

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

B 4/68

24. Januar 1968

Walter Jacobsen

Zur Diskussion um die
politische Bildungsarbeit

Walter Jacobsen, Dr. phil., Oberregierungsrat a. D., Psychologe, früher Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung, geboren 1895 in Altona/Elbe, 1937 nach Schweden emigriert, wo er ein Institut für praktische Psychologie und Berufswahlfragen mitgründete und wissenschaftlich leitete.

Herausgeber:

Bundeszentrale für politische Bildung,
53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung
DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt gern entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung
DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum
Preise von DM 6,— vierteljährlich (einschließlich
Mehrwertsteuer DM 0,29) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage
zum Preise von DM 5,29 zuzüglich Verpackungskosten,
Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus
Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung
der herausgebenden Stelle dar; sie dienen lediglich der
Unterrichtung und Urteilsbildung.

Zur Diskussion um die politische Bildungsarbeit

I. Politische Erziehung aus psychologischer Sicht

1. Psychologische Schwierigkeiten in der politischen Bildungsarbeit

Wenn man nach den Gründen forscht, die daran schuld sind, daß manche redliche Bemühung von Pädagogen, ihre Schüler zu *demokratiebewußten*, engagierten, selbstverantwortlichen Staatsbürgern zu machen, nur unzureichenden Erfolg aufweist, dann kann man kaum an der Einsicht vorbeikommen, daß diese Gründe zum großen Teil psychologisch bedingt sind. Genauer: Wesentlichstes von dem, was man als politischer Pädagoge zu „vermitteln“ sucht, kommt beim Schüler nicht so an, wie man es sich erhofft. In der „Psychologie des Ankommens“ (= der „Kommunikation“) im Politikunterricht tappt man noch weitgehend im Dunkeln. Man könnte einwenden: Das trifft doch mehr oder weniger für jedes Schulfach, für jegliche Pädagogik zu; überall und immer kommt es vor, daß die verschieden gearteten Interessen der Schüler einerseits und die verschiedenen pädagogisch-didaktischen Talente der Lehrer andererseits nicht immer gut aufeinander abgestimmt sind und man dann sozusagen auf „taube Ohren“ stößt. Aber im Politikunterricht treffen — das liegt in der Natur dieser Sache — *dissonante* Faktoren zwischen Lehrendem und Lernenden in unvergleichlich stärkerem Maße aufeinander als in jedem anderen Fach; dabei käme es gerade in der Gemeinschaftskunde ganz besonders darauf an, daß ein Höchstmaß von politisch-psychologischem Vorwissen, von Intuition, Einfühlung und Takt hier und von vorbehaltloser Aufgeschlossenheit dort zusammentreffen, um ein wirklich verstehendes Eingehen aufeinander zu ermöglichen. Was diese prekäre Situation noch mehr kompliziert, das ist der Umstand, daß es den unmittelbar Beteiligten oft gar nicht bewußt wird, daß sie auf verschiedenen Wellenlängen miteinander sprechen; früher oder später entstehen dann beim Schüler leicht Mißtrauen und Protesteinstellung (evtl. kumuliert durch Solidarität mit Freunden) — entweder ist dem einzelnen dann „das Politische“

überhaupt verleidet oder er wird dazu prädisponiert, alles „Geltende“ pauschal zu diskriminieren.

Dieses Nicht- oder Falsch-„Ankommen“ der politischen Erziehungsbemühungen läßt sich durch Reformen in der Auswahl oder durch Ergänzungen des *Lehrstoffs* nicht überwinden, ebensowenig wie man dem einzelnen Lehrer Vorwürfe machen könnte, dem ja keine politisch-psychologische Spezialvorbereitung für sein Amt geboten worden ist. Welche Art von Sonderkenntnissen und Sonderfähigkeiten über die hier angedeuteten Schwierigkeiten

INHALT

I. Politische Erziehung aus psychologischer Sicht

1. Psychologische Schwierigkeiten in der politischen Bildungsarbeit
2. Könnte Einstellungsforschung helfen?
 - a) Was ist Einstellung?
 - b) Einstellungspsychologie im Politikunterricht
 - c) Einige politisch-relevante Einstellungstypen

II. Erziehung zum engagierten Demokraten — aber wie?

1. Erzeugt politische Bildung engagierte Demokraten?
2. „Nur über den Interessenten geht jetzt der Weg!“
3. „Eine Verheißung ist notwendig!“ — „Es liegt am ideologischen Vakuum!“
4. Vom Selbstbestätigungs- und Selbstentfaltungs-Impuls.
5. Stimmt eigentlich die „Vakuumtheorie“?
6. Lassen sich psychologische Methoden beim politischen Erziehen verantworten?

Schlußbemerkung

gemeint sind, das bedarf natürlich einiger näherer Hinweise, die weiter unten im Kap. 2 gegeben werden. Hier nur im Pauschalvorgriff eine Andeutung: Viele Lehrer wissen viel zu wenig oder zu Ungenauem, nur „Projiziertes“, von den (zwar oft noch nicht *direkt* „politischen“, aber immer schon politisch-relevanten) *Vor- und Grundeinstellungen* der Schüler, die diese vom Elternhaus oder der übrigen Umwelt in den Politikunterricht mitbringen; viele Lehrer wissen aber auch von *ihrer eigenen Grundeinstellung* bzw. deren genetischen Bedingtheiten zu wenig, da diese nicht objektiv genug reflektiert und kontrolliert wird. Infolgedessen nehmen sie auch nicht die psychischen Barrieren wahr, die sich zwischen Gebendem und Nehmenden hindernd in den Weg stellen. Sie scheitern dann mit ihren politisch-pädagogischen Bemühungen an *unbemerkten* psychologischen Klippen.

Beide Teile sind nun einmal, sobald „Politisches“ oder auch nur „Gesellschaftsstrukturelles“ (gleichviel ob aus Vergangenheit oder aus Gegenwart) zur Sprache kommt, „vorbelastet“ — wobei „Belastung“ nicht notwendig etwas Negatives auszudrücken braucht. Eine solche „Belastung“ kann schon in irgendeiner „Vorgeformtheit“ bestehen, die inhaltlich durchaus zu rechtfertigen ist; nur steht sie der geistig-seelischen Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler nun einmal hartnäckig im Wege. Wie oft dies der Grund für ein „Nichtankommen“ politisch-pädagogischer Bemühungen ist und in welcher Richtung er sich auswirkt, das sollte gewissenhaft erforscht werden, um die zuständigen Lehrer dann über die am häufigsten vorkommenden psychologischen Klippen ins Bild setzen zu können. Alles deutet darauf hin, daß solche Untersuchungen dazu führen könnten, manche der zahlreichen Enttäuschungsfälle in der politischen Bildungsarbeit zureichend zu erklären.

Es ist verständlich, daß man heute, 23 Jahre nach Kriegsende und dem endgültigen Zusammenbruch einer Illusion, allmählich der vielerlei zwiespältigen Reflektionen über das Vergangene müde geworden ist. Ein leidlich einmütiges „Aufarbeitungs“ergebnis hat es ja ohnehin nicht gegeben; darüber dürfen auch positiv erscheinende Umfrage-Interpretationen nicht hinwegtäuschen. Was zurückgeblieben ist, das sind widersprüchliche, zurückgedrängte „Komplexe“, die untergründig weiterschweben, während Platz gemacht wurde für neue, positivere, praktischere, *erhebendere* Bewußtseinsinhalte. Die Jugend aber wurde mit allen gegensätzlichen Eindrücken — noch dazu durch

zueinander kontrovers eingestellte Erwachsene — konfrontiert und hierdurch selbstverständlich ihrerseits auch wieder in zwiespältige Einstellungen hineingedrängt. Aus innerer Widersprüchlichkeit, dadurch hervorgehobener Verdrängung, und innerer Desorientiertheit trotz aller Bildungsbemühungen erwächst nun zwar bei einem Teil von ihr so etwas wie emanzipierte Selbstorientierung, Auflehnung und auf eigenem Boden gewachsenenes politisches „Engagement“ gleichsam als uneingeplanter partieller Dennoch-Erfolg; aber hierbei fehlen offenbar leider die auf breiterer Front erhofften notwendigen konstruktiven Einsatzbereitschaften für Sicherung, Ausbau und Effektivierung der Demokratie als solcher. Die meisten Schulabgänger sind gewöhnlich von ganz anderen Sorgen und Privatwünschen absorbiert. Das in der Gemeinschaftskunde Erlernte wird zunächst einmal als „erledigt“ beiseite geschoben; zumeist sind nur ihre Wissensspeicher und ihre Denkfunktionen erreicht worden, nicht aber ihr zentrales *Ich*. Mitverantwortungsgefühle erscheinen daher noch kaum angesprochen oder aktuell — also wozu sich belasten!

Nun tritt seit kurzem das „politische Engagement“ *sekundär*, als unerwartetes Indirektprodukt, dennoch auf, aber leider — weil erst in Form von mehr oder weniger berechtigten Auflehnungen entstanden — *nicht* primär-konstruktiv, sondern eher gewollt-destruktiv, wobei gerade solche sozialpsychischen Momente wieder verstärkend mitwirken, denen eigentlich die politische Erziehung vor allem anderen gegolten hat oder hätte gelten sollen: Mitläufertum, Ansteckung, unkritische Solidarität, Demagogieanfälligkeit. Gerechterweise muß allerdings vermerkt werden, daß in einem Teil der jungen Generation *auch* verantwortungsvolles kritisches Urteilen und Bemühung um Nichtbeeinflussung durch Demagogie mobil geworden und aus einer gewissen Lethargie erwacht sind, freilich ebenfalls erst sekundär, das heißt als Folge von besonders provozierenden Anlässen.

Aus dem allgemein wachsenden Bewußtwerden von Mängeln in unserer Demokratie kann nun möglicherweise etwas von dem entstehen, was der reguläre Politikunterricht nicht zu erzielen vermocht hat, nämlich ein gestärktes kritisches Wachwerden *des Ich* gegenüber allem, was sich in Politik und Gesellschaft tut oder auch (läßlicherweise) *nicht* tut. Das sollte aber die allgemeine politische Bildungsarbeit nicht von der Pflicht befreien, sich ganz *neue*

Gedanken über eine stärkere psychische Effektivität ihrer Bemühungen zu machen, damit nicht immer erst auf dem Umwege über destruktive Aktivitäten das verantwortliche Ich des einzelnen wachgerüttelt zu werden braucht.

Meine Überzeugung ist, daß es sehr wohl möglich ist (und genügend Beweise dafür liegen bereits vor), den Politikunterricht in den Schulen psychologisch so zu gestalten, daß dessen eigentliches Zentralanliegen, aus dem Schüler einen demokratiebewußten, konstruktiv-engagierten, selbstverantwortlichen Staatsbürger zu machen, im großen und ganzen und allen *vorhandenen* psychischen Klippen zum Trotz erfüllt werden kann; *freilich müßten diese Klippen adäquat in Rechnung gestellt werden*. Ein 17—18jähriger ist durchaus in der Lage und — bei besser vorbereiteten Kommunikationsbedingungen — auch meist bereit, sich schon in diesem wahlunmündigen Alter recht ernsthafte Gedanken über alles zu machen, was politisch geschieht, *auch über die Rolle*, die jeder einzelne mitspielen kann und muß, um zu helfen, daß bestehende Unzulänglichkeiten überwunden und drohende Gefahren abgewendet werden können. Die sich distanzierende Haltung vieler Jugendlicher als „unbefangen“ zu bezeichnen, nur weil sie freimütige und auch kritische Antworten auf gezielte Fragen zu geben wissen, will mir als eine zu voreilige und oberflächliche Deutung von Umfrageergebnissen erscheinen. Hätte die politische Bildungsarbeit es wirklich mit einer „unbefangenen Generation“ zu tun, dann gäbe es die Probleme nicht, die sich nun mehr und mehr aufgetan haben, und es gäbe keine Enttäuschungen über die Effektivität des Politikunterrichts. Grundeinstellungen pflegen nicht freimütig preisgegeben zu werden, sie gehören zur geistigen Intimsphäre, ja, sie sind oft dem einzelnen Befragten selbst nicht klar bewußt. Hoffentlich wird die kürzlich vereinbarte Zusammenarbeit zwischen politischen Pädagogen und den in der Forschung tätigen Psychologen bald etwas mehr Klarheit über die hier ange deuteten Probleme zutage fördern.

Die politisch-pädagogischen Bemühungen der allerersten Nachkriegsjahre sind m. E. nicht

etwa, wie von einigen Autoren behauptet, in ihrer Grundkonzeption verfehlt gewesen. Sie waren der damaligen Situation und Mentalität und den damaligen Möglichkeiten angepaßt. Es war zum Beispiel nicht verfehlt, zunächst einmal den Schwerpunkt auf Momente wie „human relations“, „Partnerschaft“, „Toleranz“, „Verständigung“ zu legen und systematische Enthüllungen über die Verbrechen des Naziregimes ins Volk zu tragen; die Schwarz-Weiß-Konfrontation Diktatur/Demokratie (*auch* mit am Beispiel des Stalinismus) gehörte ebenfalls dazu — nicht allerdings die von da aus vereinseitigte, simplifizierende und *dominierende* Antipropaganda gegen den Kommunismus. Allmählich aber wurden die Menschen — und die *jungen* Menschen zuerst — sensibler und bemerkten mehr und mehr „falsche Töne“. Das „Ankommen“ wurde immer mehr zu einem psychologischen Problem und hörte auf, bloß ein Problem des „richtigen“ Registrierens und des „richtigen“ Dosierens von Informationen und Argumenten zu sein. Es konnte bald nicht mehr mit dem Aufklären, dem „Lernen“, dem abstrakten Pro- und Kontra-Diskutieren sein Bewenden haben, sondern mehr und mehr wurde entscheidend, ob das Ich, das persönliche, zentrale Ich des Schülers erreicht wurde, und zwar so, daß dieses Ich sich selbst *mitgetroffen* fühlte, sich als mit „angesprochen“ und mitverantwortlich *erlebte* und dementsprechend mehr und mehr dazu übergang, autonom — aus eigener Gewissensbeanspruchung heraus — zu denken und zu reagieren. *Diesem* „Ankommens“-Problem wurde bisher noch kaum Rechnung getragen, mit Ausnahme von verschiedenen, zum Teil geglückten Trial-and-error-Veranstaltungen, die von einigen hierzu auf Grund von Intuition, Einfallsreichtum, Instinkt und Takt besonders prädisponierten Pädagogen unternommen worden sind. Für die große Menge der Gemeinschaftskunde-Lehrer aber fehlt es nach wie vor an generalisierbaren oder doch zumindest typisierbaren Hinweisen oder Modellen. Auch diese müßten jetzt in gemeinsamer Arbeit von Psychologen und Pädagogen auf Grund von gezielten wissenschaftlichen Untersuchungen an zunächst kleineren exemplarischen Schüler- und Lehrergruppen herauskristallisiert werden.

2. Könnte Einstellungsforschung helfen?

a) Was ist Einstellung?

Aus dem in Kapitel 1 Gesagten geht hervor, daß es sich bei den zu erforschenden Klippen, die den Erfolg der politischen Bildungsarbeit zu gefährden pflegen, zu einem wesentlichen Teil um mehr oder weniger durchschaubare *Vor- und Grundeinstellungen* bei Lehrern und Schülern handelt. Politisch-pädagogische Bemühungen können erst dann richtig ankommen, wenn auf beiden Seiten eine größtmögliche Unbefangenheit von Vor- und Grundeinstellungen erzielt wird. Hier könnte die „Einstellungsforschung“ helfen — ein Wissenschaftsgebiet, in dem uns das westliche Ausland ohnehin weit voraus ist ¹⁾.

Was ist unter Einstellung zu verstehen?

Da der bekannte Psychologe *Hubert Rohrer* erst vor drei Jahren auf dem Psychologenkongreß 1964 in Wien ²⁾ ein Hauptreferat über das Thema „Steuerung des Verhaltens durch Einstellungen“ gehalten hat, möchte ich mich zur Hauptsache an seine Definitionen halten. Er unterscheidet „Erwartungseinstellungen“ der Aufmerksamkeit und unbewußte „Einstellungen der Gesinnung oder Überzeugung“. Jene sind temporär, peripher und experimentell leicht manipulierbar, diese dagegen beständiger, zentral und persönlichkeitscharakteristisch:

„Gesinnungseinstellungen sind Reaktivierungen früherer Entscheidungen, die den gegenwärtigen Erlebnisablauf zwar ohne klarbewußte damalige Argumentation, aber mit deren vollem dynamischen Gehalt steuern.“ Und zwar „steuern die früheren Entscheidungen den Erlebnisablauf *automatisch* in bestimmte Richtung.“

¹⁾ In den USA ist die Einstellungs- bzw. „Attitüden“-Forschung sehr weit in Detailfragen vorgedrungen. Einen ausführlichen Sammelbericht hierüber gab *M. Irle* auf dem 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1966 (Bericht Göttingen 1967 S. 194 ff.). Für unseren Zweck, die politische Pädagogik, kommt es indes nicht auf Detailanalysen und strittige Einzelinterpretationen an; es dürfte genügen, wenn die politischen Pädagogen einen Blick für die Problematik und die wichtigsten vorkommenden Unterschiede von Einstellungen und deren Bedeutung für ihre didaktischen Probleme gewinnen würden.

²⁾ Bericht über den 24. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1965, S. 6 bis 8.

