Vgl. Bernhard Sutor, *Neue Grundlegung politischer Bildung*, Band II, Paderborn 1984, S. 78 ff.; Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts. 2000.

auszusetzende Größen, sondern auch als Gegenstände der Auseinandersetzung.³⁰

Dieser Gedanke war in den siebziger Jahren offenbar deshalb so schwer zu vermitteln, weil die Kritik an den Lehrplänen für öffentliche Schulen, die in den sechziger Jahren die Curriculum-Diskussion eingeleitet hatte, längst in eine allgemeine Legitimitätsdiskussion gemündet war. In ihrer radikalen Variante sprach sie der Bundesrepublik Deutschland als „spätkapitalistischem“ und „postfaschistischem“ System jede Legitimität ab. In wissenschaftlich ernst zu nehmender Form wurde die Diskussion zwischen praktischer Philosophie (Wilhelm Hennis), kritischer Kommunikationstheorie (Jürgen Habermas) und Systemtheorie (Niklas Luhmann) geführt.³¹

In dem Maße, wie Habermas seine Kommunikationstheorie auch institutionentheoretisch anreicherte, sie zu einer möglichen Begründung des freiheitlichen Rechtsstaates formulierte und auch den Begriff des Verfassungspatriotismus adaptierte,³² wurde der Gegensatz überbrückbar. Wilhelm Hennis hatte schon in der Diskussion der siebziger Jahre zwar nicht die Existenz von Problemen bestritten, die damals unter dem Stichwort „Unregierbarkeit“ des modernen Leistungsstaates diskutiert wurden. Er hielt aber die Legitimation der freiheitlichen Demokratie aufgrund ihrer institutionellen Ordnung für weiterhin tragfähig; eine Rechtfertigung freilich nicht aus „letzten Gründen“, die eben deshalb auf die gesellschaftliche Sicherung eines kulturellen Standards angewiesen sei. Hier haben Erziehung, Schule und auch politische Bildung ihren Ort. Josef Isensee hat das später so formuliert: Das Grundgesetz ist kein Erziehungsprogramm, aber es braucht eines.³³

Die Orientierung politischer Bildung an dem normativen Kern der Verfassung ist Bedingung des Minimalkonsenses, und sie ist zugleich Voraussetzung für zustimmende wie kritische Urteile zur jeweiligen Politik. Es gibt nicht den oft behaupteten Gegensatz zwischen den als Erfolg politischer Bildung wünschbaren demokratischen Tugenden

30 Vgl. Bernhard Sutor, *Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung*, in: S. Schiele/H. Schneider (Anm. 26), S. 152 ff.

31 Vgl. Wilhelm Hennis, *Legitimität*, und Jürgen Habermas, *Legitimationsprobleme im modernen Staat*, in: Merkur, 30 (1976) 1, S. 17 ff. u. S. 37 ff.

32 Vgl. Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung*, Frankfurt/M. 1992; darin insbesondere: *Staatsbürgerschaft und nationale Identität*, S. 632 ff.

33 Vgl. Josef Isensee, *Verfassung als Erziehungsprogramm?*, in: *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*, (1986) 3, S. 190 ff.

der Toleranz, der Fairness, der Zivilcourage, der Kritik-, Konflikt- und Kompromissfähigkeit einerseits und der Zustimmung zu den Prinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaates in Gemeinsinn und Loyalität andererseits. Die Spannweite dieser wünschbaren Einstellungen ist Ausdruck der unaufhebbaren Spannung, die im Versuch der Gestaltung einer freiheitlichen Ordnung pluralistischer Gesellschaft immer neu bewältigt werden muss. In dem Maße, wie die konkurrierenden Theorien und Konzepte politischer Bildung sich im Rahmen dieses Verfassungsverständnisses mit ihrer ‚Konkurrenz‘ abfinden konnten, war die „intellektuelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland“ auch in der politischen Bildung gelungen.

IV. Ausblick auf die achtziger Jahre

Walter Gagel u. a. nennen die achtziger Jahre die „nachkonzeptionelle Phase“ der Politikdidaktik, sprechen von Pluralisierung und Aufsplitterung in eine Vielzahl von Ansätzen. Bemerkenswert ist, dass der damals erreichte Minimalkonsens nicht mehr in Frage gestellt wurde, obwohl die Politik durchaus Anlässe für neuen Richtungsstreit lieferte. So führte der „NATO-Doppelbeschluss“ von 1979 und die ihm folgende, von der Regierung Kohl/Genscher gegen erbitterten Widerstand durchgesetzte „Nachrüstung“ zu einer leidenschaftlichen, von Massendemonstrationen begleiteten öffentlichen Auseinandersetzung. Die Kultusministerkonferenz scheiterte mit dem Versuch, eine gemeinsame Grundlage für Friedenserziehung an den Schulen zu formulieren. Die SPD-regierten Länder orientierten sich am „positiven“ Friedensbegriff der „kritischen Friedensforschung“; die unionsregierten Länder legten den Schwerpunkt auf Friedens- als Sicherheitspolitik. Diese Divergenzen zeigten sich auch in didaktischen Entwürfen, sie führten aber nicht mehr zum Grundsatzstreit wie in den siebziger Jahren.³⁴

Auch der 1987/88 ausgetragene „Historikerstreit“, durchaus ein fundamentaler Streit um die Deutung der Zeitgeschichte und ihre Bedeutung für das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland, berührte zwar die politische Bildung, wurde hier aber als Kontroverse auf der Grundlage erreichter Gemeinsamkeiten ausgetragen.³⁵

34 Vgl. Dieter Lutz (Hrsg.), *Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit der Kultusministerkonferenz 1980/83*, Baden-Baden 1984.

35 Vgl. Klaus Oesterle/Siegfried Schiele (Hrsg.), *Historikerstreit und politische Bildung*, Stuttgart 1989.

Die Umwelt- und Ökologieproblematik schließlich, von Bürgerinitiativen und neuen sozialen Bewegungen häufig zum Anlass genommen, Regeln der repräsentativen Demokratie und die Legitimität von Mehrheitsentscheidungen in Frage zu stellen, fand zwar breiten Niederschlag in der Literatur zur politischen Bildung, führte aber eher zur Entwicklung neuer Inhalte und methodischer Möglichkeiten als zu einem grundsätzlichen Richtungsstreit. Zwar gab es Tendenzen, etwa Ulrich Becks Modellbegriff der Risikogesellschaft kurzschlüssig in didaktische Konzepte zu übertragen, wozu Beck selbst mit seiner späteren Schrift „Die Erfindung des Politischen“ einen zusätzlichen Anlass lieferte.³⁶ Aber daraus wurde kein grundsätzlich neues Konzept politischer Bildung. Peter Weinbrenners Vorschläge zur „Szenario-Technik“ und „Zukunftswerkstatt“ erwiesen sich als methodisch bereichernd; sein Anspruch hingegen, mit der Einführung der „Kategorie Zukunft“ einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der politischen Bildung begründen zu können, war überzogen.³⁷ Denn auch zuvor war die Zukunftsperspektive in politischer Bildung anwesend.

Politische Bildung darf angesichts jeweils neuer Herausforderungen nicht zu moralisierender Katastrophendidaktik oder zu bloßer Gesinnungspflege degenerieren. Joachim Kahlert hat diese Gefahr in einer Analyse der umweltpädagogischen Literatur der achtziger Jahre herausgearbeitet. Einer dort vorherrschenden „gesinnungsorientierten Kommunikation“, die wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso vernachlässigt wie die rationale Auseinandersetzung mit Zielkonflikten (z. B. Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik versus Umweltpolitik), stellt er als Forderung eine „verständnisorientierte Kommunikation“ gegenüber, die auf der Grundlage überprüfbarer Informationen sowie in Erkenntnis ihrer Reichweite und Grenzen Konflikte analysiert und Lösungsmöglichkeiten erörtert.³⁸ Das ist ein Plädoyer für politische Bildung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses.

Von den großen politischen Zeitfragen abgesehen, ist die didaktische Diskussion der achtziger Jahre gekennzeichnet von der Abwendung vom Theorienstreit hin zur „Praxis“. Das entsprach dem

36 Zur Kritik vgl. Kerstin Pohl, *Das „Beck-Risiko“ – Wie eine fragwürdige Gesellschaftsdiagnose zu einem allgemeinen Dogma der Politikdidaktik avancierte*, in: *Politische Bildung*, 30 (1997) 2, S. 174 ff.

37 Vgl. Peter Weinbrenner, *Lernen für die Zukunft – Plädoyer für ein neues Relevanzkriterium der Politischen Bildung*, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Konzepte der Politikdidaktik*, Hannover 1992, S. 219 ff.

38 Vgl. Joachim Kahlert, *Alltagstheorien in der Umweltpädagogik*, Weinheim 1990.

Lebensgefühl der nachwachsenden Generation. Die didaktischen Stichworte lauteten: Subjektorientierung, Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung. Als Stichwortgeber können Ulrich Beck mit seiner These von der sekundären Individualisierung der Gesellschaft durch Pluralisierung der Lebenslagen sowie Gerhard Schulze („Erlebnisgesellschaft“) genannt werden.

Subjektorientierung politischer Bildung – auch als Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung bezeichnet – meint den Versuch, die Teilnehmer aus ihrer pädagogischen Objektrolle zu lösen, sie zur Artikulation und Reflexion ihrer eigenen Meinungen, ihrer Erfahrungen, ihrer Lebensgeschichte zu motivieren, dabei ausdrücklich auch das Emotionale zur Geltung kommen zu lassen. Der rationale und kommunikative Anspruch politischer Bildung kann dabei allerdings nur eingelöst werden, wenn die subjektive Reflexion auch zu einer intersubjektiven wird, die Teilnehmer also zu Perspektivenaustausch und -wechsel fähig und bereit sind, und wenn darüber hinaus der Erfahrungshorizont der Gruppe überschritten wird im Bemühen um die Erkenntnis der Wechselwirkungen zwischen eigener Lebensgeschichte und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen.³⁹

Lebensweltorientierung erweitert diesen Ansatz, wenn sie Alltagserfahrungen mit gesellschaftlichen Problemlagen und Strukturen verbindet. Didaktisch hilfreich daran ist der Versuch, die subjektive Betroffenheit von Teilnehmern zum Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse zu machen; das Politische im sozialen Alltag der Menschen aufzusuchen und von da die Brücke zu schlagen zu den politischen Gegebenheiten und Problemen, wie sie in Gruppen, in Medien und in der Öffentlichkeit diskutiert werden.⁴⁰

Handlungsorientierung schließlich steht in den achtziger Jahren vordergründig für eine stärkere Hinwendung zur methodischen Seite des Unterrichts; zu aktivierenden Unterrichtsformen wie Gruppenunterricht und Diskussionen sowie zu ihrer Erweiterung bzw. Ergänzung durch simulatives Handeln (Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt), produktives Gestalten (Wandzeitung, Plakat, Video, Ausstellung) und zu realem Han-

deln mit Methoden wie Erkundung im Nahraum, Expertenbefragung, Straßeninterview, Projekt.⁴¹

In diesem Verständnis will Handlungsorientierung die vorherrschende Monostruktur des lehrerzentrierten Unterrichts aufbrechen, der in den Schulen freilich zumeist durch das schmale Zeitbudget und den engen Stundentakt bedingt ist. Überdehnt wird Handlungsorientierung, wenn sie mit der Vorstellung verbunden wird, politische Bildung müsse in politische Aktion münden oder vollende sich erst in ihr. Die Diskussion darüber hat zu der Einsicht geführt, dass politische Bildung und politische Aktion unterschiedlichen Zielen und Regeln folgen und daher unterscheidbar bleiben müssen. Hier wären zwar noch Differenzierungen zwischen öffentlicher Schule und freier politischer Erwachsenenbildung anzubringen. Generell jedoch darf politische Bildung ihre Zielvorstellung nicht überdehnen. Sie kann nicht den politischen Aktivbürger hervorbringen, hätte vielmehr mit dem kritik- und interventionsfähigen Bürger schon viel erreicht. Zu einem theoretisch anspruchsvolleren Konzept wird Handlungsorientierung, wenn es in Anknüpfung an John Dewey u. a. als Verbindung von Handeln und Reflektieren im problemlösenden Denken verstanden wird. In diesem Sinne wurde der amerikanische Pragmatismus als Hintergrundtheorie für politische Bildung von Didaktikern wie Walter Gagel und Tilman Grammes mehrfach ins Gespräch gebracht, auch mit der Tendenz, die Differenzen zu anderen theoretischen Begründungen zu überbrücken. Das Gespräch darüber ist nicht zu Ende geführt.⁴²

Man sollte gewiss den Theorienstreit in seiner Bedeutung für die Praxis politischer Bildung nicht überschätzen. Aber Praxis bedarf theoretischer Reflexion und Begründung, sonst wird sie blind. Der intensive Streit der siebziger Jahre hätte in der Form gewiss manchmal anders geführt werden können, aber geführt werden musste er, da die Fragen nun einmal aufgebrochen waren. Er hat Klärungen gebracht, die es bis heute ermöglicht haben, den wissenschaftlichen und politischen Pluralismus unserer Gesellschaft – auch in der politischen Bildung – im Rahmen der gemeinsamen freiheitlichen Verfassung auszuhalten und auszutragen. Dahinter sollten wir nicht zurückfallen, weder theoretisch noch praktisch.

39 Vgl. Heidrun Hoppe, *Subjektorientierte politische Bildung*, Opladen 1996.

40 Vgl. Gotthard Breit/Peter Massing (Hrsg.), *Lebenswelt und Politik*, Schwalbach/Ts. 1996; Dagmar Richter, *Bedingungen emanzipatorischer Lernprozesse. Über den Zusammenhang von lebensweltlicher Erfahrung mit kognitiver Entwicklung*, Frankfurt/M. 1989.

41 Vgl. Heinz Klippert, *Handlungsorientierter Politikunterricht*, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 304, Bonn 1991, S. 9 ff.

42 Vgl. Walter Gagel (Anm. 17), S. 259 ff., sowie Tilman Grammes, *Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik*, Frankfurt/M. 1986.

Aufbau Ost, zweite Hälfte Eine neue Agenda für die politische Bildung

Wie schon vor vier Jahren haben die ostdeutschen Wähler auch bei den Bundestagswahlen 2002 den Ausschlag für das Wahlergebnis gegeben. 1998 verstärkten sie den Trend zum Wechsel, weil die CDU im Osten mit mehr als elf Prozent überdurchschnittlich verlor; 2002 hielten sie die SPD an der Macht, weil diese im Osten 4,6 Prozent dazugewinnen konnte, im Unterschied zum Westen. Mit ihrem Votum – beide Male der Schlüssel für eine Regierungsmehrheit – haben die Ostdeutschen bewiesen, dass sie das Institut der freien Wahlen aktiv zu nutzen verstehen, also wirksam politisch partizipieren. Ein Ausdruck gewachsener Einheit, gewiss, aber vor dem Hintergrund zweier noch immer verschiedener politischer Kulturen. In zwölf Jahren haben sich ökonomisch, sozial und kulturell einige Unterschiede in Ost und West sogar eher verfestigt; viele von ihnen waren zur Zeit der Vereinigung noch nicht erkennbar. Die umfassenden Veränderungen und bestimmte neue Realitäten im Osten – allen voran die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit – bedeuteten eine einschneidende Erfahrung von Ausgrenzung und Ausschluss für Menschen, die ihren Eigenwert primär aus der Arbeit abzuleiten gewohnt waren.¹ Reservierte Distanz kennzeichnet daher die seit Jahren unveränderte Haltung der Mehrheit der Ostdeutschen zum politischen System, den politischen Institutionen und Parteien der Bundesrepublik.

Diese grobe Bestandsaufnahme reicht allerdings nicht aus, um zu verstehen, was sich verändert hat und in welche Richtung es sich bewegt. Die ostdeutschen Erwartungen an die Politik sind auf den ersten Blick widersprüchlich. Zwar geht man kalkuliert mit der politischen Aufmerksamkeit der Parteien um, wenn sie im Osten um Stimmen kämpfen – trotzdem wächst hier der Anteil der Nichtwähler am deutlichsten. Diese Erfahrung machte jetzt vor allem die PDS – die auffälligste Besonderheit der ostdeutschen politischen Landschaft –, die in diesem Jahr dramatisch verlor, und zwar zum großen Teil durch Wahlenthaltung. So widersprüchlich die politischen Entwicklungen in

der ostdeutschen Gesellschaft sind, so unterschiedlich sind die Einschätzungen und Empfehlungen, wie man damit umgehen soll. Jenseits der allgemeinen Zielbeschreibung, dass die nationale Einheit durch die Herstellung der inneren Einheit, also durch einen Prozess der Verständigung und Herausbildung einer gemeinsamen staatsbürgerlichen Identität zu vollenden sei, haben diejenigen Stimmen zugenommen, die behaupten, dass diese Differenzen für Deutschland, wo kulturelle Vielfalt ebenso typisch ist wie regionale Ungleichheit von Einkommensverhältnissen, kein wesentliches Problem mehr darstellen sollten.²

Für die Politik wie für die politische Bildung sind solche Unterschiede jedoch nicht gleichgültig, obwohl es Letzterer in Theorie und Praxis keine Schwierigkeiten bereiten dürfte, mit dem einen wie mit dem anderen Ansatz umzugehen. Gute Gründe gibt es gleichwohl nach den Erfahrungen der vergangenen Jahre, die politischen Prämissen zu hinterfragen und Bilanz zu ziehen. Meine Überlegungen werden sich darauf konzentrieren, wohl wissend, dass die alltäglichen (Praxis)probleme für die politischen Bildner im Osten vermutlich noch drängender sind als theoretische Überlegungen. Um etwas zu ändern, bedarf es sowohl einer rückblickenden Aufgabenkritik wie einer neuen Aufgabenbeschreibung, die von der politischen Ebene und von der öffentlichen Meinung mit getragen wird.

I. „Übernahme der Regeln“, „Aufarbeitung der Geschichte“

Die mit der Formel „Vollendung der inneren Einheit“ umrissene Aufgabenstellung war für die politische Bildung ein verbindlicher Auftrag. Im „Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik“ vom Dezember 1991 hieß es: „Nach dem

1 Vgl. Wolfgang Engler, Die Ostdeutschen, Berlin 1999, S. 173 ff.

2 Vgl. u. a. Hans-Joachim Veen, Innere Einheit – aber wo liegt sie? Eine Bestandsaufnahme im siebten Jahr nach der Wiedervereinigung Deutschlands, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 40–41/97, S. 19 ff.

Niederreißen der Mauer und nach der Vereinigung Deutschlands muss politische Bildung ihren Beitrag dazu leisten, dass aus den bisherigen beiden Teilen Deutschlands ein geistiges und gesellschaftliches Miteinander wird.³ Thomas Meyer interpretierte den Auftrag im gleichen Jahr in dieser Zeitschrift: „Der Aufbau einer politischen Kultur der Demokratie – also die Übernahme ihrer Regeln, Chancen, Zumutungen und Grundwerte als Teil des persönlichen Selbstverständnisses – setzt die Aufarbeitung der typischen Biographien in der Rückbesinnung auf die Geschichte des kommunistischen Systems in Deutschland voraus. Dazu muss politische Bildung einen, vielleicht den entscheidenden Beitrag leisten.“⁴

Vor der politischen Bildung stand also eine Integrationsaufgabe, deren normative Ziele sich aus dem vom Grundgesetz vorgegebenen Menschen- und Gesellschaftsbild ergaben. Politische Bildung sollte an der Überwindung von mitgebrachten Unterschieden mitarbeiten – einerseits durch die Vermittlung der konstitutiven Regeln und Grundwerte der Demokratie zwecks „Übernahme“ durch die hinzugekommene Bevölkerung, andererseits durch die „Aufarbeitung“ des persönlichen und kollektiven politischen Erbes aus der DDR. Dies entsprach einer allgemeinen Überzeugung und der vom Vereinigungsprozess insgesamt gestalteten Praxis, nicht etwa nur einer bestimmten pädagogischen Absicht. Dass die beiden Aufgabenbeschreibungen „Übernahme der Regeln“ und „Aufarbeitung der Geschichte“ auch Rollenzuweisungen innerhalb des politischen Bildungsprozesses markieren – wobei den Ostdeutschen bei der Vergangenheitsaufarbeitung die Subjektrolle zufiel und im Hinblick auf Demokratiebildung die Objektrolle –, grenzte geradezu an Selbstverständlichkeit.

