

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Ernst-August Roloff

Politische Bildung
zwischen Ideologie
und Wissenschaft

Hans Boulboulé

Aktualisierung
politischer Bildung

B 41/71

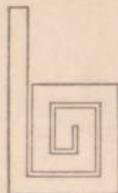
9. Oktober 1971

Ernst-August Roloff, geb. 1926 in Braunschweig, Dr. phil., Dipl.-Psych., Wiss. Rat und Professor für die Wissenschaft von der Politik an der Universität Göttingen; Studium der Deutschen Philologie, Geschichte und Psychologie; bis 1966 Studienrat an einem Gymnasium, danach im Hochschuldienst.

Veröffentlichungen u. a.: Bürgertum und Nationalsozialismus 1930—1933, Hannover 1961; Braunschweig und der Staat von Weimar, Braunschweig 1964; Was ist und wie studiert man Politikwissenschaft?, Mainz 1969; Exkommunisten, Mainz 1969; Aufsätze zur Zeitgeschichte und politischen Bildung, darunter Unterrichtsmodelle über „Das Recht auf Kriegsdienstverweigerung“ und „Der besondere Weg zum Sozialismus — Jugoslawien“ in der Reihe „Politische Bildung“.

Hans Boulboulé, Dr. phil., geb. 1912 in Berlin. Studium der Geschichte, Kunstgeschichte und Germanistik in Berlin und Göttingen. Seit 1947 in der außerschulischen politischen Bildung tätig. Pädagogischer Leiter zuerst der Landesarbeitsgemeinschaft ‚Arbeit und Leben‘ in Niedersachsen, dann des Bundesarbeitskreises ‚Arbeit und Leben‘. Direktor der Heimvolkshochschule Bergneustadt der Friedrich-Ebert-Stiftung. Seit April 1971 freiberuflich tätig (Mitarbeit u. a. im Deutschen Bildungsrat, in der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Landeszentrale für politische Bildung in Düsseldorf, hier im Rahmen der Weiterbildung von Dozenten der politischen außerschulischen Bildung).

Veröffentlichungen zu Fragen der politischen Bildung in verschiedenen Zeitschriften.



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

Redaktion: Dr. Enno Bartels.

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

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft

Die politische Dimension der Didaktik

Die Tatsache, daß die theoretische Diskussion um die politische Bildung in der Bundesrepublik lange Zeit fast ausschließlich von Pädagogen bestritten worden ist, berechtigt zu dem Schluß, daß sie primär als pädagogisches, nicht als politisches Problem gesehen wurde. Friedrich Oetinger (Theodor Wilhelm), mit dem die Diskussion begann, sah politische Bildung ebenso bewußt als Teil einer allgemeinen Erziehung wie seine Kritiker, die Pädagogen Erich Weniger und Theodor Litt. Die Didaktiker der frühen fünfziger Jahre, G. Frede, O. Seitzer und F. Messerschmid, die durch Lehrbücher und die erste Zeitschrift für politische Bildung nachhaltig auf die Schulpraxis einwirkten, waren ebenso Pädagogen wie Ellwein, Spranger, Weinstock und Lemberg, die in den späteren fünfziger Jahren in die Diskussion eingriffen. Die hessischen Didaktiker, die Anfang der sechziger Jahre eine Art realistischer Wende zur Schulpraxis vollzogen — K. G. Fischer, Herrmann, Mahrenholz, Hilligen und Engelhardt sowie Hermann Giesecke, der mit seiner „Didaktik der politischen Bildung“ (1965) eine neue Phase der Diskussion einleitete, und viele seiner Kritiker von „rechts“ und „links“, etwa Klaus Mollenhauer, Karl-Christoph Lingelbach u. a. — sie alle sind und verstehen sich als Pädagogen.

Politologen, überhaupt Sozialwissenschaftler, mit Ausnahme einiger jüngerer Soziologen, haben sich nur selten und meist ohne erkennbare nachhaltige Wirkung auf die Unterrichtspraxis an der Auseinandersetzung beteiligt. Nur Arnold Bergsträsser und einige seiner Schüler wie z. B. Wilhelm Hennis bilden mit ihren Beiträgen aus den fünfziger Jahren erwähnenswerte Ausnahmen, bis sich in jüngster Zeit mit Heinrich Bußhoff und Hans-Günther Assel Wissenschaftler zu Wort meldeten, die den Anspruch erheben, als Pädagogen und Politologen zu argumentieren. Bislang gründete sich der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit der politischen Bildung auf die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik, die ihrerseits

Tendenzen in Richtung auf empirische Sozialwissenschaft erkennen läßt.

Im Mittelpunkt der Diskussion um die politische Bildung stand — und steht — ihre Zielbestimmung. Inzwischen hat sich allgemein die Erkenntnis durchgesetzt, daß die Zieldiskussion nicht in die Kompetenz der Pädagogik gehört und ihr Anspruch auf „Autonomie“ ein ideologischer Irrtum war. Karl-Christoph Lingelbach fand daher keinen Widerspruch im Funk-Kolleg-Disput mit Wolfgang Klafki und G. M. Rückriem, als er resümierte: „Keineswegs ist es primär die Erziehungswissenschaft,

Hans Boulboulé:

Aktualisierung politischer Bildung S. 21

die die pädagogisch relevanten und in der Gesellschaft wirksamen Werte und Leitvorstellungen bestimmt.“¹⁾

Ziele und Inhalte der Erziehung orientieren sich nicht an zeitlos gültigen (absoluten) Werten, sondern an situationsbedingten gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen. Lingelbach weist daher der Erziehungswissenschaft die Aufgabe zu, die Vielfalt der in einer Gesellschaft vorhandenen Normen und Erziehungsziele zu beschreiben, zu klären und zu kritisieren, wobei die Kriterien in ihrer immanenten Stimmigkeit und Logik, zugleich aber in ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen und politischen Begründungszusammenhängen zu suchen wären. Ebenso wenig wie aus der Pädagogik können Lernziele aus einer anderen Wissenschaft abgeleitet werden, weder aus einer Fachwissen-

¹⁾ W. Klafki u. a., Erziehungswissenschaft 2 (Fischer Bücherei Funk-Kolleg), Frankfurt 1970. Hierin K. Ch. Lingelbach, Zum Verhältnis der „allgemeinen“ zur „besonderen“ Didaktik. Dargestellt am Beispiel der politischen Bildung, S. 93—126.

schaft noch etwa aus der Politikwissenschaft oder Soziologie. Da die Zielbestimmungen insbesondere der politischen Bildung durch die politischen Entscheidungsträger erfolgen, ist zu fragen, wer diese sind, wie ihre Entscheidungen zustande kommen, wie sie begründet und in pädagogische Praxis umgesetzt werden, welche Rolle pädagogische Explikationen dabei spielen und sich die Rollen von Eltern, Lehrern und Schülern in den Funktionszusammenhang (System) einfügen. Das alles ist ein Stück Analyse der politischen Wirklichkeit, ist Analyse von Entscheidungsprozessen und damit Herrschaftsverhältnissen.

Von der „Partnerschaft“ . . .

Das Gemeinte sei an einem Beispiel verdeutlicht, das Lingelbach (a. a. O.) näher ausführt: Es ist heute fast ein Ritual, als Einleitung zu einem Beitrage zur politischen Bildung das Partnerschaftskonzept Oetingers zu verwerfen. Wer aber die Durchsetzungskraft dieser Konzeption als eine Leistung und Wirkung der Persönlichkeit Oetingers wertet, übersieht, daß sie in einer ganz bestimmten Weise die Situation der ersten Nachkriegsjahre spiegelt, als es nämlich nahelag, „die politische Pädagogik auf jene einfachen Sozialgebilde wie Familie, Schule, Betrieb und Gemeinde zu verweisen, die den Zusammenbruch offenbar überdauert hatten“ (Lingelbach, a. a. O.). Auch Klaus Wallraven und Eckart Dietrich, die Oetingers Buch als „Evangelium der Gemeinschaftserzieher“ bezeichnen, ordnen ihn als „Repräsentanten der ersten Nachkriegsgeneration“ historisch in die Situation der jungen Bundesrepublik ein, die sich „als Garant sittlich-naturrechtlicher Normen (Menschenwürde) und individueller Freiheitsrechte“ verstand und verstanden wissen wollte³⁾.

²⁾ Hans-Hermann Groothoff u. a., Die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch das Erziehungssystem als politisches Problem, in: Die politische Dimension der Wissenschaft (Loccumer Protokolle 14/1968), S. 26 ff.

³⁾ Klaus Wallraven und Eckart Dietrich, Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, München 1970, S. 107 f. Vgl. Franz Heinisch, Politische Bildung — Integration oder Emanzipation?, in: J. Beck u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 155 ff.: „Diese Beschränkung der politischen Bildung auf Erziehung zu ‚partnerschaftlichem Verhalten‘ ist das Korrelat zur politisch-gesellschaftlichen Realität.“

„Weil die Schule nicht wissenschaftlich begründet ist und nicht eigentlich Wissenschaft treibt, sondern nie etwas anderes sein sollte als ein politisches Instrument“, hat jede Didaktik eine politische Dimension²⁾; weil ferner jedes politische System auf die Dauer nur bestehen kann, wenn seine Prinzipien von der Mehrheit der Staatsbürger anerkannt werden, hat Politik stets eine pädagogische Dimension, die in institutionalisierter Form politische Didaktik genannt werden kann. Daher lautet die Hypothese: Eine kritische Didaktik der politischen Bildung ist angewandte Herrschaftsanalyse und damit eine Teildisziplin der Wissenschaft von der Politik.

Daß die von Oetinger als Erziehungsziel geforderten „elementaren sittlichen Verhaltensweisen“ das „zugkräftige Leitbild“ einer sozial-integrativen und letztlich unpolitischen Erziehungsauffassung wurden (Lingelbach), hatte offenbar weitergehende politische Hintergründe: Die 1949 gebildete Bundesrepublik war ein Produkt der Besatzungsmächte und wurde als Provisorium proklamiert und empfunden. Noch war es nicht erklärtes Ziel politischer Erziehung, sich vorbehaltlos und opferbereit mit ihm zu identifizieren, denn wichtiger waren in dieser Situation Menschen, die jene Spielregeln gelernt und als Normen verinnerlicht hatten, die damals primär als „demokratisch“ galten: Fairneß, Toleranz, Besonnenheit, Kompromißbereitschaft usw. Oetinger gab der situationsbedingten Notwendigkeit in seiner Konzeption in einer Weise Ausdruck, die ihre politische Brauchbarkeit evident machte, „denn keine Gesellschaftsordnung kann, um ihres Weiterbestandes willen, darauf verzichten, ihre Normen auf pädagogischem Wege durchzusetzen“ (Wallraven u. Dietrich, a. a. O.).

Wenn diese Annahme richtig ist, dann erlaubt die exemplarisch angedeutete Funktion der Didaktik Oetingers die *allgemeine Hypothese*, daß nur solche Leitbilder und Zielvorstellungen in die Erziehungspraxis, das heißt in Richtlinien und Schulbücher, eingehen, die die politischen Entscheidungsträger für geboten halten: „Weil die Schule ein Politikum ist . . . darum ist sie abhängig von Richtlinien und Studentafeln“, erläuterte Groothoff in Loc-

cum⁴⁾), und Oskar Annweiler ergänzte: „Politische Bildung dient ... in jeder Gesellschaft auch zur Stabilisierung des Systems“.

Angewandt auf Oetingers Didaktik bedeutet das: Oetingers Demokratie-Verständnis entsprach genau den Erwartungen der Besatzungsmächte, besonders der Amerikaner, und der ersten deutschen Schulpolitiker nach dem Kriege. Die Schule habe die Aufgabe, so instruierten die Amerikaner im Januar 1946 die für die Schulen zuständigen deutschen Politiker ihrer Zone, „den Schüler im Rahmen der Demokratie zu den Grundforderungen der Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde, zur Liebe zu Volk und Vaterland und zur Achtung vor allen Völkern und Rassen zu erziehen“⁵⁾. Zweifellos sollten dabei Freiheit, Menschenwürde und Gerechtigkeit im Sinne des ideologischen Selbstverständnisses der amerikanischen Demokratie verstanden werden, wenn auch allgemeiner „die Entfaltung der religiös-sittlichen Persönlichkeit im Sinne der christlich-abendländischen Kultur“ gefordert wurde.

Eben dieses Leitbild und die pädagogische Methode zu seiner Realisierung lieferte Oetinger, entsprechend den vorläufigen Grundsätzen zur politischen Bildung an den Schulen und Hochschulen, die die westdeutschen Kultusminister im Juni 1950 beschlossen hatten. Diese Grundsätze gingen davon aus, „daß das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt“. Sie stützten damit die Auffassung, politische Erziehung sei nur ein Teilbereich der allgemeinen Erziehung, die sich an einem Leitbilde von einer „geistigen und sittlichen Gesamthaltung“ orientiere.

Diese bewußte Entpolitisierung der politischen Bildung in ihrem ersten Stadium nach Gründung der beiden deutschen Staaten wurde von den Pädagogen aufgegriffen, womit sie den Erwartungen der politischen Entscheidungsträger entsprachen: Die Väter des Grundgesetzes hatten eine Verfassung konzipiert, die für unmittelbare Entscheidungen des Volkes keinen Raum ließ, weil sie der Mündigkeit der Bürger zu mißtrauen Grund hatten. Das Volk, noch nicht reif zur Demokratie, sollte darauf vertrauen können, daß die Inhaber der Macht dem einzelnen und der Familie einen Raum der Persönlichkeitsentfaltung gewähren, der vor unliebsamen Eingriffen des Staates geschützt

⁴⁾ Vgl. Anmerkung 2.

⁵⁾ Zit. nach Karl Borchering, Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, München 1965, S. 65.

werde. Die Folge dieses liberalen Staats- und Grundrechtsverständnisses, wie es etwa in den Formulierungen der Artikel 2, 6, 10, 13 und 14 des Grundgesetzes erkennbar ist, war die von den meisten Didaktikern dieser Zeit vorgenommene Unterscheidung zwischen privaten und öffentlichen Tugenden, zwischen Individuum und Gesellschaft und zwischen Staat und Gesellschaft, die z. B. der ursprünglichen didaktischen Konzeption von Wolfgang Hilligen („sehen, beurteilen, handeln“), Otto Seitzer („Gemeinschaftskunde“) u. a. zugrunde lag.

In den folgenden Jahren intensivierte sich der Prozeß der Wechselwirkung zwischen politischen Entscheidungen und Pädagogik, als Pädagogen zunehmend als Berater bei der Formulierung von politischen Zielvorstellungen wirkten, z. B. im Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der 1955 das bekannte Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung vorlegte. Es erschien im Jahre des Deutschland-Vertrages, des Eintritts in die NATO und der Wiederbewaffnung, aber auch des Adenauer-Besuches in Moskau und liest sich auf weiten Strecken wie die Staatsideologie der (damals wie heute) herrschenden politischen Machtgruppen, die nunmehr, wie es im Gutachten heißt, die Bundesrepublik „zu einer endgültigen Ordnung führen“ wollten und hierfür „ein gesundes Staatsgefühl“ bei ihren Bürgern erwarteten⁶⁾. Die Verfasser, die vor der Gefahr warnten, „daß die wesentlichen Bildungsgehalte politisiert werden“, fühlten sich — trotz der Warnung vor dem Gebrauch der Begriffe — der Erziehung zur Menschlichkeit, zum Gemeinsinn, zum Verantwortungsbewußtsein und zur Toleranz verpflichtet und erkannten den Grundrechtskatalog als unbestrittene Axiomatik der Politik wie der politischen Erziehung an.

Die in diesen Jahren produzierten und in den Schulen bald verbreiteten Lehrbücher, z. B. „Miteinander — Füreinander“, „Freiheit und Verantwortung“ oder „Politische Bildung“ (Binder, Frede, Kolnig, Messerschmid, Seitzer), die z. T. noch vor 1955 erschienen, gehen jedoch in mancher Hinsicht auf die Erwartungen der politischen Entscheidungsträger mehr ein als die Verfasser des Gutachtens: Unter dem Etikett „Erziehung zum Menschlichen“ machen z. B. Binder und seine Mitautoren die Gewährung der Grundrechte von der Befolgung der Pflichten abhängig, zu denen „Gehorsam dem Staat gegenüber“ gehört. Sinn

⁶⁾ Zit. nach Borchering, a. a. O., S. 72.

und Gehalt der Menschenrechte aber sollen dem Schüler an Beispielen aus dem „Dritten Reich und in der Ostzone“ verdeutlicht werden⁷⁾. Die politische Bildung bediente sich zunehmend des inzwischen verbreiteten Begriffs „Totalitarismus“, und damit wirkte sie als Transmissionsinstrument für die Ideologie des Kalten Krieges, die die Funktion einer Integrationsideologie für die Bundesrepublik erfolgreich erfüllte, wie Werner Hofmann in seiner Schrift „Stalinismus und Antikommunismus“ (1967) gezeigt hat.