„Da es viele einander widersprechende weltanschauliche, politische und wissenschaftliche Einstellungen gibt, können nicht alle richtig sein; es wäre also zu empfehlen, daß man seine eigenen Einstellungen hin und wieder überprüft.“

„Einstellungen, die durch religiöse, weltanschauliche, politische Überzeugungen entstanden ... oder durch ethische Prinzipien oder durch künstlerische und wissenschaftliche Grundsatzpositionen ..., dürfen deshalb als echte Einstellungsformen bezeichnet werden, weil in ihnen immer eine persönliche Stellungnahme, ein ‚dafür oder dagegen‘ enthalten ist.“

„Das ‚Einstellungshafte‘ solcher Reaktivierungen ... scheint das fast reflexartige Bewußtsein einer Lösung zu sein, die auf die jeweilige Problemsituation paßt, ohne daß man die Arbeit der Problemlösung neuerlich zu leisten hat ... Mit Reflexen oder Instinkthandlungen vergleichbar sind die Einstellungen auch in ihrer biologischen Bedeutung. Sie führen zu einer ganz enormen Arbeitersparnis, denn sie ersetzen das Nachdenken. ... Es entsteht das Gefühl der Selbstsicherheit, das in der heutigen Zeit der Existenzangst von höchster biologischer Bedeutung ist ... Einstellungen sind in diesem Sinne nicht nur Problemlöser, Arbeitersparer und Situationsbewältiger, sondern auch ‚Sicherheitsspende‘.“

Hier wird deutlich, wie es zu starren Vorurteilen, zu Stereotypen kommt; die allgemeine Neigung zu einer stetigen, denkaufwendigen Selbstkontrolle seiner Voreinstellungen ist naturgemäß bei jedem gering.

Nach *Rohrer* lassen sich die Einstellungen also als fest in der Persönlichkeit verwurzelte Weisen wertender Stellungnahmen begreifen; doch wird man hinzufügen dürfen, daß sie, zumal sie sich ihrer ursprünglichen „Argumentation nicht klar bewußt“ zu sein pflegen, trotz aller Verwurzelung sehr wohl auch einander widersprechende Richtungselemente in sich enthalten und von hinzugekommenen späteren Wertungen überlagert werden können — „das ist der Mensch in seinem Widerspruch“. Auch scheint das einer Einstellung immanente Werten nicht immer deutlich bewußt eines bestimmten Gegenstandes oder Inhalts, auf den es sich gezielt richtet, zu bedürfen, denn sie macht sich auch schon als eine Art Dauergestimmtheit, als ein chronisches

Zumutesein geltend, etwa in Form einer zuversichtlicheren oder pessimistischen Grundhaltung oder einer aufgeschlossenen oder zugeknöpften Lebenseinstellung. Die Einstellungen werden geprägt in besonderes erlebnisintensiven Begegnungen von Ich und Welt, Entscheidendes bereits in der Kinderstube, wobei auch die individuelle, die angelegte Disposition des Aufnehmens und Verarbeitens eine gewichtige Rolle mitspielt. In diesem Zusammenhang erinnert W. Arnold³⁾ an die von C. G. Jung herausgestellten charakterologischen Einstellungstypen:

„Das Denken des *introvertierten* Menschen orientiert sich in erster Linie am subjektiven Faktor. Dieser gibt ihm ein gewisses Richtungsgefühl, welches seine Urteile bestimmt...“

Dagegen: „Wenn einer so denkt, fühlt oder handelt, wie es den objektiven Verhältnissen und ihren Anforderungen unmittelbar entspricht, so ist er *extravertiert*. ... Die subjektive Kraft seiner subjektiven Ansichten ist geringer als die der äußeren Bedingungen. Sein ganzes Bewußtsein blickt nach außen...“

Heinz-Rolf Lückert legt in seinem Buch „Konfliktpsychologie“ indessen doch das größere Gewicht auf exogene Entstehungskomponenten⁴⁾:

„Die Einstellung ist nicht einfach als eine Folgeerscheinung der anlagemäßigen Gegebenheiten, sondern in erster Linie als ein erziehungs- und erfahrungsbedingtes Bewertungsfundament anzusehen...“

Wenn man von der Einstellung anderer spricht, zielt man gern auf Charakterzüge:

„In Deutschland haben die Männer eine unglaublich kurzsichtige Einstellung...“⁵⁾

Damit wären wir bei einem weiteren Gesichtspunkt, der für die *Beurteilung* von Einstellungen wichtig erscheint: Die Beurteilung richtet sich besonders gern auf *kollektive* Fremdeinstellungen und macht sich dadurch selbst verdächtig, vorurteilsbehaftet zu sein — wie jede Verallgemeinerung.

³⁾ Wilh. Arnold, Person, Charakter, Persönlichkeit, Göttingen 1962², S. 276-277.

⁴⁾ Heinz-Rolf Lückert, Konfliktpsychologie, München 1957, S. 494.

⁵⁾ Es handelt sich hier um den Ausspruch eines Psychologen anlässlich einer Diskussion über die Bemessung des Haushaltgeldes in mittelständischen Familien. Das Zitat stammt aus der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 21. Juli 1967.

Earl Davis macht in einem Sammelreferat „Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung“⁶⁾ darauf aufmerksam, daß die psychologische Einstellungsforschung drei Aspekte von Einstellungen unterscheidet:

Der *kognitive* Aspekt richtet sich auf ein bestimmtes Vorstellungsbild, das man sich vom Objekt macht, der *affektive* Aspekt forscht nach der Gesamtmotivation oder dem Affektleben des Einstellungsträgers — und schließlich der *konative* Aspekt nach der unmittelbaren Bereitschaft oder Neigung zu einem bestimmten *Verhalten*, dessen Motivation oder Auslösungsimpuls also weder im kognitiven noch im affektiven Bereich sichtbar wird.

Zum Schluß noch eine bemerkenswerte Definition, die auf dem schon erwähnten Psychologenkongreß 1966 von Erwin Roth vorgetragen wurde:

„Einstellungen sind komplexe, nach der Art von Systemen funktionierende analytische Einheiten der dem objektbezogenen Erleben und Verhalten zugrunde liegenden individuellen Organisationsform, wie sie sich aus der ursprünglichen Eigenart des Organismus durch eine persönliche Lerngeschichte in einer spezifischen soziokulturellen Umwelt ergeben.“⁷⁾

Die Silben „Vor“ und „Grund“ vor dem Begriff „Einstellung“ sollen im folgenden jeweils nur die Tatsache hervorheben, daß wir es in unserem politisch-pädagogischen Zusammenhang entscheidend mit „mitgebrachten“, aus der individuellen Vorgeschichte stammenden Einstellungen sowie mit solchen, die sich bereits im Persönlichkeitskern verfestigt haben, zu tun haben.

Voreinstellungen, die im politischen Bildungs- und Erziehungsprozeß relevant werden können, äußern sich sowohl im Inhalt als auch in der Form: in dem, was man für richtig hält bzw. wünscht, und in dem, wie man sich verhält. Das gilt für Lehrer und Schüler.

Was das *Inhaltliche* betrifft, so kommt es bei dem Politikunterricht nicht so sehr darauf an, ob das, was der Lehrer als eigene Grundeinstellung sich bewußt macht, objektiv richtig (berechtigt) oder falsch (unberechtigt) ist, ob er also bei näherer Prüfung recht behalten würde oder nicht, sondern nur darauf, daß er sich bemüht und imstande ist, sich die Be-

⁶⁾ Earl Davis, Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung, in: Politische Psychologie, Frankfurt/M. 1964, Band III, S. 51/52.

⁷⁾ Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1967, S. 77.

dingtheit seiner Grundeinstellung durch diese und jene Erfahrungen bewußt zu machen (wobei ein Sich-Irren in Kauf genommen werden kann). Und was das Formale betrifft, also den Verhaltensstil von Lehrer⁸⁾ und Schüler, so kommt es auch hier nicht auf eine Rechtfertigung des so oder so gewordenen Verhaltensstils an, sondern nur auf die Feststellung von dessen Eigenart und auf die auch mit durch sie zu verstehende typische Weise des Urteilens und Stellungnehmens.

b) Einstellungspsychologie im Politikunterricht

Bereitschaft und Fähigkeit zu solchen Selbst- und Fremddiagnosen sind nicht jedermanns Sache. Aber das Interesse läßt sich wecken und das Können entwickeln. Hat man bei systematischen Nachforschungen erst einige verschiedenartige Grundeinstellungen kennengelernt, dann versteht man, welche Bedeutung diese Unterschiede für das richtige „Ankommen“ politischer Bildungsbemühungen besitzen können, und forscht weiter — und zwar nach Voreinstellungen der Lehrer ebenso interessiert wie nach Voreinstellungen der Schüler.

Die Teilnahme der Lehrer an Spezialkursen über psychologische Einstellungsforschung würde sich lohnen. Sie würden künftig rascher und sicherer erkennen können, worauf affektive Widerstände beim Schüler beruhen könnten, worauf Vorbehalte oder merkbare Desinteresse zurückzuführen sein mögen, ebenso wie aber auch er selbst durch die geübte Selbstdiagnose in die Lage versetzt würde, sich von seinen eigenen (politischen) Voreinstellungen freizumachen oder doch wenigstens eine gewisse Distanz zu sich selbst zu gewinnen.

So vorbereitet wird der politische Pädagoge es wagen können, nun auch in seiner Schulklasse Diskussionen in Gang zu bringen, die sich mit der Entstehung von politisch-relevanten Voreinstellungen befassen. Zunächst, vom Allgemeinen ausgehend, ergeben sich Ich-Bezogenheiten ganz von selbst. Der Lehrer wird dabei auf psychologisch sehr behutsame Weise vorgehen müssen, damit bei keinem Schüler der Eindruck entsteht, er oder seine Eltern sollten in irgendeiner Weise „entlarvt“ werden, was ja nun wirklich nicht der Zweck der Übung sein darf. Nur er selbst freilich

⁸⁾ Reinh. Tausch, Soziale Interaktion Lehrer-Schüler und Sozialklima in Schulen — Erziehungsfaktoren für Diktatur und Demokratie, in: Politische Psychologie, Frankfurt/M. 1966, Band IV, S. 107/116.

sollte es sich leisten, sich für seine eigene Person freimütig zu seinen subjektiven Einstellungsmotiven und den äußeren Einflußfaktoren, die er für mitverantwortlich hält, zu bekennen; auch er kann — so wird er zugeben müssen — im Politischen natürlich keine volle Objektivität für seine eigene Einstellung garantieren, wie jeder andere kann auch er um Objektivität nur bemüht sein.

Schüler der Oberklassen sind sehr ansprechbar für psychologische Reflektionen dieser Art. Sie interessieren sich für die Verschiedenheiten der Menschen und wollen gern wissen, wie es zusammenhängen mag, daß der eine so und der andere so — in seiner Einstellung — geworden ist, sie fragen nach dem Bedeutungsgewicht von Anlage und Umwelt für das Sowerden der Charaktere. Dabei stellt sich jeder — im Vergleich mit anderen — auch gern selbst „in Frage“. Erinnerungen aus der eigenen Kinderstube, der Urquelle so mancher Vorurteile, Tabus und vor allem auch „Haltungen“, liefern dabei häufig aufschlußreiche Fingerzeige. In solchen Diskussionen, sofern sie vom Lehrer mit lockerer Hand, umsichtig und verständnisvoll geleitet werden, würden manche Befangenheiten, die im politischen Unterricht als unsichtbare Klippen im Wege stehen, aufgelockert; der einzelne gewinnt eine gewisse Distanz zu sich selbst, wird selbstkritisch und nun auch für das Aufnehmen von Fremdeinstellungen, die ihm eigentlich inadäquat sind, aufgeschlossener.

Bei der Erforschung fremder Einstellungen spielt neben den inhaltlichen Äußerungen auch die formale Seite des Verhaltens als Kriterium eine wesentliche Rolle mit, also der Verhaltensstil der Einstellungsträger. Über seinen eigenen Verhaltensstil gegenüber der Schulklasse wird sich der Lehrer von dritten Beobachtern (z. B. Psychologen) unterrichten lassen können, den seiner Schüler hat er aber selbst vor Augen, sofern er sich die Mühe macht, die Klasse auch als Gruppe außerhalb des Unterrichts aufmerksam zu beobachten oder von einem Sozialpsychologen beobachten zu lassen. Er wird gewahr werden, wie manche typische Einstellungs- und Urteilsweise eines Schülers erst dadurch zureichend plausibel wird, daß er sie in Verbindung mit dessen typischem Verhaltensstil gegenüber den Mitschülern, mit dessen „sozialer Rolle“ in der Klassengemeinschaft beurteilt.

Typische „soziale Rollen“ im Gruppenleben einer Schulklasse sind etwa: der Despot, der Angeber, der anpassungseifrige „Mitläufer“, der selbstbewußte Einzelgänger, das beschei-

dene Mauerblümchen und andere mehr⁹⁾. Allerdings gehört dazu das richtige Einschätzen der endogenen und exogenen Komponenten, die diesen verschiedenen Rollen zugrunde liegen, also einerseits (als endogene) die Vitalität oder Antriebsschwäche, soweit konstitutionell bedingt, ferner die Robustheit oder Empfindsamkeit, die Intelligenz oder mangelnde Anpassungsfähigkeit, perseveratives (verharrendes) oder umstellungsbereites Aufnehmen und Verarbeiten usw., andererseits (als exogene) etwa eine sehr strenge autoritäre oder auch weichliche Erziehung im Elternhaus oder Erfahrungsfaktoren wie Geborgenheit, Vereinsamung, Überforderung, Rangplatz in der Geschwisterreihe und ähnliches mehr.

Der Aufschließungseffekt aller solcher Einstellungs- und Haltungserforschungen bzw. Selbstdiagnosen ließe sich aber zweifellos noch wesentlich verstärken, wenn der Lehrer ihnen nun auch noch ein etwas weniger „ichbezogenes“ Kapitel folgen ließe: Das eine oder andere Kapitel aus der politischen Psychologie ganz allgemein (auszuwählen aus der einschlägigen Literatur). Lebhaften Anklang würden Gespräche finden über Fragen wie etwa diese:

Urteilsbildung: Das Individuum im Kräftefeld von Meinungen und Strömungen

Psychische Ansteckung — gibt es das und wie wirkt sie?

Demagogie — Welche Mittel wendet sie an?

Wie entstehen Vorurteile?

Gibt es Einstellungstypen? Welche z. B.?

Die Rolle von Gefühlen (Angst, Neid, Sympathie usw.) in der Politik

Was hat es mit der Verdrängung unliebsamer Bewußtseinsinhalte auf sich?

Das Rationalisieren von irrationalen Tendenzen

Suggestion als Werbe- und Überzeugungsmethode

Was ist und wie wirkt ein Tabu?

Gibt es eine angeborene Aggressionsneigung?

Spezifische Auswirkungen streng-autoritärer bzw. sehr liberaler Erziehungsmethoden

Rivalität und Teilhabe als Wirkungsfaktoren politischen Lebens.

Bedenken, ja Proteste werden gegen diese Psychologisierung des Politikunterrichts laut

werden. Am ernstesten zu nehmen ist wahrscheinlich dies: „Noch mehr Lehrstoff?“ In dessen scheint mir diese Frage eine solche der Arbeitsökonomie und der Erfolgsbilanz zu sein. Ist es nicht bildungsfruchtbarer, wenn etwas weniger sozialkundliches und sonstiges politologisches Wissen und ideologiekritisches Argumentieren angeboten und im Lerngedächtnis aufgespeichert, dafür aber das viele Übrigbleibende durch sorgfältige Aufschließung der Psyche (besonders dort wo Hemmungen, Abkapselung oder gar versteckte Widerstände den Zugang versperren) um so verständnisvoller und resonanzbereiter verarbeitet und verinnerlicht (internalisiert) wird? Sicherlich soll ja der spätere mitverantwortliche Staatsbürger seine Entscheidungen aus *dem* schöpfen, was für ihn *eigenste* Überzeugung geworden ist oder — aus innerlich Verarbeitetem — noch werden kann, nicht aber aus einer Überfülle von Gelerntem, das höchstens „im Kopf“, als Gedächtnisrückstand aufbewahrt worden ist und von dem vielleicht — mangels unmittelbarer Konfrontation mit dem zentralen Ich — das meiste gar nicht richtig bei ihm „angekommen“ ist.

Obwohl es mir klar ist, daß ich manchem politischen Pädagogen hiermit nichts Neues sage, glaube ich doch, daß ein Großteil der anderen Lehrer noch recht wenig mit den psychologischen Schwierigkeiten, auf die sie im politischen Unterricht stoßen, fertig werden¹⁰⁾ — es hapert mit dem „Ankommen“.

Im Anschluß an eine Diskussion über allgemein-politisch-psychologische Themen könnte das Klassengespräch zweckmäßigerweise noch einmal zurückblenden auf die mehr ichbezogene Problematik der Voreinstellungen in politischen Fragen; man wird hierfür nun um noch ein paar Grade aufgeschlossener und selbstkritischer geworden sein. Alsdann wird sich der Lehrer seinem eigentlichen Lehrstoff, wie der Lehrplan für Gemeinschaftskunde ihn vorsieht, zuwenden können. Für eine streng sachliche Erörterung aller zu behandelnden Wissens- und Problemgebiete wird manche Befangenheit aus dem Wege geräumt sein, das gilt *auch* für das zeitgeschichtliche Gebiet. Meinungsverschiedenheiten werden offen, wenn nicht ausgetragen, so doch ins helle Licht des Bewußtseins gerückt und ihrer weiteren persönlichen Aufarbeitung zugeführt werden können. Tabus werden freimütig angegangen, Autoritäres wird kritisiert, Konfor-

⁹⁾ Walter Jacobsen, Individualität und soziale Rolle, Hamburg 1934.

¹⁰⁾ Egon Becker, Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Frankfurt/M. 1966.

mistisches angezweifelt, ohne daß verhaltene Ressentiments und affekterfüllte Vorurteile verschiedener Färbung die Gesprächsatmosphäre noch allzusehr verdunkeln oder unkontrolliert aufladen.

Wo ursprünglich der eine oder andere Schüler dazu geneigt haben mag, ihm fremde Einstellungen pauschal zu verurteilen, zu diffamieren oder schweigend von sich abzuwehren, wird er durch die psychologischen Besinnungsübungen zumindest gelernt haben, andersartige Motive zu erkennen und, wenn nicht zu billigen, so doch zu respektieren.