Diese Konstellation aber erklärt das eigentlich Paradoxe, ja das Dilemma des darauf folgenden Prozesses: In dem Moment, als die Ostdeutschen die Diktatur, ihre bedrückende oder zumindest als Nachteil empfundene Vergangenheit, hinter sich gelassen hatten, in jenem Moment wurden zugleich die Rollen getauscht und das einzige Kapital, das sie aus der Bankrottmasse der DDR mitbrachten – ihr viel gerühmtes Selbstbewusstsein, das sie als Akteure einer demokratischen Revolu-

tion bewiesen hatten und das ihnen gestatten sollte, erhobenen Hauptes in die Vereinigung zu gehen –, der Geist des Aufbruchs und der demokratischen Selbstorganisation, entwertet.

II. Vergangenheit und Verantwortung

Nicht nur im Bereich der politischen Bildung, sondern auf fast allen Ebenen begann die deutsche Zeitgeschichte nach der Vereinigung in gewisser Weise von vorn: Der Vorrang der Vergangenheitsbewältigung – nicht als moralische Bringpflicht, sondern als Aufklärungs- und Selbstfindungsprozess – ist individuell wie als gesellschaftlicher Prozess notwendig und legitimiert, aber nur im Zusammenhang mit einem anderen zentralen Aspekt, der mit errungener Freiheit verbunden ist: nämlich um der dazugehörigen Verantwortung für die Zukunft willen. Gerade von der eigenen Verantwortung für ihre künftige Ordnung schien die Bevölkerung der Ex-DDR jedoch „befreit“. „Übernahme der Regeln“ bedeutete für viele, ohne allgemeine, über die eigene Person hinausgehende Verantwortung zu sein. Man war damit „sowohl der Chance wie der Herausforderung enthoben, zur Gestaltung der eigenen Zukunft einen eigenen, auch moralisch anspruchsvollen Beitrag zu leisten“, so Claus Offe. Nach seinem Urteil führte dies zu einem Problem sowohl politischer Entmündigung als auch moralischer Unterforderung.⁵

Noch einmal: Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, mit den Erfahrungen von Unrecht in der DDR, war nach deren Ende unausweichlich. Das Thema betraf nicht wenige Bevölkerungsgruppen, in der Mehrzahl jedoch Menschen, die selbst eine hinnehmende, wenn nicht zustimmende Haltung dazu hatten. Die juristische Aufarbeitung, die im Jahr 2000 praktisch abgeschlossen war, umfasste mehr als 200 000 Ermittlungsverfahren, aus denen aber nur etwa 200 Verurteilungen resultierten, davon Haftstrafen gegen lediglich rund 20 Personen. Der Rechtsstaat, der sich daran halten muss, Personen ihre konkrete Schuld nachzuweisen, kann und konnte ein politisches System nicht aburteilen. Gerechert werden konnte er der Vergangenheit als Ganzes gewiss nicht.

3 Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland vor dem Deutschen Bundestag am 10. 12. 1991, Drucksache 12/1773, Einleitung.

4 Thomas Meyer, Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Politische Bildung im vereinten Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37–38/91, S. 13.

5 Claus Offe, Der Tunnel am Ende des Lichts. Erkundungen der politischen Transformation im Neuen Osten, Frankfurt/M. 1994, S. 261.

Vor diesem Dilemma stand man aber nicht erst nach dem Ende der DDR. Weil in Deutschland Erfahrungen mit diesem Problem juristischer Aufarbeitung auch schon nach 1945 vorlagen und die Praxis der DDR schlechterdings nicht als Vorbild dienen konnte, lag das westdeutsche Modell auf der Hand, allerdings in der Variante eines Vollzuges, der zweier Generationen bedurfte. Einig waren sich die öffentliche Meinung und die von den Repressionen des DDR-Staats besonders betroffene ostdeutsche Minderheit, die Versäumnisse der seinerzeitigen Nichtaufarbeitung nicht wiederholen zu wollen. So entstand ein ost-west-übergreifendes Bündnis für eine Aufarbeitungspraxis, die an die Nachkriegserfahrung anschloss, bisweilen mit dem Impetus, dieselbe Arbeit fortzusetzen, wie sie in der Rede von der „doppelten Vergangenheit“ oder „doppelten Diktaturerfahrung“ zum Ausdruck kam. Damit fiel nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich eine Vorentscheidung für die Konzentration auf den Unterdrückungsapparat und seine Praktiken. Diese Vorentscheidung war ein Vorgriff auf einen schwierigen Prozess der Annäherung an die historische Wahrheit – im Westen bekanntlich eine Generationen-Aufgabe; in diesem Falle schien er jedoch eine aktive Auseinandersetzung zu erübrigen: Die Entscheidungen ließen sich quasi amtlich treffen, entweder durch die ermittelnde Staatsanwaltschaft oder durch die Befunde der sog. Gauck-Behörde.

Diese Konkretisierung und Einengung der Aufarbeitungspraxis bewirkte allerdings, dass andere DDR-Wirklichkeiten zunächst unterbelichtet blieben. Der Alltag, die konkreten Verantwortlichkeiten, Leistungen und Fehlleistungen, mit denen die Mehrheit zu tun hatte, ließen sich nicht in Täter- oder Opferkategorien erfassen. In dem Maße, wie die politische Verfolgungspraxis zum alles überlagernden Bild von der DDR-Vergangenheit wurde, trennte sich dieser Diskurs mehr und mehr vom Selbstverständnis der ostdeutschen Gesellschaft ab. Als Reaktion entstand eine eigene Form der Vergangenheitsbearbeitung, eine offene oder subversive Wiederbelebung kultureller Restbestände und Eigenheiten – für die einen Nostalgie, für die anderen trotziger Widerspruch gegenüber einer westlich dominierten Sicht auf das Leben in der DDR. Je nach Perspektive der Betroffenen und Beobachter – ihnen begegnete irgendwie immer eine „verkehrte“ Welt des Ostens: eingeklemmt zwischen belasteter Vergangenheit und fehlender Zukunft.

Diese Einschätzung setzt sich leicht dem Vorwurf aus, die umfangreichen Bemühungen zum Thema

Vergangenheit, die insbesondere auch im Rahmen der politischen Bildung stattgefunden haben, zu missachten. Hier geht es aber um die unvoreingenommene Charakterisierung des Dilemmas, dem alle Aktiven in diesem Prozess Tribut zollen. Die seit Mitte der neunziger Jahre wachsende Verweigerung des Interesses an der Vergangenheitsbearbeitung in der ostdeutschen Bevölkerung kann uns nicht gleichgültig sein. Der Hinweis auf die parallele Entwicklung in der Nachkriegszeit bietet sich an, würde aber dann nichts anderes besagen, als dass man in vielem gescheitert sei. Dem lässt sich allerdings eine Menge entgegenhalten, gerade eingedenk des oben geschilderten Dilemmas. Erst wenn man sich die Voraussetzungen und Unterschiede im historischen Vergleich bewusst macht, wird man ein faires Urteil fällen können. Die Geschichte hat sich nicht wiederholt, auch wenn es manchem so erscheint. Für die Ostdeutschen bedeutete der frei gewählte Übergang in die Bundesrepublik etwas anderes als für die Westdeutschen der demokratische Wiederaufbau nach dem verlorenen Krieg. Dieser Unterschied mag im Hinblick auf konkrete Schuld nichts bedeuten, im Hinblick auf die Gesellschaft ist er gewaltig.

Diese komplexen Zusammenhänge wie Unterschiede sind nun ein starkes Argument für politische Bildung auf allen Ebenen. Fehlendes Wissen und Privatisierung der Erinnerung können nur durch eine systematische Auseinandersetzung mit der ostdeutschen Vergangenheit – auch im Kontext der westdeutschen Parallelgeschichte – überwunden bzw. ergänzt werden. Generell bedarf es dazu eines Klimas der Respektierung unterschiedlicher Erfahrungen wie unterschiedlicher politischer Kontexte – eine Grundvoraussetzung, die gerade demokratische politische Bildung in der Praxis auszeichnet. Im Unterschied zur juristischen Aufarbeitung, politischen Auseinandersetzung und öffentlichen Wertung moralisch-politischen Versagens bietet politische Bildung die Möglichkeit, im Respekt vor den und mit Einfühlungsvermögen in die geschichtlichen Umstände Einsichten zu liefern, die Betroffene und Nichtbetroffene teilen und so zum Bestandteil der kollektiven Erinnerung, zu Aspekten einer gemeinsamen Geschichte machen können.

III. Vergangenheit als Zukunft

Die Beobachtung der öffentlichen Debatten der vergangenen zwölf Jahre zeigt, dass Ostdeutschland und Ostdeutsche in ihnen überwiegend im

Zusammenhang mit „Vergangenheit“ vorkommen. „Zukunft“ und Osten zusammen zu denken lag demgegenüber nicht nahe. Ein Grund dafür ist folgender: Ostdeutscher Maßstab für die Zukunft war immer schon das Ankommen in der westdeutschen Gegenwart. Mit anderen Worten: Die ostdeutsche Gegenwart war der über 40 Jahre verweigerte Anschluss an die Zukunft. Auch auf den Modus der Vereinigung angewandt, meinte Jürgen Habermas, hier sei die „Zukunft in der Vergangenheitsform wahrgenommen worden“. Alles erinnere an die Konstellationen der fünfziger Jahre: Die „Bilder von damals ... nehmen ... Phantasie in Beschlag, deren Beweglichkeit für die Bewältigung von Zukunftsproblemen doch nötig wäre“. Der Grund, weshalb die Leitbilder dieses politischen Großunternehmens überwiegend der Vergangenheit entliehen wurden, sei die unabsehbare Dimension des Systemwechsels. Sie rufe eine „wortmagische Bezähmung der Angst vor unbekanntem Risiko“ hervor. Wie bei den Anfängen der Fliegerei, als man erst einmal von „Luftschiffahrt“ sprach, könne man nun den „beschwörenden Rückgriff auf das Modell der Währungsreform von 1948“ erleben. Für den im Osten begonnenen gesellschaftlichen Umbau fungiere daher der Bezug auf die „Vergangenheit als Zukunft“⁶.

Dahinter stand die allgemeine Überzeugung, dass das Ziel der politischen Umgestaltung bekannt sei: „Keine Experimente!“ lautete die Botschaft aus dem Osten. Der Amerikaner Francis Fukuyama interpretierte diese Entwicklung dann universell in seinem berühmt gewordenen Aufsatz „Das Ende der Geschichte?“ als die „völlige Erschöpfung aller Alternativen ...“, das Ende der ideologischen Entwicklung der Menschheit“, als den „Triumph des wirtschaftlichen und politischen Liberalismus“⁷. Auf der Tagesordnung stehe folglich, das Bewährte und Bestätigte zu vollziehen. Das Motto lautete demnach: „Zurück in die Zukunft“. Die „Rückkehr nach Europa“ war Programm auch der osteuropäischen Bürgerbewegungen. Der Soziologe Heinz Bude stellte noch im zehnten Jahr der deutschen Vereinigung fest: „1989 symbolisiert nicht den Vorboten von etwas Neuem, sondern die Vollendung von etwas Bekanntem.“⁸

Der wissenschaftliche Leitbegriff für den postkommunistischen Transformationsprozess hieß entsprechend „*nachholende* Modernisierung“. Das

Interesse der politik- und sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung richtete sich folgerichtig nicht auf das Ziel, sondern auf den Übergang. Deshalb vielleicht blieb das Interesse der Wissenschaft, auf die Dauer gesehen, begrenzt. Über den Zeitraum von fünf Jahren wurden in der Bundesrepublik eine Reihe zusätzlicher Programme zur Erforschung des sozialen und politischen Wandels im Osten finanziert. Politik wie Sozialwissenschaften waren primär daran interessiert zu erfahren, auf welchem Wege und in welchen Zeiträumen sich die ostdeutschen Bundesbürger an die für sie neuen Institutionen anpassen würden. An die Frage, auf welchem Wege werden die Bürger die Institutionen an ihre Verhaltensmöglichkeiten und Bedürfnisse anpassen, wurde offenbar gar nicht gedacht.

Wo man nicht sucht, wird man aber auch nicht finden. Trotz des historisch präzedenzlosen Vorgangs und für den Staat wie für seine Bürger sehr kostspieligen Unternehmens der Deutschen Einheit gibt es bis heute kein den damit verbundenen Problemen wirklich angemessenes sozialwissenschaftliches Forschungsengagement – weder ein spezielles Institut oder Programm im Osten, das etwa bearbeitet, was es bedeutet, dass diese Transformation inzwischen eine „Generationen-Aufgabe“ geworden ist.

IV. Neue Zeithorizonte

1990 prognostizierte der Soziologe Ralf Dahrendorf für den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbau der postkommunistischen Länder Mittel- und Osteuropas folgenden Zeitbedarf: Für die Einführung politischer Demokratie und rechtsstaatlicher Verhältnisse veranschlagte er sechs Monate, für den Übergang zur Marktwirtschaft sechs Jahre und für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft sechzig Jahre.⁹ Nach dieser Prognose liegen die meisten Länder durchaus im Zeitplan. Demokratie und Marktwirtschaft mögen noch unvollkommen entwickelt sein, sie sind aber in den meisten Ländern stabil und von der Bevölkerung akzeptiert. Das trifft auf die acht Staaten Ostmitteleuropas zu, die als Beitrittskandidaten zur Europäischen Union feststehen. Diese Länder hatten länger als Ostdeutschland mit starken wirtschaftlichen Einbrüchen zu kämpfen. Seit

6 Jürgen Habermas, Die andere Zerstörung der Vernunft, in: Die Zeit vom 10. 5. 1991, S. 63 f.

7 Francis Fukuyama, Das Ende der Geschichte?, in: Europäische Rundschau, 17 (1989) 4, S. 3 ff.

8 Heinz Bude, Kein dritter Weg, nirgends, in: Frankfurter Rundschau vom 4. 11. 1999.

9 Vgl. Ralf Dahrendorf, Betrachtungen über die Revolution in Europa in einem Brief, der an einen Herrn in Warschau gerichtet ist, Stuttgart 1990.

1996, also nach den genannten sechs Jahren, erreichten sie aber in der Regel ein im Vergleich zu Westeuropa höheres wirtschaftliches Wachstum.¹⁰

Ostdeutschland war von Anfang an ein Sonderfall. Politisch in die Bundesrepublik integriert, finanziell und sozial abgesichert, stand es privilegiert außerhalb des Vergleiches. Die ökonomische Aufholphase – gekennzeichnet durch höhere Wachstumsraten als im Westen – begann hier früher und kräftiger. Aber sie endete im sechsten Jahr. Gewiss muss man hinzufügen, dass das Niveau der erreichten Produktivität und entsprechend das Bruttoinlandsprodukt im Durchschnitt fast doppelt so hoch ist wie in den Beitrittsländern. Rechnet man die finanziellen Transfers aus der wirtschaftlichen Gesamtrechnung heraus, ergäbe sich eine andere Lage. Es gibt wettbewerbsfähige Unternehmen, aber noch keine hinreichende Basis für eine sich selbst tragende wirtschaftliche Entwicklung.

Der Zeithorizont für den Aufbau Ost hat sich entsprechend verschoben. Von der Vorstellung einer Wiederholung des westdeutschen Wirtschaftswunders auf ostdeutschem Boden – wie damals innerhalb eines Jahrzehnts – haben wir uns schon verabschiedet. Am zehnten Jahrestag der deutschen Vereinigung wurde von der „Hälfte des Weges“ gesprochen. Heute ist von einer „Generationen-Aufgabe“ die Rede. Dahinter stehen jene dreißig Jahre, mit denen der Solidarpakt II für die Aufhebung der „teilungsbedingten Unterschiede“ bis ins Jahr 2019 rechnet. Politisch könnte das realistisch sein. Praktisch bedeuten dreißig Jahre für den Einzelnen, die eigene Lebensplanung mit den Zukunftsaussichten Ostdeutschlands abzugleichen.

Das betrifft besonders die kommende Generation in Ostdeutschland – jene in den achtziger Jahren geborenen, geburtenstarken Jahrgänge, deren Beitrag für die Vollendung des Aufbaus Ost noch gefordert sein wird und auf deren Identifikation mit diesem Ziel es ankommen wird. Diese Generation erlebt nun, dass der ostdeutsche Arbeitsmarkt sie nicht aufnehmen kann. Weil sich der Gesamtbestand an Arbeitsplätzen im Osten seit 1993 nicht erhöht hat, werden per saldo nur Arbeitsplätze besetzt, die aus Altersgründen geräumt werden. Seit 1996 gehen jährlich nur rund 100 000 Erwerbstätige in den Ruhestand, während ca. 200 000 Heranwachsende pro Jahrgang auf den Arbeitsmarkt drängen. Das Beschäftigungssystem bietet also nur für jeden zweiten Jugendlichen eine frei werdende

Stelle. Die Folgen sind bekannt: Abwanderung hochmotivierter Jugendlicher in den Westen.

Der neue, realistische Zeithorizont bedeutet also, dass die Politik vor allem versuchen muss, für die nächste Generation im Osten nicht nur ein Fundament, sondern eine Brücke zu bauen. Das Problem ist, dass die Brücke zu einem Ufer führen muss, das wir noch nicht kennen. Der Westen wird nicht dort stehen bleiben, wo er heute ist. Längere Zeit galt die Hoffnung: Der Osten ist schneller und findet so Anschluss. Für eine beschleunigte Entwicklung des Ostens spricht inzwischen immer weniger, wie uns die vergangenen Jahre lehrten. Also kommt es auf ein gemeinsames neues Ziel und auf das Ufer an, das auf verschiedenen Wegen erreicht werden muss. Wenn wir bereit sind, diese Schlussfolgerung für eine neue Wegbestimmung zu ziehen, dann sollte das auch für die politische Bildung Folgen haben: für das nötige neue Orientierungswissen wie für die individuellen Kompetenzen, die vermittelt werden müssen, um mit den derzeitigen wie den künftig auftauchenden Problemen umzugehen.

V. Neue Leitbilder und Lernprozesse

Der Politologe Claus Offe gebrauchte vor einigen Jahren das merkwürdige Bild vom „Tunnel am Ende des Lichtes“¹¹. Er wollte darauf aufmerksam machen, dass der Transformationsprozess nach den oft unrealistischen Erwartungen des Aufbruchs auf einen sehr langen Weg führt, der noch im Dunkeln liegt. Die Voraussetzung dafür, dass man sich auf diesen Weg begibt, sei ein gewisses Maß an Vertrauen – zum einen, dass der Weg zum Ziel führt, und des Weiteren, dass die Chancen einigermaßen gerecht verteilt sind und eine Mehrheit das Ziel für erreichbar hält. Unter dieser Voraussetzung bedeutet der vor uns im Dunkeln liegende Weg, dass wir über das Ziel nur auf dem Weg dahin etwas lernen. Wir werden also die vorgegebenen Leitbilder überprüfen und uns für die Möglichkeiten, Neues zu lernen, öffnen müssen. Gewiss auch in der politischen Bildung.