Wallraven und Dietrich haben schließlich auf einen möglichen weiteren Zusammenhang aufmerksam gemacht durch den Hinweis auf die gleichzeitig verlaufenden ökonomischen Interessenkonflikte: Das Betriebsverfassungs- und das Personalvertretungsgesetz von 1952 bzw. 1953 bedeuteten die Sicherung der Macht der Unternehmer gegenüber den Demokratisierungsbestrebungen der Gewerkschaften, die damit ihre Integration in die bestehende Herr-

schaftsordnung einleiteten und sich künftig als „Sozialpartner“ verstanden. Mitbestimmung in der Wirtschaft wie im Staat blieb ein unverbindlicher Diskussionsgegenstand, die Politik der Gewerkschaften wurde pragmatisch; SPD und CDU betrieben nach dem Verbot der KPD und der SRP eine „Entideologisierung“ in Richtung auf sogenannte Volksparteien, die ihre Programmatik bis zur Möglichkeit einer Großen Koalition einander annähernten. Von der politischen Bildung erwarteten sie jetzt mehr als die genannten Verhaltensweisen der elementaren Sittlichkeit, nämlich Bejahung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung in der Form, wie sie das Bundesverfassungsgericht definiert hatte. Das Verfassungsgericht war damit zur normsetzenden Instanz für die politische Erziehung geworden; die Politiker verlangten von den Staatsbürgern eine klare Ablehnung des „Totalitarismus“ und mehr aktive Teilnahme am demokratischen Öffentlichkeitsbetrieb.

... zum „Konflikt“

Die Vermutung erscheint nicht unbegründet, daß auch die Durchsetzung derjenigen didaktischen Konzeptionen, die „kontroverses Denken“ (Engelhardt) oder gar den Konflikt in den Mittelpunkt stellen, nicht auf ihre Überzeugungskraft zurückzuführen ist, sondern durch die veränderte politische Situation bedingt war. Als Giesecke, ausgehend von der Spiegel-Affäre, eine scheinbar neuartige Konzeption zur Diskussion stellte, war die Ära Adenauer beendet, die Position der CDU und ihrer Führer wurde unsicher, Erhard konnte die Rezession nicht verhindern, die Politik der

USA unter Kennedy hatte neue Perspektiven in der Ost-West-Spannung eröffnet. Auch in der CDU war deutlich geworden, daß „Reformen“ unerlässlich waren — aber erst als 1967/68 diese Notwendigkeit zu Erscheinungen herausforderte, die wie der Beginn einer Revolution wirkten.

Vor diesem Hintergrund wurde Gieseckes „Didaktik der politischen Bildung“ zu einem Politikum: Die konservativen Verteidiger des Systems werteten sie als Rechtfertigung derer, die die demokratische Grundordnung zu gefährden schienen; den „linken“ Kritikern der bestehenden Ordnung dagegen erschien sie als affirmative Alibi-Ideologie der herrschenden Kräfte. Giesecke geriet unter Ideologieverdacht, und zwar durch Kritiker, die mit dem Anspruch der „Ideologiekritik“, das heißt mit einem wissenschaftlichen Anspruch gegen seinen Versuch einer wissenschaftlichen Didaktik antraten.

⁷⁾ Gerhart Binder, Günther Frede, Karl Kolnig und Felix Messerschmid, Politische Bildung und Erziehung. Lehrerheft zum Schülerband „Politische Bildung“, Stuttgart 1953, S. 59 ff. Hierzu ausführlicher: Ernst-August Roloff/Barbara Bigott, Faschistoide Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung, in: betrifft: erziehung, H. 3 u. 4/1970.

Zu den ersten Kritikern Gieseckes gehörte Heinrich Bußhoff, der später seine Position in dem Buch „Politikwissenschaft und Pädagogik“ (Berlin 1968) dargelegt hat. Er folgert aus der richtigen Prämisse, daß politische Bildung immer eine Funktion innerhalb der bestehenden Ordnung erfüllt, daß sie in der Bundesrepublik nur auf „unsere“ freiheitliche demokratische Grundordnung bezogen werden könne. Sinn und Zweck unserer Staatsordnung seien in dem Bekenntnis zu ihrem Grundprinzip, der „Würde des Menschen“, festgelegt, und das bedeutet — nach Bußhoff —, daß der Grundrechtsteil unserer Verfassung ebenso der Bezugspunkt für die Staatsordnung wie für die politische Pädagogik sein muß. Politik und Pädagogik gehen von einem nicht weiter ableitbaren Minimalkonsens über die Grundwerte aus, die dadurch den Charakter von Axiomen oder Dogmen erhalten. Da nun Bußhoff politische Bildung relativ zur jeweiligen, das heißt historisch-situativ bedingten Herrschaftsordnung sieht, diese aber Teil der allgemeinen Erziehung ist, bedeutet das, daß die gesamte Pädagogik eine Funktion der Politik ist.

Es ist leicht einzusehen, daß Bußhoff von hier aus zu einer Kritik am Konflikt-Begriff Dahrendorfs gelangt, den er in der Didaktik Gieseckes wiederzufinden glaubt: Der Konflikt, sagt Bußhoff, sei nicht das Grundprinzip politischer Tätigkeit und könne daher auch nicht didaktisches Grundmodell sein (S. 125), womit er zwar Giesecke mißverstanden hat, aber noch eine Basis für wissenschaftliche Kontroversen bietet. Sie wird aber verlassen, wenn er das damit begründet, daß eine Didaktik, die den Konflikt zum Grundmodell erhebe, zu gefährlichen Zielvorstellungen führe, nämlich „entweder den Kampf aller gegen alle oder die Reibungslosigkeit aller gesellschaftlichen Tätigkeit“. Die Folge davon aber wäre „eine völlige Veränderung der Struktur der pluralistischen Gesellschaftsordnung“!

„Völlige Veränderung der Struktur der pluralistischen Gesellschaft“ wäre gleichbedeutend mit Preisgabe der Grundlagen unserer demokratischen Staatsordnung, und darum gefährde Dahrendorfs Konflikt-Begriff die bestehende Ordnung. Genauso argumentiert Hans-Günther Assel gegen Giesecke: „Konflikte sind Symptome dafür, daß sich das innen- oder außenpolitische Gleichgewicht verschob. Sie signalisieren Diskrepanzen und

Antagonismen, die man wieder beseitigen muß, wenn nicht gefährliche Zuspitzungen und Zerreißproben entstehen sollen, denn Konflikte können Ordnungen zerstören und Chaos und Anarchie hervorrufen.“⁸⁾

Assel hält es für bedenklich, wenn in der politischen Bildung Begriffe wie Konsensus, Gemeinwohl, Kooperation, Grundeinsicht oder Ordnungsnorm abgewertet werden, denn das Ziel müßten „fundamentale Einsichten“ bleiben, ohne die es keine Grundlagen für „Ordnungssysteme“ gebe. Konflikte müssen gelöst werden, und zwar durch „Wiederherstellung des Gemeinwohls“, weil in keinem Falle der Konsensus über die „Prinzipien freiheitlicher demokratischer Ordnung“ verlorengehen dürfe.

In seinem 1970 erschienenen Buch „Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung“ hat Assel näher dargelegt, wodurch seiner Ansicht nach die freiheitliche Ordnung am stärksten bedroht ist: durch ideologisches Denken, das er eine „Entartungerscheinung im Denken und in der politischen Praxis“ nennt: „Ideologisches Denken wird von Normen gesteuert, die man nicht kritisch überprüft, sondern unkritisch hinnimmt.“⁹⁾ Zwangsläufig führt es nach Assel zu totalitären Herrschaftsformen, deren Ideologie unvereinbar sei mit Wahrheit und sich durch Radikalität und Intoleranz und damit durch Unmenschlichkeit auszeichne. Wahrheit ist nach Assel dadurch gekennzeichnet, daß „die souveräne Vernunft“ in der Lage sei, „alle Ideologien zu kontrollieren“, und deshalb sei die freiheitliche demokratische Ordnung, die sich auf reine Vernunft stützt, die Ordnung der Wahrheit und frei von Ideologie. Das Vorbild und den Garanten für Freiheit und Gerechtigkeit sieht Assel in der Demokratie der USA, wie sich überhaupt „der nüchterne politische Denkstil der Angelsachsen“ von Ideologien ferngehalten habe, so daß dort das Gemeinwohl vor dem „Interessenegoismus“ rangiere (S. 131).

Selbst wenn man die Frage, ob sich die „freiheitliche Ordnungsform“ der USA tatsächlich von „Ideologie“ freigehalten hat, für eine

⁸⁾ Hans-Günther Assel, Kritische Gedanken zu den Denkansätzen der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 31/69, S. 17.

⁹⁾ Hans-Günther Assel, Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung, München 1970, S. 7. Die folgenden Zitate S. 102 ff.

Sache der Definition hält, so ist diese Aussage nach Assels eigenen Kriterien nicht wissenschaftlich, sondern ideologisch: Ideologie, so erläutert er ihre Funktion, fördert dichotomisches Denken, schafft ein Freund-Feind-Schema mit emotionaler Polarität und damit eine alternative Wertperspektive, aus der die Wirklichkeit gesehen und unter den Kategorien gut-böse bewertet wird. Ideologie hat letztlich die Funktion, die eigene Ordnung als gut, ja als die einzig gute prinzipiell nicht in Frage zu stellen und sie zu bejahen, als moralische Pflicht empfinden zu lassen. Wenn Assel sagt, die freiheitliche Ordnungsform gehe von dem „klassisch-christlichen Menschenbild“ aus, nach dem das Individuum die Fähigkeit (= Vernunft) besitze, in freier Willensentscheidung „das Gute zu verwirklichen und das Böse zu meiden“ (S. 138), wenn weiter die „totalitäre Ordnungsform“ ideologisch und unmenschlich ist, dann gibt es letztlich keine andere Wahl als das Bekenntnis zur „freiheitlichen Ordnungsform“, so wie sie Assel schildert; denn „die Kluft zwischen einer totalitären und einer freiheitlichen Erziehungsform ist unüberbrückbar“ (a. a. O.).

Assel, der von „idealtypischen Ordnungsformen“ ausgeht und auf eine Analyse der tatsächlichen Herrschaftsordnungen verzichtet, schließt daraus, daß es keinem Zweifel unterliege, welcher Ordnung der Vorzug gebührt — und diese Aussage ist nach seinen eigenen Kriterien ideologisch¹⁰⁾.

Wie in der Politik seit 1968 z. B. bei den Jungsozialisten von „systemüberwindenden Reformen“ gesprochen wird, denen die jetzige CDU/CSU-Opposition Reformen entgegen-

¹⁰⁾ Eine differenzierte ideologiekritische Analyse der Ausführungen Assels legt die Vermutung nahe, daß seine „Ideologiekritik“ gewollt oder ungewollt auf eine ideologische Rechtfertigung der Oppositionspolitik gegen die Regierung der sozial-liberalen Koalition hinausläuft. Seine politischen Wertungen und Schlußfolgerungen für die politische Bildung stimmen z. B. bis in einzelne Formulierungen hinein mit den Ausführungen des CDU-Abgeordneten Wörner am 3. 2. 1971 in der Debatte über den Bericht des Bundeskanzlers zur Lage der Nation überein. Der Wortlaut dieser Rede ist abgedruckt in: Das Parlament, 21. Jg., Nr. 7 v. 13. 2. 1971, S. 1 f. Ein näherer Vergleich würde den Rahmen dieser Skizze sprengen.

setzen will, die — nach den Worten des Abgeordneten Wörner (s. Anm. 10) — die gegenwärtige Ordnung noch stabiler machen sollen, so polarisiert sich die Diskussion in der Theorie der politischen Bildung parallel dazu um die Begriffe Systemüberwindung und Systemerhaltung. Wenn etwa Giesecke explizit die „Systemüberwindung“ ablehnt, wie sie von den marxistischen Kritikern gefordert (wenn auch meist nicht genauer definiert) wird, so gilt er als Rechtfertiger der bestehenden Ordnung und damit politisch als „rechts“ stehend.

Allen didaktischen Konzeptionen, die von dem Axiom ausgehen, Politik und politische Bildung hätten sich gleichermaßen uneingeschränkt auf das Bekenntnis zu den in unserer Verfassung formulierten Grundrechten festzulegen, ist die politische Grundeinstellung gemeinsam, diese unsere Herrschaftsordnung sei im Prinzip die einzig richtige und bedürfe lediglich der Verbesserungen, der Reformen, um einige noch nicht oder nur unzulänglich erfüllte Normen und Ziele zu realisieren. Es ist nachweisbar, daß diese Axiomatik, wie sie bei Bußhoff und Assel beispielhaft gekennzeichnet wurde, auch den didaktischen Konzeptionen von Friedrich Roth, Wolfgang Mickel, Klaus Hornung, Friedrich Minssen und Eugen Lemberg zugrunde liegt. Es ist aber auch nachzuweisen, daß sich auf dieser Grundlage neue Formen nationalistischer Denkweisen ausgeprägt haben, die z. B. bei Eugen Lemberg — nach seiner eigenen Definition von „Ideologie“ und „Nationalismus“ — den Charakter einer Ideologie und bei Hugo Andreae faschistoide Züge angenommen haben¹¹⁾.

¹¹⁾ Vgl. hierzu die — mit einigen bedauerlichen Mängeln behaftete — Publikation von Ursula und Rolf Schmiederer: Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung, Frankfurt 1970. Ferner: Ernst-August Roloff und Barbara Bigott (Anm. 7). Die nationalistischen Tendenzen in den genannten Didaktiken hat auch K. G. Fischer in seinen Rezensionen in „Neue Politische Literatur“, z. B. in Heft 1/1969 („Politische Bildung und Politischer Unterricht“, S. 32 ff.), gekennzeichnet. Über Hornung sagt Fischer: „Er ist einer rückwärtsgewandten Ideologie verhaftet.“ Mickel attestiert er ein naives und unreflektiertes Demokratie-Verständnis. Die nationalistische Ideologie von Andreae hat Fischer in einer Einzelrezension in Heft 3/1969, S. 425–428, a. a. O., charakterisiert.

Kritische und radikaldemokratische Tendenzen in der politischen Bildung werden — etwa seit Klaus Mollenhauer („Erziehung und Emanzipation“, 1968) — durch den Begriff der „Emanzipation“ signalisiert. Von nicht-marxistischen Didaktikern wie z. B. K. G. Fischer, W. Hilligen, H. v. Hentig u. a. wird er vielfach als „Selbstbestimmung“ übersetzt und verwandt, wie etwa bei Friedrich Roth, der aus dem Grundsatz der Freiheit im Sinne des liberalen Verfassungsverständnisses explizit auch die Aufgabe ableitet, „eine Lebensordnung zu schaffen und zu suchen, die den Prozeß der zunehmenden Selbstbestimmung“ fördere¹²⁾.

Ohne den Versuch, die Grundrechtsnormen historisch und ideologiekritisch in Frage zu stellen, bleiben solche Postulate hinter den politischen Intentionen marxistischer Didaktiker zurück, für die eine Gruppe jüngerer Pädagogen repräsentativ ist, die 1970 das Taschenbuch „Erziehung in der Klassengesellschaft“ herausgegeben haben¹³⁾. Dort finden sich „Thesen zu emanzipatorischer Erziehung“, zu denen folgende gehört: „Emanzipatorische Erziehung ist kein pädagogischer Grundbegriff, sondern die sozialwissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis des politischen Kampfes. Sie steht auf der Seite der Unterdrückten.“

Es gibt weder eine besondere „Pädagogik“ noch einen Teilbereich „politische Bildung“, vielmehr sind beide „Vorbereitung auf den Kampf gegen die autoritäre Leistungsgesellschaft“, durch die die Abhängigen und Unterdrückten befähigt werden sollen, „ihre objektiven Interessen zu erkennen und zu einem radikalen politischen Engagement zu gelangen“. Franz Heinisch legt (S. 172 ff.) im einzelnen dar, was dabei unter „sozialwissenschaftlich fundiert“ zu verstehen ist, nämlich „Analyse der Gesellschaft in ihrer Totalität“; die für eine „emanzipatorische Erziehung“ gültigen Normen und Leitwerte werden zwar immer wieder als „notwendig“ bezeichnet, können aber zugegebenermaßen wissenschaftlich nicht begründet werden.

Hier liegt auch der Ansatz für die Kritik an Giesecke: Er bezeichnet Politik als „das noch nicht Entschiedene“, und das soll heißen: Solange eine Entscheidung noch offen ist, stehen sich verschiedene Lösungen (Wertungen) gegenüber, zwischen denen der einzelne wählen (entscheiden) muß. Politik umfaßt also einen Spielraum, „in dem die zwar motivierte, aber letztlich wissenschaftlich nicht begründete und begründbare Entscheidung ihren Ort hat“. Giesecke sagt klar, daß jeder Konflikt „sachlich und ethisch mehrdeutig“ und mithin seine Lösung „eine Sache der Parteinahme und Entscheidung“ sei (S. 21); aber als Didaktiker wollte er nicht mehr sagen, als daß es so ist, nicht, wofür man Partei nehmen soll. Das aber werfen die Kritiker von „links“ ihm vor, die von der politischen Pädagogik verlangen, „auf der Seite der Unterdrückten“ zu stehen.