Mit dieser Meinung befinde ich mich in auffallender Übereinstimmung mit *Hans Tietgens*, dem Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. In einem Aufsatz über „Politische Bildung und Fernsehen“¹¹⁾ schreibt er:

„Man muß mehr von sich selbst, von seinen Verhaltensweisen und binnenseelischen Reaktionsmustern wissen, als dies gegenwärtig bei uns gemeinhin der Fall ist. Die Reflektion auf sich selbst muß also zum Thema der politischen Bildung gehören, gerade weil sie bisher tabuiert worden ist, denn die Selbstkontrolle ist eine entscheidende individuelle Verhaltensvoraussetzung für eine demokratische Ordnung . . .“

c) Einige politisch-relevante Einstellungstypen

Vielleicht ist es lohnend, sich schon einmal rein deduktiv auf einige Einstellungstypen zu besinnen, die für die politische Bildungsarbeit relevant sein können.

1. Denken wir zunächst an die Anpassungsbereiten, also diejenigen, an denen der Lehrer zumeist seine helle Freude hat. Sie gehen bereitwilligst mit, was immer auch man von ihnen einzusehen fordert. Solidarität und Integration sind Vokabeln, die ihnen jederzeit einleuchten; darum bringen sie nur schwer Verständnis allen denjenigen entgegen, denen es keineswegs ganz selbstverständlich ist, daß die eigene Gruppe in der Bewertung immer oben an stehen muß, handele es sich nun um kleinere „Ingroups“, wie Familie, Schulklasse, Jugendverein, Beruf, oder um größere, wie Nation, Klasse, Rasse oder Partei. Für blindes Mitläufertum sind sie zumindest anfällig; man kann sich auf ihre Gefolgstreue verlassen. Anpassung wurde zur bestimmenden Leitlinie

¹¹⁾ Hans Tietgens, Politische Bildung und Fernsehen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 27/67, S. 23/24.

ihres Wesens (und man darf wohl auch sagen: zu einer sehr vielversprechenden Chance für Erfolge im Leben). Wie diese folgsame Grundhaltung als dauerhafte, also auch politisch-relevante Verhaltensweise zustande kommt — mit Blick vor allem auf die vorschulische Erziehungsperiode, aber auch auf die spätere außerschulische —, das wäre ein für die spätere politische Erziehung überaus bedeutsames Forschungsanliegen, nachdem ja die Schule selbst längst von den Erziehungsmaximen des Wilhelminischen Zeitalters und der Hitlerzeit abgerückt ist. Jedenfalls disponiert die Anpassungsgrundhaltung nicht sonderlich für selbstverantwortlich-demokratisches Verhalten, eher für vorbehaltlosen Konformismus und Opportunismus sowie für gehorsame Autoritätsgläubigkeit.

2. Denken wir dann an den Gegentypus, den Widersprechenden und Widerstrebenden, dessen Ausdrucksformen sich vom bloßen Mäkeln und Nörgeln bis zum Protestieren und Rebellieren erstrecken können. Allerdings werden wir hier, da es uns ja wesentlich auf die seelischen Hintergründe ankommt, wenigstens zwei Abarten zu unterscheiden haben:

a) Der eine hadert mit der Welt, weil er nicht nur mit ihr, sondern auch mit sich selbst unzufrieden ist, also aus einem Gefühl ohnmächtigen Mißbehagens heraus. Sein Widersprechen wirkt als Negation um der Negation willen, sein „Nonkonformismus“ ist Selbstzweck, dient nur ihm selbst zu einer Art Ersatzgenugtuung oder Notventil. Seine Rolle tendiert also zum Außenseitertum, was durch eine naserümpfende Umwelt nur noch verstärkt werden kann. Dabei kann seine Kritik durchaus Richtiges und Wesentliches treffen — Widerspruchsgeist ist ja sehr oft mit Intelligenz gekoppelt. Manchem Lehrer sind solche Neinsager sehr lästig, andererseits könnten aber gerade sie die Würze für ergiebige Unterrichtsgespräche im politischen Stoffbereich liefern. Vielleicht gelingt es dem Lehrer, die seelischen Hintergründe einer solchen negativistischen Haltung zu erkennen, einiges davon auszuräumen und den sachlichen Bestandteil der Negationen im Klassengespräch fruchtbar zu machen. Dann könnte aus der drohenden Außenseiterrolle vielleicht doch noch eine recht wertvolle Mitgestalterrolle werden, ja, unter Umständen würde aus dem Neinsager noch so etwas wie ein „Musterdemokrat“. Wer sich seit je angewöhnt hat, selbständig und sachkritisch zu denken, und dann *mit Hilfe der Schule hinzugelernt* hat, dieses Denken

als positive Leistung einem Kollektivbemühen beizusteuern, der bringt dafür die richtigen Voraussetzungen mit. Jedenfalls läßt sich mit Eigenwilligen dieser Art Demokratie eher verwirklichen als mit stets anpassungs- und integrationseifrigen Jasagern.

b) Bei dem anderen Untertypus der Widerstrebenden ist nichts Einspännerhaftes, Sich-auf-sich-selbst-Zurückziehendes zu bemerken. Sein Nonkonformismus kreist nicht zunächst nur um das eigene Selbst, sondern richtet sich vielmehr von vornherein aktiv-interessiert nach außen, und zwar, wie es den Anschein haben kann, um niederzureißen. Er will vor allen Dingen kritisieren und protestieren. Er bemerkt hier und dort Unvollkommenheiten und bauscht sie auf, um anzuklagen. Zu bemängeln findet man ja immer etwas. Natürlich richtet sich der Protest besonders gern gegen Traditionelles, gegen eingefahrene Geleise, gegen „die Gesellschaft“, gegen „die da oben“, gegen jede Art von Bevormundung. Das tangiert unausweichlich Politisches, berührt Ordnungsvorstellungen, wirkt revolutionär. Erfahrungen mit bürokratischer Amtsgewalt oder vermißte Opposition, wo sie doch geboten gewesen wäre, werden von diesem Typ rasch als deutliche Anzeichen von gefährlichem Autoritarismus gedeutet. Aus empfindlicher Bevormundungsabwehr und offensivem Freiheitsbegehren scheinen sich aus diesem Einstellungstypus also geradezu die geborenen Wächter der Demokratie entwickeln zu wollen. Dieses Wachsein gegenüber Schwächen der parlamentarischen Demokratie und gegenüber Mißständen im öffentlichen Leben überhaupt ist für einen gut vorbereiteten politischen Pädagogen natürlich ein vortrefflicher Ansatzpunkt für fruchtbare politische Gespräche. Allerdings kommt es nun auch wieder sehr auf psychologisches Geschick in der Gesprächsführung an, denn bei dem Protestierenden überwiegen ja die destruktiven Elemente: er will kritisieren, anklagen und die Berechtigung seines Nonkonformismus unterstreichen. Er will sich aber nicht verpflichtet fühlen, Besseres an die Stelle des Schlechten zu setzen. Zum aufbauenden, konstruktiven Weiterdenken muß er also erst noch hingeleitet, „erzogen“ werden — eine Aufgabe, die nicht immer leicht ist.

3. Widerstand, allerdings einer ganz anderen Art, erlebt der politische Pädagoge aber auch bei Schülern, deren seelische Hintergründe hierfür weder in einer allgemeinen Disposition zum Hader (mit sich und der Welt) noch

in der Neigung zu nonkonformistisch-destruktivem Protestieren zu suchen sind. Es handelt sich um einen *ungewollten* Widerstand infolge inneren Zwiespalts. Man möchte wohl schon ganz gern es allen recht machen, verwickelt sich aber gerade deswegen in innere Widersprüche; man fühlt sich nun desorientiert und zieht sich in eine Art passiven Widerstandes zurück — Verklemmungen, Komplexe und innere Unsicherheit verurteilen hierzu. Zur Durchsetzung eines autonomen Eigenwillens und zum Durchbruch selbstverantwortlicher Urteile fehlen ihm Selbstsicherheit, Reife und Kraft. Dieses Zwischen-die-Stühle-Geraten kann verhängnisvolle Folgen haben, wenn affektgeladene politische *Gegensätze* auf diesen Typus einzuwirken bemüht sind; ziehen Schule und Elternhaus nicht am selben Strang, dann wird die politische Bildungsarbeit ihr Ziel verfehlen. Der Schüler wird anfällig für Radikalrezepte, die ein Ausweichen vor allen Konflikten verheißen, oder zieht es vor, sich ein für allemal zu distanzieren oder zu dispensieren: „Politik? Ohne mich!“ Schwelende Insuffizienzgefühle, die Besorgnis, dem Leben da draußen nicht gewachsen zu sein, werden verstärkt und verführen zu Überkompensationen an falscher Stelle und in falsche Richtung. Solchen durch Zwiespaltsgefühle gefährdeten, schwer zugänglich erscheinenden Schülern gebührt offenbar die besondere Aufmerksamkeit der politischen Pädagogen. Diese werden daher gut daran tun, grundsätzlich nach mitgebrachten Vorstellungen oder gar Ressentiments ihrer Schüler zu solchen Fragen, die politisch relevant sein können, zu forschen; es kann sich dabei um grundsätzliche Werthaltungen handeln, um Leitbilder, um subjektive Interpretationen von politischen Geschehnissen aus Vergangenheit oder Gegenwart. Es kann vorkommen, daß man hierbei auf Idiosynkrasien stößt: Bestimmte Themen können nicht ausgesprochen werden, ohne daß sich der Angesprochene sofort „einigelt“. Die zurückgehaltenen Affektentladungen kommen dann später in ganz anderem Zusammenhang und in unerwarteter Richtung.

4. Manche Charaktere neigen dazu, sich durch Schuld- oder Mitschuldvorstellungen (wegen all des Bösen und Unvollkommenen, das in der Welt regiert) deprimieren und von daher ihre Einstellung zur Mitwelt, besonders zu dem Politischen, bestimmen zu lassen. Aus solchem vorwiegend ethisch bestimmten Minderwertigkeitskomplex heraus kann Resignation, kann Mutlosigkeit resultieren; man zieht sich aus aller Verantwortlichkeit nach Mög-

lichkeit zurück in weniger bedrängende Gefilde ... oder aber man fühlt sich getrieben, anzuklagen, zu Selbstbesinnung aufzurufen und sozusagen Prediger in der Wüste (in einer immer wieder versagenden Gesellschaft) zu werden. Solche ich- und wirbezogenen Moralisten sind natürlich nicht sonderlich beliebt, vermögen aber doch mitunter gerade im politischen Sachbereich die Gewissen anderer fruchtbar zu beunruhigen. Sie wirken einer allgemeinen Selbstzufriedenheit und einem Vergessen oder Verdrängen unliebsamer Bewußtseinsinhalte ständig entgegen; so natürlich (neben dem gedankenlosen Dahinleben in einer behaglichen, geordneten *Gegenwart*) auch der Selbstdistanzierung der jungen Generation von dem längst *vergangenen* Bösen, das mit dem Begriff „Deutschland und die Deutschen“ unlösbar verquickt erscheint, wenn Stimmen des Auslands in irgendeinem Zusammenhang mit dem Thema „Deutschland“ hörbar werden.

Ein großer Teil der jungen Menschen fühlt sich überfordert, wenn er einerseits das Bewußtsein des kollektiven Mitbetroffenseins (von Vergangenen) annehmen, andererseits aber dennoch sich persönlich als frei von jeder Mitschuld betrachten dürfen soll. Das Unvereinbar-Erscheinende als dennoch vereinbar begreifen zu lehren, ist keine ganz leichte politisch-pädagogische Aufgabe; hier muß die Ratio helfen, dem Irrationalen seinen Platz zu weisen, ohne es zu verdrängen. Schuldbewußte dürfen nicht nur zurück-, sie müssen auch nach vorn blicken, um wertvolle subjektive Erkenntnisse (über den Menschen) nicht untergehen zu lassen, sondern um sie in objektiv Wertvolles ummünzen zu können — durch positive Mitarbeit an Zukünftigem.

5. Strenge Gewissensbindung bis zur scheinbaren Pedanterie kann die Leitmelodie eines ähnlichen Einstellungstyps sein, der jedoch nicht zu anklagendem Moralisieren, zu Selbstanzweiflung, Frustrationsgefühlen oder gar Resignation neigt. Er tritt eher als Fordernder oder Aufmunternder in Erscheinung, der aber von anderen ebenso strenge Maßstäbe für ihr Handeln erwartet wie von sich selbst. Er ist auf der Suche nach dem Rechten und findet demgemäß ebenfalls manches an der Welt, so wie sie ist, auszusetzen, aber er verfällt deswegen nicht in Querulantentum. Er scheut sich nicht, gegen Tabus zu rebellieren, wenn sein Gewissen es gebietet, doch ist seine Grundhaltung dabei konstruktiv, nicht primär zersetzend. Er läßt auch fremde Entscheidun-

gen, insoweit sie aus persönlichen Gewissen zu stammen scheinen, gelten. Die zur Gewohnheit gewordene Prüfung des eigenen Gewissens schärft sein Unterscheidungsvermögen für wesentliche und weniger wesentliche Grundsätze des Verhaltens. Er tritt für Sachlichkeit und Sauberkeit des Denkens ein und mißbilligt „faule“ Kompromisse ebenso wie simples Nachahmen dessen, was „man“ tut. Diese Gewissenhaftigkeit vor sich selbst kann ihm bei aller Toleranz, die bei ihm ja kritisch bleibt, dennoch den Makel *mangelnder Flexibilität* oder gar der Sturheit eintragen. Wenn man dieser Einstellung gerecht werden will, darf man sich nicht allein von seiner vielleicht pedantisch anmutenden Grundsatzfestigkeit im Verhalten leiten lassen, sondern muß den Grundmotiven und deren letzten Entstehungsquellen nachzugehen versuchen. Dabei können sich nützliche Hinweise auf die Art der häuslichen Erziehung ergeben: Auf welche Weise wurde die Mobilität eines eigenen selbstkritischen Gewissens ausgelöst? Was führte zu der Forderung des Ichs an sich selbst, in *eigener* Entscheidung Werturteile zu suchen und zu fällen?

6) Was man Gewissen nennt, hat nicht für jeden die gleiche Bedeutung. Eine Erhebung brachte ans Licht, daß etwa ebensoviele das Gewissen als etwas Angeborenes wie für etwas Erworbenes betrachten. Wenn die Psychoanalyse vom Über-Ich spricht, dann meint sie damit das Insgesamt von Ge- und Verboten, das sich der Mensch von außen her hat einpflanzen und zur Richtlinie des ethischen Handelns hat bestimmen lassen; letztverantwortlich für die Inhalte dieses Normenkomplexes wären danach nur die erlebten Fremdautoritäten, also in erster Linie die Eltern, dann der geltende Sitten- und Glaubenskodex der näheren Umwelt. Aber die Einstellungen der Menschen wandeln sich mit zunehmender geistiger Reifung. Die einen bleiben ihrem Über-Ich sozusagen stoisch treu; für sie bleibt recht und gut, was man nun einmal als recht und gut gelernt hat, und Autorität bleibt Autorität. Die anderen lernen mehr und mehr, die Spreu vom Weizen zu sondern und nur noch solche Normen unbestritten für sich gelten zu lassen, die sie nach ständig neuer Selbstprüfung innerlich anzuerkennen vermögen. So bildet sich allmählich bei ihnen ein eigenes, selbstverantwortliches Gewissen, das sich vom Über-Ich als etwas zum Teil ihm selbst nicht mehr Gemäßem abzusetzen tendiert.

So entstehen zwei typisch verschiedene Grundeinstellungen. Die eine bleibt dem, was nun einmal von außen her eingepflanzt worden ist, treu verhaftet, die andere gewöhnt sich mehr und mehr an, immer aufs neue zu prüfen und zu wählen. Es bilden sich sozusagen „Gewissensfronten“.

Die Verselbständigung des Ichs gegenüber dem Über-Ich gelingt jener typischen Einstellung, von der nun die Rede sein soll, nur schwer und widerstrebend. Sie kann den von der autoritativ-sanktionierten Norm sich Entfernenden nicht begreifen; für sie ist er ein Abtrünniger, Amoralischer, Gefährdeter. Dem neutralen Beobachter fällt der am Über-Ich sich Anklammernde durch seine unbeirrbar Autoritätsgläubigkeit auf: Was oder wer nun einmal als autoritativ akzeptiert worden ist, das oder der bleibt autoritativ und muß es bleiben. So erklärt sich, daß er sich in besonderem Maß an allgemein *geltende* Normen, Leitbilder, Tabus gebunden fühlt. Als gefestigter Charakter wird er ein gesetzestreuer Mitbürger werden und — aus Gewissensgründen — auch von anderen die Respektierung obrigkeitlicher Autorität verlangen. Auf eigene, selbstkritische Gedankengänge, die auf Gewissenskonflikte schließen lassen könnten, wird man bei diesem einer strengen Moral- und Gewissensbindung Unterworfenen nur sehr selten stoßen — er fühlt sich in seiner Wertwelt geborgen und sicher. Sein Werten und Urteilen neigt zur Stereotypie. So wird es der politische Pädagoge bei den in dieser Weise Vorgeformten nicht ganz leicht haben, sie zu einer der wichtigsten demokratischen Tugenden zu erziehen: dem ständigen Erneut-in-Frage-Stellen dessen, was gilt — die tätige Mitverantwortung für das, was zum Besseren hin zu bedenken ist —, kurz: der Selbständigkeit des Urteilens.