An Leitbildern, an negativen wie positiven Prognosen für den Aufbau Ost hat es nicht gefehlt. Sie reichen vom „Mezzogiorno Deutschlands“ über das eines sozial- und wirtschaftspolitischen Experimentierfeldes („Minenhund des Westens“, Lothar Späth) bis zur „Europäischen Verbindungs-

10 Vgl. European Bank for Reconstruction and Development, Transition Report 2000, S. 65.

11 Vgl. C. Offe (Anm. 5).

region“ (Wolfgang Thierse). Gemeinsam ist den optimistischen Szenarien, dass sie bei bestimmten Standortvorteilen Ostdeutschlands ansetzen und Modernisierungsvorsprünge nutzen wollen – am besten solche, die für die Entwicklung des ganzen Landes Modellcharakter haben könnten. Dies trifft beispielsweise zu für den Ersatz alter Industrien durch moderne Dienstleistungs-Ökonomien. Für ein eigenständiges Leitbild ostdeutscher Modernisierung bedarf es der Kombination von Faktoren, die für eine neu zu bemessene Übergangszeit bestimmte Bedingungen Ostdeutschlands als Vorteile ins Spiel bringen. Solche Vorteile könnten durch „Modellprojekte“ in Regionen erprobt und entwickelt werden, z. B. durch die Anwendung neuer regionalpolitischer Instrumente und Formen der öffentlichen Förderung, durch Innovationen im Bildungsbereich und vor allem durch strategische Vorleistungen, die Ostdeutschland – entsprechend seiner Nachbarschaft zu den künftigen Beitrittsländern – als bevorzugten Partner qualifizieren. Schließlich geht es darum, eigene Potenzen, die Ostdeutschland im europäischen Vergleich hat, wahrzunehmen.

Welche Konsequenzen wären daraus zu ziehen, und welche Kapazitäten sind zu schaffen, um solche neuen Konzepte, um realistische Etappenziele zu entwickeln? Wenn das Ziel der Angleichung über den bloßen „Nachbau“ nicht zu erreichen ist, muss das Leitbild für die Zukunft Ostdeutschlands im offenen Prozess, im Versuch und Irrtum ermitelt werden. Die Alternative zum Transfer, zur passiven Übernahme, ist ein aktiver Suchprozess. Suche aber bedeutet Experimentieren und Lernen. Wie jeder Lernprozess findet er nur statt, wenn die tatsächliche Rückkopplung der Ergebnisse des Experimentierens an Institutionen, politische Strategien und weiteres Handeln gegeben ist.

Das fundamentale Problem Ostdeutschlands besteht darin, dass auf den meisten Gebieten bislang keine hinreichenden Lernprozesse stattfinden. Wo experimentiert wird, werden befristete „Übergangslösungen“ probiert, selten längerfristige Lernprozesse in Gang gesetzt. Deshalb bleiben neue Anläufe stecken, ohne die erhofften Ergebnisse und Innovationen. Es mangelt an Rückkopplung, es fehlt ein entsprechendes Interesse – und deshalb an öffentlicher, medialer Wahrnehmung – sowie an wissenschaftlicher Reflexion, welche die Ergebnisse in bestimmte Förderprogramme oder regionale Entwicklungsmodelle übersetzen könnte. Dem Vorwurf der Politik, dass die Bürger passiv sind und warten, dass der Staat alles richtet, steht am Ende immer

die Sicht des Bürgers entgegen, der über fehlende Handlungsspielräume klagt.

VI. Institutionen und Systemwechsel

Der 1990 in Gang gesetzte Institutionen-Transfer von West nach Ost zählt zu den großen Erfolgen des deutschen Vereinigungsprozesses. Er garantierte politische Stabilität, Rechtsgleichheit und solidarischen Ausgleich – in gewisser Weise auch Gleichheit durch Wohlstand, wenn nicht sofort, so doch in absehbarer Zeit. Dies alles vorausgesetzt, einschließlich der Tatsache, dass inzwischen viele Ostdeutsche dieses Niveau an Gleichheit durch Wohlstand teilen und schätzen, überdauerte das Problem der Fremdheit und Distanziertheit zu den westlichen Institutionen. Hier wird man ansetzen müssen, wenn man die bis in die Politik reichenden Tendenzen der Lähmung und Ratlosigkeit überwinden will.

In Ostdeutschland kam es nach einer Phase der euphorischen Zustimmung zur neuen Ordnung zu einer nüchternen Distanzierung, die seit etwa 1993 anhält. Trotz einer deutlichen Mehrheit derer, die das Leben in einer demokratischen Gesellschaft für „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bezeichnen (2001: 60 Prozent; 1990: 88 Prozent), sind es derzeit nur noch 42 Prozent, die den Wert eines pluralistischen Parteiensystems schätzen (1990: 90 Prozent). Das Vertrauen in die demokratischen Institutionen nimmt zwar seit 1993 leicht zu, aber auf niedrigstem Niveau. „Viel“ oder „volles“ Vertrauen genießen im Jahr 2001 die Bundesregierung nur bei 11 Prozent, der Bundestag bei 10 Prozent und die Gerichte bei 22 Prozent der Bevölkerung im Osten. Am besten bewertet werden die Polizei mit 33 Prozent und die lokale Verwaltung mit 27 Prozent.¹²

Die schwache gesellschaftliche Verankerung der demokratischen Institutionen beruht also nicht auf prinzipieller Ablehnung der Demokratie. Richtig ist jedoch, dass der Sinn der Institutionen nicht durch eine entsprechende Gesinnung untermauert ist. Man könnte dabei von einer Art genetischem Schaden der Umgestaltung im Osten sprechen. Eine Erklärung dafür wäre ein mitgebrachter Schaden; das Fehlen einer Zivilgesellschaft, gesellschaftlich verankerter Assoziationsstrukturen, in

¹² Vgl. Eckhard Priller, Demokratieentwicklung und gesellschaftliche Mitwirkung, in: Sozialreport 2001. Daten und Fakten zur sozialen Lage in den neuen Bundesländern, hrsg. von Gunnar Winkler, Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum Berlin–Brandenburg e. V., Berlin 2001, S. 281 ff.

denen Willensbildung und Interessenvertretung stattfinden – ein Ergebnis der Zwangsverschmelzung von Gesellschaft und politisch-staatlicher Macht in der DDR. Dann hätte es im demokratischen Systemwechsel darum gehen müssen, zunächst diejenigen gesellschaftlichen Gruppen, die über organisatorische Erfahrungen verfügen und zur Artikulation und Zusammenführung sozialer wie politischer Interessen in der Lage waren, zu fördern, um damit Identifikationsprozesse einzuleiten. Wie mühsam dieser Weg ist, kann man in den osteuropäischen Ländern studieren. Er wurde 1990 in Ostdeutschland jedoch gar nicht erst gewählt, weil er nicht nötig schien.

Eine andere Erklärung, die der ostdeutschen Problematik näher kommt, ist die von Claus Offe vertretene These von der „nachahmenden“ statt wirklich „nachholenden“ Modernisierung. Sie ist gekennzeichnet durch den schnellen Import westlicher Institutionen, deren Einsetzung „von oben“, Eliten-gesteuert und scheinbar für Zweckbestimmungen geschaffen, auf die sich zunächst nur westliche Akteure verstanden – ganz im Gegensatz zur Geschichte der westlichen Demokratien, in denen die Institutionen „von unten“, gegen einen feudalen Staat erkämpft wurden und als Errungenschaften für sich selbst stehen.¹³ Im Osten verkörpern nur wenige Einrichtungen – wie das Institut der freien Wahl – das Ergebnis eines erkämpften, mitgestalteten politischen Prozesses. Vielleicht ist dies eine Ursache dafür, dass der bewusste Umgang mit dem demokratischen Wahlsystem die Ostdeutschen am meisten auszeichnet.

Die Tatsache, dass die „westlichen Standards“ praktisch nach einer „nichtwestlichen“ Logik von „oben“ nach „unten“ eingeführt wurden, ist eine der Paradoxien des postkommunistischen Systemwechsels. Die „nachholende“ Modernisierung im Osten – also die „Entstaatlichung“ der Gesellschaft – geschieht hier als Staatsaufgabe. Dass dies eine lösbare Aufgabe sein kann, dafür steht die Geschichte der Demokratisierung der Nachkriegsgesellschaften der Bundesrepublik oder Österreichs unter Anleitung von außen: Erfolgreich war dieser Prozess, weil er begleitet war von sozialen Reformen und ökonomischem Wachstum. Die heutigen Transformationsgesellschaften müssen den Demokratisierungsprozess in einer Zeit tiefer ökonomischer Krise mit hohen sozialen Kosten leisten – und in einer Phase, in der das demokrati-

sche Institutionensystem der westlichen Demokratien selbst vor tief greifenden Veränderungen steht und keineswegs als unhinterfragtes Modell taugt, das nur übernommen werden muss.

Allerdings handelt es sich im Osten um ein diametral anderes Problem als im Westen: Während sich im Westen das Zukunftsproblem als Infragestellung der Grundlagen eines vorhandenen Gesellschaftsvertrages abzeichnet, kommt es im Osten darauf an, einen solchen Gesellschaftsvertrag erst zu schaffen. Dazu bedarf es der Herausbildung einer Zivilgesellschaft, die den institutionellen Rahmen ausfüllt oder neu aushandelt. Im Westen geht es dagegen um die Reform der Institutionen, um sie der weiteren Entwicklung der Zivilgesellschaft anzupassen. Der Osten muss die Institutionen erst für sich entdecken, der Westen muss ihren Sinn erneuern. Die Gleichheit im Ergebnis könnte ein Ziel sein – solange sie nicht den Unterschied der Prozesse verdeckt, und damit den der Mittel und der Akteure: Im Osten geht es zuerst um die Stärkung der gesellschaftlichen Akteure, denen die neuen Institutionen Möglichkeiten und Repräsentanz verschaffen müssen.

VII. Eine neue Agenda für die politische Bildung

Epochenwechsel, politische Umbrüche oder Systemkrisen stellen tradiertes politisches Wissen in Frage: Alle klassischen politischen Theorien wurden geradezu als Reflex auf epochale Krisen- und Unordnungserfahrungen formuliert. Nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes betraf das zunächst bestimmte Aspekte des politischen Koordinatensystems, wie zum Beispiel den Wegfall der prägenden Antagonismen, ausgedrückt in den Systemalternativen „Demokratie oder Diktatur“, „Sozialismus oder Kapitalismus“. Trotzdem hinterließ die Wende von 1989/90 auch hier Legitimationsfragen – nicht nur in Bezug auf tragende Institutionen, die aufgrund der Systemkonfrontation entstanden waren, wie die Nordatlantische Verteidigungsgemeinschaft, sondern auch auf die Integration Westeuropas. Der Ost-West-Konflikt und das Bekenntnis gegen den Kommunismus waren ihrerseits ein „Eckstein des westlichen demokratischen Ethos“¹⁴, des demokratischen Selbstbehaupt-

¹³ Vgl. Claus Offe, Die politisch-kulturelle Innenseite der Konsolidierung. Eine Anmerkung zu den Besonderheiten der postkommunistischen Transformation, in: Im Osten was Neues. Aspekte der EU-Osterweiterung, Bonn 1998, S. 103 ff.

¹⁴ Shlomo Avineri, Eine neue Welt – oder die Wiederkehr der alten? Über Postkommunismus, Nationalismus und das vermeintliche „Ende der Geschichte“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 2. Februar 1993, S. 10.

tungswillens. Es fällt mit dem Objekt dieses Bekenntnisses auch ein identitäts- und gemeinschaftsstiftendes Moment weg. Was bedeutet das für die westlichen sozialstaatlichen Ordnungen, für Freizügigkeit und Liberalität, die in dieser Auseinandersetzung Markenzeichen der Demokratien waren?

Erst jetzt stellt sich das ganze Ausmaß der Veränderungen, die Dramatik der internationalen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen dar – und damit auch das Ausmaß der zur Lösung anstehenden Probleme. Die zeitverschobene Bewussterdung dieser Lage hat damit zu tun, dass die Systemkrise und der Systemwandel von 1989/90 nur für einen Teil der deutschen und europäischen Gesellschaften unmittelbare Bedeutung hatte. Für den Westen bedeutete der Zusammenbruch des Kommunismus ohnehin keine Infragestellung der eigenen gesellschaftlichen Verfassung, sondern deren willkommene Bestätigung. Die politische Tagesordnung hieß deshalb nicht Reform im Westen, sondern Rekonstruktion im Osten.

Allmählich aber wird deutlich, dass die Veränderungen im Osten sich auch auf die politische Agenda im Westen auswirken. Zunächst galten z. B. Gewaltausbrüche wie die in der ersten Hälfte der neunziger Jahre einsetzenden ausländerfeindlichen Übergriffe oder die Bürgerkriege im ehemaligen Jugoslawien als Übergangsprobleme des Ostens, also als gesellschaftliche bzw. geographische Randphänomene. Dass sie Rückwirkungen auf die Verhältnisse im ganzen Land oder ganz Europa hatten, musste erst gelernt werden. Noch weniger ist bewusst, dass die Öffnung der postkommunistischen Länder für die Marktwirtschaft Teil einer globalen Marktöffnung und der neuen internationalen Arbeitsteilung ist, deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt und Sozialordnungen immer spürbarer werden. Solange die Vorteile dieses Prozesses vor allem bei uns lagen, war das Interesse an diesen Fragen gering.

Der Ruf nach Reformen, die Rede vom Reformstau am Ende der neunziger Jahre, hatte diese neuen Herausforderungen noch nicht im Blick. Die unter dem Stichwort „Globalisierung“ geführten Debatten bieten aber eine Chance, die Aufmerksamkeit des Westens erneut auf bestimmte Entwicklungsprobleme des Ostens zu lenken. Ein wichtiger Zugang ist die wachsende Überzeugung, dass eine gesamt europäische Antwort auf die globalen Probleme auch im Interesse Westeuropas ist.

Die Osterweiterung der Europäischen Union ist keineswegs nur die Einlösung eines längst gegebenen politischen Versprechens, sondern ein Aspekt der Antwort auf die globalen Herausforderungen, vor denen das europäische Gesellschaftsmodell steht. Dahinter steht die Einsicht, dass der Westen (Deutschlands wie Europas) nur durch Integration und damit durch die Ausdehnung seiner Standards auf die Nachbarn im Osten sein eigenes Modell bewahren und weiterentwickeln kann. Nicht zufällig ist es die Bundesrepublik, die als stärkster Befürworter einer solchen Integrationspolitik auftritt. Sie erfährt im eigenen Lande, dass ein starkes Entwicklungsgefälle mit hohen Kosten verbunden ist – und dass dieses Gefälle langfristig auf die eigenen Verhältnisse negativ zurückwirkt. Der Schritt von der Ignoranz zur Akzeptanz einer neuen Realität ist gewiss ein Lernprozess, auch für die politische Bildung.

Wenn politische Bildung sich auf der „zweiten Hälfte des Weges“ beim Aufbau Ost diesen zentralen Themen stellt, dann geht es um eben diese Fragen der gemeinsamen Zukunft. Politische Bildung für diese Zukunft ist zum Beispiel das Erlernen der Fähigkeit, mit Menschen verschiedener Kulturen zusammenzuleben. Das ist ein Thema Europas, und Europa ist das eigentliche große Thema der politischen Neugestaltung dieses Jahrzehnts.

„Die Vereinigung Deutschlands findet in einem vereinigten Europa statt.“ Dies war die Vision der Generation, welche die deutsche Teilung erlebte und sie überwinden wollte. Sie hat Recht bekommen und wird hoffentlich Recht behalten – auch was die Vollendung der Einheit betrifft. Schon deshalb ist es nötig, auch im Osten das Lernziel weiter zu stecken und überhaupt zu begreifen, dass es eines neuen Lernprozesses bedarf, einschließlich der Mittel und Träger dafür. Dies sind insbesondere die freien Träger der politischen Bildung, die auf die Förderung durch Bund und Länder angewiesen sind. Sie können besonders im Osten jene Lern- und Reflexionsräume bereitstellen, die eine demokratische Infrastruktur benötigt. Sie vermitteln lokale Angebote für politische Partizipation, Begegnung und Kompetenzerweiterung. Die Kosten für diese Investition in eine bürgernahe und pluralistische politische Bildung – verstanden als Veranstaltungen praktischen politischen Lernens und direkter Demokratie – stehen anderen Investitionen in ihrer Bedeutung für die Zukunft nicht nach.

Politische Bildung nach der Jahrtausendwende

Perspektiven und Modernisierungsaufgaben

I. Politische Bildung zwischen demokratischer Kontinuität und gesellschaftlichem Wandel

Ein gutes halbes Jahrhundert nach Gründung der Bundesrepublik kann auch die politische Bildung in Deutschland auf eine Erfolgsgeschichte zurückblicken. Erstmals in der deutschen Geschichte ist es gelungen, demokratische politische Bildung in der pädagogischen Praxis zu verankern, institutionell zu sichern und wissenschaftlich-konzeptionell zu untermauern. Es kann mit guten Gründen vermutet werden, dass die politische Bildung in ihren schulischen und außerschulischen Praxisfeldern einen wichtigen Anteil an der Beheimatung der Demokratie in Deutschland hat. Dies dürfte auch für Ostdeutschland gelten, wo es nach 1989 dank großer Anstrengungen der Bundeszentrale für politische Bildung, vieler westdeutscher Referenten und vor allem einer großen Zahl engagierter Lehrerinnen und Lehrer aus den neuen Bundesländern gelungen ist, binnen weniger Jahre ein neues Fach für die demokratische politische Bildung in den Schulen aufzubauen.

An den Hochschulen konnte sich die Politikdidaktik als junge Wissenschaftsdisziplin auf einer paradigmatischen Grundlage entwickeln, welche die politische Orientierung an der Demokratie, den fachlichen Bezug auf die Sozialwissenschaften und die Traditionen einer aufklärerischen, subjektorientierten Bildungstheorie miteinander verbindet. In den vergangenen Jahrzehnten hat diese junge Wissenschaftsdisziplin schwere Krisen überstanden – von den politischen Konflikten im Umfeld der 68er-Bewegung bis zu einem Beinahezusammenbruch ihrer Infrastruktur infolge der Lehrerarbeitslosigkeit in den achtziger Jahren. In den letzten Jahren aber ist ein Neuaufbruch zu verspüren: An den Universitäten hat der erste Generationswechsel in der Politikdidaktik stattgefunden, mehrere Fachzeitschriften für die politische Bildung wurden in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre gegründet, die Tagungskultur hat sich belebt, neue Theorieansätze stehen zur Dis-

kussion, eine kleine Tradition empirischer Fachunterrichtsforschung konnte sich entwickeln, mit der Gründung der wissenschaftlichen „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE)¹ hat sich das Fach auch wissenschaftspolitisch positioniert.

