

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hanns-Georg Helwerth,
Wolfgang Niess, Rolf Sülzer,
Bettina Wieselmann,
Michael Zeiß

Wahlkampf
und politische Bildung

Lothar Steinbach

Lehrerbildung, Didaktik
und die Organisation
eines sozialwissenschaftlichen
Studiengangs

B 9/77

5. März 1977

Hanns-Georg Helwerth, M. A., geb. 1948; Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Universität Stuttgart; freiberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Mitarbeiter an den Veröffentlichungen der Arbeitsgemeinschaft Medien zur Presseberichterstattung über die Entführung des Berliner CDU-Vorsitzenden Lorenz 1975 und zur Landtagswahl 1976 in Baden-Württemberg, Stuttgart 1976.

Wolfgang Niess, geb. 1952; Studium der Geschichte, Politikwissenschaft, Mathematik und Kommunikationswissenschaft; freiberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Mitarbeit an der Dokumentation über die Landtagswahlen 1976 Baden-Württemberg.

Rolf Sülzer, M. A., geb. 1945; wiss. Angest. am Institut für Agrarsoziologie (Fachgebiet Kommunikationswissenschaft) der Universität Hohenheim, Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Stuttgart.

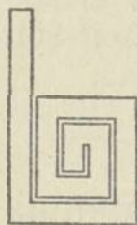
Veröffentlichungen u. a. und mit Kollegen: Inhaltsanalytische Fassung politischer Zielaussagen, Berlin 1970; Sensation statt Information, in: Die Tabus der bundesdeutschen Presse, München 1971; Konzentrierte Aktion. Die Berliner Presse, Berlin 1971; Wie links können Journalisten sein?, Reinbek 1972; The unknown urban realm, Den Haag 1973; Gesellschaftliche Kommunikation und Information, Bd. 1, 2, Frankfurt 1973; Landtagswahlen 1976 Baden-Württemberg, Stuttgart 1976.

Bettina Wieselmann, M. A., geb. 1950; Studium der Politikwissenschaft, Germanistik und Kommunikationswissenschaft; Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften, Fachgebiet Kommunikationswissenschaft, an der Universität Hohenheim.

Michael Zeiß, Dipl.-Kaufmann, geb. 1951; Studium der Betriebswirtschaftslehre, Soziologie und Kommunikationswissenschaft; Doktorand an der Gesamthochschule Kassel; freiberufliche Tätigkeit beim Berufsfortbildungswerk des DGB und in der Erwachsenenbildung.

Lothar Steinbach, Dr. phil., geb. 1937 in Mannheim; seit April 1974 Professor für Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Veröffentlichungen u. a.: Didaktik der Sozialgeschichte. Eine Fallstudie zum Thema: Arbeiter, Schule und Sozialdemokratie im Wilhelminischen Deutschland, Stuttgart 1976; Simulation — ein Spiegel der Gesellschaft?, in Materialien zur Politischen Bildung, 2/1976; Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsdidaktik, 1/1976.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preis von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— 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.

Wahlkampf und politische Bildung

Eine Analyse der Bundestagswahl 1976

Im März 1976 kam eine Analyse der Landtagswahlen in Baden-Württemberg zu dem Ergebnis, daß das Material der Parteien für den Wahlkampf mit Techniken aufbereitet ist, „bei denen der Zweck = potentieller Erfolg alle Mittel zu rechtfertigen scheint“¹⁾. Die Parteien sind sich dessen zum Teil bewußt, die langfristigen Konsequenzen solcher Techniken werden jedoch wenig diskutiert. Wenn wir im folgenden versuchen, den Bundestagswahlkampf 1976 zu analysieren, so geschieht das in der Absicht, aufzuzeigen, wie hier im Gegensatz zu den Zielen politischer Bildung sowie der politischen Meinungs- und Willensbildung eher eine Behinderung demokratischer Aufklärung betrieben wurde. Damit wollen wir einen Standpunkt markieren, der wiederum in der politischen Bildungsarbeit genutzt werden kann, um aus der Kritik an diesen Vorgängen Veränderungen zu ermöglichen. Die Untersuchung legt weniger Wert auf Quantifizierungen; vielmehr sollen Tendenzen und Strategien vorgeführt werden, die im Wahlkampfmaterial der Parteien enthalten sind. Dies soll die Möglichkeit bieten, z. B. im Schulunterricht eigene Analysen solcher und ähnlicher Materialien anzufertigen.

Drei zentrale Thesen bestimmen dabei unser Untersuchungsinteresse:

1. Demokratie und Politik sind Angelegenheiten aller Bürger eines Staates.
2. Die Trennung der Einflüßbereiche der Bürger von denen des Staates muß so gering wie möglich gehalten werden.
3. Wahlkämpfe sind Höhepunkt der Auseinandersetzung um politische Meinungs- und Willensbildung. In ihnen wird Politik für viele aktualisiert; sie sind Lernbeispiele demokratischer Praxis.

Im analytischen Vorgehen skizzieren wir zunächst den Zusammenhang von Wahlkampf und politischer Bildung, beschreiben dann die Ziele der politischen Bildungsarbeit, um von daher die Analyse anzusetzen: an den Kosten und Mitteln, an der inhaltlichen Struktur des Werbematerials und an der Argumentationsform der Wahlplattformen. Daran schließen sich — abstrakter und verdichteter — allgemeine Überlegungen zu den Gründen für diese Art des Wahlkampfes an, die schließlich in konkrete, begründbare Forderungen münden.