7) Eine gewisse Starre oder — wie der Psychologe sagt — Rigidität zeichnet oft auch *ideologische Dogmatiker* aus. Die mangende Plastizität ihres Denkens kann anlagebedingt, aber darüber hinaus *auch* durch die Art, in der das Denken geschult worden ist, gefördert worden sein. *Affekte* gegen Andersdenkende können die eigene Urteilsweise noch verfestigen, unter Umständen bis zum Fanatismus. Nicht nur das bedrohte Selbstbewußtsein verbietet es, sich und der Theorie, mit der man sich identifiziert hat, eine Blöße zu geben, auch eine mangelnde Umstellungsfähigkeit des Denkapparats scheint das Eingehen auf fremde Meinungen zu erschweren. Auch diesen — gleichsam auf be-

stimmte Ideen und Deutungen Eingeschworbenen — wirft man gern Sturheit vor. Woher sie ihre einseitigen Anschauungen nahmen und welcher Art und Färbung diese sind, das wird man nicht leicht ohne Rückverfolgung der individuellen Entwicklungsgeschichte und Milieuprüfung ausmachen können. Es kann sein, daß man auf typische milieubedingte Vorurteilskomplexe, vielleicht affekterfüllte, stößt; ebensogut können dem starren Denken aber auch idealistische, humanitäre oder religiöse Vorstellungen die feste Richtung geben. Das pädagogisch Wichtigste dürfte nun aber nicht in dem Versuch bestehen, die Wertvorstellungen und Ziele *als solche* zum Gegenstand einer Kritik (zwecks Änderung) zu machen — das schlägt meistens sowieso fehl —, sondern dem Schüler die starre Ablaufart seines Denkens so weit wie möglich bewußt zu machen. (Das ließe sich mit Hilfe von Berichten über psychologische Experimentergebnisse einsichtig machen.) Damit würde erreicht, was in der politischen Bildungsarbeit so wesentlich ist: a) das Offenwerden der Persönlichkeit für Alternativen, für neue Leitbilder und für fremde Arten zu denken, b) das Freiwerden, Sich-Befreien von irritierenden Motiven emotionaler Herkunft.

8) Wenn jemand sein eigenes persönliches *Interesse* oder seine Entfaltungsbedürfnisse zum allein maßgeblichen Orientierungspol seines Denkens und Handelns zu machen strebt, dann spricht man von *egozentrischer Einstellung* — es geht dann also nicht (wie bei der vorbeschriebenen Einstellungsart) um Ideologisches, Transsubjektives. Egoistisch (selbstisch) wäre Egozentrik nur dann, wenn sie auf persönlichen Nutzwert gerichtet ist. Davon sprechen wir hier nicht; diese Sonderprägung wird ja im allgemeinen ohnehin schon früh in ihre Schranken verwiesen. Für unsere Betrachtung — im Aspekt der politischen Erziehung — bieten sich aber zwei andere relevante Ausprägungen einer egozentrischen Grundeinstellung an:

a) Diejenige, die ängstlich auf die Anerkennung und Behauptung des *Selbstwertes* ihres Trägers bedacht ist, demgegenüber alle sachlichen Einwände zurückgedrängt werden. Diese Egozentrik wird dann auch auf diejenigen Gemeinschaften übertragen, denen der Betreffende selbst angehört (In-group-Mentalität). Es fällt also schwer, mit solchen auf das Ich und das Wir eingestellten Menschen zu einer rein sachlich orientierten Diskussion zu gelangen, denn für sie gilt als oberste Maxime die pre-

stigmatische Selbstbehauptung; ihrem *Image* darf kein Abbruch geschehen, jede Einbuße würde als unerträglich empfunden. Bei ihnen würde eine behutsame Bewußtmachung dieser ihrer Ich-Befangenheit heilsam sein können; dadurch wird sich wohl manche störende Barriere beiseite räumen lassen, die sich besonders auch im sachlich-politischen Gespräch in den Weg zu stellen pflegt. Die Erziehungsintention würde sich dann primär auf ein *Ertragen-Können* auch von Geltungseinbußen zu richten haben. Darin würde gleichzeitig eine Erziehung zu Toleranz, zum Geltenlassen auch fremder Selbstwertgefühle enthalten sein.

b) Diejenige, die vor allem auf persönliche *aktive* Entfaltung, ungeachtet der Interessen und Bedürfnisse anderer, bedacht ist. Es geht hierbei also wiederum nicht entscheidend um das Erheischen persönlicher *Vorteile* (das wäre Egoismus), sondern um das Sich-Bahn-Brechen der eigenen Aktivität und Zielstrebigkeit. Die Selbstdurchsetzungsziele können dabei durchaus gemeinnützig-sachlicher, ja altruistischer Natur sein. Das für diese Art der Egozentrik Charakteristische ist die Ellenbogentaktik und -praktik, die unbekümmert alles in Anspruch nimmt, was sich — als Mittel zum (vermeintlich) guten Zweck — von außen anbietet; sie läßt sich also nicht gern durch Bedenken sachlicher Art (Gegenargumente) oder persönlicher Art (Fairness in der Rivalität) oder moralischer Art („Ist ‚mein‘ Zweck *wirklich* gut?“) bremsen. Hier scheint es die Aufgabe des Pädagogen zu sein, zunächst einmal das Zuviel an Selbstdurchsetzungsaktivität maßvoll einzudämmen: Die politische Bildungsarbeit muß dafür sorgen, daß die Nutzwerte eines solchen unbekümmerten Entfaltungsdranges herausgefiltert und einer sinnvollen Weiterverarbeitung zugeführt werden, ehe sie in unsachlichem Überschwang verglühn. Die Psychoanalyse würde sagen: Aggression muß in sozialwertiges Fahrwasser umkanalisiert werden!

9. Dem egozentrisch Überaktiven muß nun noch der Schwach-Aktive und dessen desinteressiert erscheinende Einstellung gegenübergestellt werden. Von zwei andersgearteten Insuffizienztypen war bereits oben die Rede — der eine kapitulierte vor unlösbar erscheinenden Widersprüchen (Typ 3), der andere vor Schuldkomplexen in sich selbst (Typ 4). Hier geht es indessen um den von Natur Gehandikapten, den konstitutionell Antriebsschwachen, der gleichsam aus der Erkenntnis seiner Nichtdurchsetzungsfähigkeit in Apathie verfällt.

Diese Resignation *kann mit* auf Mängel der Intelligenz zurückgehen, braucht es aber nicht — entscheidend ist das Zuwenig an Vitalität, so daß man unwillkürlich an Belebungs-spritzen zu denken versucht ist. Nun, die Belebungs-spritzen des Pädagogen können nur in Ermutigungstherapie bestehen, und seine pädagogische Devise wird also wohl heißen: Geduld haben, Zeit geben, Chancen eröffnen! Aber das sind altbekannte pädagogische Rezepte, die auch nicht immer helfen, weil eben effektiv Fehlendes nicht herangeschafft werden kann. Was hier — im Hinblick auf die *politische* Bildung und Erziehung — speziell bemerkt zu werden verdient, ist nur dies: Nicht alles, was sich als Interesselosigkeit gibt und a priori zu resignieren tendiert, muß als sachbedingte Interessenabwendung, als *echte* Interesselosigkeit verstanden werden. Die ablehnende oder sich dispensierende Einstellung ist in solchen Fällen sehr oft nur die Folge eines persönlichen Handikaps. Der gute Wille wäre sonst vielleicht *doch* da.

10. Zweifellos werden erfahrene politische Pädagogen noch andere typische Einstellungsarten, die für ihre Arbeit richtungweisend geworden sind, herausstellen und beschreiben können, während ich nur aus allgemeiner Psychologenerfahrung einige Beispiele habe deduzieren können — lediglich, damit überhaupt mal ein Gespräch über politisch-relevante Einstellungstypen bei Schülern zustande kommt. Bisher las man nur über das *Vorhandensein* von Vorformungen, die der politischen Bildungsarbeit Schwierigkeiten bereiten; es fehlten aber konkrete Beschreibungen über das, was man wirklich und wie oft man es antrifft. Diese Beschreibungen würden aber wohl nur möglich werden, wenn man die verschiedenen Einstellungsarten systematisch forschend aufsucht und motivationspsychologisch untersucht.

Es ist auch nicht gesagt, ob gerade die oben skizzierten neun Einstellungstypen (nebst Untertypen) relativ am häufigsten vorkommen oder die meisten Schwierigkeiten bereiten. Man wird zwar den einen und anderen Typ nach diesen Beschreibungen wiedererkennen, meistens aber sicher in irgendeiner Variante, Kombination oder Konstellation. Im Einzelfall muß jeder Lehrer schließlich selbst seine Feststellungen treffen; Hauptsache ist, daß er sich seinen Blick dafür zu schulen und zu schärfen bemüht. Er wird auch über das verfügen müs-

sen, was Egon Becker in seinem Bericht¹²⁾ „politische Sensibilität“ nannte.

Einige typische Einstellungen, von denen viel gesprochen wird, habe ich absichtlich nicht herausgestellt: a) So etwa jene, von der gesagt wird, ihre Vertreter fühlten sich im Stich gelassen, weil man ihnen keine „neuen Leitbilder“ anbietet; darum könne auch nichts aus ihnen werden. Vielleicht gibt es in der Tat solch eine Art Leitbildhunger als typische Einstellung. Es wäre dann allerdings höchst interessant, einmal untersuchen zu lassen, wie ein solches Angewiesensein auf Richtungsanzeiger psychologisch-genetisch zu erklären ist. b) Sicher gibt es den Typ der ewig „Reizhungrigen“, die keine Lust haben, sich auf einige wenige Hauptinteressengebiete zu konzentrieren, sondern in fortgesetzter Unruhe vom „Neuen“ zu immer neuem „Neuen“ schweifen müssen; in der Politik finden solche unruhigen Geister natürlich höchstens Interesse am Ungewöhnlichen, Sensationellen, nicht aber an Fragen, die zu nachdenklichem Verweilen auffordern. c) Zu erwähnen wären auch die „Gelangweilten“, denen nichts mehr imponieren kann (vielleicht aus Angeberei). d) Die grundsätzlichen Zweifler, die meinen, an nichts mehr glauben zu können, weil sie sich immer wieder getäuscht fühlen, müssen auch genannt werden. Solche radikal Ungläubigen können dem politischen Pädagogen unter Umständen ebenfalls eine harte Nuß zu knacken geben. e) Auch von den in natürlicher Weise Aufgeschlossenen, Wissensdurstigen und Mitarbeitsbereiten, die offenbar *kein* spezifisches politisch-

pädagogisches Problem darstellen, erwähnte ich nichts, obwohl auch dieser Typ sicherlich nicht selten vorkommen dürfte.

Hat erst jeder politische Pädagoge die große Variationsbreite der vorkommenden Voreinstellungs-Typen erkannt und glückt es ihm darüber hinaus, auch seinen Schülern bewußt zu machen, in welcher Weise sie selbst — und auch ihre Mitschüler — in ihrem Reagieren auf politische Aussagen mitbestimmt werden durch ihre subjektiven Vorgeformtheiten und unkontrollierten Gefühle, dann lösen sich für das richtige „Ankommen“ der politischen Bildungsbemühungen wohl manche psychischen Hindernisse ganz von selbst auf. Dann wird jeweils ganz persönliches Interesse geweckt, das bekanntlich viel stärker zu Buche schlägt als ein bloßes Sach- und Lerninteresse, das von vorübergehender Natur sein kann und neuen Sachinteressen Platz zu machen pflegt, während das, was einem als „mich-ganz-persönlich-angehend“, meine Gefühle, meine Wertungen, ja mein eigenes Leben mitbestimmend *bewußt geworden ist*, ein *Teil des Ichs* wird, der bleibt.

Damit wird sich der einzelne auch unmittelbar seiner persönlichen *Rolle* bewußt, die er — ob er das nun eigentlich wollte oder nicht — im gesellschaftlichen und politischen Leben seiner Umwelt mitzuspielen verurteilt ist. Er wird sich nun aus eigenstem Interesse veranlaßt fühlen, sie zu bejahen und nach eigenen Wertungen — in Auseinandersetzung mit den Interessen und Wertungen anderer — selbst zu gestalten. Und das ist ja der eigentliche Sinn der politischen Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Demokratie.

¹²⁾ E. Becker, a. a. O.

II. Erziehung zum engagierten Demokraten — aber wie?

1. Erzeugt politische Bildung engagierte Demokraten?

Die Grundkonzeption der politischen Bildungsarbeit bei uns war stets: Wer politisch gebildet ist, von dem ist zu erwarten, daß er auch ein guter Demokrat von Gesinnung und bestrebt sein wird, seine Staatsbürgerrolle als Gewissenspflicht zu akzeptieren und wahrzunehmen.

Nach zwanzigjähriger systematischer politischer Bildungsarbeit in der Bundesrepublik aber konstatiert man „die schlichte Tatsache des politischen Desinteresses des größten Teils der Bevölkerung.“ So R. Dulner in „deutsche jugend“, Heft 9/1967, S. 408, unter Bezugnahme auf ein Referat von Staatssekretär Prof. Dr. W. Ernst über „Dimensionen politischer Bildung“¹³⁾.

Die Meinungen über das allgemeine politische Desinteresse und Nichtengagement stimmen unter Fachleuten der politischen Bildungsarbeit weitgehend überein. Und wo junge Menschen sich dennoch politisch engagieren, dort tun sie es — so *scheint* es wenigstens — lieber in destruktivem als in konstruktivem Sinne. Man forscht nach den Gründen dieses Mißerfolges der politischen Bildungsarbeit — allerdings, so scheint es, mehr spekulierend als wissenschaftlich.

Das politische Bildungsniveau als solches ist immerhin, wie Überprüfungen ergaben, im Laufe der Jahre stetig gestiegen, so daß man heute von „erschütternder Ignoranz“ nicht mehr in gleicher Verallgemeinerung sprechen kann wie vor zehn, fünfzehn oder zwanzig Jahren.

Aber vielleicht stimmt die vorgenannte Grundkonzeption nicht? Vielleicht kommt es für das Sich-Entwickeln eines allgemeineren demokratischen Bewußtseins, eines Mitverantwortungsgefühls für das politische Geschehen, gar nicht *primär*-entscheidend auf das politische Bildungsniveau an? Vielleicht ist *noch* entscheidender, daß der einzelne überhaupt

will, daß er innerlich bereit ist, sich mit einer *Rolle*, die Einsatz und Mitverantwortung bedeutet, zu identifizieren? Das würde bedeuten, daß selbst *noch* mehr Lehrstoff und *noch* gediegeneres Argumentieren, noch mehr Kenntnisse und noch wertvollere Einsichten auch nicht helfen würden, den gewünschten Erfolg herbeizuzwingen.

Vielleicht ist es jetzt einmal wichtiger, nach psychischen Widerständen, bewußten und unbewußten, zu forschen, die es erklärlich machen, woher teils Desinteresse, teils Ablehnung resultieren. Danach wäre zu prüfen, ob und was geändert werden könnte und sollte, sei es an den äußeren Verhältnissen, die vielleicht nicht ganz geeignet sind, um die „Jugend von heute“ adäquat anzusprechen, sei es an den inneren Voreinstellungen, mit denen es die politischen Pädagogen bei ihren Schülern gegenwärtig zu tun haben, wenn sie sie mit politischen Fragen konfrontieren. Politischer Lehrstoff ist nun einmal von völlig anderer, delikaterer Art als jeder andere.

Einiges deutet darauf hin, daß Heranwachsende sich heute schon gegängelt, bevormundet oder überrollt fühlen, wo die Erwachsenen das noch gar nicht ahnen oder wahrhaben wollen, weil sie davon ausgehen, es mit lauter „unbeschriebenen Blättern“ zu tun zu haben. Aber die jungen Menschen spüren die innere Zwierspältigkeit, Unsicherheit und teilweise auch Irritierbarkeit der „Alten“, ihr eigenes Ich drängt daher (erfreulicherweise) nach Selbstorientierung und Selbstbestätigung. Da sie aber nicht immer so können, wie sie wollen oder gern möchten, mündet diese Frustration dann sehr oft entweder in Skepsis, Distanzierung und Resignation oder in Protest und Radikalismus. Also müßte man die psychischen und die äußeren Ursachen des pädagogisch-psychologischen Mißlingens genauer zu erfahren versuchen, und zwar nicht nur durch Fragen, auf die man irreführende Antworten erhält. Nur dann, auf diesem Umwege, wird Gemeinschaftskunde wahrscheinlich in dynami-

¹³⁾ Dieses Referat wurde in „Laufende Mitteilungen“, Nr. 1/2/67, hrsg. v. Friedrich Minssen, Studienbüro für politische Bildung, Frankfurt/M., veröffentlicht.

schem Sinne fruchtbarer gestaltet werden können.

Schließlich ist politisches Gebildetsein ja an und für sich noch nichts Dynamisches, sondern nur etwas Statisches. Es ist das geistige Rüstzeug, das bereit liegt und das man benötigt, um hiermit in verantwortlicher Weise „hantieren“ zu können (wenn man will). Das Dynamische im Menschen wird durch andere Begriffe gekennzeichnet: der Impuls — die Motivation — das Bedürfnis — der Trieb — die Gewissensregung — der innere Imperativ — das Mitverantwortungsgefühl — die eine oder andere idealistische Triebfeder — der Glaube, daß ein bestimmtes Tun einen Sinn hat — dieser oder jener äußere Reiz — oder auch der Befehl von außen — oder auch die Beengung von außen, der „Druck, der Gegendruck erzeugt“ — die Aufrüttelung durch vitales Betroffensein — diese und ähnliche dynamische Prozesse sind in der Regel beteiligt, wenn ein Tun wirklich ausgelöst wird.

Was liegt vor, wenn trotz Einsicht kein Tun ausgelöst wird, das ihr eigentlich folgen müßte? Warum springt der Motor nicht an, wenn er doch — nach allen Regeln der Vernunft — eigentlich anspringen müßte? Sind vielleicht andere Regeln als die der Logik am Werke?

Würde der politische Pädagoge, wenn er seine Schüler mit politischem Bildungstoff konfrontiert, einen *genaueren* Einblick in ihre Voreinstellungen und ihre Motivationsdynamik erhalten können, als es gemeinhin bisher der Fall sein *kann*, dann besäße er sicher mehr Zugangswege und methodische Möglichkeiten, ihren Tendenzen und Potenzen gerecht zu werden, als wenn er *ohne* spezifische Erfahrungen in diese besonders geartete pädagogische Situation, die ja zugleich eine delikate psychologische ist, eintritt.