Eine Erfolgsgeschichte also – einerseits. Wechselt man die Perspektive von der großen historischen Linie zu den Schwierigkeiten und Widerständen in der alltäglichen Praxis, so zeigt sich das sprichwörtliche Glas dann doch als erst halb voll. In der Schule ist die Stellung des Faches für politische Bildung vielerorts noch immer prekär; Stundenkürzungen trotz eines ohnehin schon sehr geringen Stundenanteils sowie ein überaus hoher Anteil fachfremden Unterrichts haben den Politikunterricht in manchen Bundesländern an den Rand des schulischen Lernangebotes gedrängt. Dass es auch 52 Jahre nach dem halbherzigen ersten KMK-Beschluss zur politischen Bildung, in dem die Kultusminister mangels eines klaren Konzepts den Ländern die Benennung des Faches freistellten, noch immer keine bundesweit einheitliche Fachbezeichnung für den (behelfsweise in Fachkreisen so bezeichneten) Politikunterricht gibt, sollte inzwischen eher Stoff für ein bildungspolitisches Kabarett bieten.² In der außerschulischen politischen Bildung konnte zwar eine im internationalen Vergleich gute Infrastruktur für das Fachgebiet aufgebaut werden – auch das ist gewiss Teil der Erfolgsgeschichte politischer Bildung nach 1945. Aber während die außerschulische Bildung insgesamt expandiert, stagniert der Anteil der politischen

1 Die GPJE wurde 1999 auf Schloss Rauischholzhausen, einer Tagungsstätte der Justus-Liebig-Universität Gießen, gegründet und hat inzwischen drei weitere wissenschaftliche Jahrestagungen veranstaltet. Die Vorträge der beiden ersten Tagungen sind nachzulesen in: GPJE (Hrsg.), Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach 2002; nähere Informationen zur GPJE finden sich unter www.gpje.de.

2 Jüngstes Beispiel für die Nonchalance, die sich im Umgang mit der Fachbezeichnung für die politische Bildung manchmal beobachten lässt, ist Hessen: Hier wurde in diesem Jahr nach 56 Jahren das Fach Sozialkunde ohne jeden Diskurs mit den Fachvertretern in Verbänden und Hochschulen kurzerhand in „Politik und Wirtschaft“ umbenannt und zum „Leitfach der ökonomischen Bildung“ erklärt.

Bildung in den außerschulischen pädagogischen Praxisfeldern auf niedrigem Niveau.

Gleichzeitig ist die politische Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts mit einer gesellschaftlichen Umbruchs- und Übergangssituation konfrontiert, die sie zu neuen Perspektiven bei der Definition ihres Selbstverständnisses und ihrer Aufgaben zwingt. Diese Umbruchs- und Übergangssituation hat viele Facetten, und sie führt zu neuen Anforderungen nicht nur an die politische Bildung, sondern an das ganze Bildungswesen moderner Gesellschaften. Der Hinweis auf einige der Stichworte, unter denen der gesellschaftliche Wandel in der sozialwissenschaftlichen und politischen Publizistik diskutiert wird, muss hier zur Erläuterung genügen:

„*Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft*“: Das Industriezeitalter geht zu Ende; der Anteil der Arbeitsplätze in der Industrie sinkt in den modernen Gesellschaften kontinuierlich, Dienstleistungen und vor allem Arbeitstätigkeiten, die mit dem Umgang mit Wissen zu tun haben, gewinnen weiter an Bedeutung. Damit verblasst auch das industrielle Modell der Arbeit – ein Modell, welches das schulische Lernen vielfach beeinflusst hat. Die moderne Schule und die Schulpflicht haben sich historisch parallel zur Industrialisierung durchgesetzt, und die Ähnlichkeiten zwischen schulischer Lernorganisation und industrieller Arbeit sind recht offensichtlich: Taylorismus der Arbeit und die Arbeitsteiligkeit des Fachunterrichts; Massenproduktion und die Gleichschrittigkeit des Unterrichts (sowohl über die Jahre, von Klassenstufe zu Klassenstufe, als auch innerhalb des Klassenunterrichts mit der scheinbaren Selbstverständlichkeit, dass immer alle Schüler zur gleichen Zeit das Gleiche tun sollen); die strenge zeitliche Rhythmisierung der Arbeitsvorgänge und des Schultages; die Gleichgültigkeit gegenüber dem Arbeitsgegenstand und das Bild des „Stoffs“, der „durchgenommen“ werden muss; das fehlerfreie Produkt und die eindeutig „richtige Lösung“; das Arbeiten in erster Linie für den Gegenwert Geld und das Lernen in erster Linie für den Gegenwert Noten; die hierarchische und zentrale Steuerung der Arbeitsvorgänge und die bürokratische Steuerung der Schule.

Die Vorstellungen, die sich im Sinne eines kulturellen „Scripts“ mit dem Begriff des „Unterrichts“ im schulischen Alltag und in den Erwartungen der Öffentlichkeit an die Schule (durchaus anders als in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken) häufig noch verbinden, sind von diesem Arbeitsmodell nachhaltig beeinflusst worden: Unterricht

als „Stoffvermittlung“ in einem plan-, steuer- und kontrollierbaren Prozess. Dass die deutschen Schulen in der PISA-Studie³ so schlecht abschnitten, erklärt sich vor diesem Hintergrund ganz wesentlich auch aus den Unverträglichkeiten dieses Unterrichtsscripts mit dem Bildungsverständnis, von dem die PISA-Studie ausgeht: Untersucht wurden bekanntlich *Kompetenzen*, nicht das Beherrschen und Wiedergeben von „Stoffwissen“. Allerdings kann das kaum als Rechtfertigung für das unbefriedigende Ergebnis deutscher Schulen im internationalen Vergleich dienen, eher ist dies ein weiteres Indiz für einen generellen Modernisierungsrückstand der deutschen Gesellschaft, wie er mit dem Begriff des „Reformstaus“ ja auch für andere Bereiche konstatiert wird. Es ist wohl dieses Veralten grundlegender kultureller Muster in der Art und Weise, Schule zu denken und zu organisieren, das die Schule schon seit längerer Zeit in eine latente Krise geführt hat. In Deutschland hat die PISA-Studie diese Krise nun offensichtlich gemacht.

„*Mediengesellschaft*“: Vergleichsweise spät hat die politische Bildung damit begonnen, sich mit der „digitalen Revolution“ in der Medienlandschaft und der öffentlichen Kommunikation auseinander zu setzen, die Aufgaben des Faches in dieser Situation zu definieren und die Chancen auszuloten, die das Lernen mit digitalen Medien im Fach mit sich bringen kann.⁴ Trotz der akuten Krise in der IT-Branche (die in manchem an die Spekulations- und Überhitzungskrise während des ersten Eisenbahnbooms in den 1870er Jahren erinnert) dürfte die digitale Revolution eher noch am Anfang stehen. Noch sind ihre längerfristigen ökonomischen, politischen und kulturellen Auswirkungen nicht wirklich absehbar, und noch gibt es weitaus mehr offene Fragen als gesicherte Antworten, wenn es darum geht, die Lernpotenziale digitaler Medien für die (politische) Bildung zu erschließen.

„*Pluralisierung und posttraditionale Gesellschaft*“: Mit dem Ende des Industriezeitalters erodieren auch die sozialen Schichten- und Milieustrukturen, welche die kulturelle Situation sowie die sozialen und politischen Konfliktlinien seit dem 19. Jahr-

3 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

4 Vgl. zum derzeitigen Stand dieser Diskussion Elisabeth Bremekamp (Hrsg.), Praxishandbuch Total digital + medial!? Impulse, Erfahrungen und Materialien für die außerschulische politische Bildung, Schwalbach 2000; Thilo Harth, Das Internet als Herausforderung politischer Bildung, Schwalbach 2000; Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Politikunterricht im Informationszeitalter, Bonn 2001.

hundert geprägt haben. Ein Pluralisierungs- und Individualisierungsschub lässt die nachindustrielle Gesellschaft noch weit mehr als die industrielle zu einer *posttraditionalen* Gesellschaft werden, in der die Menschen ihre persönliche Identität weitaus weniger als noch vor wenigen Jahrzehnten über die Zugehörigkeit zu politisch-kulturellen Milieus, in denen sie aufgewachsen sind, definieren. Noch der Beutelsbacher Konsens von 1976 lässt sich als Ergebnis einer Verständigung in einem Konflikt lesen, der zwischen solchen politisch-kulturellen Milieus auch in der politischen Bildung ausgetragen wurde. Besonders für die außerschulische politische Bildung, deren Trägerlandschaft auch heute noch in einem starken Maße von den sozialen Milieustrukturen des Industriezeitalters geprägt ist, stellt diese Entwicklung eine erhebliche Herausforderung dar – zumal sich die außerschulische Bildung zunehmend zu einem Bildungsmarkt entwickelt, auf den die politische Bildung sich weithin erst noch einstellen muss.

Zur Pluralisierung gehören ferner die kulturellen Wirkungen von Migration. Dies ist zwar für die politische Bildung kein wirklich neues Thema, es gibt eine beachtliche Tradition der *Thematisierung* von Migrationsproblemen in der politischen Bildung. Dennoch mangelt es erkennbar an Konzepten und Materialien, mit denen Migranten als *Zielgruppe* politischer Bildung besser als bisher angesprochen werden können. Dies ist ein Desiderat, dem das Fach nicht zuletzt als Konsequenz aus dem 11. September 2001 mehr Aufmerksamkeit widmen muss.⁵

„*Europäisierung und Globalisierung*“: Globalisierung steht als Stichwort der aktuellen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte für komplexe Prozesse der Internationalisierung von Kultur, Ökonomie und Politik. Unterhalb von Globalisierungsprozessen hat sich in Westeuropa in den letzten Jahrzehnten ein Prozess der Europäisierung entwickelt, der die Europäische Union (aus deutscher Sicht) zu einer vierten politischen Entscheidungsebene gemacht hat. Politische Bildung ist dagegen nach wie vor zwar nicht thematisch, aber institutionell und wohl auch kulturell im Wesentlichen an das Bezugssystem des Nationalstaats gebunden, in dessen Kontext sie in ihrer modernen Form entstanden ist und für den sie Integrationsleistungen erbringen sollte. Es dürfte eher die Ausnahme als die Regel sein, dass Multiperspektivität und Kontroversität bei der Analyse

5 Vgl. Wolfgang Sander, Lernaufgaben – politische Bildung vor den Herausforderungen der Gegenmoderne, in: kursiv – Journal für politische Bildung, (2002) 3.

aktueller Politik in der politischen Bildung so verstanden werden, dass dort, wo es vom Internationalisierungsgrad der Politik her geboten wäre, politische Positionen aus anderen Gesellschaften systematisch in die Debatte einbezogen werden. Die Fachkultur der politischen Bildung ist bisher wenig internationalisiert; das gilt auch für die Politikdidaktik im Vergleich zu anderen Wissenschaftsdisziplinen.

II. Die Professionalität politischer Bildung

Wie kann die politische Bildung sich auf diese Herausforderungen angemessen einstellen, und welche Aufgaben kann sie im Bildungswesen einer nachindustriellen Gesellschaft wahrnehmen?⁶ Die im Hintergrund der folgenden Überlegungen stehende These lautet: Wie das Bildungswesen insgesamt steht auch die politische Bildung vor der Notwendigkeit einer Modernisierung. Im Kern geht es für die politische Bildung dabei um eine *Professionalisierung* ihres Selbstverständnisses und ihrer Praxis: Politische Bildung sollte sich als eine Profession verstehen, die ihre Aufgaben nach fachlich orientierten Gesichtspunkten diskutiert, in der pädagogischen Praxis bewältigt und ihre Leistungen durch Forschung und Evaluation selbst überprüft. Hierbei steht sie keineswegs am Nullpunkt, und schon gar nicht geht es um eine Abkehr von ihrer in den vergangenen 50 Jahren erarbeiteten demokratischen Tradition. Im Gegenteil: Nur die Demokratie kann jene Freiheit von politischer Instrumentalisierung gewähren, die Bedingung ist für die Entwicklung eines Selbstverständnisses politischer Bildung als Profession. Aber von einer solchen Identität und Praxis als Berufsstand ist die politische Bildung noch weit entfernt.

Zur *Profession*⁷ wird die politische Bildung in dem Maße, in dem sie ihre fachliche Identität und ihre

6 Der konzeptionelle Hintergrund der folgenden Überlegungen wird ausführlicher dargelegt und begründet bei Wolfgang Sander, Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach 2001.

7 Die Debatte um den Professionalitätsbegriff kann hier nicht nachgezeichnet werden; vgl. dazu mit Blick auf pädagogisches Handeln Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996. Ich gehe im Übrigen davon aus, dass die Professionalität politischer Bildung nicht in einem Spannungsverhältnis zu anderen Formen professionellen Handelns in pädagogischen Feldern steht, sondern Teilbereich pädagogischer Professionalität ist. Im Regelfall werden Pädagoginnen und Pädagogen in der politi-

Praxis nach eigenen, transparenten und von persönlichen moralischen oder politischen Überzeugungen weitgehend unabhängigen Kriterien entwickelt, in fachlichen Diskursen und Ausbildungssituationen weitergibt und ihre Praxis nach definierten Qualitätskriterien prüft und beurteilt. Diese Kriterien stützen sich im Kern auf *wissenschaftliches Wissen* und zwar – da es sich bei der politischen Bildung um eine pädagogische Profession handelt – auf wissenschaftliches Wissen über *politisches Lernen*. Professionen verfügen über ein hohes Maß an Autonomie gegenüber Vorgaben des Staates oder von gesellschaftlichen Interessengruppen; diese Autonomie ist Voraussetzung für situationsangemessenes Handeln in der Praxis nach professionellen Maßstäben.

Es ist leicht zu erkennen, dass die politische Bildung noch erhebliche Professionalitätsdefizite aufweist. Schon die Motive, mit denen das Fach in der Schule und das Fachgebiet in der außerschulischen Bildung historisch durchgesetzt wurde, waren überwiegend vorprofessioneller Art: Lange sollte politische Bildung – mit entsprechenden „Aufträgen“ versehen – der Verbreitung politisch motivierter Botschaften dienen. Sie sollte Macht- und Herrschaftsinteressen legitimieren (von Wilhelm II. über den Nationalsozialismus bis zur DDR) oder Instrument zur Veränderung der Gesellschaft oder zur Behebung von Missständen sein (von der sozialistischen Arbeiterbewegung über die *Re-education* und später die Studentenbewegung bis zur Bekämpfung vorgeblichen Werteverfalls durch Werteverziehung). In der außerschulischen Bildung sollte sie der inneren Integration politisch-kultureller Milieus und dem Transport ihrer politischen Überzeugungen in die Gesellschaft dienen (von den Gewerkschaften bis zu den Kirchen, von der Friedensbewegung bis zu den Unternehmerverbänden oder den parteinahen Stiftungen).

Gewiss sind Theorie und Praxis politischer Bildung über derart schlichte Aufgabenverständnisse inzwischen hinausgewachsen. Im Wesentlichen haben drei Entwicklungen die langsame Ablösung von einem primär politisch determinierten Aufgabenverständnis gefördert und die Tür zu einem professionalitätsorientierten Diskurs aufgestoßen: die Verwissenschaftlichung der Politikdidaktik seit den sechziger Jahren, die breite Akzeptanz des

schen Bildung zugleich andere Teilbereiche pädagogischer Professionalität repräsentieren müssen, z.B. als Lehrer allgemein, als Fachlehrer anderer Fächer oder als Erwachsenenbildner.

Beutelsbacher Konsenses jedenfalls in der schulischen politischen Bildung (der sich im Übrigen auch als Entwurf eines Berufsethos für eine professionelle politische Bildung lesen ließe) und die Verbreitung des Prinzips der Teilnehmerorientierung in der außerschulischen politischen Bildung, die sich mit der Erfahrung verbindet, dass angesichts zunehmender Pluralisierung und Individualisierung allzu offenkundig auf politische Werbung ausgerichtete Angebote schlicht nicht mehr angenommen werden.

Dennoch gibt es nach wie vor erhebliche Probleme mit der Professionalität politischer Bildung. In der außerschulischen Bildung fällt es auch heute noch vielen Pädagoginnen und Pädagogen und mehr noch den Trägern erkennbar schwer, sich auf den mit einer Professionalisierung des Faches unabweisbar verbundenen Abschied von Aufgabenverständnissen einzulassen, die primär von den politischen Perspektiven und Interessen des Anbieters her bestimmt sind.⁸ Im schulischen Politikunterricht zeigen eine Reihe von Unterrichtsanalysen aus der qualitativen Unterrichtsforschung⁹ und viele Unterrichtsbeobachtungen, dass oftmals trotz „guten Willens“ von Lehrkräften ein reflexiver Unterricht, der den Minimal Kriterien des Beutelsbacher Konsenses genügt *und* Schülerinnen und Schülern einen auf das persönliche Verhältnis zur Politik bezogenen Lernzuwachs ermöglicht, nicht gelingt. Das Politische verschwindet dann schnell hinter dem scheinbar sicheren (und gut zu benotenden) „Faktenwissen“, hinter dem unverbind-

8 Ein Beispiel für diese Spannung: 2001 hat das DGB-Bildungswerk eine CD-ROM zum Thema „Globalisierung“ als Lernmaterial veröffentlicht, die über weite Strecken ein unter mediendidaktischen Gesichtspunkten sehr gelungenes Produkt darstellt und politikdidaktischen Prinzipien wie Adressatenorientierung, exemplarisches Lernen und Kontroversität auf überzeugende Weise gerecht wird – und die dennoch bei der Frage nach politischen Lösungen für Globalisierungsprobleme an einigen Stellen wie selbstverständlich gewerkschaftliche Positionen als orientierende Sachtex te präsentiert. Vielleicht ist dieses Beispiel durchaus typisch für die Problemlage der trägergebundenen politischen Erwachsenenbildung bei dem langen und schwierigen Abschied von einem vorprofessionellen Aufgabenverständnis.

9 Vgl. beispielhaft zwei Unterrichtsanalysen: Hans-Dieter König, Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Professionalisierungsdefizite, in: Peter Henkenborg/Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*, Opladen 1998; Peter Henkenborg, *Deutungs lernen in der politischen Bildung. Prinzipien und Professionalisierungsdefizite*, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*, Weinheim–München 2000.

lichen Meinungs­austausch oder hinter dem moralischen Rasonieren.

Gerade der letztgenannte Aspekt – die Neigung zur Moralisierung politischer Fragen, zu einem moralisch aufgeladenen Verständnis von den Aufgaben und Zielen des Fachs – scheint heute ein verbreitetes zentrales Hemmnis für die weitere Professionalisierung der politischen Bildung zu sein. Klaus Rothe konstatierte schon 1993 in einer empirischen Studie mit 5000 Gymnasialschülern aus Hessen und Bayern bei vielen Schülern eine „moralisierende Unfähigkeit, Politik wirklich angemessen zu verstehen“¹⁰; er fügte kommentierend hinzu: „Häufig scheinen die Lehrer aber leider ein ähnlich moralisierendes Politikverständnis zu haben wie viele ihrer Schüler.“¹¹ Noch deutlicher wird der Zusammenhang zwischen einer Dominanz des Moralischen und Professionalisierungsdefiziten in den Ergebnissen einer Befragung von 97 Experten der schulischen politischen Bildung im Vorfeld der Civic-Education-Studie. Diese Studie betont zunächst die „große Homogenität“ im Selbstverständnis des Fachs: „Es gibt offensichtlich einen breiten Konsens unter Experten und Expertinnen für politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland über die Ziele politischer Bildung.“¹² Es zeigt sich dann aber, dass dieser Konsens sich weniger auf der Ebene klar definierter fachlicher Aufgaben, als vielmehr auf der Ebene grundlegender moralisch-politischer Orientierungsmuster bewegt. Die Autoren nennen dieses dominierende Orientierungsmuster „humanitär liberal“; es „enthält zwar viele Elemente, die in früheren Diskussionen als links galten, so zum Beispiel die Förderung von Gleichheit und Solidarität gegenüber Selektion und Auslese oder die Erziehung zu kritischem sozialen Engagement, teilt jedoch mit der linken Position nicht die antinationalistische Grundhaltung oder die grundlegende Kapitalismuskritik“¹³.