Hatte schon Klaus Mollenhauer in „Erziehung und Emanzipation“ den Konflikt-Begriff stärker als Giesecke auf die konkreten Interessenwidersprüche in unserer Gesellschaft bezogen, so vermissen die erwähnten Kritiker aus der Frankfurter Gruppe ein klares Bekenntnis zu der Absicht, „die Struktur des organisierten Kapitalismus in eine sozialistische zu transformieren, d. h. in eine Gesellschaftsordnung, in der in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, besonders aber in den ökonomischen, demokratische Selbstorganisation möglich und Solidarität autonomer Subjekte wirklich ist“ (Heinisch, S. 180). Gieseckes Wertneutralität, so erklärt Heinisch, laufe auf „eine kritiklose Hinnahme gesellschaftlicher Antagonismen“ hinaus, so daß seine an Dahrendorf orientierte Konzeption eine „ideologische Funktion“ erhalte (S. 168 f.).

Aus dieser Sicht erscheinen auch didaktische Kategorien wie „Einsichten“ (K. G. Fischer) oder „kontroverses Denken“ (Engelhardt) als „die liberalen Prinzipien der Pluralismustheorie, die in der Bundesrepublik durch Dahrendorf populär wurde“ (Heinisch, a. a. O.). Pluralismustheorie aber heiße nichts anderes als die Forderung nach „Toleranz“ sich ausschließender Alternativen und sei mithin so fest mit der Auffassung vom „Staat als Wähler der Ordnung“ verbunden, daß die darauf aufbauende Didaktik Gieseckes die bestehenden Herrschaftsverhältnisse rechtfertige, weil sie keine Möglichkeit zu ihrer Überwindung anbiete. Die Kritik gipfelt also in der ideologiekritischen „Enthüllung“, daß sich gerade in

¹²⁾ Friedrich Roth, Sozialkunde, Düsseldorf 1968. S. 25 f.

¹³⁾ Die Autoren des im folgenden behandelten Bandes sind Johannes Beck, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller und Alfred Pressel; Herausgeber der Reihe „Erziehungswissenschaft“, in der er erschien, ist Hans-Jochen Gamm („Kritische Schule“, 1970).

der vermeintlichen Ideologiefreiheit der Didaktik Gieseckes ihre ideologische Funktion zeige. Diesen bemerkenswerten Nachweis vermag offenbar nur eine Dialektik zu führen, die ihr wissenschaftliches Selbstverständnis so ausdrückt: „Erst in der solidarischen politischen Aktion selbstbewußter Subjekte, die den ideologischen Schleier des bestehenden Repressions- und Manipulationssystems durchbrochen haben, kann sich die Umwälzung der autoritären Leistungsgesellschaft realisieren. Emanzipatorische Erziehung geht dann in allgemeine politische Praxis über, ist nicht mehr subversives Bildungsprinzip, sondern Erziehung zum Sozialismus, als Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, als Konkretisierung einer kritischen Gesellschaftstheorie.“ (10. These, S. 150 f.).

Hier wird die Problematik des Dialektischen Materialismus evident: Zwischen Dogma und Utopie als den Kennzeichen einer Ideologie versucht die dialektische Methode ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit zu behaupten in einem Zwei-Fronten-Kampf gegen Dogmatiker aus den eigenen Reihen und gegen die Ideologien ihrer Gegner. Giesecke wird, weil er keine marxistische Position einnimmt, der reaktionären Ideologie zugeordnet. Lingelbach z. B. vermißt bei ihm eine politische Theorie, die „das soziale System“ durchschaubar macht und es dem jungen Menschen ermöglicht, seine soziale Position in ihm zu bestimmen, seine „objektiven“ Interessen zu erkennen und auf-

grund einer politischen Situationsanalyse rationale Stellung zu nehmen und zu handeln. Das heißt im Klartext, Giesecke stehe nicht auf dem Boden der „Kritischen Theorie“ — und nur diese sei wissenschaftlich. Gewiß wird nicht bezweifelt, daß auch sogenannte positivistische Systemtheorien geeignet sind, Zusammenhänge durchschaubar zu machen, aber sie bieten nicht unmittelbar eine „Anleitung zum Handeln“ wie der Marxismus. Darum gibt es für diese Marxisten keine klaren Grenzen zwischen Ideologie und Wissenschaft, außer der, daß jede andere Theorie „bürgerliche“ Wissenschaft und mithin Ideologie sei.

Der Boden rationaler Auseinandersetzung und damit der Wissenschaft ist bewußt verlassen, wenn Klaus Wallraven und Eckart Dietrich den „Konfliktpropagandisten“ vorwerfen, sie benutzten das Wort „Konflikt“, um „ihre uneingestandene mächtige Ordnungssehnsucht, ihre tiefe Furcht vor Umwälzung hinter einem Schleier scheinfortschrittlicher Stereotype zu tarnen“ (S. 60). Das ist schon deshalb zur Auseinandersetzung ungeeignet, weil die Autoren nicht sagen, wen sie damit meinen, ob z. B. Giesecke. Es bleibt jedenfalls die erstaunliche Tatsache festzustellen, daß ein und dieselbe didaktische Konzeption einmal als Stabilisierungsideologie im Dienste bestehender Herrschaftsverhältnisse erscheint, zum anderen als Ideologie des Umsturzes und Anarchismus, und zwar beides angeblich aus „ideologiekritischer“, will sagen: wissenschaftlicher Sicht.

Kritik der Kritik

Die politischen Aktionen der Jahre 1967 bis 1969, die hauptsächlich von Studenten und z. T. von Schülern durchgeführt wurden, an denen sich aber auch Lehrlinge und Arbeiter beteiligten, waren sicher nicht das Resultat einer so oder so gerichteten politischen Erziehung, schon gar nicht durch den Unterricht in der Schule. Sie waren spontane Reaktionen auf politische Herausforderungen, für die die Theoretiker nachträgliche Rationalisierungen lieferten, z. B. die These, „nur in Aktionen, die gegen un-demokratische Organisationen, Institutionen sowie deren Repräsentanten und Regeln gerichtet seien, könne man das lernen, was man für eine demokratische Veränderung

der Gesellschaft wirklich brauche“¹⁴). So kennzeichnet Giesecke die Position, die etwa von Peter Brückner und Wilfried Gottschalch eingenommen wird¹⁵).

Brückner ist der Ansicht, eine Demonstration werde zur Methode der Erkenntnis und Selbst-

¹⁴) Hermann Giesecke, Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, in: Politische Aktion und politisches Lernen, München 1970, S. 17.

¹⁵) Peter Brückner, Provokation als organisierte Selbstfreigabe, in: Politische Aktion und politisches Lernen, s. Anm. 14; vgl. auch Brückner-Agnoli, Transformation der Demokratie, Frankfurt 1968; Wilfried Gottschalch, Soziologie der politischen Bildung, Frankfurt 1970, und: Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt 1969.

erkenntnis, wenn sie als „tätige politische Reflexion“ begriffen werde. Giesecke entgegnet: „Und genau hier scheint mir der gefährliche Irrtum zu liegen, der dafür verantwortlich ist, daß die Schüler- und Studentenbewegung immer mehr im Gestrüpp ihrer unkalkulierten Aggressionen steckenbleibt.“ „Lernen“ und „Aktion“ sind nach Gieseckes Ansicht „antinomische soziale Verhaltensweisen“, die zueinander in erheblichem Widerspruch stehen. Die Theoretiker des Aktionismus hätten durch ihre mangelnde didaktische Reflexion, durch unwissenschaftliche „Lerntheorien“ die von ihnen gerechtfertigte Bewegung selbst um den Erfolg gebracht.

Brückner, der ebenso wie Gottschalch die Leistung der Kritischen Theorie in der Synthese zwischen Marxismus und Psychoanalyse sieht, fordert den Abbau von Angst durch bewußten Ungehorsam, denn, so habe die Psychoanalyse erkannt, die Mechanismen der Angsterzeugung seien das nachhaltigste Disziplinierungsmittel im Sozialisationsprozeß. Aber Giesecke sieht in der Aufforderung zur Provokation die Gefahr neuer Angsterzeugung, wenn sie nicht in dem Zusammenhang reflektiert werde, in dem das Handeln erfolgt. Er spitzt seine Anti-Kritik schließlich auf die Behauptung zu, der Versuch einer Synthese zwischen Marxismus

und Psychoanalyse im Bereich der politischen Erziehung sei „bisher auch nicht andeutungsweise gelungen“, weil die in der marxistischen Tradition stehende Kritische Theorie für eine pädagogische Theorie überhaupt keinen Platz habe, und zwar seit Marx. In dieser pointiert formulierten Verallgemeinerung ist das sicher eine unhaltbare Aussage, aber gültig z. B. als Kritik an Gottschalchs „Soziologie der politischen Bildung“.

Anders als die Frankfurter Gruppe, die der Schule als Unterrichtsstätte viel Aufmerksamkeit widmet, bietet Gottschalch dem Lehrer wenig Ansatzmöglichkeiten für eine kritische Unterrichtspraxis. Aber auch in den „Thesen“ der Frankfurter Gruppe heißt es in einer wenig originellen Anlehnung an die berühmte These über Feuerbach: „Die ‚Pädagogen‘ haben die Pädagogik nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie abzuschaffen.“ Das heißt: In diesem System ist es nicht nur unsinnig, sondern politisch falsch, ein integriertes Fach zu lehren, schon gar nicht Politik, weil die so vermittelte Bildung zwangsläufig affirmativ ist. Die Konsequenz liegt auf der Hand: Statt Lehrer braucht man zunächst Berufsrevolutionäre; politischer Unterricht in der Schule findet in diesem System bis zur Revolution nicht statt.

Keine Hilfe für den Unterricht?

Bei einer Untersuchung von Publikationen zur politischen Bildung aus den Jahren 1969 und 1970 fand Kurt Gerhard Fischer „keine neuen profunden theoretischen Veröffentlichungen“, woraus er schloß, die Theoretiker hätten ihr „Hypothesen-Pulver“ verschossen und stünden in teils starren Fronten einander gegenüber¹⁶⁾. Das war offensichtlich ein Irrtum, wenn man nicht die erwähnten Publikationen aus der Reihe der „profunden“ ausschließen will, ohne dafür Kriterien zu nennen. Ein praxisbezogener Didaktiker wie Fischer kann angesichts der tatsächlich feststellbaren Polarisierung seine Abneigung gegen die reine Theorie nicht verbergen und wäre der Zustimmung vieler Lehrer sicher, wenn er fragte, ob nicht diese Diskussion völlig an der Unterrichtspraxis, an der Schulsituation und den Bedürfnissen der Lehrer vorbei geführt wurde.

¹⁶⁾ K. G. Fischer, Politische Bildung für die siebziger Jahre, in: Neue Politische Literatur, H. 1/1971, S. 75.

Der sozialkundliche Unterricht wird noch immer nur in Ausnahmefällen von Lehrern mit sozialwissenschaftlicher Vorbildung erteilt, denen Fischer selbst eine praktikable, das heißt in Unterricht umsetzbare „Einführung in die Politische Bildung“ anbietet, die indessen ebenfalls — und das ist auch nicht anders möglich — eine theoretische Position markiert und im Zusammenhang mit der didaktischen Konzeption seines Lehr- und Arbeitsbuches „Politische Bildung“ für die Hand des Schülers gesehen werden muß, zumal mit ihr die 1969 herausgekommene Neubearbeitung von Wolfgang Hilligens „sehen, beurteilen, handeln“ in mehrfacher Hinsicht konkurriert¹⁷⁾.

¹⁷⁾ K. G. Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970 (eine Neubearbeitung der 1965 erschienenen Schrift: Politische Bildung — eine Chance für die Demokratie); vgl. ferner ders.: Politische Bildung — ein Lehr- und Arbeitsbuch für den sozialkundlich-politischen Unterricht, Stuttgart 1967.

Genau wie Gottschalch sieht Fischer die Unvereinbarkeit der Standpunkte in dem Gegensatz zwischen den „Dialektikern“ der Kritischen Theorie und den „Neopositivisten“, mit deren Repräsentanten Popper und Albert er den Anspruch zurückweist, „daß nur dialektisches Denken gesellschaftskritisch sein könne“ (S. 79). Mit seinem Bekenntnis zu ihrer Wissenschaftstheorie und dem neopositivistischen Begriff von „Wahrheit“¹⁸⁾ tritt er nicht nur Gottschalch und den Dogmatikern der dialektischen Schule entgegen, sondern er distanziert sich auch von Didaktikern wie Lingelbach und Giesecke, die im „Konflikt“ eine zentrale Kategorie der (Didaktik der) politischen Bildung sehen; denn ihnen wirft er vor, die Reduktion aller Lerninhalte auf Konflikte — die übrigens keiner von beiden vornimmt — sei „verschleierte Ideologisierung der Schüler“ (S. 94). Wie erinnerlich, wird dieser Vorwurf auch von seiten der Dialektiker gegen Giesecke erhoben, und offensichtlich ist sich Fischer dessen nicht bewußt, daß es möglicherweise nicht weniger unbegründet ist, gegen ihn denselben Vorwurf zu erheben wie umgekehrt, wenn nämlich die Axiomatik der eigenen Position nicht mehr Gegenstand des Zweifels ist.

Die Axiomatik im Ansatz der hessischen Didaktiker liegt seit dem Buch von Fischer, Herrmann und Mahrenholz in dem Begriff der „Einsichten“. Damit sind die „Axiome jeder Gesellschaftsanalyse“, das heißt die Normen des politischen Handelns gemeint, die als Urteile a priori „aller Erfahrung vorausgehen“, andererseits aber — als Wertvorstellungen (Normen), die der einzelne vorfindet — auf politischen Entscheidungen beruhen, also von Menschen qua Macht gesetzt sind, denn „sie treten aus dem Werthorizont der Individuen hervor, die Entscheidungsbefugnisse haben“¹⁹⁾. Fischer geht davon aus, daß „alle Gesellschaftsanalyse denkwürdig“ Wertvorstellungen impliziere, die in der politischen Bildung „zur Diskussion zugelassen“ werden müssen, um durch Unterricht bewußt zu machen, „daß menschliches Denken und Tun . . .

jederzeit auf Denkvoraussetzungen aufruht“ (S. 96 f.), die in Fischers Didaktik „Einsichten“ genannt werden. Ein solches Axiom ist z. B. der Satz: „Alle Menschen sind von Natur aus gleich.“ Er ist empirisch weder zu gewinnen noch beweis- oder widerlegbar, er muß vielmehr als „wahr“ vorweg anerkannt werden, wie in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, um Norm und Ziel politischen Handelns zu sein. Die Voraussetzung für Fischers Konzeption ist ein Minimum an gemeinsamen Grundüberzeugungen, das nicht nur politische Ordnung, sondern auch die Selbstverwirklichung des einzelnen in ihr ermöglicht, allerdings ständiger Überprüfung bedarf.

Folgerichtig stellt Fischer an den Anfang seines Lehrbuches den Minimalkonsensus unserer politischen Ordnung, den Grundrechtskatalog der Verfassung, und fordert: „Wir müssen bereit sein, die Grundrechte zu wahren, zu verteidigen und uns unserer Haut zu wehren!“ Damit zielt er zwar nicht auf kritiklose Affirmation, aber die von den Schülern erwartete Auseinandersetzung mit den im Lehrbuch angebotenen kontroversen Texten — hier zum Verbot der KPD — kann und soll zu keiner anderen „Einsicht“ als zu unbestrittener Anerkennung dieser Verhaltensmaxime führen. Andererseits postuliert Fischer „einsichtenhaltige“ Grundsätze für Demokratie, zu denen die Annahme gehört, es gebe in der Politik niemals die „richtige“ Meinung (vgl. Arnold Brecht und Hilligen), sondern nur die „bessere oder schlechtere“; aber zugleich räumt er ein, daß es in der Gesellschaft Gegensätze gibt, die mit den „Einsichten“ unvereinbar sind, weil sie „objektive Interessenunterschiede“ ausdrücken, die zu erkennen durch ideologische Verhüllungen verhindert werden soll. In wörtlicher Anlehnung an die von ihm abgelehnten Dialektiker formuliert Fischer dann doch eine Zielvorstellung von absoluter Wertigkeit. „Abbau von Fremdbestimmung und Herrschaft in ihrer Wechselseitigkeit zugunsten von Selbstbestimmung als Verfügungsautonomie von Individuen in allen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis“²⁰⁾.

Die Befürchtung, Fischers Konzeption weiche den wirklich bedeutsamen Konflikten aus, wird spätestens durch das zweite Lehrbuch-Kapitel über „Pluralismus“ geweckt, wo die „Einsicht“ gelehrt wird: „Es läßt sich sagen: wo die eine Meinung in Staat und Gesellschaft

¹⁸⁾ In der Politikwissenschaft ist Arnold Brecht (Politische Theorie. Die Grundlagen politischen Denkens im 20. Jahrhundert, deutsch: Tübingen 1961) der typische Vertreter des positivistischen Wertrelativismus, der sich unschwer in Fischers didaktischer Konzeption nachweisen läßt. Anzumerken ist, daß Gottschalch (a. a. O., S. 16 ff.) eine sehr polemische und mangelnde Kenntnis beweisende Darstellung des Positivismus bietet.