An *sachbezogenen* Einsichten hat die politische Bildungsarbeit schon viel Wertvolles vermitteln können, so unzureichend es vielen auch immer noch erscheinen mag — Einsichten in soziologische Realitäten, politologische Zusammenhänge, historische Verstrickungen; über politische Notwendigkeiten, ideologische Wünschbarkeiten und (besonders) Nichtwünschbarkeiten über „Weltbilder“ und anthropologische Theorien wurden zumindest diskutiert. Aber *neben* allen diesen notwendigen Wissensübermittlungen gibt es *eine* Einsicht, die noch viel notwendiger erscheint; sie ist freilich weniger aus Lehrbüchern (gedächtnismäßig) zu erlernen, als aus Kontakt und Er-

leben zu internalisieren¹⁴⁾: Die Einsicht in die Vitalbedeutung der *Rolle*, die jedem Staatsbürger in der Demokratie (ob er damit nun einverstanden ist oder nicht) zugefallen ist. Allerdings darf sie nicht, wie so viele andere Einsichten, bloß „theoretisch“ bleiben, sondern muß das Ich wirklich erreichen.

Ich möchte hier von einem im Ich zu verankerten *Rollenbewußtsein des Demokraten* als Erziehungsziel sprechen und meine, daß diese Bezeichnung den Kern der Sache besser trifft als der in Mode gekommene analoge Begriff „Das politische Engagement“; denn engagiert sein kann man auch für politische Ziele, die durchaus nicht demokratieförderlich sind. Wer sich aber seiner demokratischen *Rolle* verpflichtet weiß, dessen Denken, Urteilen und Handeln bewegt sich „grundsätzlich“ in demokratischen Bahnen — und zwar auch dann, wenn er an dem demokratischen Staat, dem er angehört, noch viel auszusetzen hat.

Man *kann* diese Demokratenrolle freilich auch bloß als objektiv unausweichliches Faktum zur Kenntnis nehmen und sie innerlich dennoch ablehnen, das heißt sich weigern, sich mit ihr zu identifizieren. Diese Haltung läßt sich jedoch, nachdem die einem zugefallene Rolle einmal ins Bewußtsein gedrängt worden ist, nicht mehr als eine naiv-unbeteiligte, sozusagen „unschuldige“ werten, sondern muß als eine bewußt zu verantwortende Entscheidung gelten, die zweierlei ausdrückt: 1. Ich will — als Staatsbürger, der ich nun einmal bin — nur eine *Objektrolle* in dieser Demokratie spielen und nehme in Kauf, daß alles über meinen Kopf hinweg geschieht, einerlei was; 2. Ich bin mir auch bewußt, daß ich nun durch meine abstinente Haltung für meinen Teil daran mitwirke, der Demokratie Schaden zuzufügen.

Der bewußte Verzicht auf die *Subjektrolle* bedeutet faktisch Antidemokratismus, aber zugleich auch Selbstbetrug: Man betrügt sich um die Chance, mitdenken, mitreden und mitbestimmen zu dürfen, wo es auch mit um eigenste Interessen und Wünsche geht. Eine psychologische Untersuchung wäre die Frage wert: Warum lassen so viele Deutsche lieber „mit sich geschehen“, als daß sie sich mit um ihr Schicksal kümmern? ¹⁵⁾ Läßt die neuer-

¹⁴⁾ Internalisieren = sich zu eigen machen, sich einverleiben, sich identifizieren mit. In der Psychologie spricht man auch von „introzipieren“.

¹⁵⁾ Nähere Anregungen zur Ausfüllung der Demokratenrolle siehe bei *Th. Ellwein*, Politische Verhaltenslehre, Stuttgart 1964. — Weitere Arbeiten sind in Vorbereitung.

dings populär werdende Parole „Unruhe ist die erste Bürgerpflicht!“ vielleicht auf eine Änderung hoffen?

Diese kleine Reflektion über das demokratische Rollenbewußtsein enthält nichts sonderlich Neues, erscheint aber dennoch nicht ganz überflüssig im Hinblick auf Reformvorschläge, die hie und da zur Aktivierung des politischen Engagements in der politischen Bildung beigesteuert werden und von denen zwei nun gleich diskutiert werden sollen. Mit Rezepten ist man oft schneller bei der Hand als mit den Diagnosen, die sie rechtfertigen könnten, ja diese Diagnosen lassen, wie mir scheint, meist *überhaupt* auf sich warten (wenn man von problematischen Umfragen, die oft zu Fehldiagnosen verleiten, absieht).

Diffizile Motivations- und Hemmungsprobleme lassen sich ohne gesicherte fachpsychologische

Diagnosen nicht angemessen in Rechnung stellen. Es wäre gewiß aufschlußreich, einmal zu untersuchen, ob die *besseren* Erfolge in der politischen Bildungsarbeit nicht gerade dort zu verzeichnen sind, wo Lehrer am Werke waren, die sich ungewöhnlich gut in den politisch-relevanten Voreinstellungen junger Menschen und derer Motivationsdynamik auskennen.

Zur Diskussion gestellt wurden kürzlich zwei Vorschläge, die beide eine effektivere politische Engagierung der Schüler im Sinne haben, sich jedoch charakteristisch voneinander unterscheiden: Der eine will Ideologie ausklammern und nur auf persönliche Interessen abstellen, der andere verurteilt die zu rationale Einstellung unserer pluralistischen Zeit und sieht die Chancen in einer Ideologisierung des Politikunterrichts. Nachfolgend eine kurze kritische Würdigung dieser beiden Modelle:

2. „Nur über den Interessenten geht jetzt der Weg“

Der erste Vorschlag geht davon aus, daß sich das *allgemeine* politische Interesse den *Eigen*-interessen von selbst ankristallisieren würde, sofern man nur einen jeden dazu ermutige, die vorgegebenen demokratischen Durchsetzungs-Chancen für *seine Eigen- und Gruppeninteressen* gebührend zu nutzen. Auf diese Weise müsse sich eine demokratische Mitbestimmungsrolle allmählich als Gewohnheitsrecht niederschlagen und verfestigen. Das demokratische System würde dann funktionieren. Wenn in dieser Weise jeder Bürger den praktischen Nutzwert unserer freiheitlichen Staats- und Wirtschaftsstruktur *an sich selbst* erlebt und schätzen lernt, dann wird er sich auch für sie einsetzen. Er wird sich als verantwortlich mithandelnden Demokraten fühlen, zumal, wenn er sich auch für Belange gleichinteressierter anderer verwendet.

Zwar haben solche ich- und wirbezogenen Interessenmotive zunächst kaum etwas Idealistisches, auch nichts Ideologisches an sich, aber — so ist aus Argumentierungen zu entnehmen — der tatsächliche Effekt rechtfertige diese Hintertür; angesichts der Ideologiefindlichkeit der jungen Generation könne und müsse man eben auf abstrakte Leitbilder verzichten. In der Tat dürfte die Gefahr bestehen, daß ideologische Blinklichter, die man dominierend ins Aufmerksamkeitsfeld setzt, sehr

leicht als Indoktrinations- oder gar Manipulationsversuch mißdeutet werden.

Andererseits fragt es sich, ob es genügen kann, die demokratische Einstellung, die man von jedem Staatsbürger erwartet, als eine bloße Methodenankennung für die Durchsetzung persönlicher Interessen hinzustellen. Schließlich geht es ja *auch* um Überindividuelles, was hier wohl am konkretesten mit „Zukunftschicksal des eigenen Volkes“ übersetzt werden kann, das ja nun einmal von dem strikten Festhalten an den freiheitlich-demokratischen Grundsätzen unserer Verfassung entscheidend abhängt. Anders ausgedrückt: Jeder einzelne sollte sich *auch* insofern als Demokrat bewähren, als er die demokratischen Freiheiten zu verteidigen bereit ist, wenn sie bedroht erscheinen. Er sollte auch bereit sein, soweit es in seinen Kräften steht, alles zu tun, um bestehende Mängel der Demokratie überwinden zu helfen.

So nahe es also für den politischen Pädagogen manchmal auch liegen mag, sich absichtlich auf rein pragmatische Gesichtspunkte (wie es die persönlichen Interessen der Staatsbürger sind) zu beschränken, nur um bei den Schülern mit größerer Wahrscheinlichkeit anzukommen, indem er ihnen vor allem den praktischen Nutzen der Demokratie für jeden einzelnen plausibel macht, so zweischneidig wäre es wohl dennoch, wollte er darauf verzichten, auch zu er-

reichen, daß jeder einzelne ganz deutlich auch die *kollektiv-ganzheitliche Vitalbedeutung* der Demokratenrolle jedes Staatsbürgers erlebt und fest in sein Bewußtsein und seine Grundeinstellung aufnimmt.

Wollte man sich auf das Einüben nur der formalen demokratischen Spielregeln — und dies besonders im Hinblick auf persönliche Interessen — beschränken, dann drängt sich der Gedanke auf, daß schließlich nur diejenigen an dem Bestand der Demokratie vital interessiert bleiben würden, die es am geschicktesten (cleversten) verstehen, ihre demokratischen Rechte nur zugunsten ihrer privaten Selbsterhaltungs- und Fortkommensinteressen wahrzunehmen.

Der hier kritisierte Vorschlag wurde kürzlich erneut von *Hans L. Reimann*¹⁶⁾ aufgegriffen, nachdem sich schon früher *W. Besson* für ihn eingesetzt hatte¹⁷⁾. *Reimann* leitet seine Gedankengänge wie folgt ein:

„Der zunächst private Wunsch des einzelnen, seine eigenen Lebensbedingungen zu verbessern — von Vertretern der formierten Gesellschaft vielfach als egoistisches Interesse abge-

wertet —, scheint uns einer der sinnvollsten Ansätze für politische Bildung und eine der stärksten Triebkräfte für politische Engagement zu sein. Bewußt gehen wir davon aus, daß der einzelne zunächst nur sein eigenes Interesse und nicht das anderer im Auge hat. Unter Engagement im Bereich politischen Verhaltens verstehen wir das mehr oder weniger klare Bewußtsein davon, daß man an einer Sache beteiligt oder von ihr betroffen ist, sowie die aus diesem Bewußtsein resultierende Bereitschaft, Kraft und Zeit dafür aufzuwenden, sich über die betreffende Sache zu informieren und den Versuch zu unternehmen, sie zu erhalten oder zu ändern. Das Engagement schließt Furcht und Hoffnung ein: Die Hoffnung, es werde gelingen, bestimmte Verhältnisse dem eigenen Wunsch entsprechend zu formen, die Furcht, bestimmte Verhältnisse könnten so geformt werden, daß für das eigene Leben schwere Nachteile oder Beeinträchtigungen zu erwarten sind. Engagiertes politisches Verhalten geht beim einzelnen Bürger aus vom Willen zur Selbstbehauptung und von der Bereitschaft zum Kompromiß.“

3. „Eine Verheißung ist notwendig“ — „Es liegt am ideologischen Vakuum“

Der andere Vorschlag geht vom genauen Gegenteil aus: Das *Ideologische* sei es, das vor allem anderen berufen sei, die notwendige Triebkraft für politisches Rollenengagement zu liefern. Der Mensch brauche nun einmal, so heißt es, Hingabe an eine Idee, ein Überindividuelles, ein Leitbild; wenn man dem Schüler im Politikunterricht ein solches „verpflichtendes Bild vom Menschen und von der Gesellschaft“ und eine erstrebenswerte Zukunftsverheißung vorenthalte, dann fühle er sich preisgegeben und verloren, es fehle ihm mangels eines Bindungsobjektes einfach die Möglichkeit, sich zu engagieren. Am Ende würde er sich dann versucht fühlen, unwillkommenen

Verheißungen Unzuständiger zu glauben, dann aber ginge er dem demokratischen Potential unseres Volkes vollends verloren.

Eine solche Auffassung wird u. a. von *E. Lemberg*¹⁸⁾ und kürzlich auch von *K. Hornung*¹⁹⁾ vertreten. So heißt es z. B. bei *Hornung*:

„Wenn wir nach den Ursachen der unleugbaren Schwächen unserer politischen Erziehung während der beiden zurückliegenden Jahrzehnte fragen, stoßen wir, glaube ich, mit Notwendigkeit auf die Folgen und Gefahren jenes *ideologischen Vakuums*, das in Deutschland nach dem Zusammenbruch einer verhängnisvollen Ideologie eingetreten ist.“²⁰⁾

Hornung zitiert dann aus *Lembergs* Buch:

¹⁸⁾ Nationalismus, Bd. 2, Hamburg 1964; ders., Nationalismus als Problem der politischen Erziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. 10/65 vom 10. März 1965.

¹⁹⁾ Zum Ideologieproblem in der politischen Erziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. 35—36/67 vom 30. August 1967.

²⁰⁾ Ebenda, S. 5.

¹⁶⁾ Deutsche Jugend, Nr. 9/1967, S. 395/96.

¹⁷⁾ *W. Besson* in: Bürgerliche Mitgestaltung — Fundament eines freien Gemeinwesens, Vlotho 1963: „Wo gibt es in der Bundesrepublik und in den westlichen Demokratien eine ideelle Motivierung des politischen Engagements außerhalb des Giftes der politischen Utopien?... Wie können wir den Interessenten zum Bürger machen? Nur über den Interessenten führt jetzt der Weg... Als politisch Gebildeten wollen wir den Interessenten nennen, der sich seines Interesses bewußt ist und es zugleich im Sinne des Gemeinwesens diszipliniert...“

„Eine politische Pädagogik ist auf die Dauer zur Erfolglosigkeit verurteilt, wenn sie nicht neben der Kritik am vergangenen System, neben der Propaganda für das eigene und neben einer Erziehung zu politischem und gesellschaftlichen Wohlverhalten auch noch ein Bild der Welt, der Geschichte, eine Grundlage der Selbstdeutung, eine Orts- und Rollenbestimmung der eigenen Gruppe, eine Lehre von den gesellschaftlichen und politischen Kräften in der Welt, mit anderen Worten: ein Weltbild, eine Ideologie zu bieten hat. ... Es geht also nicht nur mit Vorurteilsfreiheit, Kritik und Vernunft. Das Bild einer zukünftigen Gesellschaft, eine Verheißung ist notwendig.“²¹⁾

Beiden geht es also um eine *Verheißung*, eine zwar „nicht unkritische, nicht unrealistische“ (sie „muß aus den Enttäuschungen und Erfahrungen des 19. und 20. Jahrhunderts gelernt haben“) — aber doch eine Verheißung. Allerdings wird nicht näher gesagt, wie sie auszusehen hat.

An anderer Stelle heißt es, daß Voraussetzung für freie individuelle Entscheidungen das vorherige „Erfahren“ einer „der Hingabe werthen Ordnung“ ist, denn sonst würde „dem zur Skepsis gegen die überlieferten Gewalten und zu freier individueller Entscheidung Erzogenen der Antrieb zu diesem politischen Engagement und die Fähigkeit zur Hingabe an sie fehlen. ... Darum liegt der pädagogische Ansatz an einer anderen Stelle als bisher gesucht: Nicht im Rückzug auf das sich selbst bestimmende Individuum, sondern in der richtigen Rangordnung der dem Menschen notwendigen Bindungen an überindividuelle Gegebenheiten, Gruppen, Institutionen, Ordnungen.“²²⁾

Nach der *Instanz* gefragt, wer denn das „übergeordnete Normensystem“ bestimme, aus dem sich die richtige Rangordnung der den Menschen notwendigen Bindungen ergäbe, gab *Lemberg* die Antwort, dieses Normensystem könne nach seiner „persönlichen Überzeugung nur eine Instanz bieten, die über den nationalen und quasi-nationalen Gruppenbildungen steht, in unserem Kulturkreis also wohl die Religion oder auch — was im Grunde nichts anderes ist — ein wirklich über den Nationen stehender Humanismus. ...“ Das sei „Sache des persönlichen Glaubens.“²³⁾

Maßgebend ist demnach der persönliche Glaube des jeweiligen politischen Pädagogen,

²¹⁾ Ebenda, S. 5.

²²⁾ *Lemberg*, Nationalismus als Problem der politischen Erziehung, S. 6.

²³⁾ In einem Leserbrief an die WELT, Nr. 28, vom 3. Februar 1966.

von dem erwartet wird, daß er bereit und imstande ist, seinen persönlichen Glauben mit dem religiösen Normensystem unseres Kulturkreises abzustimmen und dann hieraus seinen Schülern eine Rangordnung und ein Leitbild hinzustellen, an die sie sich dann „verpflichtend“ zu binden hätten.

Eine zu kritisch rationale Haltung des Staatsbürgers verträgt sich offenbar nicht mit dem Leitbild dieses Aktivierungsmodells: „Das Leitbild des rational und vernünftig urteilenden Citoyen, des einsichtigen und urteilsfähigen Staatsbürgers und republikanischen Menschen im Sinne Kants“, so meint *Hornung* in der Einleitung seines Beitrages, genüge *deshalb* nicht, weil dieses Leitbild „in der Einwirkung auf den emotional-voluntativen Bereich der menschlichen Kräfte und Vermögen eine unstatthafte Antastung der Autonomie des Menschen, einen heteronomen Eingriff in den Persönlichkeitskern erblicken muß.“²⁴⁾ Woraus hervorgeht, daß ideologisch-emotionale Werbemittel, wenn sie nur im Sinne des vorgetzten verpflichtenden Weltbildes eingesetzt werden, in der politischen Pädagogik zu rechtfertigen seien.

Hornung betont auch an anderer Stelle die „dynamische Kraft“ der „emotional-volitionalen Schichten“, des „endothymen Grundes“ der Person, die mitzuhelfen haben, um „ein Tun auszulösen“ — ein Tun, das „auf ein Zukunftsbild gerichtet ist“, aus dem sich dann auch „die Forderungen an die Zöglinge“ seitens der politischen Erzieher ergäbe²⁵⁾.

Er bezeichnet es als eine (irrig) „aufklärerische Meinung“, daß „in der Hingabefähigkeit und -bereitschaft an überindividuelle Werte, Gruppen und Aufgaben lediglich ichschwache, autoritäre Syndrome zum Ausdruck kämen.“²⁶⁾

Hier wird einer „aufklärerischen Meinung“ wohl irrtümlich etwas unterstellt, wie es so nicht gemeint sein kann. Niemand leugnet die lebenswichtige Kraft der Emotionen, niemand verbannt sie aus jeglichem politisch-ideologischem Streben des einzelnen. Verurteilt wird nur der Mißbrauch emotionaler Hilfsmittel und Hingabestimulierungen im Dienste irgendwelcher heteronomer ideologischer Indoktrinationsbemühungen. Ihm, dem Mißbrauch, fallen in der Tat stets viele ichschwache und autoritätsbedürftige Menschen zum Opfer — und die bisher empfohlene Immunisierungstherapie gegenüber emotional-geladenen Indoktrinations-

²⁴⁾ Ebenda, S. 3.