I. Wahlen und Demokratie

Demokratie im Sinne des Grundgesetzes beruht darauf, daß das Volk, von dem alle Staatsgewalt ausgeht, sie in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausübt²⁾. Staatliche Herrschaft ist also unmittelbar³⁾ oder vermit-

telt durch besondere Organe ausgeübte Herrschaft des Volkes. Diese Grundsätze sind unveränderbare Bestandteile des Grundgesetzes⁴⁾ und verlieren allenfalls ihre Gültigkeit durch das Inkrafttreten einer von dem Deutschen Volke in freier Entscheidung beschlossenen Verfassung⁵⁾.

„Wähler“ ist „man“ im Rahmen der parteienstaatlichen Demokratie der Bundesrepublik in der Regel nur alle vier Jahre. Wähler ist man zwar auch im Rahmen von Landtags- und Kommunalwahlen, in Betrieben, Organisatio-

nen Bezug nehmen können, ist unveränderbarer Bestandteil des Grundgesetzes.

¹⁾ Vgl. GG Art. 79, Abs. 3.

²⁾ GG Art. 146.

¹⁾ Landtagswahlen 1976, Baden-Württemberg. Stuttgart, März 1976, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Medien, S. 13.

²⁾ GG Art. 20, Abs. 2.

³⁾ Die engen Grenzen, die der unmittelbaren Ausübung der Staatsgewalt durch das Volk gesetzt sind, rechtfertigen keinesfalls eine theoretische Vernachlässigung dieses in Art. 20 GG ausdrücklich angeführten Prinzips. Im Gegenteil: keine der Regelungen, auf die Verfechter dieser engen Gren-

nen und Verbänden; die weitreichenden Entscheidungen über das gesellschaftliche Gesamtsystem werden vom Grundgesetz jedoch für die Bundestagswahlen reklamiert. Das Volk kann aber nur dann die Staatsgewalt durch das Organ „Bundestag“ ausüben, wenn es im Wahlakt inhaltlich bestimmte Entscheidungen trifft. Die Beteiligung an Wahlen muß etwas bewirken können; die Wahl selbst muß einen *Sinn* haben⁶⁾. Demokratie geht aus von der Entscheidungsfähigkeit aller Bürger. Wählen heißt: Entscheidungen treffen — über den Status quo ebenso wie über Veränderungen.

Demokratie in der Bundesrepublik geht aber auch aus von der umfassenden Teilnahme der Bürger am politischen Meinungs- und Willensbildungsprozeß, von der Herausbildung einer informierten politischen Öffentlichkeit. Erst wenn diese politische Öffentlichkeit verwirklicht ist, wenn Kontrolle und Partizipation für jeden zugänglich sind, kann von Volkssouveränität die Rede sein. Diese Souveränität der Bürger kann nur erreicht werden als Ergebnis vielschichtiger Lernprozesse. Die Fähigkeit zum Erkennen eigener und fremder Interessen, zum Entwickeln von Zielvorstellungen und zur Wahl geeigneter Mittel für ihre Verwirklichung muß erst erworben werden; die Notwendigkeit der Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen muß erfahren werden. Forderungen nach demokratischem Bewußtsein und demokratischen Verhaltensweisen müssen zentrales Anliegen öffentlicher Erziehung sein, denn erst eine öffentliche Erziehung dazu vermag überhaupt die Voraussetzungen zu schaffen, Demokratie zu verwirklichen.

Es müssen aber auch die tatsächlichen Bedingungen überdacht werden, unter denen politische Willens- und Meinungsbildung und die Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen überhaupt erst stattfinden können. Wenn keine erkennbare Aussicht besteht, wirklich Gehör zu finden, Entscheidungen treffen oder beeinflussen zu können, dann muß politische Erziehung ihr Ziel verfehlen. Es gilt also, Mißstände abzubauen, die eine Beteiligung der Bürger an politischen Entscheidungsprozessen erschweren oder gar verhindern. Öffentliche politische Erziehung ist die eine Seite der Pflicht des Staates; Abbau von Barrieren der Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen die andere.

⁶⁾ Th. Ellwein, Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1973³, S. 112—115.

Die Parteien sind von ihrer verfassungsrechtlichen Stellung her die Mittler zwischen „Volk und Staatsorganen“⁷⁾. Ausschließlich durch sie wird letztlich die Vorstellung vom „Volkswillen“ ausgeformt. Damit erhalten sie einen entscheidenden Einfluß auf die Organisation der parteienstaatlichen Demokratie, stehen damit aber auch in der verfassungsrechtlichen Verantwortung, Demokratie im Sinne des Grundgesetzes zu konstituieren. Dazu müssen sie der Verpflichtung nachkommen, die Bürger in die Lage zu versetzen, die Staatsgewalt unmittelbar oder vermittelt *selbst* auszuüben. Diese Verpflichtung haben sie nicht nur im Parteiengesetz übernommen⁸⁾, sondern auch in das Konzept öffentlicher Erziehung zu „politischer Bildung“ integriert. Diese Verpflichtung darf nicht Postulat bleiben, sie muß das eigene Handeln der Parteien prägen. Gelerntes bedarf der Anwendung, sonst verkümmert es zur Phrase.