¹⁹⁾ Fischer, Herrmann, Mahrenholz, a. a. O., S. 89.

²⁰⁾ K. G. Fischer, Einführung in die Politische Bildung, a. a. O., S. 113.

verwirklicht wird, kann eine andere nicht gelten; und umgekehrt." (S. 18). Weit von den primitiven Schablonen der „Identifikationen von Faschismus resp. Nationalsozialismus mit kommunistischer Herrschaft als Totalitarismus“ entfernt (S. 25), hält Fischer doch an dem Begriff „totalitäres Herrschaftssystem“ fest, um die „Einsicht“ (d. h. das Dogma) über den „Pluralismus“ nicht zu gefährden; denn genau gesehen steht dieser Begriff für „Demokratie“, da sich für Fischer der Unterschied zwischen Pluralismus und totalitären Herrschaftssystemen darin äußert, daß es hier mehrere, entgegengesetzte Meinungen gibt und dort nur eine gültige Lehre. Als erklärter Gegner einer antikommunistischen Ideologie, wie sie der Kalte Krieg produziert hat (vgl. Werner Hofmann), weitet Fischer die Toleranz (d. h. den „Pluralismus“) in einer Weise aufeinander ausschließende Alternativen aus, die der Wirklichkeit der Herrschaftsausübung in diesem Staate keineswegs entspricht.

Die zentrale Kategorie dieser didaktischen Konzeption ist nicht „Konflikt“, sondern „kontroverses Denken“, wie es Rudolf Engelhardt als Grundlage einer „Urteilsbildung im politischen Unterricht“²¹⁾ gekennzeichnet hat. In Fischers Lehrbuch findet der Schüler zu jedem Thema ausgewählte Zitate und „Dokumente“, die gegensätzliche Ansichten und Bewertungen enthalten; aber abgesehen davon, daß sie zwangsläufig dem Auswahlprinzip der a priori angenommenen „Einsichten“ unterliegen und daher das inhaltliche Ergebnis des Lernpro-

zesses vorher bekannt ist, erlaubt ein Lehrbuch nur die Aufnahme von Bruchstücken, die für das Üben kontroversen Denkens in umfassenderen Begründungszusammenhängen, und das heißt: zur Ideologiekritik keine hinreichende Grundlage bieten. In der Hand eines sozialwissenschaftlich nicht vorgebildeten Lehrers wird ein solches Lehrbuch leicht zum Instrument einer zumindest unkritischen Fixierung auf Normen, die am Maßstab der politischen Wirklichkeit immer wieder überprüft werden müssen. Das würden vermutlich auch Fischer, Engelhardt und Hilligen unterschreiben; aber „kontroverses Denken“ auf der Grundlage des positivistischen Wertrelativismus birgt die Gefahr des Ausweichens vor den politisch wirklich gravierenden Konflikten und Entscheidungen.

Das Beispiel der didaktischen Konzeption Fischers sollte verdeutlichen, daß es eine Selbsttäuschung wäre anzunehmen, die Theoretiker hätten an der Praxis vorbeidiskutiert und ihr „Hypothesen-Pulver“ in die Luft verschossen. Politischer Unterricht ist ohne didaktischen Bezugsrahmen nicht möglich, und Lernende wie Lehrende müssen sich über ihre theoretische Position im klaren sein, weil diese zwangsläufig auch eine politische ist: „Von jeder Theorie und jeder unterrichtspraktischen Konzeption der politischen Bildung, die sich dem Vorwurf, affirmativ zu sein, nicht von vornherein aussetzen will, ist zu fordern, daß sie ihre politische Position offenlegt und ihre Funktion reflektiert.“²²⁾

Lehrbücher — Kriterien zu ihrer Beurteilung

Das Dilemma des politischen Unterrichts liegt darin, daß die meisten Lehrbücher von Pädagogen verfaßt sind, die keine Sozialwissenschaftler sind, und die Sozialwissenschaftler, die zur ideologiekritischen Problematisierung der Didaktik beigetragen haben, mangels pädagogischer Praxis oder aus wohlervogenen prinzipiellen Gründen keine Lehrbücher anbieten. Zu den Ausnahmen unter den ausgesprochenen Schulbüchern gehören „Politik im 20. Jahrhundert“, das Werk einer Gruppe von Politologen des Otto-Suhr-Instituts unter der Federführung von Hans-Hermann Hartwich, und „Welt der Politik“, ein Werk, dessen vier Teile — Politik, Recht, Wirtschaft und Gesell-

schaft — jeweils von einem entsprechenden Fachwissenschaftler bearbeitet wurden²³⁾.

Daß diese beiden Bücher, die für die integrierte „Gemeinschaftskunde“ in der Oberstufe der Gymnasien konzipiert wurden, dort inzwischen weit verbreitet sind, obwohl sie nicht den Anspruch auf eine didaktische Kon-

²²⁾ K. Wallraven u. E. Dietrich, Politische Pädagogik, a. a. O., S. 120.

²³⁾ Politik im 20. Jahrhundert, Braunschweig 1964. Welt der Politik, Lehrbuch der Sozial- und Gemeinschaftskunde, Frankfurt 1967². Von den vier Autoren sind zwei praktizierende Pädagogen (der Politologe R. Kuhn und der Soziologe H. Ritscher), den Teil Wirtschaft verfaßte der als Didaktiker bekannte Friedrich-Wilhelm Dörge, der Jurist W. Zeidler ist in der Staatsverwaltung tätig.

²¹⁾ Essen 1968.

zeption erheben und ihr Informationsgehalt die Schüler vielfach überfordert, hat offenbar andere Gründe, als sie für die Beliebtheit von Hilligens „sehen, beurteilen, handeln“ in den Klassen 7 bis 10 aller Schularten vermutet werden. Hans Ritscher bietet im Vorwort zur „Welt der Politik“ eine Erklärung, wenn er zugibt, das Buch sei nicht nur für die Hand des Schülers gedacht, sondern zugleich als „ein Hilfsmittel des Lehrers zur Gestaltung einer politischen Bildung, die Leistung und Verständnis der Oberstufe entspricht“.

Tatsächlich erfüllen Lehrbücher für den Sozialkundeunterricht weitgehend die Funktion des Informationsträgers für den Lehrer, der also sein Wissen und seine politischen wie didaktischen Kategorien aus denselben Quellen wie seine Schüler bezieht. Die beiden genannten Werke bieten die Gewähr für sachliche Zuverlässigkeit durch das Vertrauen des Laien auf den Fachwissenschaftler, der auf das Verständnisniveau eines Abiturienten eingestellt ist und damit das des Lehrers angemessen berücksichtigt.

Die Grundkategorie der Entscheidung

Eine sozialwissenschaftlich fundierte Kritische Didaktik muß davon ausgehen, daß die Ziele des Unterrichts als normative Erwartungen der Schule aufgegeben werden; sie muß diese erkennbar machen, um sie zu überprüfen. In dem im Grundgesetz fixierten Minimalkonsensus über Grundrechte „die Axiomatik heutiger Pädagogik“ zu sehen — wie z. B. Heinrich Bußhoff und andere²⁴⁾ —, bedeutet, auf eine kritische Befragung dieser Prinzipien zu verzichten. Denn die von den politischen Entscheidungsträgern gewünschte Entscheidung für die eigene Ordnung impliziert die entschiedene Ablehnung einer angenommenen oder tatsächlich vorhandenen Kontra-Ordnung, die aber politisch nicht überzeugen kann, wenn diese Alternative rational nicht diskutabel, weil von vornherein moralisch nicht akzeptabel erscheint. Auf diese Weise wird das Ri-

²⁴⁾ Heinrich Bußhoff, Politikwissenschaft und Pädagogik, Berlin 1968, S. 116. Über diese Problematik ist es zu einer aufschlußreichen Kontroverse zwischen Bußhoff und K. G. Fischer in der Zeitschrift „Gesellschaft — Staat — Erziehung“ gekommen (1969, S. 409 f., 1970, S. 179 ff. und S. 260 ff.). Die axiomatische Fixierung auf die Grundrechte ist kennzeichnend für eine neue Form von Nationalismus in der Didaktik, die ihre stärkste Ausprägung in Hugo Andreae gefunden hat.

siko einer echten Entscheidung in einem prinzipiellen Konflikt um die Grundordnung vermieden.

Lehrbücher, die nicht eindeutig auf eine Auseinandersetzung mit den zentralen Leitvorstellungen und Normen unserer gegenwärtigen Gesellschafts- und Herrschaftsordnung abzielen, verfehlen die eigentlich politische Dimension, die das wichtigste Kriterium für Lehrbücher zur politischen Bildung ist. Sie müssen daher zuerst nach dem Grade der Reflexion über ihre eigenen Zielvorstellungen und die damit getroffenen Wertentscheidungen befragt werden, um feststellen zu können, ob sie dem Schüler eine eigene Entscheidung darüber ermöglichen oder ihn zu unkritischer Übernahme veranlassen. Hilligen und seine Mitautoren erfüllen dieses Kriterium, indem sie ihre didaktischen Absichten offen vor den Schülern darlegen und sie in ihrem Lehrbuch zur Auseinandersetzung herausfordern; aber sie gehen davon aus, daß es Entscheidungen gibt, „die einem niemand abnehmen kann“, und sind davon überzeugt, daß sie ihrerseits die politischen Grundsatzentscheidungen, um die es letztlich geht, nicht bewerten können, weil es (vgl. Fischer!) die richtige Lösung und die angemessene Verhaltensweise in einer bestimmten Lage nicht gebe²⁵⁾. Aber politische Bildung darf sich nicht auf die „Fähigkeit zu alternativem Denken und Handeln“ beschränken, das heißt auf die Fähigkeit, ja oder nein zu sagen, Gesetze zu befolgen oder Widerstand zu leisten, wenn nicht Maßstäbe vorhanden sind, nach denen es geboten ist, in einer bestimmten Situation eine ganz bestimmte Entscheidung, z. B. gegen die allgemeine Erwartung und gegen den Gehorsam zu fällen.

Ähnlich wie Fischer bekennt sich Hilligen zu dem Maßstab, der in der Frage liegt, auf welche Weise die Menschen freier werden und noch mehr an Freiheit (Emanzipation) gewinnen können; aber in der methodischen Durchführung seiner didaktischen Konzeption wird selten deutlich, wann und in welcher Form die politischen Grundentscheidungen an den Schüler herantreten. Gerade nach seinem eigenem Maßstab kann die Entscheidung darüber, ob die bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse von „oben“ und „unten“ aufgehoben oder bestehen bleiben sollen, nicht zweifelhaft sein, vielmehr braucht der Schüler, sofern er nicht zum „Oben“ gehört und an der Erhaltung

²⁵⁾ Sehen, beurteilen, handeln, S. 304.

interessiert ist, konkrete Orientierung darüber, wie sie beseitigt werden können und was er dazu tun kann.

Die Maßstäbe für die persönliche Entscheidung, zu der politische Bildung befähigen soll, hängen aufs engste mit der von Hilligen geforderten größeren Freiheit zusammen, wenn man darunter die Lösung der eigenen Verhaltensmaximen aus der sozialen Umwelt, die sie vermittelt, versteht. Dann aber heißt Erziehung zu größerer Freiheit Gewissensbildung; Gewissen als Entscheidungsinstanz bildet sich jedoch nur in Ernstsituationen, die eine Entscheidung mit persönlichen Folgen verlangt. Wiederum sei hier das Buch von Hilligen als Beispiel zitiert: Das Register weist neun Stellen für das Stichwort „Krieg“ aus, aber der Schüler findet in dem ganzen Buch keinerlei Entscheidungshilfe für die ihn ganz persönlich berührende Frage, ob und gegebenenfalls warum er Soldat werden und Kriegsdienst leisten oder verweigern soll. Das Grundgesetz verlangt hierfür eine Gewissensentscheidung, wenn auch — *expressis verbis* — nur für die Verweigerung, weil ansonsten Wehrdienst als eine selbstverständliche Pflicht gilt, die aus der Axiomatik der Grundordnung ableitbar ist. Und diese Entscheidung hat Folgen, mitunter erhebliche persönliche Nachteile. Wenn also die didaktischen Konzeptionen von Hilligen und Fischer trotz des Bekenntnisses zum Prinzip der Entscheidungsfreiheit nicht befriedigen, dann vor allem, weil sie die Betroffenheit in der Ernstsituation vernachlässigen.

Das Prinzip der Betroffenheit

Für den politischen Unterricht in der Schule sind alle Entscheidungen didaktisch relevant, die sich auf die Schule beziehen und sich in ihr vollziehen, denn letztlich betreffen sie immer den Schüler als das Objekt politischer Entscheidungen. „Die Schule als organisierte Institution“ (W. Klafki) ist ein System, in dem permanent Entscheidungen über den Schüler, aber fast nie von ihm gefällt werden; er ist nahezu vollständig der Fremdbestimmung unterworfen. *Versteht man unter Emanzipation das Streben nach Selbstbestimmung, so ist politische Bildung zuvörderst der Erwerb der Fähigkeit, die Entscheidungen, die die eigene Existenz betreffen, selbst zu fällen.*

Das beginnt mit der Entscheidung über die „Schulreife“, bei der die Frage, ob man ein sechsjähriges Kind darüber mit- oder sogar

selbst bestimmen lassen sollte, vermutlich von Eltern und Lehrern gar nicht ernst genommen würde, weil es als selbstverständlich gilt, daß ein Kind ebensowenig dazu fähig ist, wie man einem Patienten die Entscheidung darüber überlassen kann, ob und wie operiert werden soll. Hier stehen Axiome auf dem Spiel, die so unbestritten bleiben sollen wie z. B. das Recht des Staates, jedes Kind in einem bestimmten Alter für eine von ihm festgelegte Zeit in eine von ihm dafür geschaffene Institution durch seine Beamten etwas ganz Bestimmtes mit einem bezeichneten Ziel lernen zu lassen. Wann soll es Entscheidungsfähigkeit erwerben und wie, wenn nicht in der Schule, wo es unmittelbar „betroffen“ ist?

Das Grundgesetz bezeichnet die Erziehung der Kinder als „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ und stellt zugleich das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates; aber es kennt kein Recht auf Bildung, kein Recht des Kindes und sagt auch nicht, wann es das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit oder das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte für sich beanspruchen kann, etwa bei der den künftigen Lebensweg schlechthin bestimmenden Entscheidung über den weiteren Bildungsweg, die in der Regel im 4., spätestens nach dem 6. Schuljahr fällt. Je stärker der Staat durch Institutionalisierung z. B. einer Förder- oder Orientierungsstufe oder auch der integrierten Gesamtschule die Chancengleichheit zu realisieren versucht, desto ausschließlicher entscheiden darüber Lehrer, also Staatsbeamte, nach umstrittenen Kriterien für „Leistung“, die — genau betrachtet — die Funktion der Schule als Produktionsstätte für ein differenziertes Arbeitskräfte-Angebot erkennen lassen. In jedem Falle ist die Schule kein Vor-Raum des Politischen, in dem durch „Übung“ auf künftige politische Wirklichkeit vorbereitet wird, sondern eine Institution, in der sich weitreichende politische Entscheidungen vollziehen, die für den Schüler stets ein Ernstfall der Betroffenheit sind.

Für eine politische Didaktik, deren Grundkategorie die Entscheidung ist, ist das Prinzip der Betroffenheit konstitutiv, das heißt oberstes Kriterium sowohl für die Lernzielbestimmung, die Organisation des Lernprozesses als auch die Auswahl der Gegenstände, m. a. W. für das Curriculum. Der politische Unterricht ist der Ort, an dem die politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge von Entscheidungen erkennbar werden, von denen der ein-

zelle betroffen ist. Das aber heißt: *Der primäre Gegenstand der politischen Bildung in der Schule ist die Schule*, und zwar durchgehend als Folge von Entscheidungszwängen durch alle Stufen hindurch.

Ein Beispiel möge das verdeutlichen, und zwar die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nach Abschluß der Grundschule, die in mehreren Ländern während des 5. und 6. Schuljahres fällt. Das Land Niedersachsen beginnt im Schuljahr 1971/72 mit einigen Versuchen zu einer „Orientierungsstufe“, die das Ziel hat — wie es sinngemäß im Einführungs-erlaß heißt —, den Schüler über seine eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie über das inhaltliche Angebot der sich anschließenden Sekundarstufe zu orientieren und Lehrern und Eltern Aufschluß über diese Fähigkeiten zu vermitteln. „Aufgrund dieser Orientierung sollte es möglich sein, für jeden Schüler die seiner Leistungsfähigkeit entsprechende Schullaufbahn zu finden“, heißt es dann weiter anstatt: „... sollte es jedem Schüler möglich sein, die ihm entsprechende Schullaufbahn zu wählen“.