Nun stellt dies im Vergleich zu den politischen Polarisierungen der frühen siebziger Jahre sicher einen Fortschritt dar – auch wenn man mit Jan Ross ketzerisch fragen könnte, ob auch die politische Bildung sich distanzlos in jenen „fortschritt-

lich-liberalen Mainstream“ eingefügt hat, „der sich in den wohlstandsunterfütterten Gesinnungsgewissheiten der Spätbundesrepublik bequem und selbstzufrieden eingerichtet hatte“¹⁴. Unter Professionalitätsgesichtspunkten ist aber in erster Linie die unzureichende Trennung zwischen solchen grundlegenden Orientierungsmustern und präzise definierten fachlichen Aufgaben politischer Bildung problematisch. Die Expertenbefragung stellt denn auch fest: „Die Experten und Expertinnen haben die Tendenz, allgemein formulierte Ziele politischen Unterrichts, die in Übereinstimmung mit grundlegenden, allgemein anerkannten Werten stehen, positiver zu bewerten als konkretere Ziele . . . Nach Meinung der befragten Experten und Expertinnen werden in der Sekundarstufe I die von vielen für wichtig gehaltenen Ziele politischer Bildung nur begrenzt erreicht . . . Dass zwischen Wunsch und Realität eine Differenz liegt, dürfte in der Definition des Wünschbaren liegen.“¹⁵

Es scheint, als seien an die Stelle von politischen Programmatiken, mit denen bis zum Beutelsbacher Konsens häufig die Aufgaben politischer Bildung bestimmt wurden, nunmehr im beruflichen Selbstverständnis vieler „politischer Bildner“ Werte getreten. Habituell ist in der politischen Bildung die Vorstellung tief verankert, sie diene der Verwirklichung von Werten, sie solle gewissermaßen den „guten“ – den gerechten, solidarischen, friedliebenden, toleranten – Bürger hervorbringen.¹⁶

Auch hierher scheint sich die politische Bildung häufig eher unkritisch in einem Mainstream zu bewegen, der für die politische Öffentlichkeit in Deutschland prägend geworden ist. Es lohnt, sich mit einem Einwand von Norbert Bolz zu konfrontieren: „Wir müssen uns fragen: Worin besteht eigentlich der Orientierungsgewinn einer moralischen Fassung gesellschaftlicher Probleme? Wer öffentliche Diskussionen etwa über das Klonen, Atomkraftwerke oder den Einsatz der Bundeswehr in Krisengebieten mit einer gewissen Distanz verfolgt, wird rasch feststellen: Werte funktionieren als Stoppregeln der Reflexion. Moral fixiert, was nicht negiert werden darf. Um kein Missver-

10 Klaus Rothe, Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler, Opladen 1993, S. 181.

11 Ebd., S. 184.

12 Detlef Oesterreich/Christa Händle/Luitgard Trommer, Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I, in: Christa Händle/Detlef Oesterreich/Luitgard Trommer, Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 1999, S. 207.

13 Ebd.

14 Jan Ross, Was ist politisch korrekt?, in: Die Zeit vom 29. 5. 2002, S. 33.

15 D. Oesterreich u. a. (Anm. 12), S. 204 f.

16 Vgl. auch die Warnungen vor einem moralisierenden Gesinnungsunterricht bei Bernhard Sutor, Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteils­kraft – Ethik als Dimension politischer Bildung, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung, Schwalbach 2000.

ständnis aufkommen zu lassen: Keine Gesellschaft könnte ohne solche Fixierungen existieren. Aber man muss eben auch sehen: Werte sind denkfeindlich. Wer mit Werten argumentiert, will die Ablehnung seiner Position inkommunikabel machen. Und hier ist Deutschland wirklich führend. Statt einer Streitkultur . . . haben wir eine moralisierende Öffentlichkeit.“¹⁷

Nina Grunenberg führt diese Tendenz zur Moralisierung politischer Fragen in der deutschen Öffentlichkeit auf eine spezifische Verarbeitung des Nationalsozialismus zurück, auf die anhaltende „Macht der Vergangenheit über die Gegenwart“: „Insbesondere Intellektuelle sind nach 1945 zu moralischen Wächtern geworden, die mahnend die Wiederkehr des Bösen gewärtigen. Intellektuelle sind zu Tugendwächtern in einer scheinbar tugendlosen Welt geworden . . . Für viele von ihnen ist Auschwitz biographisch identitätsbildend geworden. Doch der Wille zum Guten verdunkelt mitunter die politische Vorstellungskraft und das Urteilsvermögen.“¹⁸

Wohl gemerkt, Bolz bestreitet nicht die Notwendigkeit normativer Festlegungen in jeder Gesellschaft. Unbestreitbar ist auch, dass die Ziele und Aufgaben politischer Bildung sich nicht völlig wertfrei formulieren lassen, sondern eines normativen Horizonts bedürfen, vor dessen Hintergrund sie ihre Legitimität erhalten. Aber aus demokratietheorietischer Sicht muss diese normative Basis so eng wie möglich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einer demokratischen Gesellschaft begrenzt werden, weil jede weiter gehende normative Fixierung die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger einschränkt und Denkblockaden errich-

tet.¹⁹ Professionalität beginnt erst jenseits des normativen Horizonts: Professionen legitimieren sich nicht durch die gemeinsamen Überzeugungen oder durch moralische oder politische Vorgaben, sondern durch die *Leistungen*, die sie für ihre Klienten bzw. Kunden erbringen. Diese Leistungen wiederum werden nach Qualitätskriterien bewertet, die von persönlichen Überzeugungen oder gar Gesinnungen des Personals weitgehend unabhängig definierbar sein müssen.

Wie ließen sich nun die Leistungen, die politische Bildung als Profession anbietet, näher beschreiben? Pädagoginnen und Pädagogen in der politischen Bildung sind Spezialisten für politische Lernprozesse. Ihre professionelle Leistung besteht in der Planung und Realisierung von Lernangeboten, mit denen die Adressaten in ihrem persönlichen Verhältnis zur Politik einen *Kompetenzzuwachs* erfahren. Mit ihren Lernangeboten interveniert politische Bildung in ohnehin laufende Prozesse politischer Sozialisation. Sie beginnt nie an einem Nullpunkt, sondern ist mit Voreinstellungen, Wissen, Urteilen und Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bezug auf Politik konfrontiert; ihre Leistung als Profession besteht darin, eine *qualitative Verbesserung* dieser mitgebrachten Perspektiven auf Politik zu ermöglichen. Eine solche Definition der professionellen Leistungen politischer Bildung impliziert zunächst eine neue Konzentration auf *Lernen* als den Vorgang, um den es in Schule und außerschulischer Bildung letztlich geht. Es gibt in der politischen Bildung einen erheblichen Nachholbedarf in der Auseinandersetzung mit neueren Lerntheorien

17 Norbert Bolz, *Weltkommunikation*, München 2001, S. 169. Die Argumentation von Bolz ließe sich gut an den öffentlichen Reaktionen auf den Schülermord von Erfurt exemplifizieren. Der reflexartigen Forderung nach mehr Werteerziehung als angemessene Reaktion der Schule nach solchen Ereignissen hat Karl-Otto Hondrich einen erhellenden Vergleich der Lebenssituation des Attentäters Robert Steinhäuser mit der des jungen Hermann Hesse entgegengestellt, der trotz eines umsorgenden familiären Umfelds als Jugendlicher um ein Haar am Leben gescheitert wäre und sich mit 15 eine Waffe besorgte: „Nicht aus dem Verfall von Werten erklärt sich Versagen, sondern aus der gesteigerten Einforderung von Werten, damals wie heute . . . Robert Steinhäuser aus Erfurt litt nicht an einem ominösen Wertverfall, sondern an realen Wertansprüchen, die er sich zu Eigen gemacht hatte, aber nicht erfüllen konnte und deshalb wieder abwertete wie der Fuchs die Trauben, die zu hoch hängen.“ Karl-Otto Hondrich, *Ein Ganzes – Gesellschaft und Gewalt*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 11. 9. 2002, S. 8.

18 Nina Grunenberg, *Die Lust an der Schuld. Von der Macht der Vergangenheit über die Gegenwart*, Berlin 2001, S. 25.

19 Ich habe deshalb vorgeschlagen, den Freiheitsbegriff als normativen Bezugspunkt politischer Bildung in der Demokratie zu sehen (vgl. W. Sander [Anm. 6], S. 37 ff.), denn in der politischen Freiheit besteht in normativer Hinsicht der kleinste gemeinsame Nenner demokratischer Gesellschaften. Georg Weißeno hat dem das Spannungsverhältnis der Freiheit zu Solidarität, Gerechtigkeit und Gleichheit entgegengehalten (vgl. G. Weißeno, *Demokratie besser verstehen. Politisches Lernen im Politikunterricht*, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele [Hrsg.], *Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung*, Schwalbach 2002, S. 113). Dieses Spannungsverhältnis habe ich nicht bestritten, sondern selbst betont (vgl. Anm. 6, S. 41). Aber zum einen sind diese anderen Grundwerte keine Charakteristika demokratischer Politik, sondern durchaus älter als die Demokratie, sie können auch in nichtdemokratischen Gesellschaften politische Entscheidungen begründen; zum anderen muss in der politischen Bildung die Frage, ob und bis zu welchem Grad aus Gründen gesamtgesellschaftlicher Solidarität die Freiheiten der Einzelnen eingeschränkt werden müssen (z. B. durch Steuern und Abgaben), der Urteilsbildung und damit eben der Freiheit der Lernenden überlassen werden. Letzteres impliziert aber genau das, wogegen Weißeno sich wendet: eine Priorität der Freiheit als normativer Bezugspunkt für politische Bildung.

aus der Kognitionspsychologie und dem Konstruktivismus²⁰ sowie mit neuen lerntheoretischen Ansätzen aus der Erziehungswissenschaft.²¹ Zwar gilt dies gewiss nicht nur für die politische Bildung, sondern besonders für die Alltagskultur der Schule insgesamt. Aber die schon kritisch angesprochene Tradition, die Aufgaben politischer Bildung von politischen und/oder moralischen Vorgaben her zu denken, erschwert den hier notwendigen Perspektivenwechsel erkennbar.

Schon vor Jahren warnte Klaus Holzkamp vor dem „Lehrlernkurzschluss“, der das tradierte schulische Unterrichtsscript prägt: die Vorstellung, das Lernen der Schülerinnen und Schüler sei durch das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer plan- und steuerbar.²² Heute verstehen wir noch genauer, wo die Irrtümer in diesem Kurzschluss liegen: Lernen ist eine konstruktive Leistung der einzelnen Lernenden und dem Lehren nicht verfügbar. Immer sind es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Lernangeboten, die je für sich entscheiden, was aus dem Angebot sie in ihre subjektiven Wissensnetze integrieren und in welcher Weise sie dies tun. Dabei können gleiche Informationen höchst unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und verarbeitet werden. Zugleich hängt das, was gelernt werden kann, selbstverständlich auch davon ab, was und wie es angeboten wird. Aber Lehren und Lernen sind allenfalls lose gekoppelt, „über das Lehren ist kein direkter Zugriff auf Lernen möglich“²³. Die professionelle Leistung von Lehrenden in der politischen Bildung besteht daher darin, solche *Lernumgebungen* zu konzipieren, die erfolgreiches politisches Lernen möglich machen, das Lernen der Teilnehmenden produktiv zu begleiten und den Erfolg von Lernangeboten angemessen zu evaluieren.

Woran aber bemisst sich nun der Erfolg von Lernangeboten politischer Bildung? Politische Bildung ermöglicht Qualitätszuwächse im politischen *Urteilen*, verbessert politische *Handlungskompetenzen*, erweitert und vertieft auf diese Kompetenzen bezogenes und an die Wissensnetze der Lernenden anschlussfähiges politisches *Wissen*, fördert *methodische Fähigkeiten* zum selbstständigen Weiterlernen und zum selbstständigen politischen Informieren; sie *ermutigt* zum politischen Engagement, ohne dieses Engagement in Ziel und

Umfang vorschreiben zu wollen.²⁴ Das konzeptionell schwierigste Problem hierbei ist die nähere Beschreibung von Qualitätszuwächsen im politischen Urteilen, ohne dass es dabei zu inhaltlichen Festlegungen der Lernenden kommt.²⁵ Die lange Debatte in der Politikdidaktik zum Problem der politischen Urteilsfähigkeit kann hier nicht referiert werden. Im Kern lässt sich Qualitätsverbesserung politischen Urteilens wohl als Komplexitätszuwachs verstehen. Dieser *Komplexitätszuwachs*, so meine These, kann für den Bereich der sachlich-inhaltlichen Urteilsbildung in zwei Richtungen beschrieben werden:²⁶

Komplexitätszuwachs in horizontaler Richtung („Breite“):

- *Politikdimensionen*: Politische Bildung trainiert die Fähigkeit, bei der Beurteilung von Politik darauf zu achten, in welchem Sinn jeweils von Politik die Rede ist.
- *Folgen und Nebenfolgen*: Politische Bildung trainiert durch die beständige Frage nach möglichen, nicht beabsichtigten Wirkungen politischer Entscheidungen bzw. Entscheidungsoptionen ein vernetztes Denken.
- *Kontexte des Politischen*: Politische Bildung trainiert die Fähigkeit, das Politische im Unpolitischen zu entdecken und die Eigenlogiken anderer Realitätsbereiche bei der Beurteilung politischer Fragen angemessen zu bedenken.

Komplexitätszuwachs in vertikaler Richtung („Tiefe“):

- *Mediale Repräsentanz von Politik*: Politische Bildung trainiert politische Medienkompetenz im Sinne der Fähigkeit, sich in medialen Politikangeboten gezielt orientieren und die Logiken medialer Politikinszenierung entschlüsseln zu können.

24 Vgl. zur Erläuterung und Begründung dieses Zielkonzepts W. Sander (Anm. 6), S. 54 – 74.

25 Dies bedeutet jedoch nicht, dass politische Urteilsfähigkeit eine bloß formale Kompetenz wäre. Der Bezug auf Freiheit als normativen Horizont impliziert eine universalistische Perspektive und ist nicht relativistisch. Es ist deshalb ein Missverständnis, wenn Peter Henkenborg meinen Ansatz als Adaption von Value Clarification-Konzepten aus der amerikanischen Diskussion interpretiert; vgl. Peter Henkenborg, Der 11. September ein Geschichtszeichen – auch für die politische Bildung?, in: kursiv – Journal für politische Bildung, (2002) 3; vgl. zu dieser Frage auch meinen Beitrag: „... erkennen als jemand, der einmalig ist auf der Welt!“ Werteverziehung als Aufgabe der Schule, in: G. Breit/S. Schiele (Anm. 16).

26 Vgl. ausführlicher W. Sander (Anm. 6), S. 64 ff.

20 Vgl. ausführlicher W. Sander (Anm. 6), S. 75 ff.

21 Vgl. u. a. Annette Scheunpflug, Biologische Grundlagen des Lernens, Berlin 2001.

22 Vgl. Klaus Holzkamp, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/M. 1993.

23 A. Scheunpflug (Anm. 21), S. 174.

- *Mittel- und längerfristige Problemlagen:* Politische Bildung trainiert die Fähigkeit, in der Wahrnehmung von alltäglicher Politik nach jenen Problemlagen zu fragen, von denen mit guten Gründen zu erwarten ist, dass sie über die Tagesaktualität hinaus mittel- und längerfristig bedeutsame politische Problem- und Aufgabenfelder darstellen.
- *Politik als menschliche Aufgabe:* Politische Bildung trainiert die Fähigkeit, sich des Menschenbildes und Politikverständnisses bewusst zu werden, von dem aus man selbst Politik beurteilt, und dieses eigene Bild in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen- und Politikbildern kritisch zu prüfen.

Hier geht es um Leitperspektiven politischer Bildung insgesamt, nicht allein in einem Praxisfeld oder gar bezogen auf bestimmte Lernvorhaben. Die genannten Fähigkeiten sind als prinzipiell unabschließbar zu denken, es gibt keinen Punkt, an dem man sie „ein für alle Mal“ erworben hat, schon weil die politischen Situationen, in denen sie sich bewähren müssen, sich ständig ändern. Für die möglichen Leistungen politischer Bildung in verschiedenen Praxisfeldern, bei verschiedenen Trägern und für verschiedene Zielgruppen bedarf es weiterer Konkretisierungen, erst recht natürlich für einzelne Lernangebote.

III. Schulische politische Bildung nach PISA

Der Politikunterricht befindet sich bisher eher im Windschatten der bildungspolitischen Debatte nach PISA. Die ebenfalls von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) fast zeitgleich durchgeführte Civic Education-Studie hat nicht nur weniger Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit gefunden, sie lässt auch vergleichsweise weniger Rückschlüsse auf die Leistungen des Fachunterrichts in der politischen Bildung zu. Sie verstärkt eher den kritischen Blick auf die Unterrichtskultur an den Schulen, indem sie ein im internationalen Vergleich deutliches unterdurchschnittliches Maß an Partizipationserfahrungen deutscher Jugendlicher in der Schule dokumentiert.²⁷

²⁷ Vgl. Judith Torney-Purta/Rainer Lehmann/Hans Oswald/Wolfram Schulz, *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam 2001.

Wenig beachtet worden ist in der öffentlichen Debatte bisher ferner, dass die PISA-Studie bei ihren Untersuchungen zur Lesekompetenz auch auf Material aus der politischen Publizistik zurückgreift und insofern indirekte Hinweise auf Schwächen der politischen Bildung gibt, die aber nicht gesondert analysiert wurden.

Gleichwohl zeichnet sich ab, dass sich auch der Politikunterricht in der bildungspolitischen Reformdebatte nach PISA positionieren und profilieren muss. Eine der durchaus produktiven Konsequenzen aus der PISA-Studie, die derzeit mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg diskutiert werden, ist die Festlegung von Mindeststandards, die an bestimmten Abschnitten des Schulwesens von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Für den Politikunterricht besteht hier die Gefahr, dass es Fächer erster und zweiter Klasse – mit und ohne definierte Mindeststandards – geben könnte. Es ist für das Profil des Politikunterrichts daher von einiger Bedeutung, dass auch dieses Fach in einer transparenten Weise definiert und bundesweit vertritt, was junge Menschen in der schulischen politischen Bildung *mindestens* gelernt haben sollen – verstanden als Erwerb von Kompetenzen und darauf bezogenes Wissen, nicht als Durcharbeiten eines Stoffkanons. In diesem Sinn ist der folgende Entwurf für Mindeststandards zu verstehen:²⁸

Am Ende ihrer Schulzeit sollten junge Menschen in der politischen Bildung mindestens gelernt haben,

- Medien gezielt und kritisch für die eigene politische Information zu nutzen;
- reflektierte politische Urteile zu treffen und sie in der Konfrontation mit anderen Positionen sachlich zu begründen und zu vertreten;
- sich der eigenen Voreinstellungen und Wertmaßstäbe bewusst zu sein, von denen aus sie ihre politischen Urteilskriterien gewinnen;
- auf die eine oder andere Weise ihre politischen Positionen auch in der politischen Öffentlichkeit angemessen zum Ausdruck zu bringen;
- sich ein begründetes, aber auch durch neue Informationen veränderungsfähiges Bild von grundlegenden mittel- und längerfristigen politischen Problemlagen (Schlüsselproblemen) zu erarbeiten;
- ein reflektiertes Grundverständnis des politischen Systems, der Wirtschaftsordnung und

²⁸ Vgl. W. Sander (Anm. 6), S. 169.

der Gesellschaftsstruktur der Bundesrepublik Deutschland – auch in ihren historischen Bedingungen und ihren transnationalen Verflechtungen – zu erwerben;

- soweit sie die gymnasiale Oberstufe besucht haben: mit sozialwissenschaftlichen Texten sicher umzugehen, sich mit sozialwissenschaftlichen Theorien auseinander zu setzen und eine begründete Vorstellung von den Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Methoden zu entwickeln;
- soweit sie das berufliche Schulwesen besucht haben: ihre Berufstätigkeit und ihr berufliches Umfeld auch mit Blick auf gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen sowie unter der Frage nach möglichen Beiträgen beruflichen Handelns zur Bewältigung politischer Problemlagen zu sehen.