Die Parteien beziehen die Legitimation für ihre politische Tätigkeit in den Organen der Legislative und Exekutive aus dem Wahlakt. Die Legitimation durch den Wahlakt begründen sie mit dem demokratischen Wahlverfahren und der politischen Mündigkeit der an diesem Verfahren beteiligten Bürger. Politische Mündigkeit ist dabei das Ergebnis zumindest zweier Lernprozesse: politischer Erziehung (formuliert in den Zielvorstellungen der Parteien zur politischen Bildung⁹⁾) und politischer Teilnahme (formuliert im Parteiengesetz); diese politische Teilnahme findet wiederum ihren sichtbaren Ausdruck in Formen und Inhalten von Wahlauseinandersetzungen.

In der westdeutschen Politikwissenschaft werden den Wahlen vor allem folgende Funktionen zugeschrieben:

- Konkurrenzkampf um Macht und Ämter
- Repräsentation der Interessen und Wertvorstellungen
- Integration der Interessen
- Beschaffung von Legitimationen
- Kontrolle der Amts- und Mandatsträger¹⁰⁾.

⁷⁾ Vgl. PartG § 1.

⁸⁾ PartG § 1, Abs. 2.

⁹⁾ Aufgaben und Möglichkeiten politischer Bildung, Fragen an die politische Praxis, in: Materialien zur politischen Bildung, 4. Jg (1976) H. 1, S. 24—28.

¹⁰⁾ Vgl. Helmut Bilstein, Wahlen, Wahlkampf und Wahlverhalten im Parteienstaat, in: Baumann/Bilstein u. a., Wahlen in Hamburg 1973, S. 6.

Wahlkampf kann, wenn man diese Funktionen ernst nimmt, nicht allein als Kampf um Stimmen und Mehrheitsanteile angesehen werden — vielmehr ist der Wahlkampf eine entscheidende Stelle, an der überprüft werden kann, ob in der politischen Wirklichkeit der Bundesrepublik Staatsgewalt vom Volke ausgeübt wird. Hier sollen Zielsetzungen und Entscheidungen zur Disposition stehen, hier konkretisiert sich der Begriff des „Bürgers“ und der politischen Partizipation.

Wahlkampf und politische Bildungsarbeit — politische Praxis und politische Erziehung — zwei Seiten ein und derselben Sache: Diese Schlußfolgerung wird untermauert durch Ergebnisse lerntheoretischer Untersuchungen¹¹⁾ und steht im Einklang mit dem Grundgesetz und dem Parteiengesetz. In Artikel 21 GG wird als die Aufgabe der Parteien ihre Mitwirkung an der politischen Willensbildung des Volkes genannt. Aus § 1 des Parteiengesetzes geht

unzweifelhaft hervor, daß die Beteiligung an Wahlen als eine der Aktivitäten zu verstehen ist, durch die dies verwirklicht werden soll.

Die im Parlament vertretenen Parteien erkennen so den engen Zusammenhang von Wahlen, Wahlkampf und politischer (Willens-)Bildung an. Nun kann man politische Willensbildung nicht ohne weiteres mit politischer Bildung gleichsetzen, die ebenfalls nach § 1, Abs. 2 PartG als Aufgabe an die Parteien fällt. Jedoch können die Parteien dann nicht für eine „ständige lebendige Verbindung zwischen dem Volk und den Staatsorganen sorgen“¹²⁾, wenn die politische Willensbildung in Form von Wahlen und Wahlkämpfen nicht in engem funktionalen Zusammenhang mit politischer Bildung gesehen werden kann, zumal andererseits Bundestagswahlen Phasen der besonders intensiven Information über Politik und auch Phasen der Bereitschaft, sich zu engagieren, sind¹³⁾.

II. CDU, FDP und SPD über Ziele politischer Bildung

Politische Bildungsarbeit setzt an in der schulischen, aber auch in der nachschulischen Erziehung. Einer der wesentlichen Faktoren der politischen Bildungsarbeit ist zunächst die Bereitstellung von Materialien und Argumentationshilfen. Diese Aufgabe wird vor allem von den Landeszentralen für politische Bildung der Länder und überregional von der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn wahrgenommen. Hierin drückt sich die Verantwortlichkeit und das Interesse des Staates aus, die für eine Demokratie notwendigen Erziehungsprozesse zu beeinflussen, ihnen Richtung und Gehalt zu geben. Die Einigung über Ziele und konkrete Inhaltsbestimmungen ist

dabei teilweise von heftigen Auseinandersetzungen zwischen den Parteien begleitet¹⁴⁾. Eine Einigung über die *allgemeinen* Zielsetzungen liegt jedoch vor, wie aus den Antworten der Bundestagsabgeordneten Liedtke (SPD) und Rommerskirchen (CDU) — beide damals Mitglieder des Kuratoriums der Bundeszentrale für politische Bildung — auf einen ihnen vorgelegten Fragenkatalog hervorgeht¹⁵⁾; der seinerzeitige Innenminister Genscher (FDP) machte an anderer Stelle inhaltlich ähnliche Ausführungen¹⁶⁾. Aus der Antwort Liedtkes:

„— Politische Bildung soll nicht bloße Integration der jungen und erwachsenen Bürger in die bestehende Gesellschaft erreichen, sondern selbst auf die ständige Veränderung der Gesellschaft hinwirken.

— Politische Bildung wird vermehrt von der Erkenntnis ausgehen müssen, daß politischer Wandel nicht nur unvermeidbar und objektiv voraussehbar, sondern im Sinne bewußter Gestaltung der Zukunft erwünscht ist.