Aber der niedersächsische Erlaß folgt konsequent dem hier entwickelten Prinzip der Betroffenheit in den Ausführungen über die Aufgabe des sozialkundlichen Unterrichts, was in der Schulpolitik in dieser Form in der Bundesrepublik erst- und bisher einmalig ist: „Das entscheidende Kriterium für die Auswahl der Inhalte ist der Grad der Betroffenheit der Schüler. Unmittelbar betroffen ist der Schüler, wenn seine Umwelt und seine eigene Rolle darin Gegenstand der Reflexion sind. *Primärer Inhalt der politischen Bildung ist daher die für ihn eingerichtete neue Schulstufe*. Die Möglichkeiten, die dem Schüler in dieser Stufe gegeben sind, sollen ihm bewußt werden; und er soll die Zielsetzung der Orientierungsstufe verstehen lernen. Dabei wird die wechselseitige Beziehung von Schule und Gesellschaft eine erste Klärung erfahren.“²⁶⁾ Es fehlt die Anmerkung, daß ein so angelegter politischer Unterricht auch eine empirische Überprüfung der zugrunde liegenden Hypothese bedeutet,

²⁶⁾ Hektografierte „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe“, S. 58. Die zitierten Formulierungen wurden auf Grund eines Gutachtens aufgenommen, das der Verfasser während der Vorbereitung für die vom Kultusminister eingesetzte Unterkommission für den sozialkundlichen Bereich erstattete; ein Beispiel für Einflußmöglichkeiten der didaktischen Theorie auf politische Entscheidungen und für die Hypothese, daß in Richtlinien nur das Eingang findet, was von den Entscheidungsträgern gewollt und geduldet wird.

daß zwölfjährige Schüler tatsächlich in der Lage sind, weitgehend über ihren weiteren Weg durch die Schule selbst zu bestimmen.

Das Prinzip, „dem Schüler die eigene politische Situation, das heißt seine Rolle als Schüler, bewußt zu machen“, führt — konsequent durch das gesamte Curriculum durchgeführt — zu einer Analyse der ihn umgebenden Ordnung und schließt bereits im Ansatz die Erkenntnis über die Rollenfunktion von Eltern und Lehrern ein, es umfaßt die relevanten Institutionen in ihren Funktionen, z. B. die Gemeinde als Schulträger, den Landtag als Gesetzgeber, Kultusminister und Schulverwaltung als Entscheidungsträger, und verlangt eine Auseinandersetzung mit der ökonomischen Funktion der Schule und den „Leistungs“-Erwartungen der Gesellschaft.

Durch den politischen Unterricht soll der Schüler Möglichkeiten politischer Willensbildung und Zielsetzung sowie ihrer Durchsetzung erkennen, um z. B. nicht erfüllte Möglichkeiten von Grundgesetznormen verwirklichen zu helfen, etwa den sozialen Rechtsstaat oder das Gleichheitsprinzip, sowie neuen politischen Entscheidungsraum und mehr Demokratie durch Übernahme selbst erkämpfter Verantwortung zu gewinnen. In dieser Weise orientiert sich eine politische Didaktik unter dem Prinzip der Betroffenheit — durchaus im Rahmen der Normen des Grundgesetzes — an einem Leitbild von Freiheit und Würde des Menschen, das zu erreichen nicht ohne Änderung bestehender Herrschaftsverhältnisse, einschließlich der Schule, möglich ist. Aber dieser politische Unterricht wäre selbst schon ein Stück Veränderung.

Die Prinzipien der Entscheidung und der Betroffenheit verlangen eine flexible Neuordnung der möglichen Unterrichtsgegenstände, die identisch sein müssen mit den jeweiligen Entscheidungsbereichen einer Alters- bzw. Schulstufe. Statt dessen werden in der Praxis noch immer Lehrbücher benutzt, die dem weder psychologisch noch sachsystematisch gerechtfertigten konzentrischen Prinzip vom Nahen zum Fernen folgen und vielleicht damit sogar der „Betroffenheit“ zu entsprechen glauben. Die Erschließung der Umwelt, beginnend mit der Familie und endend (in der Oberstufe) mit der internationalen Politik und ihren Institutionen, ist in jedem Falle sachlich falsch in einem spezifisch politischen Sinne, da z. B. wie oben dargelegt, die kategorische Trennung von privater und öffentlicher Sphäre der Wirklichkeit nicht entspricht.

Die sachliche Richtigkeit

Sachlich falsch ist nicht allein eine materiale Fehlinformation, wenn z. B. in einem Lehrbuch unser Staat mehrfach als „Deutsche Bundesrepublik“ bezeichnet wird oder in einem anderen völlig unzutreffende Definitionen der Begriffe „Rechtsstaat“ oder „Volkssouveränität“ gegeben werden²⁷⁾. Sachliche Richtigkeit im weiteren Sinne meint den richtigen Stellenwert einer Information im Gesamtprozeß des Lernens, bezogen auf den in Frage stehenden Entscheidungsbereich.

Im Zusammenhang mit der beispielhaft genannten Entscheidung über Wehrdienst und seine Verweigerung wäre z. B. die Behauptung, daß zwischen allgemeiner Wehrpflicht und Demokratie ein notwendiger Zusammenhang bestehe, nicht nur in dieser apodiktischen Verallgemeinerung sachlich falsch, sondern auch der an sich richtige Hinweis auf die Entstehung moderner Bürgerarmeen im nordamerikanischen Unabhängigkeitskampf oder in der Französischen Revolution wird sachlich verfälscht, weil er nicht den behaupteten „inneren“ und „notwendigen“ Zusammenhang beweist, sondern dazu dienen soll, die moralische Verpflichtung zum Wehrdienst zu bekräftigen, wodurch die Information eine ideologische Funktion erhält²⁸⁾.

Wenn, abgesehen von dem Material für die politische Bildung in der Bundeswehr selbst, in Lehrbüchern oder didaktischen Arbeiten überhaupt von der Bundeswehr und von Wehrdienst die Rede ist, dann entsprechen sie meistens den Erwartungen der politischen Entscheidungsträger in der Weise, wie sie der niedersächsische Kultusminister Langeheine Ende 1968 zum Erlaß, das heißt zur bindenden

Anweisung für die Lehrer machen wollte: „Die Schüler sollen wissen, daß der Staat die Pflicht hat, das Leben der Bürger und seiner Einrichtungen zu schützen ...“ Der Bürger müsse, verlangte er, die Vorsorge des Staates für die Verteidigung unterstützen und „zum Dienst bereit sein“.

Dieser geplante und schließlich durch öffentlichen Widerstand verhinderte Erlaß gehört in eine didaktische Konzeption, der zahlreiche Lehrbuchautoren auch ohne ministerielle Erlasse folgen und die als „Pflichtethos“ bezeichnet werden kann: Der Schüler soll lernen, daß er vom Staat erst dann Leistungen und Rechte in Anspruch nehmen darf, wenn er zuvor seine Leistung, die Erfüllung von Pflichten, erbracht hat. Das Lehrbuch „Der junge Staatsbürger — Politik und Recht“ (Diesterweg Verlag) steht als Beispiel für viele: „Den Rechten des Staatsbürgers stehen seine Pflichten gegenüber ... Nur wer bereit ist, diesen Pflichten nachzukommen, kann auf seine Grundrechte pochen“ (S. 199). Zu den Pflichten gehören die „Treuepflicht, die Gehorsamspflicht ...“, die Eigentumspflicht und, seit 1956, die Wehrpflicht“. Abgesehen davon, daß es sich hier um verschwommene und ideologischer Interpretation ausgesetzte Begriffe handelt, ist diese Art der Affirmation und Indoktrination nicht nur sachlich falsch, sondern sie steht auch im eklatanten Gegensatz zum Grundgesetz selbst, wonach bestimmte unveräußerliche Rechte als vorstaatliche Normen dem Individuum zugehören.

Sachlich falsch ist auch die in vielen Didaktiken und Lehrbüchern stark akzentuierte Analogie von politischem Kampf und sportlichem Wettkampf, der Oetingers Partnerschafts- und Toleranzlehre zugrunde liegt und z. B. in die „Politische Verhaltenslehre“ eingegangen ist, die — unter maßgeblicher Bearbeitung durch Thomas Ellwein — in großer Auflage durch die Bundeszentrale für politische Bildung verbreitet wurde. Unter den Lehrbüchern war hierfür die frühere Form von Hilligens „sehen, beurteilen, handeln“ repräsentativ, und zwar so stark, daß sie selbst aus der Neubearbeitung nicht völlig eliminiert werden konnte. So wird darin z. B. die Lage der Schwarzen in den USA durch eine Zeichnung illustriert, auf der zwei Läufer starten, einer jedoch mit einer nicht gerechtfertigten Vorgabe. Hilligens fragt zwar den Schüler, ob Politik und Sport vergleichbar sind oder nicht und weist darauf hin, daß es in der Politik im allgemeinen keinen unparteiischen Schieds-

²⁷⁾ Es handelt sich um Ellen Schweitzer, Gemeinschaftskunde für Mädchen (Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, der das Buch nach der 10. Auflage zurückgezogen hat) und Hugo Andreae, Demokratie in unserer Zeit, Hamburg 1969. Beide Bücher enthalten eine unglaubliche Fülle von z. T. schweren Fehlern, so daß vor ihrem Gebrauch eindringlich gewarnt werden muß.

²⁸⁾ Die Häufigkeit und der Stellenwert dieser Argumentation in der politischen Bildung der Bundeswehr wurden Anfang 1970 anhand der „Information für die Truppe“ von Irma Wagner in einer (unveröffentlichten) Examensarbeit am Seminar für die Wissenschaft von der Politik der Universität Göttingen untersucht. In der didaktischen Literatur finden sich solche ideologischen Verfälschungen u. a. in Wolfgang Schlegel, Geschichtsbild und geschichtliche Bildung als volkspädagogische Aufgabe, Weinheim 1961, und Hugo Andreae, Zur Didaktik der Gemeinschaftskunde, Weinheim 1968.

richter gibt, aber die Bilder — je zweimal ein Boxkampf und ein Wettlauf — sind Informationen von möglicherweise erheblicher Eindrucksstärke, die in diesem Zusammenhang politische Konflikte falsch bewerten. Politische Konflikte mit sportlichen Wettkämpfen zu vergleichen ist insofern problematisch, als der Schüler durch derartige Darstellungen an der Erkenntnis gehindert wird, welches die wirklichen Ursachen für fehlende Chancengleichheit sind.

Sachlich falsch ist auch die Einordnung des Rassenkonflikts in den USA in das weitere Problemfeld der Vorurteile, auch wenn dabei der Mechanismus der Vorurteile und die Funktion von Stereotypen richtig dargestellt werden. Aber die Konfrontation Schwarz-Weiß gehört nicht unter die Kategorien „in-group“ und „out-group“, wie Hilligen den Schülern suggeriert, wenn er lehrt, es gebe für jede Gruppe „die anderen“, für die Schüler die Lehrer, für CDU-Anhänger die SPD-Anhänger, für die Gewerkschaften die Unternehmer und so eben für die Weißen die Schwarzen. Das ist genauso falsch wie die ausschließliche Erklärung des Antisemitismus als ein, wenn auch ein besonders verwerfliches Vorurteil — wenn damit Auschwitz und das Verhalten der Eichmann, Höss und Kaduk erklärt werden soll, wie Hilligen (S. 234) nahelegt. Die oben gekennzeichnete „Pflichtethik“ charakterisiert sie weit treffender als der Hinweis auf Vorurteile, denn sie mordeten in „Pflichterfüllung“, erfüllten ihre „Treuepflicht“ und brachten damit ihr Gewissen zum Schweigen. Das Gegenteil von Vorurteil ist nicht Toleranz; Politik ist nicht durch angewandte Sozialpsychologie zu ersetzen.

Für die Anwendung des Kriteriums „sachliche Richtigkeit“ bietet die Thematik „Gewerkschaften und Streik“ in zahlreichen Lehrbüchern beispielhaftes Material. Wenn die Aussperrung als legitimes Kampfmittel der Arbeitgeber neben das Streikrecht gestellt wird, so ist das leicht schon vom Grundrecht der Koalitionsfreiheit her als falsch zu erkennen. Aber angenommen, man findet die Aussage, Beamte hätten kein Streikrecht, weil ihre Situation grundsätzlich anders sei als die der Arbeiter und Angestellten in der freien Wirtschaft, so ist es richtig, daß ein Streik von Beamten — unter den gegenwärtigen Rechtsbedingungen — ungesetzlich ist. Diese Information ist jedoch unvollständig ohne Kenntnis der Tatsache, daß früher jeder Streik ungesetzlich war und die Macht der Unternehmer noch heute so weit reicht, daß sie — mitunter durchaus mit Erfolg — stets versuchen, Streiks für ungesetzlich erklären oder zumindest durch die Politiker als „schädlich“ bezeichnen zu lassen. Die Aussage, Beamtenstreiks seien ungesetzlich, dient eindeutig der Abwehr eines politisch durchaus berechtigten Anspruches der Beamten auf demokratische Gleichberechtigung und ist damit ideologisch.

Es ist erfreulich und auch richtig, wenn Hilligen ausführlich die „Mitbestimmung“ unter dem Aspekt der Interessenlage der Abhängigen behandelt, aber konsequent wäre es, in diesem Zusammenhang — und nicht in einem besonderen Kapitel über Sozialismus — die Alternative einer sozialistischen Ordnung zu verdeutlichen. Ohne die Relevanz für unsere Herrschaftsordnung gerät die Behandlung des Sozialismus im Unterricht in die Gefahr einer „Verdinglichung“, die — so paradox das klingen mag — im Widerspruch zur „Sachlichkeit“ steht. Sachliche Richtigkeit meint also die Einordnung einer Information in einen relevanten Zusammenhang und ist mithin relativ zur Betroffenheit.

Es ist erfreulich und auch richtig, wenn Hilligen ausführlich die „Mitbestimmung“ unter dem Aspekt der Interessenlage der Abhängigen behandelt, aber konsequent wäre es, in diesem Zusammenhang — und nicht in einem besonderen Kapitel über Sozialismus — die Alternative einer sozialistischen Ordnung zu verdeutlichen. Ohne die Relevanz für unsere Herrschaftsordnung gerät die Behandlung des Sozialismus im Unterricht in die Gefahr einer „Verdinglichung“, die — so paradox das klingen mag — im Widerspruch zur „Sachlichkeit“ steht. Sachliche Richtigkeit meint also die Einordnung einer Information in einen relevanten Zusammenhang und ist mithin relativ zur Betroffenheit.

Didaktik — Unterrichtslehre oder Herrschaftsanalyse?

Aus den Maßstäben, die eine kritische Didaktik an Lehrbücher zur politischen Bildung anlegen muß, ergeben sich zwei Folgerungen:

1. Diese Anforderungen kann künftig nur ein Team von Sozialwissenschaftlern erfüllen, kein einzelner Pädagoge. Politische Didaktik ist gleichermaßen sozialwissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis.
2. Da auch neuere Werke, die von einem solchen Team bearbeitet worden sind, kein über-

zeugendes Curriculum-Konzept aufweisen, ist es zweifelhaft, ob das Lehrbuch überhaupt noch eine den Erfordernissen und Zielsetzungen des politischen Unterrichts angemessene Form ist.

Abgesehen davon, daß es inzwischen audiovisuelle Informationsmedien für den Unterricht gibt, die die gesellschaftliche Wirklichkeit differenzierter erfassen, ist es unverkennbar, daß das zunehmende Angebot an sogenannten

Unterrichtsmodellen einem wachsenden Bedürfnis der Lehrer entspricht, die sich von der Wissenschaft im Stich gelassen und von der theoretischen Diskussion der Didaktiker nicht betroffen fühlen, aber andererseits die Unzulänglichkeit des Lehrbuches erkannt haben. Sie verlangen nach sowohl sachlich wie didaktisch einwandfrei bearbeiteten Themen, die Gegenstand eines Unterrichts sein können, dessen Ziele und Methoden in praktikabler Weise mitgeliefert werden.

Diesem Bedürfnis der Praxis versucht in besonderer Weise die von Walter Gagel u. a. herausgegebene Reihe „Politische Bildung“ zu entsprechen: Beiträge anerkannter Fachwissenschaftler sollen dem Lehrer zunächst die Problematik und die notwendigen Informationen nach dem gegenwärtigen Stande der Forschung zu dem ausgewählten Thema vermitteln; ein schulerfahrener Didaktiker bietet ihm dann dazu ein „Unterrichtsmodell“ nebst „Materialien für den Unterricht“ an. Wenngleich der Didaktiker in der Regel den Stoff nach explizierter Zielvorstellung auswählt und strukturiert, so fehlt es doch an einer Zuordnung zu einem umfassenden Curriculum, über dessen Ziel und Art Übereinstimmung bei allen Autoren der Reihe bestehen müßte. Die Folge dieses Mangels ist eine Trennung von Fachwissenschaft und Didaktik, durch die die Didaktik in der Gefahr ist, auf eine Theorie des Unterrichts beschränkt zu werden und sich damit zu befassen, „wie die Gegenstände, die man lehren will, am besten gelernt werden“²⁹⁾.