²⁵⁾ Ebenda, S. 7.

²⁶⁾ Ebenda, S. 6.

versuchen dürfte daher ihre vordringliche Bedeutung als wesentlicher Bestandteil der politischen Erziehung für immer und nach *allen* Seiten hin, nicht nur gegen „Irrlehren“, behalten; Hornungs Sorge (in der Einleitung seines Artikels), sie werde überbewertet, kann aus psychologischer Sicht wohl kaum geëilt werden.

Entweder erzieht man den Staatsbürger zu politischer Mündigkeit und freier, möglichst vorurteilsloser und undirigierter Selbstorientierung, macht ihn zum verantwortlich und nüchtern urteilenden Demokraten, oder man wirbt um seine Gefolgschaft in eine bestimmte ideologisch-politische Richtung, hierbei an emotional-volitionale Schichten der Persönlichkeit appellierend. *Beides zugleich* aber wäre ein Widerspruch in sich selbst.

Wenn immer wieder „das verpflichtende Menschenbild“ und eine „Verheißung“ herausgestellt werden, die es gelte in den Vordergrund der politischen Pädagogik sozusagen als Ziehkraft zu stellen, so möchte man glauben, den Befürwortern stünden solche Zielvorstellungen im Grunde doch ziemlich griffbereit vor Augen. Tatsächlich wird aber nur deutlich, wie das Menschenbild *nicht* auszu- sehen habe, nämlich nicht, wie es Aufklärer, Rationalisten, Agnostiker oder gar Marxisten — auch nicht wie es Pluralisten und gar zu liberalistische „Intellektuelle“ —, schließlich auch nicht wie es einige andere Pädagogen und Philosophen sehen: offen, unbestimmbar, Zukunftsentwicklungen vorbehalten²⁷⁾ (Unbestimmbarem kann man sich ja nicht verpflichtend hingeben).

An einer Stelle macht *Hornung* ausdrücklich den Pluralismus für die Desorientiertheit und

²⁷⁾ Hierüber findet man Hinweise u. a. bei *W. Flitner*, *Der Standort der Erziehungswissenschaft*, Hannover 1964: „Das werdende steht im Bannkreis von Normen, die selbst im Werden sind; sie lassen sich aber prüfen und aufklären auf Wahrheitsbegründung hin... Die (zuständigen) Wissenschaften (z. B. Pädagogik) sind auf das Kommende hin geöffnet. Sie stehen unter dem Anspruch, die ‚Vermenschlichung des Menschen‘ sich zum Thema zu machen.“ — Und bei *H. Plessner*, *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Bern 1953, S. 270. E. Loch zitiert ihn wie folgt: „P. hat gezeigt, wie die Auffassung von der ‚Unergründlichkeit‘ des Menschen bzw. des Menschen als ‚offene Frage‘, d. h. als nie abschließend, sondern immer wieder neu zu beantwortende Frage, die Geschichte mit ihren vielfältigen Erscheinungsformen des Menschlichen zu dem unablässig fortschreitenden Prozeß werden läßt, in dem sich der Mensch in immer neuer Gestalt hervorbringt.“ Vgl. E. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963, S. 12.

Bindungslosigkeit der Menschen verantwortlich: „Es zeige sich nun zweifellos“, so sagt er, „welche ungünstigen Voraussetzungen doch die industrielle pluralistische Gesellschaft der Frage nach ... der politischen Erziehung und Bildung bietet, eine Gesellschaft, die mehr und mehr verlernt, in ... verbindlichen Vorstellungen von der Natur des Menschen zu denken ...“

Hier folgen dann bei *Hornung* Bemerkungen über den „glaubenslosen Pragmatismus der Menschen“, während ein bezeichnender Hinweis auf ein von *Raymond Aron* gebotenes Bild voranging: „Wozu die Wissenschaft vom Seefahren, wenn man nicht weiß, wohin man will ...!“

Aus alle dem wird wohl so viel deutlich, daß es für falsch gehalten wird, innerhalb der politischen Bildungsarbeit dem Lernenden die freie Wahl seiner Ideologien zu überlassen, und daß es zu empfehlen sei, bei der Indoktrinierung *des* (richtigen bzw. vom jeweiligen Pädagogen für richtig gehaltenen) Weltbildes emotional-volitionale Beeinflussungsmittel zu verwenden. Die Frage drängt sich auf, ob sich diese Ansicht noch mit Art. 4 GG verträgt.

Vielleicht vertritt man die Meinung, das hier besprochene Modell einer Aktivierung des politischen Engagements durch ideologische Stimulierungen enthalte noch keine direkte *politische*, sondern allenfalls eine *allgemeine* ideologische Indoktrination. Eine realistische Abgrenzung zwischen beiden wird aber wohl kaum möglich sein — besonders in Deutschland sind die politischen Parteien ja immer noch weitgehend weltanschaulich fixiert. Wohin eine ideologisch und emotional aufgeladene politische Erziehung führt, das wird man wohl nur an ihren Ergebnissen ablesen können: ziemlich *wenige* aufrechte, verantwortungsbewußte (d. h. nur ihrem eigenen Gewissen verpflichtete), selbständig urteilende Demokraten, um so *mehr* aber einerseits autoritätsgläubige Mitläufer und Nachbeter, andererseits Skeptiker und Negierer; von diesen letzteren wird sich dann ein Teil zu Indifferenz („Ohne mich!“), ein anderer Teil zu Protest und Radikalismus hingezogen fühlen.

Wer dagegen schon früh daran gewöhnt und dazu ermutigt worden ist, seinen ideologisch-politischen Weg unbeeinflusst selbst zu suchen, der wird sich zwar einerseits nicht so leicht (konformistisch) lenken, aber andererseits auch nicht so leicht von Unberufenen verführen lassen. Selbst ein bekannter Kirchenmann (Dr. Bolewski, Direktor der Evan-

gelischen Akademie Loccum) äußerte im Anschluß an *Hornungs* Referat ²⁸⁾:

„Wenn man sagt, die Menschen brauchen Hoffnung, wollen Weltanschauung, Weltbild, dann ist die Gefahr sehr groß, daß man ihnen das

liefert, weil sie von dort aus auch politisch manipulierbar werden. . . . Aufklärung ist nicht nur die Erfüllung intellektueller Bedürfnisse, sondern auch eine Art sittlicher Erfordernisse. Steckt nicht im Dummsein auch ein Stück Schuld?“ ²⁹⁾

4. Vom Selbstbestätigungs- und Selbstentfaltungsimpuls

Aus der Kritik der beiden Aktivierungsmodelle dürfte sich ergeben:

1. Beschränkung auf ichbezogene, persönliche Interessen verfehlt die Grundidee der Demokratenrolle;

2. Präsentierung eines verpflichtenden Welt- und Menschenbildes und einer hingabewerten kollektiven Zukunftsverheißung widerspricht der Grundkonzeption Erziehung zu *Selbstverantwortung*; hinzu trat die Erfahrung:

3. „Einsichts“-Vermittlung in sozialkundliche Realitäten allein reicht nicht aus, um in wünschenswertem Maße *Mitarbeit* zu stimulieren. Realistische Hinweise auf eine demokratieadäquate Aktivierung gewinnt man, wenn man versucht, die Kriterien „frei“ und „offen“ in ihrer vollen Bedeutung zu konkretisieren:

„Frei“ — als Inbegriff der Demokratie — weist a) (abstrakt) auf deren grundsätzlich zu respektierenden *Grundwert* hin:

— „Die Freiheit einer Gesellschaft muß ihren Mitgliedern als wertvoll erscheinen, als ein Wert, für den Einsatz und Opfer gerechtfertigt sind, der also über dem Leben und Vorteil des Individuums steht“ ³⁰⁾ —,

aber b) (konkret) ebenso auf das grundsätzliche Recht jedes einzelnen, *frei* selbst auch darüber entscheiden zu dürfen, *welche ideologische Richtung* und *welche freiheitliche Ordnungskonzeption* er als die seine betrachten will.

„Offen“ — als Kennzeichnung jeglicher Zukunftsentwicklung — bestätigt nicht nur den

wahren Stand unserer wissenschaftlich-anthropologischen Erkenntnis jetzt ³¹⁾, sondern steht auch in unlöslichem Wechselverhältnis zu dem Prinzip der *freien* ideologischen Selbstentscheidung: Wo Zukünftiges nicht mehr für suchendes oder wählendes Gestalten des eigenen Welt- und Menschenbildes *offen*liegt, sondern als verpflichtende Entfaltungsrichtung vorgezeichnet ist, dort würde die *freie* Selbstorientierung schon wieder illusorisch, der faktische Pluralismus geleugnet. (Darum müßte dem obigen Zitat *Lembergs* noch hinzugefügt werden, daß der Wert der Freiheit nicht nur „über dem Leben und Vorteil des Individuums“, sondern auch *vor* jeder ideologischen Richtungs- oder Zielbestimmung steht — die also dem freien Staatsbürger *vorzubehalten* ist. Denn sonst wäre die Freiheit nur eine Scheinfreiheit.)

„Frei“ und „offen“, das heißt also die Erziehung zum Demokraten, zum demokratischen Rollenbewußtsein, zu freier, verantwortlicher Selbstorientierung auch im Ideologischen, schließt jedes verpflichtende ideologisch-pädagogische Zielbild aus; sie ist, weil *freiheitlich* demokratisch, insofern notwendigerweise ideologieneutral — Ideologie hier als eine weltanschauliche Vorstellung oder auch als ein politischer Zukunftsentwurf, als Interpretation einer Gesellschaftsstruktur oder allgemein als Artikulation menschlichen Strebens und Hoffens verstanden.

Die politische Erziehung muß also das von *Hornung* gefürchtete Risiko wohl oder übel eingehen: es dem jungen Menschen selbst überlassen, ob und wie er das (vermeintliche) „ideologische Vakuum“ ausfüllen will oder kann. Sie selbst sollte sich darauf beschränken, ihn fähig und bereit zu machen, diese Kompetenz zu übernehmen und dann auch selbständig seine Entscheidungen zu suchen und zu

²⁸⁾ Bei der Veröffentlichung in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ handelt es sich um den Nachdruck eines Vortrages, der am 10. Februar 1967 in der Evangelischen Akademie in Loccum gehalten wurde.

²⁹⁾ Protokoll Nr. 6/1967, Loccum.

³⁰⁾ Eugen Lemberg, Nation und Nationalsozialismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. 32/67 vom 9. August 1967.

³¹⁾ Genauer: den Dauerzustand unseres metaphysischen Erkenntnisvermögens in der Frage der Welt- und Menschheitsdeutung überhaupt.

fällen; man könnte von einem „Hebammen-dienst“ der politischen Erzieher sprechen, der sich darstellt in Form von: a) Übung der Denk- und Urteilsfähigkeit, b) Immunisierung gegen unterschwellige Verführung, c) Ermütigung zu gewissenhaftem Nach- und Mitdenken und d) Vermittlung von notwendigem Bildungsgut. Zu letzterem gehört auch die Fortsetzung der Konfrontation mit der Welt der Werte bzw. Grundnormen menschlichen Zusammenlebens. Mit dieser Welt der absoluten Werte oder Grundnormen setzt sich jeder junge Mensch aber schon lange vor der Begegnung mit den Realitäten aus dem *politisch-gesellschaftlichen* Bereich auseinander. Was es mit diesen Werten auf sich hat, das erfuh er — erlebnismäßig — bereits in der Kinderstube, später in den Grundschulklassen und seiner übrigen Umwelt, wenn auch noch unreflektiert; zum Reflektieren führt erst die Allgemeinbildung in den höheren Klassen — oder sollte es doch tun.

Daß nun der *besondere* Wert „Freiheit“, wie ihn *Lemberg* (s. o.) kennzeichnete, erst in den späteren Entwicklungsjahren seine *dominierende* Bedeutung im Bewußtsein der jungen Menschen erhält, entspricht entwicklungspsychologischen Naturbedingtheiten: Mit zunehmender Reifung des Ichs öffnet sich mehr und mehr das innere Tor zu Freiheit als bestimmendem Wert: das Bedürfnis, das Verlangen nach Autonomie. Mit dem zunehmenden Bewußtsein der inneren Freiheit erhalten dann auch die *spezifischen demokratischen* Tugenden erst Sinn und Gestalt: Achtung vor der Meinung des anderen, Fairneß, Toleranz, Kompromißbereitschaft nach geistigem Kampf, Zivilcourage, Vorrangigkeit von Recht vor Macht, Gerechtigkeitssinn, Entfaltungswille, Einfühlungsbereitschaft und Verwandtes; es sind die auf die Staatsbürgerrolle bezogenen *Wesenselemente* des freiheitlichen Demokratieprinzips³²⁾.

Wenn nun sowohl die pragmatischen Interessen als auch die „ideologischen“ Verheißungs-Stimulantien abgelehnt werden, was ist dann an deren Stelle zu setzen, damit sich politische Mitverantwortung, Engagement, spontan aktiviere?

³²⁾ Die Tugend „Kompromißbereitschaft nach Auseinandersetzung“ hat übrigens auch einen außenpolitischen Aspekt: Sie ist wesentlich für das außenpolitische Denken des einzelnen Staatsbürgers. Diese Tugend verbietet ein Denken im Stile von „right or wrong my country“ und fordert statt dessen ein grundsätzliches Bereitsein für internationale Verständigung.

Man erwarte kein Patentrezept, denn es dürfte keins geben. Vielmehr wird man genötigt sein, den steinigten Weg über sorgfältige Vorermittlungen und sich darauf aufbauende didaktische Folgerungen zu gehen, um *vor* allem anderen das *Ich des Schülers* wirklich zu erreichen, aufschließen und stärken zu können. Bisher hat man dies — trotz vieler Bemühungen — in zu vielen Fällen offenbar nicht oder in einer Weise erreicht, die anderes bewirkte, als man erhoffte. Schuld daran dürfte das Nicht- oder das Zuwenig-Wissen dessen sein, was bei den Schülern bereits an Voreinstellungen, die für die Auseinandersetzung mit „Politischem“ relevant sind, vorliegt, vielfach wohl auch das Nichtwissen von *eigenen*, also unbewußten (politisch-relevanten) Voreingenommenheiten bei Lehrern, die sich dann hemmend auswirken. Was innerhalb des Politikunterrichts an komplizierenden Motivationen und an falschen Weichenstellungen mitspielt, läßt sich ohne systematische Untersuchungen nicht durchschauen. Aber wenn man mit Schulabgängern spricht, wird es einem offenbar, wieviel unerwünschte Wirkungen — neben erwünschten — die politische Bildungsarbeit bei ihnen sehr oft hinterlassen hat; manche Äußerungen lassen erkennen, wie sehr Lehrer und Schüler einander vorbeigeredet oder aneinander vorbei geschwiegen haben.

Viele Lehrer sind offenbar noch viel zuwenig vertraut mit der besonderen Beschaffenheit des Resonanzbodens, mit der sie es beim Politikunterricht (*nur* von diesem ist hier die Rede) zu tun haben. Beim Diskutieren über aktuelle politische Fragen kann zwar lebhaftes Interesse entfacht und manche einsichtsvolle Urteilsäußerung erzielt werden, aber das täuscht leicht eine Resonanz *des Ichs* vor, die gar keine ist, weil kein *persönliches Mitbetroffensein erlebt*, sondern nur ein Thema — wie irgendein anderes auch — als interessant, des Nachdenkens wert betrachtet *und wieder abgelegt wird*. Man *will* sich ja gar nicht persönlich mitbetroffen fühlen, eher schon sich absichern wie gegen dunkle Gewalten — und Politik wird nun einmal von den meisten Jugendlichen als etwas Dunkles und Schicksalhafteres, dem man ausgesetzt ist, empfunden. Was es im einzelnen mit den verschiedenartigen Voreingenommenheiten, Hemmungen, „Ich-Tendenzen“ oder Motivationsverknäuelungen bei Schülern und Lehrern in Ursache und Wirkung auf sich haben kann, das habe ich schon im ersten Teil dieses Beitrages skizziert. Indessen möchte ich auf *einen* Ansprech-

barkeitsfaktor bzw. -kanal aufmerksam machen, der sich wohl ziemlich allgemein anbietet, einerlei, welche Voreinstellungen den Zugang zum Ich des Schülers erschweren mögen, und der trotzdem, wie mir scheint, bisher zu wenig ausgenutzt worden ist. Ich meine jenen Kanal, der geradenwegs zum *Selbstwertgefühl* des einzelnen führt. Nichts ist allgemein so ansprechbar, ja empfindlich wie das „liebe Ich“. (Damit ist nicht schon unmittelbar das „Kern-Ich“ gemeint, jener mehr oder weniger gefestigte Wesenskern, in dem das selbstverantwortliche, „ureigene“ Personsein verankert ist, sondern ein mehr äußerliches, noch wechselhaftes „Selbstbewußtsein“, das ständig nach Gelegenheiten sucht, um sich *vor sich selbst zu bestätigen* und vor anderen zur Geltung zu bringen). Dieses Selbstwertverlangen oder „Geltungs-Ich“ bietet wohl (von Furcht- und Angstsituationen abgesehen) generell den ansprechbarsten Resonanzboden des Menschen für Einwirkungen überhaupt. Besonders die Jugendlichen und Heranwachsenden sind darauf eingestellt, ernst genommen zu werden, und zwar erstens von Gleichaltrigen und zweitens von seiten derer, die sie als übergeordnet oder als Autoritäten empfinden.