¹¹⁾ Zugrunde liegt hier das Konzept des einsichtigen Lernens, des Lernens von Sinn-Zusammenhängen: Einsicht ist dabei gebunden an 1. Überschaubarkeit der Situation und 2. Aktivierung von Beziehungen zwischen verschiedenen Bereichen. Nur wenn der Sinn-Zusammenhang (hier Zusammenhang von politischer Bildung und politischer Praxis) offenkundig wird, können die verschiedenen Teilinformationen wieder aufeinander bezogen werden und zu einem Ganzen transformiert werden. Vgl. dazu die Übersicht (und Weiterführung) der 'kognitiven Lerntheorien' bei Heinrich Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Bd 2. Berlin 1971, S. 134-140 und 388-400.

¹²⁾ Parteien-Gesetz, § 1, Abs. 2.

¹³⁾ Vgl. „Stern“-Umfrage: Was wollen Bürger für die Partei tun? in: *Der Stern*, Nr. 41 vom 30. 9. 1976, S. 34.

¹⁴⁾ Zu nennen sind insbesondere die Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und die Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen.

¹⁵⁾ Aufgaben und Möglichkeiten politischer Bildung. Fragen an die politische Praxis, in: *Materialien zur politischen Bildung*, 4. Jg (1976) H. 1, S. 24-28, Zit. S. 26.

¹⁶⁾ Vgl. *Das Parlament*, 22. Jg. (1972), Nr. 49.

— Politische Bildungsarbeit darf nicht zur Verschleierung oder Unterdrückung von gesellschaftspolitischen Konflikten beitragen, sondern zu ihrer Austragung mit Hilfe rationaler Analysen und darauf gegründeter Zukunftswünsche.

— Politische Bildung begründet sich selbst auf die kritische Reflexion der Politik von der Gesellschaft überhaupt.

— Sie soll zum eigenen Urteil befähigen und kann deshalb nicht wertneutral betrieben werden, sondern muß sich auf die Anerkennung der die Demokratie tragenden Normen gründen, zu welchen die Offenheit gegenüber verschiedenartigen Auffassungen gehört."

Zentralpunkte solcher Forderungen sind die beiden Aspekte „rationale Analyse“ und „kritische Reflexion“; sie bilden gleichsam die Grundelemente politisch-gesellschaftlicher Auseinandersetzung. Diesen Forderungen können die Parteien nur zur Durchsetzung verhelfen, wenn sie ausreichende und detaillierte Informationspolitik betreiben. Diese Informationspolitik muß — um der Gesamtbevölkerung überhaupt vermittelt werden zu können — auf die Lage dessen bezogen werden, der sie verarbeiten soll. Auch der Wahl-

kampf muß an den Erfahrungen der Bürger ansetzen, damit diese die Prämissen der gegebenen Information und Argumentation an ihrer eigenen Situation überprüfen können. Ohne ein Mindestmaß von Überprüfbarkeit zu gewährleisten, kann man nicht voraussetzen, daß eine Wahlentscheidung auf dem sachbezogenen, eigenen Urteil des Bürgers beruht.

Wenn die bewußte Gestaltung der Zukunft Kernbereich politischer Auseinandersetzung sein soll, dann müssen in den Parteien auch programmatische Zielvorstellungen offeriert werden. Programmatische Zielsetzungen bedürfen 1. der Ableitung aus dem gegenwärtigen Zustand (Bestandsaufnahme) und 2. hinreichender Angaben darüber, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln sie erreicht werden sollen/können. Diese Zielvorstellungen müssen detailliert benannt und begründet werden, nicht nur als allgemeine, gesellschaftspolitische Ziele schlechthin, sondern im ständigen Blick auf den von den Entscheidungen betroffenen Bürger. Hier hat eine Analyse des Wahlkampfes anzusetzen, hier können die Parteien konfrontiert werden mit dem, was sie für sich in Anspruch nehmen, mit den Zielen, die sie für die Gesellschaft verwirklichen wollen.

III. Wahlkampfmittel und -kosten

Wahlkampf ist eine Phase der Massenmobilisierung, und bevor man sich der inhaltlichen Auseinandersetzung stellt, sollte zunächst einmal geklärt werden, mit welchen Mitteln und Kosten diese Massenmobilisierung von den Parteien betrieben wird. Zu einem erheblichen Teil setzen die Parteien ja öffentliche Mittel ein. Diese Verwendung öffentlicher Mittel erfordert Kontrolle im Sinne derjenigen, die diese Mittel bereitstellen.

Ein erster Blick auf den Wahlkampf 1976 macht deutlich, daß die Parteien sich eine „Materialschlacht“ geliefert haben, deren Umfang, in einem — wie später genauer zu zeigen sein wird — krassen Mißverhältnis zu ihrer inhaltlichen Aufklärungsarbeit steht. Neben Hörfunk- und Fernsehspots sowie Zeitungsanzeigen wurde eine beinahe unübersehbare Flut von Werbemitteln eingesetzt, die nicht nur die Funktion haben konnte, politische Information zu vermitteln. Hier ging es vor allem um die Präsenz des „Markenzeichens“ der Partei beim Wähler, um die Erreichung eines möglichst hohen Erinnerungswertes.