Lernziele können nach diesem Verständnis von wissenschaftlicher Didaktik nicht in ihre Zuständigkeit gehören, weil sie „nicht mit wissenschaftlichen Methoden ableitbar oder ausdrückbar“ sind, wie es Felix von Cube begründet, was aber nicht heißen soll, daß man Lernziele unkritisch hinnehmen müsse. Nur bieten sie als von außen gesetzte Sollwerte keine Kriterien für eine wissenschaftliche Analyse des Lernprozesses, wenn man Kritik an den normativen Setzungen zwar für berechtigt und sogar notwendig, aber für unwissenschaftlich hält. Wenn nicht zweifelhaft ist, daß „jede Erziehung letztlich nur auf dem Hintergrund der bestehenden Herrschaftsverhältnisse gese-

hen werden kann“³⁰⁾, so dürfte auch etwa von Cube keine Einwände dagegen erheben, die Erziehungsziele in den Zuständigkeitsbereich der Wissenschaft von der Politik zu verweisen, die es mit Herrschaftsverhältnissen zu tun hat.

Didaktik, die sich nicht auf affirmative Unterrichtstechnik (Methodik) beschränkt, umfaßt das gesamte Feld der sie umgebenden Herrschaftsverhältnisse und analysiert die sich darin vollziehenden Entscheidungsprozesse, insbesondere soweit sie politisch-pädagogische Zielsetzungen, gesellschaftliche Normen und Verhaltenserwartungen betreffen. Politische Bildung macht das Feld sichtbar, in dem sie sich selbst vollzieht; die Schule wird als Teil (Subsystem) der Herrschaftsordnung Unterrichtsgegenstand und trägt damit zur Aufklärung über die Position des einzelnen bei — mit dem Ziel, mehr Freiheit im Sinne von Selbstbestimmung zu gewinnen. Politische Didaktik wird angewandte Herrschaftsanalyse; es gibt keinen Unterschied zwischen Politik als Wissenschaft und Didaktik der politischen Bildung, wenn sich beide als kritische Sozialwissenschaft verstehen. Auf diese Weise kann politischer Unterricht auch einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft durch Bewußtseinsbildung leisten, ohne auf den revolutionären Sturz der bestehenden Machtverhältnisse oder auf die Anerkennung dieser Zielsetzungen durch den zuständigen Kultusminister warten zu müssen.

Wenn der Schüler die Funktion der Schule in der politischen Ordnung und darüber hinaus ihre ökonomische Rolle als Produktionsstätte von Arbeitskräften erkennen soll; wenn er fragen lernt, warum was in der Schule gelernt werden soll und wer aus welchen Gründen darüber entscheidet, wie die gesellschaftlichen Strukturen beschaffen sind, in denen Schule und Erziehung ihre Funktion haben, dann dienen Herrschafts- und Konfliktanalyse dem Ziel, den Schüler zur Entscheidung und Bestimmung über sich selbst zu befähigen. Aber diese Konzeption einer politischen Didaktik muß ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit begründen.

²⁹⁾ Norbert Schausberger, Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, Wien, München 1970, S. 38. Die hier vertretene Konzeption entspricht prinzipiell und bis in Einzelheiten der beachtenswerten (nach Fertigstellung des Manuskriptes erschienenen) Darlegung von Rolf Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt a. M. 1971.

Politische Bildung erfüllt wissenschaftliche Ansprüche, wenn sie dem Heranwachsenden das Instrumentarium bietet, um die uns umgebende gesellschaftliche Realität handelnd zu erschließen, Zusammenhänge zwischen ökonomischer Struktur und politisch-gesellschaftlicher Macht sowie zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Verhalten zu erkennen. Die drei Säulen politischer Pädagogik sind daher *Herrschaftsanalyse*, *Entscheidungslehre* und *Ideologiekritik*; Politikwissenschaft, Soziologie, Sozialpsychologie und Kommunikationswissenschaft verbinden sich methodisch und inhaltlich zu einer kritischen Sozialwissenschaft, die die Bedeutung der historischen Dimension anerkennt. Aber mit Lingelbach und anderen kritischen Didaktikern muß nachdrücklich betont werden, daß die Wissenschaftlichkeit dieser Didaktik mit einer Gesellschaftstheorie steht und fällt, die nicht nur Zusammenhänge begreiflich macht, sondern auch Entscheidungsmöglichkeiten und Zielrichtungen eröffnet.

Strukturalismus, Behaviorismus, Systemtheorien, Psychoanalyse und Dialektischer Materia-

lismus liefern hierfür theoretische Bezugsrahmen unterschiedlicher Reichweite, und es gehört zu den Voraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens, die Leistungsfähigkeit und die Grenzen einer Theorie und einer Methode zu kennen. Ebenso wie funktionalistische Systemtheorien auf ihre pädagogische und politische Relevanz überprüft werden müssen, ist auch die Tragfähigkeit dialektischer Methoden durch ihre Anwendung zu überprüfen.

Die Geschichte dieser Theorien hat gezeigt, daß jede von ihnen der Gefahr unterliegt, Ideologie zu werden, wenn sie sich auf Axiome und Dogmen stützt, die Macht oder Machtansprüche rechtfertigen. Wer das erkennt, wird auch in der politischen Bildung über den Vorwurf erhaben sein, affirmativ zu wirken, weil er bestimmten Aussagen marxistischer oder anderer Dogmatiker nicht zu folgen vermag. Die Tatsache, daß aus wissenschaftlichen Theorien Glaubensbekenntnisse und politische Ideologien werden können, darf nicht dazu verleiten, ihre wissenschaftlichen Ansprüche völlig zu leugnen.

Aktualisierung politischer Bildung

I. Aktualisierung der Inhalte

Da politische Bildung in einem unauflösbaren Zusammenhang mit der Politik selbst steht, müssen ihre Inhalte und Perspektiven immer wieder von der Politik her überprüft werden, damit sie aktuell bleibt. Mangelnde Aktualität macht politische Bildung unwirksam. Eine solche nicht unerhebliche Behauptung bedarf der Präzisierung dessen, was hier mit „Aktualität“ gemeint ist. Verlangte man, die Veranstaltungen der politischen Bildung sollten, eben um aktuell zu sein, hinter jedem Ereignis auf politischem Feld nachjagen, würde sie nur die Rolle eines informierenden Nachrichtenorgans spielen, und zwar mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln nur sehr unzulänglich und den Massenmedien unterlegen.

„Aktuell“ meint hier jene Fragen, die im Zentrum politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen stehen und die, eben wegen ihrer zentralen Natur, zugleich langfristig sind. Sie können freilich eine unterschiedliche Rolle spielen im Bewußtsein der Bevölkerung oder in den unmittelbaren Plänen der politischen Entscheidungsinstitutionen. Offensichtlich gibt es zwei Kategorien von Aktualitäten: jene, die im öffentlichen Bewußtsein und in den Plänen politischer Institutionen eine zentrale Rolle spielen, und jene, die dies nicht tun. Darf man die letzten überhaupt „aktuell“ nennen? Man muß es, da sich durch alle Zurückhaltungen hindurch ihr Sachgewicht dennoch durchsetzt. Solche Probleme sind dann allerdings in besonderer Weise gekennzeichnet. Die zögernde und oft sehr späte Anerkennung ihrer tatsächlichen Aktualität erschwert ihre Lösung, zumindest ihre Behandlung, wenn sich schon keine Lösungen finden lassen.

Ein solches Problem ist zum Beispiel die Hochschulreform. Ein anderes, dessen dringliche Aktualität noch immer nicht genug gesehen und berücksichtigt wird, liegt in den Möglichkeiten und Ansätzen zu weitgehenden Verwaltungszentralisierungen innerhalb

vieler gesellschaftlicher Bereiche durch technische Apparaturen, mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Praktizierung demokratischer Prinzipien. Und um noch ein Beispiel hinzuzufügen, ein Problem, das sich im Augenblick und gerade wegen seines Sachgewichts durchzusetzen beginnt, ist der Umweltschutz.

Es mag im Bereich der praktischen Politik viele Gründe für die Tatsache geben, daß wir auf nicht oder ungenügend berücksichtigte Aktualitäten stoßen, aner kennenswerte (etwa taktische Notwendigkeiten und Rücksichten) und beklagenswerte (etwa mangelnde Einsicht oder mangelnder Mut, sich der Aufgabe zu stellen) — politische Bildung aber muß, wenn sie ihre Aufgabe richtig versteht, alle politischen und gesellschaftspolitischen Aktualitäten in ihre Programme einbeziehen.

Über die Frage, was Aufgabe und Ziel politischer Bildung sei, wurde oft und manchmal ermüdend diskutiert; es gab Antworten und Diskussionen über diese Antworten. Dennoch drängt sie sich gerade jetzt angesichts einer politischen Situation auf, die gekennzeichnet ist durch neue oder erneuerte Konfrontationen, durch die Tatsache, daß Zukunft, und zwar eine kaum zu bewältigende Zukunft, in bis dahin unbekanntem Ausmaß in unsere Gegenwart eindringt. Wenn politische Bildung einen entscheidenden Beitrag leisten will zur Befähigung und zum Willen des Menschen, die politische und gesellschaftliche Wirklichkeit aktiv mitzugestalten, statt sich ihr nur anzupassen oder gar zu unterwerfen, dann müssen alle Aktualitäten in den Bildungsprozeß einbezogen werden, dann darf das Bildungsprogramm nicht nur auf das gerade Anerkannte reduziert werden.

In gewissen Fällen kann dann politische Bildung in Politik umschlagen, indem sie dazu beiträgt, zurückgedrängte, in manchen Fällen verdrängte Aktualitäten ans Licht zu zie-

hen, ihren Eintritt ins öffentliche Bewußtsein und damit ins politische Feld vorzubereiten, ihre Diskussion einzuleiten. Das kann sie allerdings dicht an die Grenze unmittelbaren politischen Handelns und damit an die Frage

führen, ob sie diese Grenze überschreiten darf. Die Frage sei an dieser Stelle nur angedeutet; sie soll in späterem Zusammenhang, im vorletzten Abschnitt dieser Betrachtungen, wieder aufgegriffen werden.

II. Wertentscheidungen als zentraler Bezugspunkt

Das auslösende Moment für die gegenwärtige Aktualisierung oder Wiederaktualisierung zentraler gesellschaftlicher und politischer Fragen und Probleme war der Regierungswechsel in Bonn. Er machte die zwar immer bestehenden, in der Vergangenheit nur manchmal etwas verwischten programmatischen Unterschiede zwischen den Parteien wieder deutlich. In den Parteien verstärkten sich, durch den Rollenwechsel gefördert, die Auseinandersetzungen und Diskussionen, so daß sie sich der Öffentlichkeit nicht mehr nur in ihrer offiziellen Politik, sondern auch mit den neben und unterhalb dieser offiziellen Politik geäußerten Meinungen darboten. Die regierungspolitischen Zielvorstellungen stießen mit weitverbreiteten konservativen Denkgewohnheiten und Vorstellungen zusammen und provozierten pointiert konträre Äußerungen und Auftritte der neuen Opposition und der ihr zuneigenden Interessengruppen. Andererseits wurden Hoffnungen geweckt, die nicht immer verbunden waren mit Einsichten in die Realitäten der Durchsetzbarkeit — alles in allem ein fruchtbarer Augenblick, um zentrale gesellschaftliche Probleme zu aktualisieren.

Die meisten dieser Aktualitäten sind nicht eigentlich neu, sowenig wie die dynamischen Veränderungstendenzen moderner Industriegesellschaften neu sind. Manchmal darf man den Eindruck haben, daß zurückgestellte Auseinandersetzungen aus den ersten Jahren nach Kriegsende wieder aufgenommen werden müssen, vor allem auf den Gebieten der Sozial- und Wirtschaftspolitik.

Neu aber und für die gesamte Diskussion von größter Bedeutung ist ein Aspekt der gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Konstellation: das Hineinwachsen jener Generation, für die Nazizeit, Krieg und unmittelbare Nachkriegszeit Geschichte und nicht mehr eigenes Erlebnis sind. Notwendigerweise werden damit neue Maßstäbe in die Beurteilung der Wirklichkeit eingeführt,

während andere, bisher anerkannte Maßstäbe, relativiert werden — etwa die durch die unmittelbaren Erfahrungen angestellten Vergleiche des Heute mit dem Gestern. Sie werden ersetzt oder zumindest ergänzt durch Vergleiche zwischen dem was ist und dem was sein sollte und sein könnte.

Nicht zuletzt auf diese Veränderung des politischen Bewußtseins ist eine Aktualisierung zurückzuführen, die alle anderen Aktualitäten durchzieht: Die Frage nach den Wertentscheidungen, aufgrund derer die Probleme gesehen, behandelt und gelöst werden sollten. Das ist nicht nur für die Betrachtung der Aufgaben politischer Bildung von großer Bedeutung, sondern ist prinzipiell relevant für sie selbst. Politische Bildung ist das Ergebnis einer Wertentscheidung zugunsten des mündigen Menschen und seiner Fähigkeiten und Rechte, das politische und gesellschaftliche Leben aktiv mitgestalten zu können, das heißt, daß sie sich in der Auseinandersetzung der Wertvorstellungen nicht neutral verhalten kann; es sei denn, man versteht sie als ein Instrument anpassender Unterordnung.

Die ursprüngliche Wertbindung der politischen Bildung verbietet ihr die Relativierung der Werte. In ihrer Praxis aber sollte sie sich, da sie „politische“ Bildung ist, nicht in abstrakte Wertediskussionen einlassen, sondern Wertvorstellungen und Wertsysteme im Zusammenhang mit ihren gesellschaftspolitischen Auswirkungen sehen, ihre Tendenzen also, nicht ihre Idealbilder, denn kein Wertsystem kann sich jemals in völliger Reinheit verwirklichen.

Die heute wieder auflebende Wertediskussion löst die Epoche der sogenannten Entideologisierung ab. Es wäre aber unzutreffend, von einer Re-Ideologisierung zu sprechen, so wie es unzutreffend ist, die politische Diskussion vor allem in den fünfziger Jahren als Entideologisierung zu bezeichnen. Diese Entideologisierung hatte zwei einander zwar häufig durchdringende oder überdeckende,

aber doch deutlich unterscheidbare Aspekte. Sie war der Versuch der Entdogmatisierung, der Abwehr ausschließlicher Wertansprüche, die dem System des demokratischen Pluralismus entgegengesetzt sind, war also ein Teil der Herstellung demokratischen Selbstverständnisses. Sie fand statt unter den Bedingungen des Kalten Krieges und war, die innenpolitischen Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Ziele so weit als möglich einengend, ein Mittel zur Verstärkung der abwehrenden Verteidigungsbereitschaft gegen den Kommunismus. Sie erfolgte in der Phase wirtschaftlichen Wiederaufbaus, die, nicht zufällig unter dem Motto „keine Experimente“ stehend, von der bewußten oder unbewußten Sorge mitbestimmt war, daß Auseinandersetzungen um Zielvorstellungen diesen Aufbau stören könnten.

Die Phase des Kalten Krieges und des Wiederaufbaus ist endgültig beendet. Die Regierung hat daraus mit ihrer Entspannungspolitik nach Osteuropa hin und mit ihrer Ankündigung, daß sie eine Regierung der inneren Reformen sein werde, die Konsequenzen gezogen und damit eine Situation geschaffen, in der Wertediskussionen stattfinden müssen. Dabei zeigt es sich, daß die sogenannte Entideologisierungphase ihrerseits eine Ideologie, wenn schon nicht gezeugt, so doch wiederbelebt und gefördert hat: die eines in Grenzen demokratisierten Kapitalismus. Behilflich war dabei einmal das unmittelbare Produkt des Kalten Krieges, der militante Antikommunismus, und zum anderen das fetischisierte Wirtschaftswachstum, das automatisch aus sich selbst Wohlstand und soziale Gerechtigkeit hervorbringe. Der Antikommunismus wurde vor allem als Waffe gegen demokratisch-sozialistische Vorstellungen benutzt. Die Beschwörung eines gefährdeten Wirtschaftswachstum sollte von der Absicht abschrecken, außer dem Staat auch die Gesellschaft und mit ihr die Wirtschaft zu demokratisieren. Nur im Rahmen des ersten der beiden Aspekte ging es also um etwas wie Entideologisierung, genauer als Entdogmatisierung bezeichnet.

Es wäre verfehlt anzunehmen, daß sich die Wertediskussion auf die Konfrontation demokratischer mit nichtdemokratischen Vorstellungen reduzieren ließe, und daß sie durch den Konsensus, auf den sich die demokratische System behandelnden Gruppen geeinigt haben, innerhalb dieses Systems erledigt sei. Nicht dieser Konsensus steht zur Debatte, sondern die Prioritäten verschiedener Einzelwerte und der Grad und die Formen der Demokratisierung über den bestehenden Konsensus hinaus. Zur Debatte steht, in welcher Weise man den neuen, aus technischer Entwicklung und aus den wachsenden Sozialaufgaben notwendigerweise sich ergebenden Zentralisierungs- und Planungstendenzen begegnen soll, wie diese den demokratischen Prinzipien unterzuordnen sind und welche verändernden Einflüsse sie auf diese Prinzipien ausüben könnten bzw. nicht ausüben dürften.