Ernst genommen werden will man vor allem dort, wo es um das „Selbst“ geht, also bei jeder Art von *Selbstorientierung*, *Selbstbehauptung* und *Selbstentfaltung*. Wird dieser Anspruch fühlbar behindert oder gar in Zweifel gezogen, dann wird das Selbstbestätigungsbedürfnis frustriert; man wird ein wenig „irre an sich selbst“. Solche Unsicherheit beeinträchtigt dann *auch* bereits die normale Entwicklung des *Kern-Ichs*, die Reifung der Persönlichkeit; die Folge kann chronische Ich-Schwäche sein. Zu selbstverantwortlicher Selbstorientierung gehört aber ein starkes, in sich selbst ruhendes und auf sich selbst vertrauendes gereiftes Ich, während ein frustriertes Ich keine Voraussetzungen für eine mitverantwortliche Demokratenrolle mitbringt, es reicht dann nur noch für eine Objekt-, das heißt eine Untertanen- oder Mitläuferrolle; oder aber die Frustration führt zu einem Überkompensationsbedürfnis, dann resultiert eine übersteigerte, zielunsichere Selbstbestätigungs-Aktivität um jeden Preis, eine Art von „radikal“ erscheinendem Amoklauf. Ein politisches Engagement wäre dann zwar erzielt, ob es aber der freiheitlichen Demokratie zugute kommt, wäre die Frage. Um einen jungen Menschen zu gesunder und produktiver Selbstentfaltung hinzuführen, wird man also auf eine *Stärkung seines Ichs* bedacht sein, ihm zunächst Chan-

cen für eine sachlich fundierte *Selbstbestätigung* zuführen müssen.

Spontan sucht der Jugendliche Selbstbestätigung und Geltung natürlich nicht primär gerade auf *politischem* Felde — das geschieht vielmehr anderswo: im Sport, im Spiel, im Mopedfahren, in der Liebe, in einem Hobby, einem besonderen Begabungs- oder Leistungs- oder in einem gerade modernen Verhaltensfeld. Ihm nun auch das *politische* Rollenfeld als echte Chance für Selbstbestätigung überzeugend ins Bewußtsein bringen zu wollen, das ist wohl mit das Problematischste des ganzen Politikunterrichts, gleichzeitig aber auch der am ehesten Erfolg versprechende indirekte Weg zum politischen Engagement. Allen Bildungsbemühungen, die nach Politik schmecken, tritt der Schüler, wie man ja weiß, mit mehr oder weniger Reserviertheit — um nicht zu sagen: Mißtrauen — entgegen (anscheinend neuerdings mehr, als es beim Erscheinen von *Schelskys* Buch „Die skeptische Generation“ in Wirklichkeit der Fall war). Die psychischen Hintergründe dieser Reserviertheit systematisch zu ergründen, erscheint für den Erfolg der politischen Bildungsarbeit von allergrößter Wichtigkeit — neben zu erwartenden Ursachfaktoren würden sich wahrscheinlich auch nicht erwartete herausstellen. Ohne genauere Erforschung kann man nur ganz allgemein auf Komplexe tippen wie: Mißtrauen auf Grund von Erlebtem — Vorurteile, deren Ursprünge naheliegen — Zwiespältigkeiten auf Grund von kontroversen Einwirkungen — Insuffizienzbesorgnisse — Suggestionenwirkungen aus der Umgebung — Frustrationsangst — Kameraderie — und ähnliches.

Wie ließe sich diese Reserviertheit umgehen oder auflösen? Ohne den Folgerungen aus den empfohlenen Einstellungsuntersuchungen vorzugreifen zu wollen, möchte ich folgendes zu erwägen geben: Bei einem Klassengespräch über irgendeine aktuelle politische Frage, die ein größeres Interesse bei den Schülern geweckt hat, könnte man sie in geschickter Weise so zu eigenen Stellungnahmen anreizen, daß jeder sich versucht fühlt, sich zur *Geltung* zu bringen; allerdings müßten alle unbesorgt sein können, daß ihnen irgendeine Meinung verübelt würde. Es soll nur erreicht werden, daß möglichst viele sich „produzieren“. Von einer „Meckerwiese“ müßte sich eine solche Diskussion nur dadurch unterscheiden, daß hier jeder Standpunkt ganz ernst genommen wird, *weil grundsätzlich dessen möglichst sachliche Begründung gefordert wird* (wozu unter Umständen auch „Vertagung“ der Verhandlung auf

nächste Woche nötig oder zweckmäßig sein kann). Der Lehrer müßte dann — und hierauf kommt es nun an — bei weitestmöglicher eigener Zurückhaltung versuchen, die Diskussion, wo immer es möglich ist, auf *einen Kardinalpunkt* hinzulenken: auf das *Freiheits- und Selbstbestimmungsproblem*. Wo Freiheit in Frage gestellt erscheint, wird normalerweise jeder hellhörig, denn Freiheitsbeschränkung könnte *ihn selbst* mit treffen. Auf diese Weise gerät dann unversehens „unsere“ Demokratie ins Rampenlicht der Kritik (nachdem unterstellt werden darf, daß das Gegensatzpaar Diktatur/Demokratie wie auch die verschiedenen vorkommenden Formen von Demokratie theoretisch schon vorher klärend genug abgehandelt worden sind): Sind die verfassungsmäßigen Rechte der Staatsbürger bei uns ausreichend gesichert? Leistet unsere Demokratie das, was sich ihre Väter 1949 von ihr erhofften? Ist sie, so wie sie sich inzwischen entwickelt hat, revisionsbedürftig geworden — inwiefern? Gibt es Gefahren für die Freiheit, gibt es bereits Änderungskonzeptionen, die den demokratischen Gedanken besser als bisher verwirklichen könnten?

Von der *Besorgnis*seite her die Frage der Demokratie als Staats- und Lebensform aufzurollen, dürfte das zentrale Ich des Schülers bestimmt zuverlässiger erreichen als von der *Zufriedenheit*seite her: „Wie glücklich und stolz wir doch über unseren freiheitlichen Rechtsstaat sein könnten; man vergleiche doch nur die Unfreiheit in autoritär gesteuerten Staaten mit unseren Grundgesetzartikeln 1 bis 19.“

Durch den Slogan „Unruhe ist die erste Bürgerpflicht“ dürfte — im Rahmen des Politikunterrichts — eine Störung der Ordnung bestimmt nicht zu befürchten, wohl aber ein intensiveres konstruktives Nachdenken über „Politik, die jeden betrifft“, zu erwarten sein. Nur wer in emotionaler Beteiligung des Ichs die Entdeckung macht, daß er persönlich, daß vor allem seine individuelle Freiheit durch „Politisches“, das irgendwo „da oben“ sich ereignet, gefährdet werden könnte, *sofern er nicht selbst auch „mit aufpaßt“* — er selbst und auch andere, die wach sind —, nur der wird in gesundem Sinne „unruhig“, also „engagiert“. Begann das lebhaftere „Interesse“ des Schülers vielleicht zunächst nur ganz äußerlich, nämlich durch die Dynamik seiner Geltungs- und *Selbstbestätigung*striebfedern, so gesellt sich ihm, sobald ein vitales Ich-Interesse wie etwa Freiheitsbedrohung mit-

berührt wird, die zentralere *Selbstbehauptung*striebfeder hinzu. Sie zwingt gleichsam zum Mitdenken — aus Mißtrauen und Reserviertheit wird Wachheit und Einsatzbereitschaft.

Was hier empfohlen bzw. zu erwägen gegeben wurde, das ist lediglich eine Schwerpunktverschiebung der Aufmerksamkeit in der politischen Bildungsarbeit, allerdings eine mit Mühen und Schwierigkeiten verbundene: Die Aufmerksamkeit soll weniger einseitig der weiteren Verfeinerung des Bildungsstoffs oder werbenden Argumentierungen, auch nicht einer Verstärkung ideologischer oder materieller Reizmittel zugewendet werden, sondern direkt, aber psychologisch sorgfältig *dem jungen Menschen in seinem* sowohl äußeren (Geltungs-) wie auch inneren (Gewissens-) *Sosein*.

Was also *direkt* angesteuert werden sollte (nach genügender psychologischer Vorbereitung), das ist die *Dynamik des Ichs*. Man sollte sich nicht länger darauf verlassen, daß ein umfangreiches politisch-soziologisches Tatsachenwissen allein immer alle psychischen Barrieren durchstößt und das Kern-Ich so erreicht, daß es sich wirklich ge- und betroffen fühlt. Gewiß, wer *ohnehin* (schon als Schüler) für Politisches innerlich aufgeschlossen ist — etwa durch offene Gespräche im Elternhaus —, bei dem genügen auch schon weniger umfangreiche Unterweisungen, denn er sucht ja spontan selbst und findet, er fragt und hört zu. Aber dieser Fall ist leider offenbar nicht die Regel.

Politische Bildung wird ja nicht vermittelt, nur damit sich der einzelne eines höheren Bildungsniveaus, gleichsam als eines Status-Symbols, erfreue (obwohl natürlich ein fundierteres Stammtischgespräch von großem praktisch-demokratischem Wert sein kann), sondern damit er sich aus innerer Sorge heraus jederzeit veranlaßt fühlt, wo es not tut „nach dem Rechten zu sehen“. Gerade dies wurde bisher nur ganz unzureichend erzielt — und hierüber können auch die in letzter Zeit sich geltend machenden Aufbegehrenen gegen Große Koalition und Establishment mit allen ihren Solidaritäts- und Mitläuferscheinungen nicht hinwegtäuschen.

Die psychischen Barrieren, von denen hier wiederholt die Rede war, sollte man, so meine ich, jetzt als Notwendigstes gezielt und mit wissenschaftlichen Methoden auf ihre objektiven und subjektiven Determinanten hin erforschen.

5. Stimmt eigentlich die „Vakuumtheorie“?

Die Ansichten über diese Frage gehen, wie es scheint, auseinander: Die einen glauben an das Leitbild-Vakuum bei den 15—20jährigen, bei den „Konsumenten“ der Gemeinschaftskunde bzw. politischen Bildungsarbeit; folglich *müsse* man — ob man nun will oder nicht — als politischer Pädagoge dieses Vakuum mit verpflichtendem Inhalt füllen — wie im Kapitel 3 geschildert —, weil es sonst von Unberufenen mit falschen, gefährlichen Zukunftsverheißungen angefüllt werden würde. Andere stellen diese Annahme in Frage, so z. B. Dr. Bolewski im Anschluß an das schon besprochene *Hornung*-Referat in Loccum (laut Tagungsprotokoll S. 15). Er fragte, „ob denn die junge Generation an einem Mangel an Werten, Hoffnungen und wirklichen Ideen leide — ob ihr (wirklich) zuviel Aufklärung, zuviel Kritik, zuviel Status quo vermittelt worden sei ...“, wie es als Ursache für NPD-Gefolgschaft im Referat angeklungen habe. Vielleicht wird die richtige Antwort lauten müssen: teils — teils: Die einen sind auf die Anlieferung eines verpflichtenden Leitbildes mehr oder weniger angewiesen, die anderen neigen eher dazu, sich jeglichem ideologischen Monitum, das sie als Bevormundung empfinden, zu entziehen.

Die These vom durch Pädagogen auszufüllenden Vakuum erscheint mir für den ganzen Komplex der politischen Bildungsarbeit als viel zu wichtig und auch zu vielschichtig, als daß man sich mit bloßen, noch dazu pauschalen Mutmaßungen zufrieden geben dürfte. Zieht die junge Generation es wirklich vor, sich ihre Ideale von Erwachsenen präsentieren oder suggerieren zu lassen, oder gestaltet sie sie sich lieber selbst? Wie reagiert sie auf ideologisch-dirigistischen Politikunterricht und wie auf nichtdirigistischen oder auf *getarnt* nichtdirigistischen? Welche Grundeinstellungen liegen den verschiedenen Reaktionsweisen der Schüler zugrunde? Diese Fragen bedürfen einer *tieferlotenden* Erforschung als sie eine einfache Repräsentativ-Umfrage zu liefern vermöchte.

Eine Rundfunkanstalt befragte kürzlich eine Anzahl von jungen Menschen: „Haben Sie Ideale?“ Mit nur wenigen Ausnahmen antworteten prompt alle: „Nein!“ Aber auch bei abgewogeneren Umfragen nach Leitbildern ergibt sich zumeist eine affektive (!) Betonung von Nüchternheit, Rationalität, Pragmatismus, Konkretismus, Realismus, von Selbstschutzme-

chanismen gegen ideelle Forderungen bzw. ideologische Verdächtigungen. Man interessiert sich vor allem für ein lukratives Fortkommen in einem befriedigenden Beruf, für persönliche Sicherheit und Freiheit, für genügend persönlichen Entfaltungsspielraum. Ordnung und Gemeinwohl sind Angelegenheit der Regierenden. *Spontane* Äußerungen idealistischer Art sind sehr selten.

Trotzdem wissen die Kundigeren unter den Erwachsenen, daß die junge Generation durchaus nicht von den Mentalitätsverhältnissen, unter denen sie lebt, unberührt ist. Sie fühlt sich mit sehr vielem unzufrieden und macht sich kritische Gedanken, die durchaus nicht denen der Jugendbewegung von einst im Prinzip unähnlich sind. Sie hat sich allerdings noch auf keine Leitmelodie eingespielt. Manche jungen Leute lehnen schweigend ab, was von ihnen gefordert wird zu glauben oder als wertvoll zu empfinden, und passen sich schließlich doch an. Andere begehren zunächst wohl ostentativ auf, um aber schließlich angesichts der stärkeren Realitäten zu resignieren — „man kann ja nix machen!“; „arrangiere Dich, so gut Du kannst!“. Ideen und Wünsche leben auf und gehen unter, Ersatzwünsche pragmatischerer Art keimen auf und finden entsprechende Ersatzbefriedigungen. Nur einiges von alledem wird manifest. Die jungen Menschen artikulieren ihre Ideale nur, wann, wo und wie es ihnen paßt. Was dem tatsächlichen Verhalten an *Motiven* (eigenen und übernommenen) zugrunde liegt, das ist oft gar nicht so inhalts- oder bedeutungsleer oder so destruktiv, wie manche Pessimisten es kurzschlußartig kennzeichnen zu müssen glauben. Um die wirklichen Inhalte und Tendenzen richtig zu würdigen und in die politische Bildungsarbeit einkalkulieren zu können, müßte man versuchen, auch in dieser Hinsicht den zugrunde liegenden Verhaltensmotiven der Jugendlichen sorgfältiger nachzugehen, als man es bisher zu tun für nötig hielt.

Die Jugend ist in mancher Beziehung verschlossen geworden. Sie läßt nicht gern in sich hineinblicken, vor allem nicht in ihre geistige Intimsphäre, dort wo auch bestimmte Ressentiments in *vermeintlich* nüchterne Werturteile umgesetzt werden. Irrationales gilt ihr grundsätzlich als verdächtig, um so dringender ist sie darauf bedacht, die eigenen Irrationalismen zu verbergen. So wird auch die vermeint-

lich nüchterne eigene Logik in sich selbst brüchig — und das Mißtrauen gegenüber den Alten wird eher verstärkt als abgebaut, zumal da ja diese selbst sich auch fortwährend logische und moralische Blößen zu geben pflegen.

Also *leugnet* man Ideale und gibt vor, ungeheuer nüchtern und realistisch zu denken, setzt sich hierbei aber entschieden von den Alten ab und täuscht dadurch Selbständigkeit vor, die *noch* keine ist, aber unbedingt sein oder werden möchte (was man trotz aller Irrungen hinnehmen und begrüßen sollte). Man tappt suchend im Nebel und hält sich selbst- oder wir-bewußt an Kameraden oder an nächstliegenden, greifbaren Haltepunkten fest, die man *selbst* findet — so gelangt man wenigstens über die ersten Runden, ohne sich etwas vergeben zu haben.

Wo es einem politischen Pädagogen gelingt, psychologisches Verständnis für diese seelische Situation der Jugendlichen von heute aufzubringen und näher darauf einzugehen, dort erfährt er von beglückenden Diskussionserfolgen. *Diese* Lehrer klagen nie über ein „ideologisches Vakuum“ bei Schülern.

Wer in seiner ganzen Grundeinstellung durch Elternhaus und Schule darauf fixiert worden ist, sich vorschreiben zu lassen, was in dieser Zeit als gut und richtig und was als falsch und böse anzusehen ist, und stur an dieser Voreinstellung festzuhalten tendiert, der muß offenbar anders behandelt werden als derjenige, der sich seiner Autonomie mit fortschreitender Entwicklung zunehmend bewußt wird und deswegen Wert darauf legt, eigenen Leitbildern zu folgen.

Im ersteren Fall käme so etwas wie Entwöhnung (vom Gängelband) als Therapie in Frage, beim letzteren vor allem Versorgung mit dem notwendigen geistigen (objektiven) Rüstzeug. Wo psychische Barrieren zu überwinden sind, muß der Pädagoge sie sorgfältig ermitteln, um dann psychologisch-adäquate Assistenz bei deren Überwindung leisten und geeignete Abreaktionskanäle freilegen zu können.

Überall dort, wo die wissenschaftliche Untersuchung ergibt, daß die Jugendlichen und Heranwachsenden *nicht* unter einem ideologischen Vakuum leiden, wird man auch erfahren können, *welches* Bild vom Menschen, von der Welt, von der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung, von der Zukunft sie sich denn hauptsächlich zu machen tendieren, wie sie sich in ihr persönlich zurechtzufinden geden-

ken und welche Vorstellungen sie etwa von einer wünschenswerten soziologisch-politischen Veränderung haben.

Im allgemeinen sind die Schüler ja während langer Jahre daran gewöhnt worden, erzogen, also „gegängelt“ zu werden: Stets wurde ihnen bedeutet — direkt oder indirekt —, was richtig und was falsch sei; Zensuren wurden erteilt, sie wurden gelobt und getadelt. Sie schwammen sozusagen an der Leine. Selbst dort, wo man sich bemühte, sie zu selbständigen Urteilen zu erziehen, spielte sich auch dies stets noch im *Vorfeld* einer wirklichen Selbstverantwortlichkeit ab, denn jedes Reagieren wurde ja am Ende doch auf Richtigkeit hin überwacht. Der Durchbruch des selbstverantwortlichen Persönlichkeitskerns wird ihnen also nicht ganz leicht gemacht.