In welchem Umfang mit welchen Werbemitteln die Parteien sich in ständiger, überall gegenwärtiger Präsenz zu halten suchten, geht beispielsweise aus einer Aufstellung über die CDU hervor¹⁷⁾:

4 Millionen Plakate und Poster DIN A 2 bis DIN A 0

80 Mio. Schwerpunktprospekte, Falt- und Flugblätter

1,5 Mio. Argumentationskarten

1,8 Mio. thematische Broschüren

4,5 Mio. Autoaufkleber

2,8 Mio. Anstecknadeln und Buttons

3,5 Mio. Kugelschreiber

700 000 Gummibälle „CDU am Ball“

über 60 000 T-Shirts

4 Mio. Papierfähnchen

4 Mio. Luftballons

über 350 000 Schlüsselanhänger

1,5 Mio. Plastik-Tragetaschen

¹⁷⁾ In: form 75, Seeheim, 1976 3. Quartal, S. 29.

über 5 000 Canvassing-Stände
über 10 000 Hinweisschilder
über 1 500 Sonnenschirme
über 120 000 Skatspiele
über 1,4 Mio. CDU-Visitenkarten

Auch die beiden Koalitionsparteien bemühten diese Werbemittel; die FDP z. B. ebenfalls T-Shirts („liberal 76“), die SPD auch Bikinis, Mützen und Streichholzschachteln etc.

Die Werbeagenturen haben nicht nur spezielle Strategien entworfen, wann welche Slogans bzw. Plakate eingesetzt werden (z. B. brachte die SPD erst in der „heißen Phase“ den Slogan „den Frieden wählen“), sondern sie schufen auch ein Gesamt-Erscheinungsbild, das in allen Werbemitteln durchgehalten wurde: dazu gehören u. a. gleiche Farbe, gleiche Argumentationsbahnen, gleichförmige Formulierungen, d. h. eine jede Unsicherheit oder Abweichung vermeidende Ansprache der Bürger. „Das Erscheinungsbild hat dabei einen enormen Wert in der Multiplikation: Wichtig ist nicht so sehr das Einzelobjekt, wichtig ist die Gesamtheit, besonders bei einer konservativen Partei: Eine organisierte, straffe Partei soll zum Ausdruck kommen.“ (C. v. Mannstein/CDU)¹⁸⁾. Ähnliches läßt sich für die anderen Parteien feststellen. Diese Strategien sollen dem Wähler Geschlossenheit vortäuschen, außerdem glauben die Werbemanager, damit auch die Parteien selbst beeinflussen zu können: „Die CDU ist dadurch eine andere geworden, etwas lebendiger, etwas politischer und profilierter.“¹⁹⁾

Dieser Aufwand für Werbemittel, die größtenteils nur einen Kontakt- und Erinnerungswert haben, beläuft sich im Wahlkampf 1976 nach offiziellen Angaben für die SPD auf 40 Millionen, für die CDU auf 36 Millionen, für die FDP auf 10 Millionen und für die CSU auf 8 Millionen DM.

In diesen 94 Millionen DM sind auch die Kosten enthalten, die für inhaltlich ausgestaltete Wahlkampfmittel ausgegeben wurden: für ausführliche Broschüren, umfangreiche Anzei-

genserien etc. Mit diesen offiziellen Angaben aber wird ein Versteckspiel darüber geführt, welche Kosten der Wahlkampf tatsächlich verursachte. Schon 1972, als dem Kostenvoranschlag der Parteien die gleichen (!) Summen zugrunde lagen, beliefen sich die wirklichen Wahlkampfkosten, einschließlich der oben nicht berücksichtigten Ausgaben der Orts- und Kreisverbände und der Wählerinitiativen, auf ca. 220 Millionen DM für die vier großen Parteien. Nicht eingerechnet sind dabei die Mittel, die von den Bundes- und Länderregierungen bzw. -ministerien („Die Bundesregierung informiert...“) als getarnte Wahlkampfhilfen eingesetzt wurden. Den Schätzungen²¹⁾ zufolge lagen die Kosten bei über 200 Millionen DM. Bezieht man die Preisersteigerungsrate zwischen 1972 und 1976 mit ein, so ist eine geschätzte Gesamtsumme von 400 Millionen DM für den vorjährigen Wahlkampf nicht unrealistisch.

Diese Summe wird zum großen Teil vom Steuerzahler aufgebracht. Nach dem Parteiengesetz erhält jede Partei DM 3,50 pro Wählerstimme, soweit auf sie insgesamt mindestens 0,5 % aller abgegebenen Stimmen entfallen. Hinzu kommt die indirekte Finanzierung von Wahlhelfern. Vor allem die großen Parteien stellen auf völlig aussichtslosen Listenplätzen Beamte auf, denen bezahlter Wahlkampfurlaub zusteht: Da ihre Kandidatur von vornherein ohne Chance ist, arbeiten sie vorwiegend — finanziert vom Steuerzahler — für den Spitzenkandidaten ihrer Partei.

Um diese Summen in ihrer Bedeutung zu erfassen, muß man sie einmal den Mitteln der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung gegenüberstellen: 1975 belief sich deren Gesamtetat auf weniger als 40 Millionen DM. Den Jahresausgaben der politischen Bildungsarbeit der Landeszentralen und der Bundeszentrale steht damit alle vier Jahre ein zehnmal so hoher Betrag gegenüber, der in wenigen Wochen verausgabt wird.

¹⁸⁾ In: form 75, Seeheim, 1976 3. Quartal, S. 27.