Die weitere Profilierung und Professionalisierung des Fachunterrichts ist die eine dringliche Aufgabe, vor der die politische Bildung in der Schule steht. Die andere stellt gewissermaßen die Kehrseite dieser Medaille dar: Politische Bildung ist mehr als ein Schulfach, sie ist auch Unterrichtsprinzip anderer Fächer und eine Dimension des Schullebens insgesamt.

Angesichts der Tendenz in der Reformdebatte, den Schulen größere Freiräume bei der individuellen Profilbildung wie der inneren Lernorganisation zuzugestehen, ergeben sich hier für die politische Bildung neue Aufgaben und Chancen: Über den Fachunterricht hinaus muss sich die Fachkultur der politischen Bildung sehr viel stärker als bisher dafür verantwortlich fühlen, innovative Modelle für fächerübergreifendes politisches Lernen und für schulische Profilbildungen mit sozialwissenschaftlich-politischen Schwerpunkten zu entwickeln.

Allerdings darf ein solches breiteres Verständnis von politischer Bildung in der Schule nicht in einen Gegensatz zu fachlicher Professionalität und zur Notwendigkeit von im engeren Sinne fachbezogenen Lernangeboten gesetzt werden. Es kann nicht übersehen werden, dass das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bundesländer-Kommission (www.blk-demokratie.de) genau dieser Gefahr unterliegt und sich damit um einen Teil der möglichen produktiven Wirkung für eine Verbesserung der politischen Bildung zu bringen droht.²⁹

²⁹ Vgl. das dem Programm zugrunde liegende Gutachten von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser (Heft 96 der BLK-Materialien), das auf eine schwer nachvollziehbare Weise am

IV. Politische Bildung im Bildungsmarkt: Ausblick auf die außerschulische Bildung

Die außerschulische politische Bildung steht vor der Aufgabe, ihr Profil als Anbieter in einem Bildungsmarkt zu schärfen. Dass die außerschulische Bildung – insbesondere die Erwachsenenbildung – sich zunehmend marktförmig organisiert, ist nicht zu übersehen, und eine realistische Alternative zu dieser Entwicklung ist nirgendwo in Sicht. Politische Bildung kann auf diesem Markt Dienstleistungen erbringen, die für die einzelnen Bürgerinnen und Bürger wie für die Gesellschaft insgesamt von Nutzen sind: In ihren Lernangeboten kann man sich fit machen für bürgerschaftliches Engagement (ohne dass man darüber belehrt wird, welches die „richtigen“ Ziele und die „richtigen“ politischen Einstellungen sind); man kann sich zuverlässig und seriös über Hintergründe aktueller politischer Konflikte und Entwicklungen informieren, man findet Orte für Gespräche, Meinungsaustausch und kontroverse Debatten, man erwirbt praktische Kompetenzen für das Auftreten in der Öffentlichkeit und die Nutzung von Medien und vieles mehr. Es gibt keinen Grund für die Annahme, dass es für solche Dienstleistungen in der Gesellschaft keinen oder keinen ausreichenden Bedarf gibt – im Gegenteil lässt sich empirisch nachweisen, dass das Potenzial, das eine sich kundenorientiert verstehende politische Bildung erreichen kann, erheblich größer ist als die derzeitige Zahl der Menschen, die das Fachgebiet tatsächlich erreicht.³⁰

Gleichzeitig erbringt eine professionelle politische Bildung auch Dienstleistungen für die ganze Gesellschaft. Tatsächlich sind Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung der einzige soziale Ort, an dem Bürgerinnen und Bürger in einem persönlichen Diskurs ohne Handlungsdruck und ohne sich politisch festlegen zu müssen Fragen des politischen Zusammenlebens erörtern können. Diese Aufgabe ist nicht substituierbar, und sie gewinnt durch die wachsende Informationsfülle in den Medien, die häufig solche Orientierungsbedürfnisse auslöst, eher noch an Bedeutung. Sie rechtfertigt auch künftig die Förderung politischer Bildung durch die öffentliche Hand.

Fachdiskurs der politischen Bildung vorbei konzipiert wurde und den Forschungs- und Diskussionsstand der Politikdidaktik nur marginal zur Kenntnis nimmt.

³⁰ Vgl. den Beitrag von Karsten Rudolf in diesem Heft.

Karsten Rudolf

Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger?

Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen
Bevölkerungsbefragung

I. Sich auf die Lebensverhältnisse der Menschen einstellen

Sind politische Bildung, Orientierungshilfen und Informationen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen eigentlich nur eine Holschuld der Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie? Sind sie nur einem kleinen Teil der Bevölkerung vorbehalten, der sich stark politisch interessiert, engagiert und dazu bereit ist, die Angebote eines Bildungsträgers, der in der Regel nicht in der Nähe seines Wohn- und Arbeitsplatzes wirkt, zu nutzen? Wenn dieser Bürger besonders gut ausgebildet und kompetent im Umgang mit den (Neuen) Medien ist, kann er sich natürlich auch etwas flexibler, zeit- und ortsunabhängig online informieren oder auf das reichhaltige Buchsortiment der Zentralen für politische Bildung zurückgreifen. Was aber ist mit dem weitaus größeren Teil der Gesellschaft, der vielfältigen anderen Aktivitäten nachgeht und der nicht bereit ist – so wünschenswert das auch wäre –, viel Zeit dafür aufzuwenden, sich über die in den Medien vermittelten Informationen hinaus politisch weiterzubilden? Politik spielt im Leben vieler Menschen – nicht erst seit der Entwicklung der Erlebnis-, Medien- und Überflussgesellschaft – eben nur eine untergeordnete Rolle, für die man nicht bereit oder in der Lage ist, annähernd so viel Zeit zu investieren wie die Informationselite. Aus der 14. Shell-Jugendstudie ist bekannt, was ihre Vorläuferstudien bereits andeuteten: Auch die nachwachsende Generation zeigt sich zwar der Demokratie verpflichtet, ist leistungsbereit und bringt sich (auch gesellschaftlich und politisch) ein, sieht Politik aber nicht als etwas Verpflichtendes und Notwendiges, sondern eher als etwas Nebensächliches an.

Die moderne Demokratie geht einher mit einer ganzen Reihe von strukturellen Veränderungen und Weiterentwicklungen, die auch eine verän-

derte Bürgerrolle erfordern: Gemeinschaftliches Handeln in der Bürgergesellschaft, mit mehr Eigenverantwortung und Selbstorganisation, veränderten Engagements, mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung, aber auch mehr unübersichtlichen Verhältnissen, sind dafür nur einige Dimensionen bzw. Determinanten. Hinzu kommen die Veränderungen der Arbeitsgesellschaft mit dem damit verbundenen Flexibilisierungs- und Qualifikationsdruck sowie die – um eine erziehungswissenschaftliche Dimension zu nennen – Anforderung des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens. All das sind Aspekte, die politische Bildung einerseits notwendiger denn je machen, um den Menschen die zur Bewältigung ihrer Bürgerrolle erforderlichen Angebote zu unterbreiten. Es ist aber andererseits auch eine völlig andere Bildungsarbeit gefordert: eine Bildungsarbeit, die sich intensiver auf die Lebensverhältnisse der Menschen einstellt. Das bedeutet vor allem, nicht mehr nur darauf zu warten, dass sich Menschen, die hochmotiviert sind, in den Veranstaltungen einfinden.

Hier hat sich in der Vergangenheit einiges bewegt; politische Erwachsenenbildung, die auf die freiwillige Nutzung ihrer Angebote angewiesen ist, sucht immer wieder nach neuen „Feldwegen“, um weitere Zielgruppen zu erschließen. Hier sei beispielsweise an die Bemühungen der Integration von politischer Bildung und kultureller oder (wieder einmal) beruflicher Bildung erinnert, aber auch an neue Angebotsformen wie erlebnisorientierte Lern-Events, Gesellschaftsspiele oder Internetangebote. Allerdings ist es selbst mit diesen Bemühungen nicht gelungen, wirklich neue Wege zu gehen, die helfen, die geringe Reichweite auszubauen. So stagniert organisierte außerschulische politische Bildung seit eh und je bei ein bis maximal fünf Prozent jährlich erreichten Bürgern. Folglich kann man mit großer Wahrscheinlichkeit von der Validität der These ausgehen, dass die bisherige politische Bildungsarbeit an den Erwartun-

gen und Lebensverhältnissen der Bürger vorbeigeht, wenn die Menschen überhaupt von deren Existenz wissen.¹ Oder ist politische Bildung vielleicht gar kein Thema für die Bürger, sind sie einfach desinteressiert? So oder so stellt sich die Frage, was denn die Bürger eigentlich wollen.

II. Die Untersuchung

Um das herauszufinden, wurde im September sowie im Zeitraum von November bis Dezember 2001 mit dem Meinungsforschungsinstitut Emnid eine dreiteilige repräsentative Bevölkerungsbefragung mit über 5 000 Interviews durchgeführt. Die Grundgesamtheit der Umfragen bildete die deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren, aus der drei Zufallsstichproben für 1 005 computergestützte Telefon- und zweimal 2 000 Interviews nach dem sog. Random-Route-Verfahren gezogen wurden. Das zum „Berichtssystem politische Bildung 2002“ zusammengefasste und aufbereitete Datenmaterial liefert erstmals Erkenntnisse zu

1. dem Bedarf der Bevölkerung an konkreten politischen Bildungsinhalten und -formen;
2. dem Potenzial außerschulischer politischer Bildung in Deutschland;
3. den Motiven zur Nutzung politischer Bildungsangebote und
4. den Erwartungen der Bürger an Bildungsangebote und -träger.

Bei den Untersuchungen wurde nicht nur der Bedarf bzw. das Interesse an bestimmten Angeboten abgefragt, sondern auch die tatsächliche Nutzungsbereitschaft ermittelt. So ist es möglich, nicht nur zu bestimmen, was die Bürger wollen, sondern weitgehend auch (nach der sozialwissenschaftlichen „Theorie des geplanten Verhaltens“ von Ajzen und Fishbein) das Verhalten bzw. die Nutzungswahrscheinlichkeit, bezogen auf konkrete Bildungsangebote, vorauszusagen. Ferner ist eine nähere Analyse dessen möglich, was unterschiedliche Nutzertypen antworteten.² Das Ziel des hier

1 Detaillierte Ausführungen zur Situation politischer Erwachsenenbildung finden sich in Karsten Rudolf, Politische Bildung und Markt – Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien (Band 1), Büdigen 2003. Der Band wird ab Mitte 2003 kostenlos unter <http://www.berichtpolitischebildung.de> abzurufen sein.

2 Das Forschungsprojekt ist Teil der Dissertationsarbeit des Autors, das von Prof. Dr. Wolfgang Sander (Institut für Didaktik der Universität Gießen) sowie von Prof. Dr. Henning

behandelten Empiriebausteins war es, erstmals den Gesamtmarkt politischer Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bürgerseite zu beleuchten – und das losgelöst vom Segment des bisher Erreichten und von bestimmten Inhalten, Bildungsformaten bzw. gar trägerspezifischen Sichtweisen. Mit den Ergebnissen ist eine zur Verwendung in Wissenschaft und Praxis taugliche Datenbasis entstanden, mit deren Hilfe nachgefragte und mit dem demokratietheoretischen Anspruch politischer Bildung in Einklang stehende Bildungsangebote konzipiert werden können.

Eine solche Datenbasis kann beispielsweise helfen, Aussagen darüber zu treffen, welche Gruppen in welchen Regionen sich für welche politischen und gesellschaftlichen Themen interessieren und welche Bildungsform³ sie dazu bei welchem Träger nutzen würden. So entsteht ein aussagekräftiges Gesamtbild, das nach den Interessen unterschiedlicher Nutzergruppen weiter analysiert werden kann. Mit dem Datenmaterial wird eine konsequent nachfrageorientierte Bildungsplanung möglich, die nicht – wie es bisher noch oft gängige Praxis ist – vom fertigen Angebot her denkt oder eine missionarische Vorstellung von einem bestimmten inhaltlichen Angebot verfolgt. Es stehen somit nicht Vermarktungsgesichtspunkte, sondern die tatsächlichen Interessen derer im Vordergrund, für die man schließlich Bildungsarbeit betreiben sollte.

III. Potenzial durch mehr Bürgerorientierung

Mit dem „Berichtssystem politische Bildung 2002“ ist zunächst ein Plädoyer für eine Bürgerorientierung in der außerschulischen politischen Bildung verbunden. Diese Bürgerorientierung weist über die bisherige Teilnehmer- und Kundenorientierung hinaus, hin zu einer konsequenten Orientierung an den inhaltlichen und formellen Interessen der Bürger. Sie umfasst ausdrücklich auch die Bürger, die bisher keine Nutzer oder engeren Zielgruppen politischer Bildungsarbeit einzelner Träger sind. Die empirischen Ergebnisse untermauern diese

Haase (Fachbereich Psychologie Universität Frankfurt) betreut und durch ein Bündnis aus Bildungsträgern (Büdinger Kreis e. V., Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Hessische Landeszentrale für politische Bildung) und Wirtschaftsunternehmen (Dresdner Bank AG, TNS Emnid) unterstützt wird.

3 Seminar, Vortrag, Studienreisen, Internetangebote etc.

Forderung und liefern konkrete Ansatzpunkte. So ist politische Bildung durchaus ein Thema für die Bevölkerung: Es gibt einen nachweisbar großen Bedarf an politischer Bildung, der sich durch ein großes Interesse an Angeboten zu verschiedenen, konkreten Bildungsinhalten sowie unterschiedlichen Formaten ausdrückt. Das kann politische Bildungsverantwortliche selbstbewusst gegenüber der Erwachsenenbildung insgesamt und gegenüber Zuwendungsgebern stimmen. Die heutige Reichweite von maximal fünf Prozent kann deutlich ausgebaut werden. Kurzfristig ist das im konkreten Potenzialbereich⁴ um weitere rund fünf Prozentpunkte, also auf bis zu insgesamt zehn Prozent möglich. Diese Personengruppe, zu der die bisherige Stammkundschaft politischer Bildung, aber auch weitere aufgeschlossene Personen zu zählen sind, könnte durch geringe Marketinganstrengungen und mit der heutigen Trägerstruktur erschlossen werden.

Durch aufwendigere Anstrengungen kann dieses Potenzial aber noch erweitert werden. So wurde in der Studie darüber hinaus ein „möglicher Potenzialbereich“ ermittelt, der (weitere) 38,5 Prozent umfasst. Zu diesem Potenzial zählen all die Befragten, die „wahrscheinlich“ Angebote nutzen würden. Es wird möglich sein, aus dieser Gruppe einen mit quantitativen Methoden nicht genau bestimmbar Prozentsatz zu erreichen, andere werden wegen bekannter Ursachen – zum Beispiel der nicht auszuschließenden Fehlerquelle der „sozialen Erwünschtheit“ – Angebote trotz entsprechender Meinungsäußerung nicht nutzen. Um weitere Bevölkerungskreise zu erschließen, sollte die Bildungsplanung also sehr genau darauf achten, welche Gruppen hierzu gehören und was diese Personen erwarten. Abhängig ist das Gelingen wesentlich von der jeweiligen Ausrichtung und Zielgruppenorientierung politischer Bildungsarbeit. Man sollte sich aber darüber im Klaren sein, dass dies ein Weg ist, der durch viele Determinanten⁵ bestimmt wird und weniger kurzfristig, sondern eher mittelfristig zum Ziel führt. Hierzu ist eine stärker arbeitsteilige und kooperative Vorgehensweise der Bildungsträger notwendig.

Wie noch verdeutlicht wird, sind jedoch vor allem tiefe Eingriffe in die Bildungsträgerstruktur und die Arbeitsweise politischer Bildner notwendig. Insgesamt erkennt man, dass das Potenzial außer-

schulischer politischer Bildung deutlich größer ist, als es bisher realisiert oder überhaupt vermutet wurde. Das bestätigt die eingangs angestellte Annahme, dass die bisherige Bildungsarbeit nicht ausreichend auf die Erwartungen der Menschen eingeht, damit an ihren Bedürfnissen vorbei handelt und so einen großen Teil der Bevölkerung außer Acht lässt.

IV. Was wollen die Bürger?

Die Ergebnisse aus dem Berichtssystem können hier nur zusammenfassend geschildert werden. Auf Einzelergebnisse zu den 26 zur Auswahl stehenden Themen(feldern) und weiteren 22 inhaltlichen Aspekten oder den 22 Bildungsformaten, den Erwartungen und Motiven, der Attraktivität der Bildungsträger oder gar auf detaillierte Ausführungen zum Antwortverhalten einzelner Gruppen muss aus Platzgründen verzichtet werden. Hierzu sei auf den veröffentlichten Gesamtbericht verwiesen.⁶ Gleiches gilt für erste Interpretations- und Handlungsvorschläge. Hier erfolgt daher eine Fokussierung auf einige wichtige Aspekte und Konsequenzen für das Gesamtfach.

Zunächst ein kurzer Blick auf die bevorzugten Inhalte: Abgesehen von Angeboten in politischen Ausnahmesituationen – wie etwa die zum 11. September – sind es (in dieser Reihenfolge) besonders (1) politische Bildungsangebote zur Gesundheits- und Sozialpolitik, (2) Inhalte mit kommunalem Bezug, (3) Hintergrundinformationen zu wichtigen medienvermittelten Nachrichten, (4) Unterstützungsangebote in Wahlkampfzeiten, (5) Informationen zum Schutz vor und zum Erkennen von Manipulationen sowie (6) Tipps zum besseren Umgang mit Behörden und Institutionen, die auf ein großes Interesse in der Bevölkerung stoßen.

Die Befunde zu den Inhalten – aber vor allem zu den Nutzungsmotiven –, den Erwartungen an Angebote und Träger sowie die Häufigkeitsverteilung zur Auswahl bestimmter Bildungsformate entsprechen der eingangs skizzierten Situation und den Lebensverhältnissen der Bürger. Ein Angebot zur politischen Bildung muss aus Sicht der Bürger vor allem *aktuelle* und *konkrete Themen* behandeln, es muss *leicht zu finden sein*, darf nur *wenig kosten* und es muss *überparteilich* sein. Das sind

4 Dazu zählen die Personen, die zur Frage der Nutzungswahrscheinlichkeit angaben, „sehr wahrscheinlich“ ein zuvor von ihnen ausgewähltes Angebot nutzen zu wollen.

5 Aus Sicht des Bürgers der richtige Inhalt, das richtige Bildungsformat, der entsprechende Bildungsträger, gute Werbung etc.