Erst im Politikunterricht sieht sich der Schüler erstmalig vor echte Entscheidungen durch sein Ich gestellt: Er soll bemüht sein, sich so selbständig wie möglich mit dem ganzen Realitätskomplex, den er auf dem (historisch gewachsenen) politisch-gesellschaftlichen Felde kennenlernt, auseinanderzusetzen und sich zu eigenen Urteilen, Wertungen, Standpunkten gewissenhaft durchzuarbeiten. Das stellt eine entscheidende Wende im Leben des einzelnen dar. Ob das sehr rasch gelingt, ist nicht so wichtig, entscheidend ist vielmehr der ernsthafte Wille, die Bemühungen, sich auf dem neuen Felde mit seinem großen Ermessensspielraum nun wirklich allmählich „freizuschwimmen“.

„Sich freischwimmen“: Im richtigen Wasser merkt es der Schwimmende *sofort*, daß nun alles weitere Gelingen ganz „*auf ihn selbst ankommt*“. Der ins *politische* Fahrwasser Gestoßene bemerkt dieses „Auf-sich-selbst-angewiesen-Sein“ jedoch nur dann, wenn der politische Pädagoge es versteht, es ihm nachdrücklich bewußt zu machen, ihn in die Eigenverantwortung sozusagen entläßt. Wird der junge Mensch fortgesetzt an einer ideologischen Leine festgehalten, dann kann er sich auch nicht freischwimmen (es sei denn, er kappt die Leine selbst).

Mitunter *wechseln* junge Menschen lediglich den „Schwimmlehrer“, um sich dennoch wieder an einer „ideologischen Leine“ festhalten zu können. Sie schließen sich z. B. irgendeiner Jugendgruppe an, identifizieren sich blindlings mit ihr und *kommen* sich dann wegen ihrer treuen Solidarität mit *ihrer* Gruppe höchst wichtig, selbständig und tugendhaft vor. Im

Grunde aber verzichten sie auf die Entfaltung ihres Eigen-Ichs und entwickeln sich zu braven Mitläufern ohne wirkliche Eigenverantwortung. Vielleicht tun daher politische Jugendgruppen, die sachlich und kritisch-konstruktiv an der Weiterentwicklung unserer Demokratie mitarbeiten wollen, gut daran, sich ihre Mitglieder daraufhin anzusehen, ob unter ihnen solche „typischen“ Mitläufer sind, die mehr aus Zufall als aus bewußter Richtungsentscheidung und ideenproduktivem Mitarbeitenswillen den Weg zu ihrer Gruppe gefunden haben, ohne die geringste Neigung zu verspüren, sich je über eine Mitläufer- oder Befehlsempfängerrolle hinaus zu entwickeln.

6. Lassen sich psychologische Methoden beim politischen Erziehen verantworten?

Lassen sich psychologische Methoden beim politischen Erziehen verantworten? Diese Frage wurde absichtlich vage und ein wenig demagogisch formuliert; sie fördert in dieser Form meistens ein spontanes Nein heraus. Denn man denkt heutzutage an Manipulierungs-, an unterschwellige, an Gehirnwäsche-Methoden und ähnliches. Die geheimen Verführer spuken noch in allen Köpfen, nachdem *Vance Packard* und *Ernest Dichter* die Öffentlichkeit in Aufregung versetzt und *Orwell* den I-Punkt dazu lieferte.

Nun wurde in allen vorhergegangenen Kapiteln wiederholt zum Ausdruck gebracht, daß es höchste Zeit sei, die Psychologie endlich mehr als bisher einzuschalten, weil sich immer deutlicher herausstelle, daß die Ursache für Mißerfolge in der politischen Bildungsarbeit in hohem Grade in unzureichenden psychologischen Einsichten zu suchen sei, die beim Politikunterricht relevant seien.

Es wird gelegentlich argumentiert, daß das, was für den besseren Verkauf von Apfelsinen oder einer Autemarke vertretbar sei, doch für den besseren Verkauf von politischer Bildung und politischen Einsichten nicht als verwerflich angesehen werden könne. Aber es kommt wohl nicht lediglich auf das *Objekt* an, für das geworben wird, auch nicht allein auf „Ehrlichkeit“ der Werbung und Täuschungsfaktoren, ganz zu schweigen von dem Unterschied zwischen politischer Öffentlichkeitsarbeit und politischer Erziehung.

Da es in der richtig verstandenen Demokratie entscheidend auf Verantwortung des einzelnen gegenüber seinem eigenen Gewissen ankommen soll, nicht aber auf blinde Anpassung und Gehorsam, müßte den jungen Menschen immer wieder — und zwar auf adäquaten Zugangskanälen — zu Gemüte geführt werden, was sie riskieren, wenn sie *nicht* selbst mit aufpassen und sich *nicht* notfalls zu Gehör bringen: Sie riskieren, daß über ihren Kopf hinweg gerade das Gegenteil dessen beschlossen wird oder sich entwickelt, was ihnen an Leitbildern, persönlichen Interessen und allgemeinen Zukunftshoffnungen am Herzen liegt.

Entscheidender dürfte vielmehr die Frage sein: Geht es bei der Erziehung zum Demokraten überhaupt um irgendeine Art von „Verkauf“, von „An-den-Mann-Bringen“? Vermittelst Werbung „verkaufen“, „an den Mann bringen“ heißt doch zu einem Kaufentschluß oder zu einer Ansicht *überreden* oder *verleiten* — heißt doch (seitens des Umworbenen) die Anpreisung als wahr akzeptieren. Ist es denn der Sinn unserer politischen Erziehungsbemühungen, daß der Educandus zu einem „Kauf“, zur Übernahme von bestimmten Einsichten bzw. Haltungen überredet oder gar hintenherum verleitet wird — das er alles akzeptiert, was ihm an vermeintlich richtigen politischen und ideologischen Einsichten und Normen vorge-setzt wird? Ist es nicht gerade umgekehrt der Sinn der *politischen* Erziehung und Bildung, daß sein Denken (an Hand der vermittelten Faktenkenntnisse) so geschult wird, daß er in den Stand gesetzt wird, kritisch zu unterscheiden und — wo es ihm richtig und nötig erscheint — sich von Beeinflussungstendenzen, Überredungen, Suggestionen oder sonstigen Verleitungen *freizumachen* und dann nach *eigenem* Urteil und *eigenem* Gewissen sein politisches verantwortliches Handeln und Streben zu bestimmen?

Wenn dem so ist (und eigentlich dürfte kein Zweifel hierüber bestehen), dann würde jede Werbemethode nach verkaufs-psychologischen Gesichtspunkten dem politischen Erziehungszweck allerdings diametral zuwiderlaufen, die

Erziehungsbemühungen also gleichsam sabotieren.

Man kann nicht gleichzeitig gegen Verführungsmethoden zu immunisieren versuchen und auf der anderen Seite selbst irrationale Verführungsmethoden benutzen; es sei denn, man exemplifiziere daran die unbedingte Notwendigkeit einer grundsätzlichen rationalen Überprüfung. Der Schüler soll ja lernen, sich von Einflüsterungen und Beeinflussungen, die ihn eigener Denkanstrengungen und Gewissensbeanspruchungen zu entpflichten trachten, mehr und mehr freizumachen.

Im Grunde verfährt man in der Erziehung nach pädagogisch-psychologischen Rezepten, seit es pädagogische Psychologie als Sonderdisziplin gibt (und noch länger); deren Legitimität für die *allgemeine* Pädagogik wurde noch von keinem Pädagogen bezweifelt, schließlich verschmähten auch Pestalozzi, Fröbel und Montessori nicht angemessene „psychologische“ Umwege. Warum wurde das alles nun gerade beim Politikunterricht problematisch anstatt doppelt angebracht?

Wir gingen von dem in unserem Grundgesetz verankerten Prinzip der unantastbaren Würde und Selbstverantwortlichkeit des sich ideologisch und politisch frei orientierenden und selbst bestimmenden Menschen aus und verlangen infolgedessen vom einzelnen, daß er lerne, sich durch kritische, also rationale Selbstbesinnung von jeder Hörigkeit freizumachen. Wir lassen es zwar zu, ja begrüßen es, daß er sich Vorbilder wählt, aber erwarten von ihm, daß er dennoch *kritisch* seinen eigenen Weg herauszuarbeiten und seine eigene Staatsbürgerrolle zu erkennen und auszufüllen sucht. *Rationalität erscheint also durchgängig als das maßgebliche methodische Leitprinzip der politischen Bildungsarbeit.*

Andererseits kann das Irrationale aber einen ausgezeichneten *Einstieg* darstellen, um etwa beim Unterscheiden von Recht und Unrecht, beim Zusammenstoß von Staatsräson und Menschlichkeit, überhaupt bei Konfliktsituationen aller Art im menschlichen Leben gerade die Notwendigkeit der kritisch rationalen Selbstprüfung *erleben* zu lassen. Dabei soll aber besonders auch die Gefährlichkeit dieses Werkzeugs erfahren, Mißtrauen gegen emotional-demagogische Verführungsversuche erzeugt werden. Emotional erschütternde Bühnen- und andere Kunstwerke sind psychologische Aufschließungsmittel von größtem pädagogischen Wert, jedoch immer unter der

Voraussetzung, daß sich eine gewissenhafte rationale Verarbeitung des Erlebten an die Darbietung anschließt.

Aus diesen Bemerkungen dürfte nicht nur die grundsätzliche, legitime Anwendbarkeit psychologischer Werbemethoden in der politischen Bildungsarbeit (zum „Aufschließen“ der Schüler für die auf sie zukommende selbstverantwortliche Demokratenrolle), sondern zugleich auch deren scharfe Legitimitätsgrenze hervorgehen. Man darf sie nie anwenden, um zu versuchen, bestimmte Ideologien („-ismen“, Theorien, Erlösungsideen usw.) oder politische Konzeptionen (parlamentarisches System, Mehrheitswahlrecht, Neutralität, Anerkennung, Politik der Stärke, Vereintes Europa usw.) oder bestimmte Verhaltensweisen als ein „etwas“ zu „verkaufen“, mit dem der Zögling sich einverstanden zu fühlen habe. Denn Ideen- und Gefolgschaftswerbung ist nun einmal nicht Sache der politischen Bildungsarbeit, sondern Sache der Öffentlichkeitsarbeit der jeweiligen Regierung, der Parteien, der Weltanschauungsgruppen und der Interessenverbände. Von diesen Stellen werden natürlich *alle* Register gezogen und niemand setzt ihnen Grenzen (nur die geltenden Gesetze).

Das Bedenkliche jeder ideologisch-politischen Werbung mit irrationalen Mitteln liegt darin, daß der einzelne für etwas gewonnen werden soll, für das er (wie der Werbende unterstellt) *von selbst* nicht empfänglich wäre; darum muß er zunächst gleichsam zurechtgemodelt werden. Aus der so erzeugten Ansprechbarkeit *kann* sich zwar ein wirkliches Überzeugtwerden ergeben, das dann auch kritischer Nachprüfung standhält. Aber die Verkaufs- und politische Werbepsychologie versucht ja mit viel Erfolg *auch*, den kühlen Verstand gleichsam zu überfahren, zu überlisten. Der Umworbene denkt und handelt dann anders, als er es getan hätte, wenn sein Verstand unangefochten zum Zuge gekommen wäre. Und die Reue kommt erst hinterher. Es ist klar, daß solche Situationen innerhalb der politischen Bildungsarbeit undenkbar bleiben müssen. Von daher läßt sich auch ohne weiteres verstehen, warum einige politische Pädagogen auf den Vorschlag, man müsse „moderne psychologische Methoden“ heranziehen, um bei Schülern ein stärkeres politisches Engagement zu erzielen, neuralgisch reagieren. Übrigens scheint es, daß auch manche Schüler ein feines Gespür dafür entwickeln, wenn man bei ihnen versucht, mit Hilfe von emotionalen Reizen bestimmte Pro- und Kontra-Einstellungen zu erzeugen.

In diesem Zusammenhang steht aber noch eine Sonderfrage „im Raum“: Kann es wenigstens als vertretbar gelten, mit Hilfe von direkten und indirekten emotionalen Übertragungen ganz bestimmte Gefühle, die man für staats-erhaltend und bedeutsam hält, zu erzeugen, also etwa das (so lange vermißte und nun umstrittene) *Nationalgefühl*? Dann würde die „psychologische Methode“ nicht mehr lediglich ein gutes Mittel zum guten Zweck darstellen (nämlich um das Person-Ich zu erreichen und aufzuschließen und die Ratio und das Gewissen zu mobilisieren), sondern Emotionserzeugung würde zum Selbstzweck, Ratio und Person-Ich würden überspielt oder überspült (etwa so wie man es einst im Zweiten und Dritten Reich systematisch — meist in rein ethnozentrischem Sinne — mit vaterländischen Liedern usw. betrieb). Die ganze Frage berührt nicht nur den Komplex *Nationalstolz*, sondern provoziert indirekt auch den Gegenkomplex *National-scham*.

Meines Erachtens verbieten sich solche Ausnahme-konzessionen (abgesehen von der Unmündigkeitsannahme, die in einer solchen „Psychotherapie“ von reifen Staatsbürgern beschlossen läge) schon aus reinen Zweckmäßig-keitserwägungen: Eingeimpfte Gefühle führen heutzutage bei Erwachsenen und Heranwachsenden weder zu echten noch zu Dauerwirkungen, eher schon zu allergischen Reaktionen; insofern stimmt wohl das Bild vom „gebrannten Kind“.

Echter Stolz und echte Scham können immer nur aus dem individuellen Ich entspringen, aus innersten Erfahrungen und persönlichem Sichbetroffen- oder Mitbetroffen-Fühlen.

Darum wird man wohl kaum große Erfolge erzielen, wenn man argumentierend darauf hinweist, wieviel „unser Staat“ doch schon geleistet habe, zumal wenn man von diesem Staat als einem „Es“ spricht — wobei bekanntlich jedermann die Assoziation „die da oben“ parat hat.

Was pädagogisch anzustreben und erreichbar wäre, das ist wohl nur ein gewisser Grad von Identifikation von Ich und „mein“ Staat und Volk: „Dieses mein Volk bestimmt über sich selbst — und zwar in voller Freiheit, *auch ich selbst* bin befugt oder werde es sein, an dieser Selbstbestimmung mitverantwortlich und frei teilzunehmen. (Es könnte ja auch ganz anders sein!) Ich darf über diese Freiheit, die mein Staat mir und jedem anderen garantiert, also froh und glücklich sein. Selbst wenn

mir verschiedenes an meinem Staat nicht gefällt, habe ich es in der Hand, mich mit ähnlich urteilenden oder betroffenen Mitbürgern zusammensetzen und unser Verlangen auf Besserung geltend zu machen. An uns, also auch an mir, liegt es, diese demokratischen Rechte wahrzunehmen und für sie einzutreten, falls sie in Gefahr geraten.“ Dieses *Wissen um* die eigene freie und mitverantwortliche Staatsbürgerrolle, die jedem zusteht, dürfte mit viel größerer Wahrscheinlichkeit ein nationales Selbstbewußtsein erzeugen können als es die lebhaftesten Appelle und ausführlichsten Argumente hinsichtlich der Leistungen oder der moralischen Integrität des Vaterlandes tun könnten.

Auch der rein formale Begriff „Zugehörigkeit“ (zu dieser großen In-group „Vaterland“) zieht nicht mehr genug — ebenso der Appell zur Hingabe an die überindividuelle Gemeinschaft. Zu vieles, was mit Vaterland, Hingabe, Opferbereitschaft, Gemeinschaft verknüpft ist, hat negative Erlebnisse hinterlassen, und die einschlägige In-group-Literatur hat die Fragwürdigkeit mancher hehren Begriffe eher noch verstärkt.

So bleibt nur übrig, eine neue Quelle für ein Staats- und Nationalbewußtsein, das über Heimatgefühle, Kulturbeziehungen und persönliche Bindungen hinausgeht, zu erschließen. Diese bietet sich nun tatsächlich an, wenn es der politischen Bildungsarbeit gelingt, im einzelnen die entscheidende *Bedeutung* seiner eigenen mitverantwortlichen Staatsbürgerrolle *zum Erleben zu bringen*. Die eigentliche Quelle ist also das *Selbstwertgefühl* des einzelnen qua freien Demokraten, dieses Selbstwertgefühl indentifiziert zwanglos das Ich mit dem „eigenen“ Staat: „Der Staat, das bin auch ich, wer *ihn* als Garant demokratischer Freiheiten in Frage stellt, der stellt *auch mich* in Frage, seine Freiheit ist meine Freiheit, sie muß unantastbar sein, ich verteidige sie.“

Diese Grundeinstellung hat zwar nichts von „right or wrong my country“, erst recht nichts von „am deutschen Wesen soll einmal die Welt genesen“ mehr an sich, wäre dafür aber um so tiefer im Ich verankert und jedes Ethno-zentrismus (nebst Folgen) unverdächtig. Sie wäre darüber hinaus staats-erhaltender und zukunftsweisender als jede mythisierende, nicht näher zu definierende Spielart des National-gefühls (von dem man vielleicht überhaupt weniger sprechen sollte, um dessen restliche Würde nicht auch noch in Frage zu stellen).

Der Zweck dieses Beitrages zur Problematik der politischen Bildungsarbeit wäre schon erreicht, falls er es zuwege brächte, die *Diskussion* vor einer bereits drohenden Sackgasse zu bewahren und in eine neue *Richtung* zu lenken — in die Richtung: *der Mensch* in seinem Sosein, der Mensch in seinen Verhaltens- und Re-aktions-weisen, in seinen Möglich-

keiten und seinen Grenzen, in seinen Entfaltungsbedürfnissen und -hemmungen. Gelingt es, diese Faktoren bei Lehrenden und Lernenden besser als bisher zu erkennen und ihnen Rechnung zu tragen, dann öffnen sich möglicherweise neue Wege, die der politischen Bildungsarbeit zu größerer allgemeiner Effektivität verhelfen könnten.