²¹⁾ Dialog Nr. 1/73, S. 14—18, vgl. auch Dokumentation über die Werbekampagnen... im Bundestagswahlkampf 1972, hrsg. vom SPD-Parteivorstand, Bonn, Januar 1973.

¹⁸⁾ In: form 75, Seeheim, 1976 3. Quartal, S. 28.

¹⁹⁾ In: form 75, Seeheim, 1976 3. Quartal, S. 28.

IV. Aussagen der Parteien in der Wahlwerbung

Die Kosten eines bundesweit geführten Wahlkampfes, der Materialaufwand zur Erreichung auch des „letzten“ Bürgers, müssen öffentlicher Kritik und Kontrolle unterzogen werden. Mag ein Vergleich der Kosten für den Wahlkampf mit den Aufwendungen für die politische Bildungsarbeit noch fragwürdig erscheinen, voll begründbar wird die Annahme, daß es sich dabei um ein Mißverhältnis handelt, aber, wenn man feststellt, für welche Inhalte die Mittel ausgegeben wurden. Daher muß der Versuch unternommen werden herauszuarbeiten, was dem Bürger für die Millionen DM in Spots, Anzeigen und Broschüren an politischen Aussagen geboten wurde.

Programmatische Argumentation

Aus der Zielsetzung von Wahlkämpfen kommt denjenigen Aussagen besondere Bedeutung zu, die die Vorstellungen der Parteien von der Ausgestaltung zukünftiger Politik präzisieren. Auf der Basis der aus den Zielen für die politische Bildung abgeleiteten Kriterien für die Beurteilung des Wahlkampfes wurde Werbematerial der im Bundestag vertretenen Parteien daraufhin untersucht, ob es Aussagen enthält, die dem Bürger in sachlichen Argumenten eine rationale Wahlentscheidung ermöglichen können²²). Es wurden programmatische Aussagen gesucht, die

- a) die gegenwärtigen und künftigen Probleme nennen und sie dem Erfahrungsbereich der Wähler gegenüberstellen;
- b) detaillierte und begründete Zielvorstellungen enthalten und schließlich

²²) CDU: 4 TV-Spots: 4. 9. ARD 20.15 Uhr; 7. 9. ZDF 19.22 Uhr; 16. 9. ZDF 19.22 Uhr; 29. 9. ZDF 19.22 Uhr. 3 Hörfunkspots: 7. 9. WDR; 10. 9. SWF; 14. 9. WDR II; Anzeigen; Wahlbroschüren zur Person Helmut Kohls und zur grundsätzlichen Programmatik der Partei: („Helmut Kohl, Kanzler für Deutschland“; „Helmut Kohl“; „Aus Liebe zu Deutschland die Freiheit wählen“).
CSU: 3 TV-Spots: 15. 9. ZDF 19.22 Uhr; 25. 9. ZDF 19.22 Uhr; 25. 9. ARD 20.15 Uhr.
SPD: 5 TV-Spots: 2. 9. ARD 20.15 Uhr; 6. 9. ZDF 19.22 Uhr; 14. 9. ZDF 19.22 Uhr; 24. 9. ARD 20.15 Uhr; 1. 10. ARD 20.15 Uhr; 3 Hörfunkspots: 14. 9. BR; 17. 9. WDR; 20. 9. SWF; Anzeigen; Wahlbroschüren zur Person Helmut Schmidts und zur grundsätzlichen Programmatik der Partei: („12 gute Gründe, die SPD zu wählen“).
FDP: 4 TV-Spots: 11. 9. ZDF 19.22 Uhr; 17. 9. ZDF 19.22 Uhr; 23. 9. ZDF 19.22 Uhr; 28. 9. ZDF 19.22 Uhr; Anzeigen; Wahlbroschüren zur Leistungsbilanz und zur grundsätzlichen Programmatik der Partei: („Leistung wählen“).

c) die Mittel angeben, mit denen diese Zielvorstellungen verwirklicht werden sollen.

Eine zusammenhängende, an die Erfahrungen der Wähler anknüpfende *programmatische Argumentation* findet sich bei der CDU/CSU in keinem der analysierten Werbemittel. In den Rundfunkspots und in den Anzeigen beschränkt sich die *Ist-Analyse* der politischen und ökonomischen Verhältnisse auf das Konstatieren isolierter Fakten oder negativer Entwicklungen, die dem politischen Gegner angelastet werden: „Stacheldraht, Schießbefehl und Todesautomaten beweisen, daß die kostspielige Entspannungspolitik dieser SPD/FDP-Koalition nichts gebracht hat.“ Politische *Perspektiven* der Union werden mit Allgemeinsätzen umschrieben, unverbindlich und vage: „Die CDU unter Führung von Helmut Kohl steht dafür ein. Freie Wirtschaft, sichere Arbeitsplätze, soziale Gerechtigkeit und menschliche Lebensbedingungen werden wieder eine Zukunft haben.“ Die CSU argumentiert ebenso pauschal: „Unser Land braucht wieder eine Regierung, die eine solide Außenpolitik macht, die für Sicherheit im Innern sorgt, in die unsere Wirtschaft wieder Vertrauen hat, die die Staatsfinanzen wieder in Ordnung bringt; eine Regierung, der man wieder glauben kann.“ Auch in den Werbeproschüren, in denen ausdrücklich von einem „klaren Programm“ die Rede ist, sucht man vergeblich nach einer zusammenhängenden, konkreten und sachlichen Argumentation.