III. Aktuelle Bildungsinhalte

Am deutlichsten tritt dieser Prioritätenstreit im Bereich der Wirtschaft zutage, weil hier die verschiedenen Interessen und Ansprüche am radikalsten aufeinanderstoßen. Die Einsichten in dieses Spannungsfeld, die der Staatsbürger braucht, wenn er politisch gebildet sein will, lassen sich nicht gewinnen anhand von Wirtschaftsmodellen und deren Gegenüberstellungen (z. B. Marktwirtschaft kontra zentral gelenkte Wirtschaft), weil sie nicht die tatsächlichen Machtverhältnisse zeigen, sondern realitätsferne Idealtypen sind. Die Auseinandersetzungen finden in Wirklichkeit statt um die Verfügungsgewalt an Produktionsmitteln (Mitbestimmung), um das Recht auf Eigentum, um die Rolle der Wirtschaft im Rahmen gesamtgesellschaftlicher

Zielvorstellungen, um die Verteilung des Sozialprodukts.

Beispiele für die Zuspitzung dieser Auseinandersetzungen gibt es genug, und sie sollten in den Programmen politischer Bildungsarbeit auftauchen, mit der kritischen Frage nach den Einstellungen der Parteien und Interessengruppen dazu.

Unser Wirtschaftssystem ist entwickelt worden unter dem Prinzip des Konkurrenzkampfes privater Initiativen und des privaten Profits. Es hat, nicht zuletzt hervorgerufen durch Konzentrationen verschiedener Grade, zu einer Verfestigung der Verteilung von Verfügungsgewalt und des Anteils am Sozialprodukt geführt. Andererseits wachsen die als

Gemeinschaftsaufgaben bezeichneten gesellschaftlichen Gesamtverpflichtungen immer mehr an. Dazu kommt die Tendenz, immer mehr Gleichberechtigungen zu fordern und zu verwirklichen. Die derzeitige Situation in der Wohnungsbaupolitik, in der Strukturpolitik und Städteplanung, in der Konjunkturpolitik, die Diskussion um den Zusammenhang von Wirtschafts- und Sozialpolitik, das heißt um die Einordnung der Wirtschaft in gesamtgesellschaftliche Aufgaben, lassen deutlich genug erkennen, daß wir uns in einem Stadium der Wandlung befinden, welches uns ein neues, nicht mehr nur von Individualismus und Konkurrenzdenken abgeleitetes Gesellschaftsverständnis abfordert. Im Rahmen politischer Bildungsarbeit läßt sich dieser Problembereich gerade deswegen am eindringlichsten abhandeln.

Mit der gleichen Bedeutungsschwere ist das Problem der Fortsetzung und Weiterentwicklung unseres demokratischen Systems gestellt. Es gibt natürlich Überschneidungen, am deutlichsten beim Thema „Mitbestimmung in Wirtschaftsunternehmen“. Derartige Überschneidungen ergeben sich aus dem naturgemäßen Zusammenhang von Politik und Wirtschaft. Aus diesem Zusammenhang heraus lassen sich gerade vom Beispiel Mitbestimmung her zwei zentrale Grundfragen stellen: erstens, ob die Demokratisierung auf den staatlichen Bereich zu beschränken oder eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sei (mit allen Konsequenzen der einen und der anderen Entscheidung), zweitens, ob und wie sich Verfügungsmacht und Verfügungsanspruch demokratisch legitimieren sollen und können.

Die zentrale Bedeutung und Aktualität beider Fragen für den Problemkreis „Demokratie — Demokratisierung“ braucht nicht unterstrichen zu werden. Aus den mit ihnen geforderten Wertentscheidungen ergibt sich politische Praxis, und das heißt umgekehrt, aus der Analyse ihrer programmatischen Vorstellungen, Entscheidungen, Handlungen und deren jeweiliger Begründung lassen sich die Demokratiebilder der verschiedenen politisch tätigen Gruppen erschließen. Analysen haben freilich nur dann Erkenntnis- und damit einen Bildungswert, wenn sie Simplifizierungen vermeiden. Im vorliegenden Fall muß die Analyse deswegen unbedingt die Tatsache berücksichtigen, daß politisch wirkende Gruppen nur in Ausnahmefällen einheitlich in ihren Auffassungen sind, im allgemeinen aber in sich selbst differierende, häufig sogar widersprüchliche Auffassungen auszutragen haben.

Demokratisieren heißt demokratische Praxis zu organisieren und zu institutionalisieren. Die nächste Fragerichtung unseres Problemkreises zielt also auf das vorhandene Instrumentarium der Demokratiepraxis und im folgenden Schritt auf dessen Übereinstimmung mit der Demokratievorstellung. Demokratisches Instrumentarium ist dabei im weitesten Sinn zu verstehen, bezogen auf den Staat, den Sozialbereich mit seinen verschiedenen Selbstverwaltungsorganen, die Wirtschaft und natürlich auch auf Parteien und Interessengruppen. Politische Bildung kann hier wiederum an die Grenze des Umschlags zum unmittelbaren politischen Handeln stoßen.

Institutionen demokratischer Machtausübung oder Machtbeeinflussung haben zwei ebenso unabdingbare wie gleichwertige Aspekte: die Mitwirkung der Staatsbürger zu ermöglichen sowie zu entscheiden und zu handeln. Beide Aspekte sind dialektisch aufeinander bezogen. Die einseitige Betonung des ersten, meist in utopischen Demokratisierungsentwürfen zu finden, führt die Demokratie ad absurdum, die einseitige Betonung des zweiten engt Demokratie, vielleicht sogar bis zu ihrer Abschaffung, ein. Die Auseinandersetzung zwischen beiden Tendenzen ist so alt wie das Bemühen um Demokratie und wird solange aktuell bleiben wie die Demokratisierungsbemühungen andauern. Die Aktualität hat aber an Schärfe gewonnen durch die Entwicklung technischer Apparaturen, durch die Notwendigkeit langfristiger Planungen in den wichtigsten gesellschaftlichen Bereichen, die zur Entwicklung zentraler Machtpositionen führen, um deren demokratische Bewältigung theoretisch und praktisch gerungen werden muß. Dieses so verschärfte Problem einsichtig zu machen, ist eine der wichtigsten und schwersten Aufgaben politischer Bildung heute.

In ähnlicher Beziehung zueinander wie demokratische Mitwirkung in Machtinstitutionen und deren Handlungseffizienz stehen aus Wertentscheidungen hervorgegangene Zielvorstellungen zum situationsabhängigen politischen Handeln. Einseitige Betonung der ersten führt zu Idealmodellen, die, als Wirklichkeit genommen, von der Wirklichkeit wegführen; einseitige Betonung des Pragmatismus kann zu opportunistischer Verleugnung der ursprünglichen Wertentscheidung führen. Politische Bildung muß aber nicht nur diese beiden extremen Möglichkeiten aufzeigen, sondern sehr eingehend den wiederum dialektischen Zusammenhang zwischen diesen

Aspekten der Politik erklären. Nicht einmal autoritäre Systeme können ihm entgehen, wieviel weniger ein demokratisches System, das ohne Wertentscheidungen sowenig existieren kann wie ohne Kompromiß.

Selbstverständlich werden im Zusammenhang mit den hier angeschnittenen Fragen- und Problemkreisen auch gesetzgeberische Regelungen behandelt werden müssen. Die Sittlichkeitsgesetzgebung, die Regelung der Ehescheidung, die Regelung der Stellung unehelicher Kinder, um nur drei zu nennen, führen tief hinein in die Auseinandersetzungen um das moralische Selbstverständnis der Gesellschaft, um den Grad von Freiheit und Gleichheit einerseits und von Repression andererseits. Auf materiellem Gebiet sind Freiheitsmöglichkeiten und Repression offensichtlich. Auf dem Gebiet der Moral spielt Unduldsamkeit, eng verwandt mit Dogmatismus, eine unbewußtere, von Traditionen scheinbar gerechtfertigte Rolle. Gerade die enge Beziehung zum Dogmatismus macht diese Unduldsamkeit zu einem politischen Phänomen, an dem politische Bildung nicht vorbeigehen darf.

Viele Fragen der bisher angedeuteten Problemkreise berühren das Bildungswesen. Das ist besonders deutlich beim Themenkomplex Demokratie, zeigt sich aber auch beim Themenkomplex Wirtschaft und Sozialpolitik immer wieder. Diese Zusammenhänge müssen herausgearbeitet werden, um grundsätzlich unterschiedliche Zielvorstellungen aufzudecken und die mit ihnen jeweils verbundenen Vorschläge zur Praxis auf ihre Effizienz hin zu analysieren. Offensichtlich gibt es Konflikte zwischen gewissen Interpretationen des Begriffes „Leistungsgesellschaft“ und dem umfassenderen Begriff „mündiger Mensch“. Leistungsgesellschaft, technokratisch gemeint, entwickelt andere Bildungsinhalte und -ziele, andere Förderungs- und Auswahlverfahren. Sie sehen den Menschen als leistenden Funktionsträger und vernachlässigen bestimmte Aspekte menschlicher Existenz. In ihrer Auswirkung kommen sie gewissen elitären Vorstellungen durchaus entgegen. Ein auf den mündigen Menschen zielendes Bildungswesen ist ein Instrument zur möglichst weitgehenden Herstellung von Gleichberechtigungen; in ihm spielen die drei Aspekte des Berufs, der demokratischen Mitwirkung in der Gesellschaft und der persönlichen Gestaltung des Privatlebens eine gleichwertige Rolle; seine pädagogische Dimension beinhaltet eine Förderung individueller Selbstachtung und bewußter solidaritätsfähiger Sozialität.

Politische Bildungsarbeit, die diese Gegenüberstellung von gesellschaftlich bedingten Bildungszielen herausarbeitet, wird auch auf die traditionelle Einstellung stoßen, daß eine Anhebung des Bildungsniveaus nur sinnvoll sei im Zusammenhang mit Anhebung beruflicher Position. In der Auseinandersetzung mit dieser sehr weit verbreiteten Auffassung wird politische Bildung eine Auseinandersetzung über die menschliche Existenz überhaupt. Der hier auftretende einseitige Bildungsbegriff ist ja nur eine Tendenz in einem Bündel von Tendenzen, die durch ihre Einseitigkeit inhumanen Charakter annehmen: immobile, einspurige berufliche Spezialisierung, technischer Leistungskult, Jugendkult, Mißachtung und Verkümmern schöpferischer Fähigkeiten, Verdrängung der Kunst an den Rand der Gesellschaft.

Das Feld, in dem unterschiedliche Interessen und Vorstellungen am schärfsten aufeinanderstoßen, ist das der Berufsausbildung. Es geht um die organisatorische Frage der Trägerschaft, der Mitbestimmungsrechte verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und des Staates, aber auch der Betroffenen, es geht um Inhalt und Bildungsziel. Ist die zur Zeit praktizierte Berufsausbildung dem augenblicklichen Stand technischer Entwicklung angemessen, macht sie anpassungsfähig und mobil hinsichtlich möglicher technischer Wandlungen? Soweit scheint es sich um eine Frage technokratischer Natur zu handeln. Geht sie in Wirklichkeit aber nicht weit darüber hinaus? Anpassung an technische Entwicklung bedeutet auch deren bewußte und gefühlsmäßige Anerkennung, Mobilität bedeutet ein neues Verhältnis zum Arbeitsplatz und zur Arbeit überhaupt. Beides ist insofern politischer Natur, als es auch das Selbstverständnis des Menschen, seine Einstellung zur Gesellschaft und das Verhalten in ihr beeinflusst.

Alle diese innergesellschaftlichen Probleme stehen in enger Beziehung zu den Problemkreisen, die sich aus der aktuellen Deutschlandpolitik, der Europapolitik und allgemein der Außenpolitik, einschließlich der Entwicklungspolitik, ergeben.

Die Entspannungspolitik nach Osten hin hebt nicht die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus auf, da er beansprucht, die bestmögliche Lösung gesellschaftlicher Probleme zu sein. Man muß allerdings zwei Dinge voneinander trennen: die Beziehungen von Staaten mit unterschiedlichen Gesellschaftssystemen

men — und die Analyse des Kommunismus als Ideologie und in seiner innenpolitischen Rolle in unserem Land. Dabei lassen sich konfrontierende Vergleiche nicht vermeiden, im Gegenteil, sie sind dann nützlich, wenn sie außer einer kritischen Betrachtung des Kommunismus auch einer kritischen Betrachtung unseres Systems dienen.

Die westeuropäische wirtschaftliche Integration, die sich fortsetzen und eines Tages von der politischen ergänzt wird, führt mit den Ländern auch deren gesellschaftliche Probleme aufeinander zu. Daraus ergeben sich für die politische Bildung zwei Aufgaben: diese Probleme unter gesamteuropäischen Gesichtspunkten zu untersuchen, aber auch die einzelnen Länder genauer zu analysieren. Denn in der Integration verbinden sich nicht einfach nur Staaten miteinander, sondern Parteien und gesellschaftliche Gruppen treten in immer nähere Beziehungen zueinander.

Die notwendige Folge ist die Veränderung nationaler Vorstellungen, auf die politische Bildungsarbeit nicht hier, sondern auch im Zusammenhang mit der Entwicklungspolitik eingehen muß. Erstens gilt es, nationale und weltgeschichtliche Interessen gegeneinander

abzuwägen, Prioritäten herauszuarbeiten, um das Verhalten des eigenen Landes, nicht zuletzt seiner Wirtschaft, kennenzulernen. Zweitens müssen kulturelle und rassistische Vorurteile abgebaut werden, soweit sie noch bestehen.

Vor allem aber durch die Ostpolitik, durch die Verträge mit Moskau und Warschau und die darin enthaltenen Grenzabsprachen wird die „nationale Frage“ aktualisiert, und zwar in doppelter Weise: als Gegenstand der Reflexion und als Gegenstand unmittelbarer politischer Auseinandersetzung. In beiderlei Hinsicht muß politische Bildung einen Beitrag leisten. Sie muß beitragen zur Klärung des nationalen Selbstverständnisses und zur Versachlichung einer politischen Diskussion, die wie keine andere der Gefahr unkontrollierter Emotionalisierung ausgesetzt ist. Historische Rückblicke, die nicht nur bis 1945 zurückreichen dürfen, Abwägen der Interessen aller Entscheidungsbeteiligten und -betroffenen, die Analyse der Möglichkeiten sind dabei von ebenso entscheidender Bedeutung wie die Untersuchung der Konsequenzen, die sich aus der einen oder anderen Entscheidung ergeben können.

IV. Außerschulische Bildung im Gesamtbildungsprozeß

Politische und gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen nicht nur die Programme praktischer Bildungsarbeit, sondern natürlich auch ihre pädagogische Praxis und ihre Organisation. In einem Bildungsfeld wie dem, das hier zur Debatte steht, gekennzeichnet nicht durch allgemeingültige, wissenschaftlich erhärtete Fakten und Wissensstoffe, sondern vielmehr durch offene Entscheidungsfragen und verschiedene Werthaltungen, bedarf es grundsätzlich des Pluralismus der Institutionen. Im Zuge der Reformen unseres Bildungswesens dürfte dieses System nicht prinzipiell angetastet werden. Anforderungen an die pädagogische Leistungsfähigkeit sind dagegen unbedingt notwendig, da ein solcher pluralistischer Freiheitsraum hin und wieder auch Pflanzen hervorlockt, die sich zwar ernähren, aber keine Früchte bringen.

Unangetastet bleiben sollte auch das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme an außerschulischen Bildungsunternehmungen. Freiwillige Entschlüsse sind ein entscheidender

Teil von Bildungsprozessen, die unter dem Motto des mündigen Menschen stehen. Dieses Prinzip der Freiwilligkeit der Bildung ist unauflöslich und besonders eng mit der Bildungsmotivation verbunden. Motivationen zur außerschulischen Weiterbildung ergeben sich in der Hauptsache aus existentiellen Zwängen oder Bedürfnissen, aus dem Bewußtsein oder zumindest der Hoffnung, daß diese Bemühungen sich in möglichst erfolgreiches Handeln umsetzen lassen — und sie müssen gestützt sein zuerst von der Überzeugung, dann im eingeleiteten Bildungsprozeß von der Erfahrung, daß man den Anforderungen gewachsen, daß man in der Lage und fähig ist, Ziele zu erreichen. Umgekehrt kann das Bildungsangebot seinerseits motivationsverstärkend — aber auch motivations-tötend — wirken, und zwar durch seine Inhalte ebenso wie durch seine Methodik.

So gesehen ist in unserer derzeitigen gesellschaftlichen Situation allgemein und in unserer Bildungssituation besonders die beruf-

liche Weiterbildung in einem erheblichen Vorteil gegenüber der politischen. Das Bedürfnis nach beruflicher Sicherung, nach Aufstieg, nach Veränderung oder der sich aus technischen Entwicklungen ergebende Zwang zur Veränderung motivieren den Arbeitnehmer zur beruflichen Weiterbildung, wobei diese Motivationen verstärkt werden durch die Abhängigkeit des einzelnen von seiner beruflichen Leistung und Möglichkeit sowie durch das unsere Gesellschaft beherrschende Arbeitsethos, das den Menschen in seinem Selbstverständnis weitgehend auf Beruf und Arbeit fixiert. Nur zum Teil hängen diese Motivationen von der Schulbildung ab. Zumindest der von technischen Entwicklungen ausgehende Motivationszwang wirkt sich unabhängig von ihr aus, wenngleich wir nicht übersehen dürfen, daß gerade dieser Zwang auch Resignation und Lähmung des Willens hervorrufen kann. Eine solche Feststellung deutet auf den Zusammenhang von politischer und beruflicher Weiterbildung hin, über den an anderer Stelle (beim Thema „Bildungsurlaub“) noch etwas zu sagen sein wird.