6 Vgl. Karsten Rudolf, Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland (Politische Bildung und Markt, Band 2), Büdinger 2002.

die vier Auswahlkriterien, denen jedes politische Bildungsangebot unbedingt gerecht werden sollte. Mit 65 bis 80 Prozent erhalten diese Kriterien die höchste Priorität. Die Vielfalt und Breite der im Angebot behandelten Themen sowie die Zeiteffizienz sind ebenfalls Auswahlkriterien, die in der Bildungsplanung beachtet werden sollten. Diese zwei Kriterien werden von jedem zweiten Befragten als bedeutend („sehr wichtig“ oder „wichtig“) genannt, sind aber weniger Bürgern „sehr wichtig“ als die zuerst genannten Kriterien.

Wollen Bildungsträger eine ausreichende Nachfrage für einzelne Angebote erfahren und die Reichweite ihrer politischen Bildungsarbeit erweitern, muss die Bildungsplanung zudem verstärkt kompakte Informationsangebote aufbauen. So ist eindeutig festzustellen, dass größere Teile der Bevölkerung mit Inhalten politischer Bildung, für die sie sich interessieren, nur auf diese Weise erreichbar sind. Die Befunde zeigen aber auch, dass die Befragten dabei sehr genau nach den Inhalten differenzierten. So wurden bei Aspekten, die eventuell als abstrakter, erklärungsbedürftiger, lernintensiver oder einfach wichtiger angesehen wurden, stärker als bei anderen Themenfeldern tiefer gehende Bildungsangebote gewünscht. Dazu zählen offensichtlich „Werte- und Moralverständnis in der Gesellschaft“ oder die „Funktionsweise von Wirtschaftsprozessen“. Wer sich für komplexere Zusammenhänge interessiert, ist auch eher bereit, ein lern- und zeitintensiveres Bildungsformat zu nutzen.

Betrachtet man die Auswahl der Bildungsformate näher, so erhält man ein ähnliches Bild: Die Analyse zu konkreten Bildungsformaten zeigt, dass viele der Angebotsformen, die Werte über 20 Prozent erreichen und auf den ersten sieben der insgesamt 22 Plätze rangieren, diesen kompakten Informationscharakter aufweisen. Dazu zählen Broschüren, Informationsstände, Bürgertelefone und Ausstellungen. Auf den nachfolgenden Rangplätzen tauchen weitere Angebotsformen auf, die ebenfalls diese Kriterien erfüllen. Sie sind allerdings durch ihre besondere Eigenart nur auf kleine Kreise zugeschnitten bzw. sprechen nur eine Minderheit an. Das betrifft beispielsweise Informationsangebote im Internet und Gesellschaftsspiele. Tiefer gehende Bildungsangebote, die auf eine stärkere Einbindung des Einzelnen, eine Dialogkultur oder eine (zeit)intensivere Lerntätigkeit aufbauen – wie Bücher, Seminare, Rollenspiele etc. –, finden sich im „Mittelfeld“ oder im unteren Drittel der Skala. Es gibt aber auch Bildungsformate, die von der beschriebenen Regel abweichen. Dazu zählen der klassische Vortrag, der immerhin

auf Platz zwei liegt, sowie kleine Gesprächskreise mit Experten (auf Platz fünf) und Podiumsdiskussionen (auf Platz sechs). Der Bildungsurlaub, das Buch, das Tagesseminar, Internetangebote und Filme befinden sich im „Mittelfeld“ der bevorzugten Bildungsformate. Immerhin zehn von 22 Bildungsformaten erreichen dagegen nur Werte unter 10 Prozent. Hier findet man fast alle alternativen bzw. neueren Bildungsformate wie Gesellschaftsspiele und Angebote, die kulturelle und politische Bildung miteinander verbinden; außerdem sehr zeitintensive Lernangebote wie Mehrtagesseminare, Rollenspiele und Studienreisen, die im Gegensatz zum Bildungsurlaub ohne eine Freistellung vom Dienst stattfinden.

Diejenigen, die zum konkreten Potenzial politischer Bildung zählen bzw. sie schon oft nutzen, erreicht man auch durch tiefer gehende Bildungsangebote. Der überwiegende interessierte, aber noch distanzierte Teil der Bevölkerung ist jedoch eher über kompakte Informationsangebote zu erreichen. Generell ist in allen Segmenten der beschriebene Trend auszumachen: Wenn man sich politisch weiterbilden will, dann in einem sehr begrenzten Zeitfenster und oft auch selbst gesteuert „im Vorbeigehen“. Nun mag es vielleicht verwundern, dass zum Beispiel der Vortrag oder eine Ausstellung obere Plätze belegen – widerspricht doch die eigene Erfahrung oft diesem Befund. Hier sollte man sich fragen, ob bei den nicht so gut angenommenen Vorträgen oder Ausstellungen der Inhalt bzw. das Thema richtig gewählt war, ob eine ausreichende Werbung stattfand oder eventuell die Rahmenbedingungen ungünstig waren. Denn auch das Verständnis davon, wie eine Ausstellung konzipiert sein sollte, kann ein unterschiedliches sein: Der Bildner wird versuchen, möglichst viel und Vertiefendes zu vermitteln und gestaltet eine Ausstellung dementsprechend detailliert. Der Bürger verbindet – darauf deuten die Gesamtergebnisse hin – (nicht nur) mit diesen Bildungsformaten eine Chance, in kompakt aufgearbeiteter und ansprechender Form für ihn relevante Informationen mitgeteilt zu bekommen und das am besten an Orten, an denen er sich ohnehin aufhält und Zeit dazu hat.

Durchweg kommt die angedeutete zeitliche Belastung bzw. Prioritätensetzung zum Ausdruck, die politische Weiterbildung eben nur als einen (nachgeordneten) Aspekt in der Aktivitätenliste des Einzelnen sieht. Dem muss die Bildungsplanung Rechnung tragen. Erste Anzeichen in dieser Richtung sind erkennbar. Allerdings muss die Angebotspalette politischer Bildungsträger auf diese Bedürfnisse noch stärker eingehen und sich von

den gängigen klassischen Bildungsformaten – also Seminaren, Studienreisen oder dem Bildungsurlaub – verabschieden; nicht völlig, aber doch größtenteils, mit Blick auf bestimmte Zielgruppen auch ganz.

Will man mehr Menschen erreichen und ihre Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Lerninhalten fördern, muss man zu einer intervallartigen Bildungsarbeit finden, die in kurzen Abständen und zu verschiedenen nachgefragten Themen Angebote macht, die kurz sind und angenommen werden. Diese Bildungsarbeit in „Häppchen“ mag den traditionellen politischen Bildner abschrecken, erfüllt sie auf den ersten Blick doch nicht den Anspruch eines intensiven Lernprozesses politischer Bildung, bei dem man sich beispielsweise in eine Bildungsstätte zurückzieht und sich tagelang eingehend mit sich, der Politik und gesellschaftlichen Themen beschäftigt. Die Erfahrung aber nimmt zu, dass die meisten Menschen dazu nicht bereit sind und – betrachtet man die Konstanz der (geringen) Reichweite politischer Bildung – es wahrscheinlich auch nie waren. Man erreicht sie folglich nur auf ganz anderen Wegen.

V. Zur Struktur politischer Bildung

Eine mögliche Handlungskonsequenz ist eine größere Nähe des politischen Bildners zum Bürger und die damit verbundene Möglichkeit zur häufigeren sowie schnelleren „Intervallbildungsarbeit“, die – kombiniert mit den vorgestellten Befunden zu den Erwartungen der Menschen an politische Bildungsangebote – zu einer neuen Arbeit und einem neuen Verständnis führt: Der Aufbruch politischer Bildung zu den Menschen und der politische Bildner als Ansprechpartner in Sachen Demokratie vor Ort. Dies ist sinnbildlich zu verstehen und bedeutet, dass politische Bildungsarbeit als ein ständiger Prozess mit den Bürgern als Bildungspartnern an ihrem Lebensmittelpunkt stattfindet und ein Bildungsanbieter in diesem Umfeld ständig präsent sein muss (nicht nur punktuell in einem Gebiet von der Größe eines Bundeslandes). Das Ganze darf zudem nicht nur gelegentlich geschehen, sondern muss zum Merkmal der Bildungspraxis werden. Hier können dann – mit dem Ziel, möglichst viele Bürger einer Region zu erreichen – als einzelne Mosaiksteinchen auch die vielen Bildungsformate eine Funktion erfüllen, die für sich genommen nur geringe Nachfragewerte erzielen. Es gilt, dem Bürger durch eine

ständige Präsenz und auch mal nicht so tiefgehende Angebote zu zeigen, dass politische Bildung existiert, für ihn da ist und etwas Interessantes zu bieten hat. So führt auch eine Reihe von „Häppchen“ zu einer in sich umfangreichen und variantenreichen Bildungsarbeit, mit der besonders die Bildungsfernen zu erreichen sind. Ein Beispiel hierfür wäre der Infostand: Hier kann man Fragen direkt beantworten und Dinge erklären; politische Bildung kommt also zu den Bürgern. Besonders vor dem Hintergrund von Diskussionen um selbst gesteuertes, informelles Lernen und bei der Bildungsberatung ist all dies stärker zu berücksichtigen. Natürlich gibt es durchaus vereinzelte Marktplatzaktionen, beispielsweise von Zentralen für politische Bildung. Ein gängiges Mittel, das systematisch, nachhaltig und flächendeckend eingesetzt wird, ist es allerdings nicht. Zu wichtigen gesellschaftlichen und politischen Fragen findet man keinen politischen Bildner „auf der Straße“, der auf die Menschen zugeht und versucht, ihre Fragen zu beantworten oder zumindest erste Anstöße zu bieten. Dieses Feld wird den Medien und den Parteien überlassen, die es unzureichend ausfüllen (siehe spätere Ausführungen zur Dienstleistungsfunktion).

Zu den Bildungsträgern selbst und ihrem Wirkungsfeld ist festzuhalten, dass Bekanntheit, Überparteilichkeit, aber auch Regionalität bzw. örtliche Nähe eine wesentliche Rolle spielen. Aus diesen Kriterien, die von den Befragten herausgehoben wurden, ergibt sich auch die deutliche Rangfolge der ebenfalls von ihnen ausgewählten Trägerbereiche: An erster Stelle steht die „öffentlich-kommunale Trägerschaft“ mit den Volkshochschulen (38,8 Prozent), gefolgt von sonstigen „überparteilichen und unabhängigen Einrichtungen“ (24,5 Prozent). Mit deutlichem Abstand folgen dann der „staatliche Trägerbereich“ mit den Zentralen für politische Bildung (8,8 Prozent) und der „interessengebundene Trägerbereich“ (rund 7 Prozent). Der interessengebundene Bereich kann weiter aufgeteilt werden in Einrichtungen der Parteien (6,8 Prozent), der Kirchen (4,5 Prozent), der Arbeitgeber (3,7 Prozent) sowie der Gewerkschaften (3,3 Prozent). Auch wenn bestimmte Bildungsträger Marktvorteile besitzen und dies in der Bildungsplanung sowie bei der Gestaltung (außerschulischer) politischer Bildung als Fach zu berücksichtigen ist, muss ebenso klar sein, dass eine größere Reichweite außerschulischer politischer Bildung nur in der Summe aller Bildungsträger und mit gemeinsamen Anstrengungen zu erreichen ist.

So sollte außerschulische politische Bildung – auch förderpolitisch akzeptiert – in eine Breitenbildung

auf der einen und eine Elitenbildung auf der anderen Seite aufgeteilt werden. Die Breitenbildung müssten dann die interessenungebundenen Träger leisten, da sich die breite Masse nur durch sie und ihre überparteiliche Arbeit erreichen lässt. Besonders in diesem Bereich sind die oben und im Folgenden beschriebenen Änderungen in den Arbeitsweisen zu vollziehen. Auch müssen diese Bildungsträger (hier besonders die Volkshochschulen) den Mut zur politischen Bildung wieder finden, die sie aus weiten Teilen des Programms gestrichen haben, und dabei die Überparteilichkeit konsequent durchhalten. Die Elitenbildung fällt (auch heute schon faktisch) den interessenungebundenen Trägern zu, die in eng umgrenzten Milieus arbeiten. Dies sollte anerkannt und nicht durch eine förderungspolitisch bedingte, künstliche Verpflichtung zur Offenheit dieser Einrichtung gegenüber jedermann blockiert werden. Zudem sollte es generell nur noch sehr wenige Internatsbetriebe geben. Die wenigen verbleibenden Einrichtungen mit Übernachtungsmöglichkeit sollten arbeitsteilig von den anderen Bildungsträgern entsprechende aufgeschlossene Klientel zugeführt bekommen. Die Masse der Bildungsträger sollte sich (zumindest im Bereich der Breitenbildung) auf eine regionale Bildungsarbeit mit kompakten Formaten am Lebensmittelpunkt der Menschen konzentrieren.

Diese Veränderungen werden viele Bildungseinrichtungen sicherlich vor große Herausforderungen stellen, da sie das Selbstverständnis berühren und – vor allem im interessenungebundenen Trägerbereich – mit dem heutigen Stand auch infrastrukturell nicht leicht zu realisieren sein werden. Dies und das Verteidigen von Besitzständen könnte dazu führen, dass die Forderungen in Gänze als utopisch abgelehnt werden. Allein schon eine mutige Auseinandersetzung mit ihnen kann aber die Randständigkeit politischer Erwachsenenbildung nachhaltig erschüttern – der große Teil der bisher nicht erreichten Menschen bliebe so nicht weiter ausgeklammert und nicht mehr mit seinen Fragen alleine. Außerdem würden Mittel durch die Umfunktionierung der internatsbasierten Bildungsarbeit und die oben angesprochene förderpolitische Neugewichtung frei. Die Bildungseinrichtungen auf ihrem Weg zu begleiten und die angedeuteten strukturellen Veränderungen herbeizuführen sind wesentliche Zukunftsaufgaben auch der Zentralen für politische Bildung, die eine wichtige Klammerfunktion zwischen dem Bereich der Breiten- und der Elitenbildung übernehmen sollten. Aber auch die Weiterbildungsgesetzgebung muss entsprechende Spielräume und neue Abrechnungsmodelle erst noch schaffen.

Ein zwar kostenintensives, aber im Hinblick auf mehr Einvernehmen und Arbeitsteilung leicht zu realisierendes Vorhaben könnte der Aufbau einer gemeinsamen Kursdatenbank sein, über die politische Bildungsangebote aller Träger und aller Regionen erfasst sind. Dies würde der von den Bürgern geforderten Transparenz und besseren Auffindbarkeit der Angebote Rechnung tragen. Interessenten und auch Weiterbildungsberatungsstellen könnten hier leicht recherchieren. Dabei sind allerdings auch Wege zu finden, wie eine solche Datenbank nicht nur online für medienkompetente Anwender zur Verfügung gestellt werden könnte. Ein weiterer Vorteil läge darin, dass der Anbietermarkt übersichtlicher wird und politische Bildung so ein „Gesicht“ erhalte. Kognitive Pretests bei den Umfragen zum Berichtssystem ergaben nämlich, dass kaum jemand von sich aus einen Träger politischer Bildung nennen konnte. Wenn, dann wurde die Schule oder sehr vereinzelt die Bundeszentrale für politische Bildung genannt. Mit Hilfe einer solchen Datenbank würde gewährleistet, dass die Bürger auch wüssten, wo es Ansprechpartner für bestimmte Fragen gibt. Dass es diese gibt, sollte in einer begleitenden Werbekampagne verdeutlicht werden.

VI. Politische Bildung als Dienstleistungsfunktion

Eine Umorientierung politischer Bildungsarbeit in allen angesprochenen Punkten könnte zu einer „qualifizierten bürgerschaftlichen Wende“ in der außerschulischen politischen Bildung führen, die gekennzeichnet ist durch ein neues Verständnis des Bürgers als Bildungspartner. Ein wesentlicher Kern dieses Aufbruchs wäre neben der regionalen Nähe des politischen Bildners zum Bürger und dem Einsatz multipler sowie kompakter Bildungsformate die Herausbildung einer besonderen Dienstleistungsfunktion. Politische Bildung darf nicht weiter bedeutungslos und abstrakt für die Menschen sein. Dies führte bisher zu einer marginalisierten Nachfrage, ja zur völligen Infragestellung außerschulischer politischer Bildungsarbeit. Die Frage nach der Nützlichkeit politischer Bildung wird zwar seit langem von Politikdidaktikern gestellt, aber in der Praxis nicht konsequent genug umgesetzt. Wie könnte eine solche Dienstleistungsfunktion aussehen, was lässt sich dazu aus den Befunden zum Berichtssystem sagen? Zwei Beispiele:

- 43,2 Prozent der Bevölkerung wünschen sich in Wahlkampfzeiten Unterstützung durch eine unabhängige Beratungsstelle, die zum Beispiel gebündelt alle Standpunkte der Parteien auf den Punkt bringt. Diesen Personen wurde eine Wunschliste mit acht Themen vorgelegt, zu denen sie einen Bedarf äußerten (Mehrfachnennungen waren möglich), der je nach Thema von 23,9 Prozent bis 79,5 Prozent reichte.
- Jeder Zweite steht häufig oder manchmal vor der Situation, mehr Hintergrundinformationen zu den in den Medien vermittelten Nachrichten zu benötigen. 72,6 Prozent von ihnen (das entspricht 37,8 Prozent der Bevölkerung) würden es begrüßen, wenn sie sich schnell an eine überparteiliche und unabhängige Beratungsstelle wenden könnten, wo man ihnen entweder ihre Fragen direkt beantwortet oder sie auf Bildungsangebote in ihrer Gegend aufmerksam macht.

7,7 Prozent sind „sehr wahrscheinlich“ und 26,4 Prozent „wahrscheinlich“ zur Nutzung solcher Dienstleistungsangebote politischer Bildung bereit, die ihnen Orientierungshilfen bieten. Dadurch wird zweierlei deutlich: Zum einen liegt die Nutzungswahrscheinlichkeit eines solchen Dienstleistungsaspekts bereits erheblich höher als die Reichweite der bisherigen politischen Bildungsarbeit mit ihrer breiten Themenvielfalt. Zum anderen wird deutlich, dass es sich bei einer solchen Dienstleistungsfunktion nicht um das übliche Angebotsrepertoire politischer Bildung handelt, sondern dass es weit darüber hinaus weist. Dienstleistung umfasst dabei ein breites Spektrum – es müssen nämlich verschiedene Gruppen (Bürger oder Behörden und Institutionen) mit unterschiedlichen Leistungen bedacht werden. Sie steht im Gegensatz zur (langfristig angelegten und tief gehenden) Bildung unter einem konkreten Nutzenaspekt, der auch „nur“ Information, Bildungsberatung oder die Erklärung eines bestimmten Begriffs auf Anfrage umfassen kann.

Dass politische Bildner den Bürgern beispielsweise im wichtigen Handlungsfeld Wahlkampf keine ausreichende Dienstleistung bieten und damit einem Bedarf in der Bevölkerung nicht nachkommen, wurde durch eine gesonderte Untersuchung des Kommunalwahlkampfes 2001 in Hessen und des Landtagswahlkampfes in Baden-Württemberg nachgewiesen.⁷ Eine Dienstleistungsfunktion wäre

nicht nur bei der Einführung eines neuen Kommunalwahlrechts dringend notwendig, wie es in Hessen der Fall war, oder bestände – wie im Südweststaat – nicht nur in einer synoptischen und über die Medienberichterstattung hinausweisenden Orientierungshilfe. Eine erläuternde Unterstützung und Beratung wäre zum Beispiel auch bei Volksabstimmungen mittels Vorträgen, aber vor allem durch Zeitungsrubriken, vertiefende Informationsblätter und Informationsstände möglich. So wurde bei drei Volksabstimmungen in Hessen, die parallel zur Bundestagswahl 2002 stattfanden, die Informationspolitik der Landesregierung, der Parteien und der Medien zu Recht als unzureichend kritisiert. Dies hätte durch politische Bildner aufgefangen werden können und müssen. Generell muss die Dienstleistungsfunktion dazu führen, dass politische Bildung von den Bürgern als nützliche Hilfestellung angesehen wird.