Daher ergibt sich fast zwangsläufig, daß auch *konkrete Mittel zur Realisierung* politischer Zielvorstellungen von den Unions-Parteien im untersuchten Wahlkampfmaterial nicht angegeben werden.

Die Auswertung des Wahlmaterials der SPD macht deutlich, daß sie unter *Ist-Analyse* die Darstellung einer positiven Leistungsbilanz versteht, das „Modell Deutschland“ wird vorgestellt: Mit Bildern zufriedener, optimistischer Menschen und beschwingter Hintergrundmusik in den TV-Spots werden die letzten Unterschiede zur Gestaltung der kommerziellen Werbung verwischt. In Anzeigen und Broschüren werden zwar oft detaillierte Aufstellungen erfolgter Maßnahmen zu einzelnen Problembereichen genannt. Diagramme konkretisieren wirtschaftspolitische Daten mit dem Fazit: „Sie sind gut mit uns gefahren“; die *Perspektiven* bleiben jedoch vage. Man verweist lieber auf das Erreichte und ver-

spricht, es auch künftig zu bewahren: „Meine Regierung wird mit aller Kraft den wirtschaftspolitischen Wohlstand und Frieden sichern.“ Wird einmal ein konkreter Programmpunkt — wie beispielsweise „die Senkung der Kostenbelastung im Gesundheitswesen“ — erwähnt, so bleibt die SPD die Antwort nach dem entscheidenden *Wie* schuldig.

Programmatische Argumentation findet sich ansatzweise nur in einem Rundfunkspot zur Bildungspolitik: „Bisher haben viele Betriebe engagiert ausgebildet. Es gibt aber auch eine große Zahl von Betrieben, die sich überhaupt nicht oder nur völlig unzulänglich an der beruflichen Bildung beteiligen. In Zukunft sollen diese Trittbrettfahrer ... durch eine Berufsbildungsabgabe herangezogen werden. Diese Mittel sollen eingesetzt werden für die Schaffung neuer Ausbildungsplätze und zur Stabilisierung des Ausbildungsplätzeangebots. Außerdem stellt der Bund ... in den nächsten vier Jahren 1,3 Milliarden für die berufliche Bildung zur Verfügung.“ Solche vereinzelt, näher bestimmteren Angaben können aber nicht als Beleg herangezogen werden, der die Grundtendenz der SPD-Wahlwerbung zu entkräften vermag: die Taktik des ›Sich-nicht-festlegen-wollens‹. Bevorzugt wird die ungewisse Zielvorgabe: „Weiterarbeiten am Modell Deutschland.“

Dennoch weiß man um den Wert, der „sachlichen Argumenten“ beigemessen wird, um die Wirksamkeit kluger Zurückhaltung. Besonders die Fernsehspots sind darauf angelegt, diesen Anspruch nach programmatischer Argumentation zu unterstreichen, wenn sie den Kanzler in Interviews zeigen. Doch die sind gestellt; die Journalistin fungiert als Stichwortgeberin zu hinlänglich bekannten Antworten; der Kanzler äußert unverbindliche „statements“.

Auch die FDP gibt vor, einen sachlichen, argumentativen Wahlkampf geführt zu haben. In der Broschüre, die hier herangezogen wurde, um die Darstellung der Spitzenkandidaten zu analysieren, wird die Partei diesem Anspruch noch am ehesten gerecht. Es finden sich Forderungen zu den verschiedensten politischen Sachgebieten, die teilweise detailliert vorgetragen werden; diesem Forderungskatalog werden jedoch keine Angaben über konkrete Realisierungsmöglichkeiten zur Seite gestellt, so daß die Frage bleibt, unter welchen Bedingungen angestrebte Ziele überhaupt Verwirklichungschancen haben. Im übrigen unter-

suchten Wahlkampfmaterial der FDP, vor allem in den Fernsehspots und Anzeigen, gibt es keine argumentativen Sachaussagen, die den oben genannten Kriterien genügten. Statt konkreter Zielperspektiven, abgeleitet aus der Analyse bestehender Probleme, folgt nur eine pauschale Leistungsbilanz: „Wir haben in unserem Land den wirtschaftlichen Aufschwung geschafft ... Wir stehen besser da als die meisten unserer Nachbarn.“

Die Aussagen über die zukünftige Politik der Partei sind Musterbeispiele für Unverbindlichkeit: „Die Arbeitslosigkeit ist Schritt für Schritt abzubauen. Aber mit wachsender Wirtschaft und wachsenden Investitionen packen wir auch dieses Hauptproblem.“ Begründete Angaben über *Lösungsmöglichkeiten* sucht man auch hier vergeblich

Fazit aus der Suche nach programmatischen Aussagen

Eine erste Durchsicht des Materials nach gegenwärtigen Problemen, begründeten Zielvorstellungen und beabsichtigter Verwirklichung (= programmatische Aussagen) belegt: Es lassen sich keine Wahlaussagen finden, die über den Hinweis auf Bestehendes hinausgehen, politische Perspektiven entwickeln und deren Realisierungsmöglichkeiten diskutieren.