Für die politische Bildung gibt es diese unmittelbar wirksamen Motivationsanstöße nicht oder kaum. Im Gegenteil, es gibt eine Reihe von Behinderungen, von denen drei besonders gewichtig sind: unzulängliche Schulbildung, Resignation gegenüber ‚denen da oben‘, geglaubte oder tatsächlich gegebene Unmöglichkeit, politische Bildung in wirksa-

mes Handeln umsetzen zu können. Um diese drei in sich zusammenhängenden Behinderungen einzuschränken, bedarf es einer Konzeption, in der Schule und außerschulische Weiterbildung enger aufeinander bezogen werden, als es zur Zeit der Fall ist. Dabei handelt es sich weniger um eine organisatorische als um eine Frage der Methodik und Didaktik. Die Bemühungen um die Reform des Bildungswesens schaffen eine günstige Gelegenheit, diese zentrale Frage zu lösen.

Schon eine verlängerte Schulzeit wird sich positiv auswirken, da sie die intellektuellen Voraussetzungen für einen lebenslangen Bildungsprozeß erheblich verbessert. Untersuchungen haben immer wieder den Zusammenhang zwischen Schulbildung und Weiterbildungswillen festgestellt. Diese Verbesserungen werden aber erst dann wirklich effektiv, wenn die Schule sich mehr als bisher selbst als Teil des lebenslangen Bildungsprozesses versteht und ihre Inhalte und Methoden entsprechend einrichtet. Die Lehrer, die ja in der pädagogischen Praxis über die Verwirklichung solcher Vorstellungen entscheiden, darüber aufzuklären, ist eine wichtige gesellschaftspolitische und im eigenen Interesse der außerschulischen Bildungsarbeit liegende Aufgabe. Nicht zuletzt gehört die möglichst frühzeitige Förderung von Eigeninitiative zu den wesentlichen Erziehungsaufgaben der Schule, weil sie eine Voraussetzung des freiwilligen Entschlusses zur Weiterbildung ist.

V. Perspektiven des Bildungsurlaubs

Die Herstellung effektiver Zusammenhänge zwischen schulischer und außerschulischer Bildung ist eine langfristige Perspektive. Eine Erhöhung der Nachfrage nach politischer Bildung ist kurzfristiger möglich durch die Verbesserung materieller Voraussetzungen, deren eine und zweifellos gewichtigste die Einführung eines allgemein bezahlten Bildungsurlaubs für Arbeitnehmer sein kann, wenn er richtig genutzt wird. Dazu gehört zumindest, daß er von Anfang an als Urlaub für Bildungsarbeit verstanden und nur so praktiziert wird. Alle Aufweichungen, die man eventuell für nützlich hält, um noch Uninteressierte zu locken, oder zu denen man sich von materiell an Urlaubsgestaltung interessierten Unternehmen überreden läßt, werden von der ursprünglichen Absicht wegführen.

Bezahlter Bildungsurlaub ermöglicht es auch, neue Anstrengungen auf eine Aufgabe zu verwenden, die für die Fortentwicklung unserer Demokratie von größter Bedeutung ist, nämlich am Abbau jenes Bildungsgefälles mitzuwirken, das durch die jahrhundertelangen unterschiedlichen Bildungschancen für die verschiedenen sozialen Gruppen entstanden ist und das sich immer wieder in den Statistiken, auch der außerschulischen Bildungseinrichtungen, erschreckend erkennen läßt.

Der Bildungsurlaub aktualisiert auch das Problem des Verhältnisses von beruflicher zu politischer Bildung. Die Aktualisierung geht auf zwei Aspekte zurück: auf die Bewußtseinslage der Masse der Arbeitnehmer, die eher die Nützlichkeit beruflicher Weiterbildung aner-

kennen und weder Einsicht in deren gesellschaftliche Bedingung haben noch von der Notwendigkeit politischer Bildung überzeugt sind, und auf das Interesse der Arbeitgeber, die, wiederum aus zwei Gründen, an einer beruflichen Weiterbildung interessiert sind. Berufliche Weiterbildung ist aus materiellen Gründen notwendig (hier stimmen die Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern überein); sie kann aber auch, schon vorhandene Tendenzen verstärkend, von bewußter politischer Bildung abhalten und Anpassung an bestehende Verhältnisse fördern.

Von welchem der beiden Aspekte man auch ausgeht — in jedem Fall werden sich die Verantwortlichen, soweit sie politische Bildung wollen, um eine Verknüpfung zwischen ihr und der beruflichen Bildung bemühen müssen. Das ist nicht nur für den Bildungsurlaub und die außerschulische Weiterbildung, sondern für die Bildung überhaupt von entscheidender Bedeutung.

Berufliche Bildung hat immer politische Auswirkungen, da sie die soziale Situation der Betroffenen weitgehend bestimmt. Diese Aus-

wirkungen verstärken sich in Zeiten dynamischer Veränderungen, die Mobilität der Arbeitnehmer verlangen. Berufsbildung und Weiterbildung, wenn sie sich auf Erlernung und Einübung der beruflichen Fertigkeiten und den Erwerb unbedingt notwendiger sachbezogener theoretischer Grundkenntnisse beschränken, schaffen nur Teilsicherheiten, auch wenn sie auf berufliche Veränderungen eingestellt sind. Man kann sich, so vorbereitet, Veränderungen zwar anpassen, bleibt aber den Ursachen und Zusammenhängen gegenüber verständnislos. Das entspricht nicht dem gesellschaftlichen Ziel des mündigen Menschen. Jede berufliche Erstausbildung und Weiterbildung müßte deswegen auch gesellschaftspolitische Aspekte einbeziehen.

Andererseits muß politische Bildung ihre Bildungsinhalte und -ziele mehr als bisher aus der durch den Beruf bestimmten sozialen Situation heraus entwickeln, wenn sie ihre Notwendigkeit den Arbeitnehmern verdeutlichen will, die ihr bisher zurückhaltend oder negativ gegenüberstehen. Hier ließen sich zweifellos Bildungsmotivationen erzeugen.

VI. Politische Bildung und politisches Handeln

Politische Bildung wird erst sinnvoll, wenn sie sich in Handeln umsetzt und weiterführend Handlungserfahrungen einbezieht. Politisches Engagement und politisches Handeln bedürfen umgekehrt aber nicht unbedingt der politischen Bildung; sie können sich auch aus unreflektierter Emotion und Spontaneität entwickeln und auf diesem Weg zu Aktionen kommen. Politische Bildung hingegen bereitet Entscheidungen vor durch Informierung und Problemerkennntnis, durch kritische Situations- und Entwicklungsanalysen, durch Analyse der angebotenen oder möglichen Lösungsalternativen, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Wertvorstellungen, durch Untersuchung der Gangbarkeit von Verwirklichungswegen. Politisches Handeln geht von Entscheidungen aus — hier berühren und ergänzen sich beide Aktivitätsweisen. Politisches Handeln kann aber auch von der bewußten oder unbewußten Entscheidung ausgehen, auf alle Entscheidungsvorbereitungen zu verzichten und sich auf Emotionen oder vorgegebene Dogmen zu verlassen. Bevor man jetzt einen Widerspruch zwischen beiden Aktivitätswei-

sen konstatiert oder politische Bildung zum Eingreifen fordert, sei zuvor das politische Handeln differenzierter dargestellt.

Es kann sehr vielfältige und unterschiedliche Dimensionen haben und von punktueller Zielsetzung mit zeitlich begrenzter Aktionszeit bis zu langfristig angelegten gesamtgesellschaftlichen Veränderungsvorstellungen reichen. Je breiter und langfristiger die Handlungsziele angelegt sind, desto mehr bedürfen die Handelnden der politischen, kritische und selbstkritische Reflexion mitumfassenden Bildung. Das Scheitern des Aktionismus einiger Gruppen der außerparlamentarischen Opposition beweist, daß der Verzicht auf kritische Reflexion nicht nur zum Widerspruch zwischen ihr und dem Handeln führt, sondern zum Ende des politischen Handelns selbst.

Es bedarf jedoch noch einer weiteren Differenzierung politischen Handelns, und zwar von der Organisationsweise und der Strategie der Handelnden her. Möglich sind, mit vielerlei Formen dazwischen, ad hoc zur Erreichung eines Ziels zusammentretende Gruppen, die sich danach wieder auflösen, und auf längere

Dauer angelegte Organiserungen. Ihre Strategie kann die Erreichung von Macht, aber auch die Beeinflussung der Machtausübenden anstreben. Beides kann mit demokratischen Prinzipien vereinbar sein, sich aber auch gegen sie richten, je nach den Zielvorstellungen der handelnden Gruppen.

Jetzt erst läßt sich die Frage nach Rolle und Aufgabe politischer Bildung gegenüber politischen Handlungsgruppen genauer bestimmen. Politische Bildung ist nicht wertneutral, sie ist Teil eines demokratischen Systems und in ihm Mitträger des Demokratisierungsprozesses. Das kann allerdings, wenn der Begriff „Demokratisierungsprozeß“ ernst gemeint ist, auch die Förderung von Unzufriedenheit mit unzulänglicher Demokratiepraxis bedeuten.

Es wurde schon zuvor die Frage gestellt, ob politische Bildung nicht in die Situation kommen könne, eventuell die Grenze zum Handeln überschreiten zu müssen, dann nämlich, wenn sie auf Probleme stößt, die von den politischen Entscheidungsinstitutionen nicht berücksichtigt werden, oder wenn die von ihr hervorgerufene Unzufriedenheit mit Demokratiepraxis keine sie aufnehmende politische Institution findet.

Drei — diese Grenze respektierende — Reaktionen sind möglich: Erstens, Unzufriedenheit nicht aufkommen zu lassen und vorhandene weitgehend in Anpassung umzuwandeln; zweitens sich sektiererhaft und besserwisserisch über die unzulängliche politische Wirklichkeit

zu erheblichen und in die reinen Gefilde unverbindlicher Betrachtung zurückzuziehen; drittens, die Bildungsarbeit im Status kritischer, auf Emanzipation gerichteter, soweit als möglich wissenschaftlich fundierter Aufklärung zu belassen, die weiterhin mit dem Handeln dialektisch verbunden bleibt. Im letzten Fall müßten die Lehrer auch außerhalb ihrer Institution Handelnde und Verantwortung Übernehmende im Feld der politischen Wirklichkeit sein. Die Gefahr, daß der Lehrer aufgrund des eigenen politischen Engagements statt Bildung Indoktrination betreibt, ließe sich durch ständige selbstkritische Reflexionen bannen. Sie ist geringer als die Gefahr der Unglaubwürdigkeit, wenn der zum Engagement auffordernde Lehrer sich selbst jeden Engagements enthält.

Wenn dagegen eine Institution politischer Bildung die Grenze zum politischen Handeln überschreitet, begibt sie sich der Offenheit gegenüber dem Bildungsinteressierten, da sie ihm von ihrem Handlungsziel her eine Entscheidung abfordern muß, statt ihm die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Entscheidungsalternativen anzubieten. Um politisch handlungsfähig zu sein, müßte sie Diskussionen begrenzen und abschließen mit für alle verbindlichen Entscheidungen. Sie wäre nicht mehr eine Stätte der Distanz, in der Handelnde kritisch ihre Handlungen reflektieren können. Sie hätte nicht mehr die geforderte Freiheit den politischen Aktualitäten gegenüber.

VII. Politische Parteien und politische Bildung

Politische Parteien müssen Propaganda betreiben, um der Öffentlichkeit ihre Ziele und Programme, ihre Entscheidungen und Entscheidungsbegründungen, ihre Leistungen darzustellen. Sie müssen ihre Funktionäre und Meinungsträger schulen, damit sie Programm und Leistungen innerhalb der Partei und nach außen überzeugend vertreten können. Schulung ist komplizierter als Propaganda, weil sie mehr als diese auch auf kritische Fragen erklärend oder richtigstellend eingehen muß; sie wird noch komplizierter in einer Partei, die von ihren Mitgliedern aktive Mitwirkung erwartet bei der Programmgestaltung, den politischen Entscheidungen oder der Repräsentantenauswahl.

Sollten — angesichts solcher Ansprüche — die Parteien nicht auch selbst politische Bildung betreiben? Denn die Schulung wirkt intensiver, wenn die an ihr teilnehmenden Mitglieder bereits eine Bildungsbasis haben; Mitwirkungen an Entscheidungen und Repräsentantenauswahlen sind sachgemäßer, wenn sie von einem gewissen Bildungsniveau her stattfinden. Wenn Parteien an der Mitwirkung ihrer Mitglieder gelegen ist, müßten sie interessiert daran sein, ein möglicherweise bestehendes Bildungsgefälle abzubauen. Darüber hinaus müßten sie an einer Bewußtseinslage der Bevölkerung interessiert sein, die gesellschaftlichen Veränderungen gegenüber aufgeschlossen ist. Denn die aus freien Entscheidungen

hervorgehenden Veränderungen sind dauerhaft nur durchsetzbar, wenn sie getragen werden vom Änderungswillen eines großen Teils der Bevölkerung. Wenn andererseits sich unabwendbare Veränderungen durchsetzen, ohne daß die Bewußtseinslage der Bevölkerung mit ihnen korrespondiert, droht der Demokratie Gefahr, da ein derartiger Widerspruch Verhaltensweisen der Unterwerfung, der Resignation und Hoffnungslosigkeit, aber auch der Angst und Panik erzeugen kann.

Scheinbar läßt sich die Frage, ob die Parteien politische Bildung selbst betreiben sollten, rasch mit ‚Nein‘ beantworten, weil ihre Programmgebundenheit ihnen nicht erlaubt, zugleich auch der Ort freier, gegenüber Entscheidungen noch offener, ihr Programm womöglich selbst in Frage stellender Ort zu sein. Die Antwort ist freilich vorschnell. Sie trifft zu, weil Parteien Diskussionen um Probleme durch Entscheidungen und Programmformulierungen abschließen und die Aufgabe ihrer Umsetzung in Praxis in Angriff nehmen müssen. Nur ein Mindestmaß an Geschlossenheit und damit verbundener Selbstsicherheit macht sie als möglichen Gestalter gesellschaftlicher Verhältnisse glaubwürdig. Die Antwort trifft insofern aber nicht zu, weil die Parteien als Teile der Gesellschaft in deren Wandlung einbezogen sind und weil sie ihre Programme den veränderten Situationen immer wieder anpassen müssen. Dadurch werden gerade sie zu Stätten sehr intensiver Auseinandersetzungen. Legen sie außerdem noch Wert auf die Mitwirkung ihrer Mitgliedschaft, verstärkt sich dieser Aspekt. Andererseits kann eine Partei als Instrument politischer Gestaltung diese eben angedeuteten Auseinandersetzungen nur austragen, wenn in der Mitgliedschaft ein Konsensus hinsichtlich der Ziel-

vorstellungen besteht und wenn die Notwendigkeit des Entscheidens und Handelns nicht in Frage gestellt wird. Es gibt keine eindeutige, ausschließliche Beantwortung. Das Verhältnis der Parteien zur politischen Bildung ist vielmehr teils unmittelbar, teils mittelbar.

Bei der Darstellung der aktuellen Aufgaben politischer Bildungsarbeit wurde darauf hingewiesen, daß die Bildungspraxis ihrer Institutionen deswegen unvollständig sein müsse, weil sie den in der Realität sich vollziehenden Teil des Bildungsprozesses nicht umschlüsse. Dieser Teil des Bildungsprozesses kann sich nur in den verschiedenen Einrichtungen der Selbstverwaltung, in verschiedener Weise im Felde der Politik, nicht zuletzt aber gerade in den Parteien und jenen gesellschaftlichen Organisationen vollziehen, die zum Zwecke der gesellschaftlichen Mitgestaltung und Mitbestimmung eingerichtet worden sind. Diesem ihrem Beitrag zur politischen Bildung dürfen sich diese Organisationen nicht entziehen. Sie müssen die Form ihrer Organisation im doppelten Sinn verstehen: als Instrument zur Verwirklichung ihrer Wert- und Zielvorstellungen und als Übungsfeld für die Staatsbürger, mit deren Hilfe und für die der Demokratisierungsprozeß überhaupt vorwärtsgetrieben werden soll.

Der wichtigste mittelbare Beitrag ist die Förderung der Institutionen der politischen Bildung: für ihre materiell ausreichende Ausstattung zu sorgen und ihnen den Freiheitsraum zu verschaffen und abzusichern, den sie für ihre Tätigkeit brauchen; wozu auch die uneingeschränkte Möglichkeit gehört, jene zentralaktuellen Probleme in die Programme einzu beziehen, die, sei es aus welchen Gründen immer, in der politischen Praxis noch nicht berücksichtigt werden.