VII. Die Bedeutung der Aktualität

Wie bereits erwähnt, ist die Aktualität der Themen bei der Auswahl eines politischen Bildungsangebotes das mit Abstand wichtigste Kriterium. Dies lässt sich auch anhand der Nachfrageentwicklung in den zeitlich versetzt stattfindenden Untersuchungen zum Berichtssystem nachweisen. Die erste Befragung fand am Wochenende unmittelbar nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 statt. Hier wurde in einer telefonischen Befragung der Bedarf an Informations- und Bildungsangeboten in einer solchen Lage ermittelt. Abgefragt wurden nur Inhalte und Formate, die in kurzer Zeit von Bildungsträgern hätten realisiert werden können. Insbesondere waren das konkrete Tipps und dialogorientierte Veranstaltungen, in denen man sich mit Menschen austauschen konnte. So ist festzustellen, dass Krisensituationen bzw. wichtige aktuelle Lageentwicklungen, die die Menschen bewegen, und der Bedarf an politischer Bildung in einem engen Zusammenhang stehen. In diesen Zeiten erreicht das Interesse bzw. der Bedarf an Angeboten politischer Bildung Spitzenwerte, und es können Menschen angesprochen werden, die sonst nicht zum potenziellen Nutzerkreis zählen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Befund, der sich auf den 11. September bezieht, auch auf andere aktuelle und hoch politisierte Ausnahmesituationen zutrifft. Ein anderes Beispiel für eine solche Situation aus der Vergangenheit wäre die BSE-Krise. Warum traten politische Bildner hier nicht mit Veranstaltungen auf

⁷ Vgl. u. a. Karsten Rudolf/Alexander Wicker, Politische Bildung und Wahlkampf: Der Bürger im Visier der Kampagnenmacher, in: Thomas Berg (Hrsg.), *Moderner Wahlkampf – Blick hinter die Kulissen*, Opladen 2002, S. 25–48.

den Markt, um die Fragen der Menschen zu beantworten und dadurch auch weitere Hintergründe zu beleuchten? Eine regionale Podiumsdiskussion eines Metzgermeisters mit Wissenschaftlern, Politikern und Verbraucherschützern stieß zumindest auf eine sehr große Resonanz. Auch die Sensibilisierung der Menschen durch die Jahrhundertflut in Ostdeutschland hätte, will man den Menschen Hilfestellungen zu ihren Fragen bieten, intensiv aufgegriffen werden können und müssen. Fragen des Umweltschutzes, der Lebensplanung und der Flussbefestigungen spielten nicht nur in den betroffenen Gebieten Ostdeutschlands, Bayerns und Niedersachsens eine Rolle und bewegten die Menschen. Wann, wenn nicht in solchen Situationen, sollte das Interesse an Politik und damit auch an politischer Bildung steigen und die Notwendigkeit ihrer Existenz allen Beteiligten einsichtig werden?

Je nach Entwicklung des politischen Ereignisses und Normalisierung des Alltags kann dieser Bedarf aber auch schnell wieder sinken. Hinsichtlich des Ereignisses des 11. September war dies nach zwei Monaten der Fall. Der Vergleich mit den Ergebnissen der nachfolgenden Umfragen im November und Dezember des gleichen Jahres sowie ein Blick auf die Entwicklung der Auflagen vor allem der politischen Magazine haben dies gezeigt. So äußerten kurz nach den Ereignissen beispielsweise (abgefragt wurden insgesamt zwölf Inhalte und Formate) 70 Prozent der Bevölkerung ein Interesse an „Analysen zu den langfristigen politischen und wirtschaftlichen Folgen, die diese weltweiten Ereignisse haben werden“. Kleine Gesprächskreise in seiner Gegend, in denen man mit anderen Menschen zusammenkommt und über die Ereignisse reden kann, wollte immerhin jeder zweite Befragte. Ebenso viele wünschten Veranstaltungen, in denen man mit in Deutschland lebenden Menschen islamischen Glaubens zusammenkommt und mit ihnen über die Ereignisse reden kann. 62 Prozent der Bevölkerung wollten „Tipps dazu, wie ich mich in einer solchen Zeit politisch engagieren kann, um zum Beispiel einen Krieg zu verhindern oder den Opfern meine Solidarität zu zeigen“. In „Normalzeiten“ sind es dagegen nur sieben Prozent, die wissen wollen, wie sie sich gemeinnützig engagieren können. Für internationale Zusammenhänge (auch wenn diese mit dem 11. September in Verbindung gebracht werden) oder Fragen der Völkerverständigung interessieren sich dann „nur“ noch jeweils 20 Prozent der Bevölkerung.

Die meisten Angebote politischer Bildner setzten aber erst Ende Oktober oder gar erst im neuen Semester Anfang 2002 an. Wollen politische Bild-

ner Menschen ansprechen, die sie außerhalb solcher ereignisreichen Zeiten nicht erreichen, ihnen einen ersten Kontakt mit den Angeboten politischer Bildung ermöglichen und ihrer Verpflichtung zur Aufklärung nachkommen, müssen sie also schneller reagieren (können). Das Fach darf sich nicht von immer wieder vorkommenden internationalen oder nationalen Ereignissen überraschen lassen, um dann der weitergezogenen Welle „nachzupaddeln“. Dessen müssen sich Bildungsträger bewusst werden und entsprechend reagieren, sonst mislingt es nicht nur, die Reichweite der eigenen Angebote zu erhöhen, es werden sogar wertvolle Ressourcen verschwendet und politische Bildung versagt, wenn es darum geht, den Menschen von ihnen gewünschte Hilfestellungen zu bieten. Das Kriterium „Aktualität“ bietet einen hervorragenden Ansatzpunkt für die Dienstleistungsfunktion. Vor allem verdeutlicht es die Notwendigkeit zur flexibleren und schnelleren Angebotsplanung, aber auch den notwendigen Wandel bezüglich der Struktur, der Arbeitsweise und der Mittelvergabe. Hier gilt es, in der Angebots- und Mittelplanung entsprechende Ressourcen bereitzuhalten und eine Art „Task force“ von mehreren Trägern oder bei den Zentralen für politische Bildung aufzubauen, um so flexibler und in kürzerer Frist reagieren zu können. Diese Servicestelle darf nicht versuchen, als besserer Journalist noch mehr und schnellere Informationen zur Verfügung zu stellen. Das würde politische Bildner überfordern und ihren Auftrag verfehlen lassen. Viel wichtiger wären spezifizierte Tipps und Hilfestellungen (Referentenlisten, Listen mit Fördergebern, Aktionsmodelle, Musterfolien und -texte etc.) für Bildungsträger und eine Koordination ihrer Aktivitäten. Bei den Angeboten, die sich dann direkt an die Bürger richten, ist darauf zu achten, dass sie einen Mehrwert gegenüber den Medien bieten und nicht nur auf das Internet als Vermittlungsform setzen.

VIII. Schlussbetrachtung

Angesichts zahlreicher „hausgemachter“ Probleme erscheint es typisch für einzelne politische Bildner, wenn sie sich ungerechtfertigt von außen unter Druck gesetzt fühlen und etwa das Klagelied der „neoliberalen Durchkapitalisierung der Gesellschaft“⁸ anstimmen. Infolge einer bisher

8 Klaus-Peter Hufer, Vom Bildungsziel zum Kostendeckungsgrad – politische Bildung auf dem „Weiterbildungs-

eher mageren Bilanz ist es nicht verwunderlich, dass (außerschulische) politische Bildung – trotz aller Sonntagsreden der Politiker – zunehmend in die Kritik gerät, ihre Institutionen und Arbeitstechniken von Rechnungshöfen und Zuwendungsgebern in Frage gestellt werden. Es wird schwierig, Argumentationen dagegen zu finden, wenn außerschulische politische Bildung nach wie vor auf eine nur geringe Reichweite verweisen kann, keine umfangreiche und systematische Wirkungsforschung betreibt und nicht mehr Wege außerhalb eines rein subventionierten Systems sucht. Denn politische Bildungsarbeit muss nicht immer nur Kosten verursachen. Ein hauptamtlich beschäftigter Referent kann durchaus versuchen, Bürger zum Bildungspartner und ehrenamtlichen politischen Bildner zu machen. Konkret wären das Menschen, die sich für die Demokratie engagieren, sich mit Politik befassen wollen – nur eben nicht in einer interessengebundenen Organisation mit dem Ziel der unmittelbaren politischen Auseinandersetzung. So könnten sich im Rahmen von Demokratiewerkstätten interessierte Bürger selbst mit politischen Themen beschäftigen und Angebote für Menschen ihres Umfelds organisieren. Der hauptamtliche politische Bildner stößt diese Prozesse an und begleitet diese regionalen und selbst

markt“, in: *kursiv – Journal für politische Bildung*, 1 (1998), S. 29.

organisierten „Zellen politischer Bildung“ mit ihren neuen Multiplikatoren; so entsteht zudem politisches Engagement. Durch Kooperationen und intelligente, effiziente Organisation von Aktionen lassen sich ferner Kosten einsparen bzw. werden gar nicht erst erzeugt.⁹ Diese Aspekte sind weitere Merkmale einer neuen und strukturell veränderten Bildungsarbeit, die zur „qualifizierten bürgerschaftlichen Wende“ beiträgt.

Als Kern dieser Wende muss sich ein Wandel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung vollziehen, die diese Bezeichnung auch verdient und nicht nur eine in Teilen vollzogene Beachtung einiger Wünsche der Bürger bei Gestaltungsfragen oder innerhalb eines vorgegebenen Themenfeldes darstellt. Bildungsplanung also einmal ganz anders: geleitet vom tatsächlichen und regelmäßig zu ermittelnden Interesse des Bürgers und nicht von Vermutungen oder vom missionarischen Eifer des politischen Bildners.

9 Vgl. Karsten Rudolf/Melanie Zeller, Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001, S. 143–149. Für Beispiele solcher Demokratiewerkstätten aus dem Bereich der politischen Jugendbildung, die aber auch in die Erwachsenenbildung hineinwirken und übertragbar sind, vgl. Karsten Rudolf/Steffen Albach/Melanie Zeller, Eine Demokratiewerkstatt als ergänzendes Angebot zur politischen Bildung, in: *Praxis Schule* 5–10, 3 (2001), S. 20–23.

Jahresbände

Aus Politik und Zeitgeschichte

mit komplettem
Inhaltsverzeichnis
Sach- und Personenregister



12,78 €

Jahrgang 2001

Noch begrenzt vorrätig (Preis 7,- €): Jahrgänge: 1993–2000



Bundeszentrale
für politische
Bildung

Bestell-
Adresse:

Das Parlament,

Maximineracht 11 c
Telefax (06 51) 4 60 82 23
[http://www.das-parlament.de/
html/abo4.cfm](http://www.das-parlament.de/html/abo4.cfm)

Vertriebsabteilung
54295 Trier

Jutta Limbach

Prof. Dr. Dr. h. c., geb. 1934; 1989 bis 1994 Senatorin für Justiz des Landes Berlin; 1994 bis April 2002 Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts; seither Präsidentin des Goethe-Instituts/Inter Nationes.

Anschrift: Goethe-Institut/Inter Nationes, Dachauer Str. 122, 80637 München.

Zahlreiche Veröffentlichungen zu rechtspolitischen Themen. Mitherausgeberin mehrerer wissenschaftlicher Zeitschriften und einer Schriftenreihe zur Gleichstellung der Frau.

Walter Gagel

Dr. phil., geb. 1926; Professor (em.) für Politische Bildung an der Technischen Universität Braunschweig.

Anschrift: Im Asemwald 52/2, 70599 Stuttgart.
E-Mail: WGagel@t-online.de

Veröffentlichungen u. a.: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1995²; Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 2000².

Bernhard Sutor

Dr. phil., geb. 1930; Professor (em.) für Politikwissenschaft (Didaktik der Sozialkunde und Christliche Soziallehre) an der Katholischen Universität Eichstätt.

Anschrift: Katholische Universität Eichstätt, 85071 Eichstätt.

Veröffentlichungen u. a.: Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1973²; Grundgesetz und politische Bildung, Hannover–Mainz 1976; Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bände, Paderborn 1984; Politik. Lehr- und Arbeitsbuch, Paderborn 1987²; (zus. mit J. Detjen) Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung, Paderborn 2001²; Kleine politische Ethik, Bonn–Opladen 1997.

Hans-J. Misselwitz

Dr. rer. nat., geb. 1950 in Altenburg/Thüringen; Biologe und Theologe; 1990 Abgeordneter der Volkskammer und Parlamentarischer Staatssekretär im Außenministerium der DDR; 1991–1999 Leiter der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung in Potsdam; seither Leiter des Büros von Wolfgang Thierse im SPD-Parteivorstand und Sekretär der Grundwertekommission der SPD.

Anschrift: SPD-Parteivorstand, Willy-Brandt-Haus, Wilhelmstr. 141, 10963 Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Nicht länger mit dem Gesicht nach Westen. Das neue Selbstbewusstsein der Ostdeutschen, Bonn 1996; Beiträge zu Themen der Demokratieentwicklung und politischen Bildung in Ostdeutschland.

Wolfgang Sander

Dr. phil., geb. 1953; Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität, Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl Glöckner-Str. 21 E, 35394 Gießen. E-Mail: wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de

Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg.) Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover 1992; Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung, Schwalbach 1996; (Hrsg.) Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft, Schwalbach 1999²; Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach 2001.

Karsten Rudolf

M. A., geb. 1974; Doktorand an der Universität Gießen; Vorstandsvorsitzender des Büdinger Kreises e. V.

Anschrift: Büdinger Kreis e. V., Postfach 1207, 63642 Büdingen/Hessen. E-Mail: karsten.rudolf@bke.v.org

Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Melanie Zeller) Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt. Eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001; Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdingen 2002.

Nächste Ausgabe

Elmar Rieger

Die sozialpolitische Gegenreformation
Eine kritische Analyse der Wirtschafts- und Sozialpolitik

Eric Thode

Internationaler Reformmonitor –
Was können wir von anderen lernen?

Werner Eichhorst

„Benchmarking Deutschland“ – Wo stehen wir im internationalen Vergleich?

Heide Pfarr

Frauenenerwerbstätigkeit im europäischen Vergleich

Werner Schönig/Heinz Theisen

Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in Deutschland und Europa zwischen neuer Mitte und neuem Populismus

Jutta Limbach *Essay*

Kultur- und Bildungspolitik im Zeichen Europas

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 3–5

■ Die bundesdeutsche Politik ist den Leitprinzipien der internationalen Zusammenarbeit und insbesondere der Europäischen Integration während der über 50 Jahre währenden Geltung des Grundgesetzes stets treu geblieben. Zwar sind die bisherigen Ansätze einer europäisch orientierten Öffentlichkeit noch recht bescheiden, doch die Diskussion über gemeinsame Grundwerte und über die Strukturprinzipien der Europäischen Union könnte sich als Humus für eine europäische Bürgergesellschaft erweisen. Die Kultur- und Bildungspolitik sollte daher im Rahmen der Europäischen Union als eine *gemeinsame* Aufgabe begriffen und gestaltet werden.

Walter Gagel

Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 6–16

■ Nach der Niederlage der Deutschen 1945 erstrebte die amerikanische Besatzungspolitik im Rahmen der „Umerziehung“ eine weit reichende Schul- und Bildungsreform nach eigenem Muster und die Einführung einer demokratischen Schulkultur. Ähnliches versuchten auch Großbritannien und Frankreich, doch waren die Widerstände bei den Deutschen groß. Der beginnende Kalte Krieg erzeugte Kompromissbereitschaft: Das traditionelle Schulsystem setzte sich wieder durch, Veränderungen gelangen nur schrittweise. Die politische Bildung war – zumal in den späten sechziger Jahren – in diesem oft konfliktreichen Reformprozess Indikator und Motor zugleich.

Bernhard Sutor

Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 17–27

■ Der leidenschaftliche Streit vor allem in den siebziger Jahren um Konzepte und Richtlinien politischer Bildung ist Teil der Auseinandersetzung um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik, d. h. letztlich um die Legitimität des westdeutschen Staates, die von der marxistisch verschärfte Kritischen Theorie sowie vonseiten emanzipatorischer Pädagogik infrage gestellt wurde. Erst in dem Maß, wie man sich auf der Grundlage der gemeinsamen freiheitlichen Verfassung auf Regeln des konkurrierenden Miteinanders unterschiedlicher Theoriekonzepte einigte, konnte der Streit entschärft werden und zu einem in den weiteren Diskussionen haltbaren Konsens führen.

Hans-J. Misselwitz

Aufbau Ost, zweite Hälfte

Eine neue Agenda für die politische Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 28–35

■ Für die politische Bildung gibt es gute Gründe, nach den Erfahrungen des deutschen Vereinigungsprozesses die politischen Prämissen zu hinterfragen. Das Konzept „nachholender Modernisierung“ lässt sich angesichts neuer „Generationen-Aufgaben“ nicht mehr vermitteln. Es bedarf vielmehr institutioneller Reformen – und zwar auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen und eines gesellschaftlich vermittelten Lernprozesses. Diesen Reformbedarf teilen Ost und West. Allerdings sind die Aufgaben nicht identisch, weil die Voraussetzungen sich auf längere Sicht noch unterscheiden.

Wolfgang Sander

Politische Bildung nach der Jahrtausendwende

Perspektiven und Modernisierungsaufgaben

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 36–44

■ Unbeschadet einer erfolgreichen Entwicklung in den letzten 50 Jahren steht die politische Bildung heute vor der Aufgabe, ihr Selbstverständnis und ihre Praxis stärker zu professionalisieren. Insbesondere eine in der Öffentlichkeit wie in der Fachkultur verbreitete Neigung zur Moralisierung politischer Fragen erweist sich dabei als ein Hindernis. Professionelle politische Bildung bestimmt ihre Aufgaben nicht von politischen oder moralischen Vorgaben oder entsprechenden Einstellungen der Lehrenden, sondern von den Leistungen her, die sie für Lernende erbringen kann. Politische Bildung fördert Kompetenzen, Wissen und methodische Fähigkeiten im Umgang mit Politik. Auch die außerschulische politische Bildung sollte sich als professionelle Dienstleistung auf dem Bildungsmarkt verstehen.

Karsten Rudolf

Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger?

Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 45–53

■ In Wissenschaft und Praxis vor allem der außerschulischen politischen Bildung wird viel darüber debattiert, wie politische Bildung sein sollte, was das Richtige und Wichtige für die jeweiligen zu erreichenden Zielgruppen ist. Bisher gab es allerdings kaum Erkenntnisse darüber, was eigentlich die Bedürfnisse und Erwartungen derer sind, für die die Angebote konzipiert werden: die Bürgerinnen und Bürger. In dem Beitrag werden Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung mit über 5 000 Interviews zusammengefasst, die Aufschluss über Bedarf, Erwartungen, Nutzungsmotive und Potenzial der politischen Bildung geben. Ferner werden Handlungskonsequenzen für Bildungsplanung, Wissenschaft, Politik und Förderpraxis diskutiert. ■