Die Union beschränkt sich auf eine pauschale Kritik der Regierungspolitik, die Koalitionsparteien — besonders die SPD — stellen ihre Leistungsbilanz in den Vordergrund. Das Fehlen konkreter programmatischer Aussagen wird bei der SPD dadurch überdeckt, daß sie ihre Wahlwerbung überproportional mit der Auseinandersetzung über die Wahlkampfstrategie der CDU/CSU bestreitet und sie dazu nutzt, den eigenen Wahlkampf als besonders sachlich herauszustellen. So wird letztlich der Wahlkampf selbst zum eigentlichen Thema: eine „Schlacht um die Konsumenten von Politik mit der Konsequenz, daß die Wahlkampf-führung von der politischen Willensbildung und den politischen Entscheidungen seitens der Parteien unabhängig wird“²³⁾. Mit vielen Worten wurde wenig — eigentlich nichts gesagt. In solcher Wahlwerbung desavouieren die Parteien den demokratischen Willensbildungsprozeß und den auch von ihnen geforderten mündigen Bürger, denn auf der Basis des Wahlkampfmaterials war rationale Meinungsbildung nicht möglich.

²³⁾ Heidrun Abromeit, Zur Identität von politischer und wirtschaftlicher Werbung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 48/72, S. 5.

Wer wenig oder keinen Inhalt bietet, muß auf die Verpackung setzen, sofern er sein Produkt verkaufen will. Die Parteienwerbung im Wahlkampf 1976 macht hier keine Ausnahme. Statt mit Argumenten zu überzeugen, wurde der emotional bestimmte Appell eingesetzt; Techniken suggestiver Beeinflussung bahnten den Weg, den der Wähler bei seiner Parteientscheidung beschreiten sollte, „Glaubensbekenntnisse“ sind die Markierungszeichen. Untersucht man dies genauer, so lassen sich fünf charakteristische Vorgehensweisen ausmachen. Sie treten fast immer in Kombinationen auf, haben Bezug zueinander und sollen aus Gründen der schärferen Analyse hier getrennt herausgearbeitet werden:

- Abstrakte Verwendung zentraler Wertbegriffe ohne konkreten Bezug oder zusammenhängende Erläuterungen
- Alleinvertretungsanspruch der Parteien in bezug auf diese Wertformeln oder diese vagen politischen Zielvorstellungen
- Herabsetzung des politischen Gegners
- Angsterzeugende Appelle
- Personalisierung

Der Einsatz zentraler Wertbegriffe

Politische Entscheidungen, die sich nicht nur auf technische Regelungen beziehen, bedürfen eines weitgesteckten Rahmens, der die einschränkenden Bedingungen benennt und die Zielvorstellungen angibt, auf die hin man sich orientieren will. Zugleich aber muß damit auch verknüpft werden, welche Maßnahmen man ergreifen will, die zu dem gesteckten Ziel führen können.

Für die Wahlwerbung der Parteien ist aber gerade kennzeichnend, daß sie diese Bedingungen und Zielvorstellungen nicht nennen. Vielmehr bleiben die zentralen Wertbegriffe unerläutert. Besonders in den Wahlslogans ist das eine beliebte Technik. Aufgrund der von ihnen geweckten positiven (oder negativen) Assoziationen und ihrer sachlichen Unbestimmtheit sind sie beliebig verwendbar und geeignet, einen breiten Adressatenkreis anzusprechen²⁴). Statt auf Ziele und Maßnahmen einzugehen, fordert man den Bürger zur pauschalen Zustimmung zu einem diffusen Wertekanon auf. Und dies ist nicht nur bei den Slogans der Fall. Auch dort, wo in den Werbemitteln die Argumentation ihren Platz ha-

²⁴) Vgl. Heidrun Abromeit, *Das Politische in der Werbung*, Opladen 1972, S. 67.

ben sollte, kehren fast nur diese Markierungszeichen wieder.

Im gesamten Wahlmaterial der *Unionsparteien* appellieren einprägsame Kurzformeln an den Wähler: „CDU sicher, sozial und frei“; „Freiheit oder/statt Sozialismus“; „Aus Liebe zu Deutschland — die Freiheit wählen“. Durch häufiges Wiederholen der Appelle wird der Schein nicht mehr zu hinterfragender Eindeutigkeit dieser Worte erweckt. Politische Perspektiven gerinnen so zur bloßen Proklamation von Schlagworten, die den Wähler vornehmlich emotional ansprechen. „So wählen Sie die Freiheit“ — wird der Fernsehzuschauer belehrt, während im Bild anonyme Hände auf dem Wahlzettel zweimal CDU ankreuzen. In einem weiteren Spot wird den Wählern die „besondere Freiheit“ angeboten, „zu sein, wir wir sind, zu tun, was wir möchten, zu lernen, wozu wir begabt sind. Die Freiheit, auch zu verwirklichen, was wir im Leben erstreben“ — während vor dem Zuschauer ein Bildteppich strahlender, lebensfroher Menschen und schöner Konsumdinge ausgerollt wird: Werbung für Pepsi-Colaland. Auch in den untersuchten Wahlbroschüren erschöpft sich das Programm der Union zum großen Teil in der Proklamation vager Wertvorstellungen: „Politik um des Menschen willen, das ist der Maßstab für unser Tun; wir treten an für das Recht eines jeden in Deutschland auf Freiheit und Selbstverwirklichung, auf Sicherheit und soziale Gerechtigkeit“. „Freiheit“ oder „freiheitlich“ erscheinen nicht weniger als 32mal in dieser Broschüre. Lediglich in einem Hörfunkspot versuchen die Unionsparteien durch Biedenkopf, die Begriffe „Freiheit“ und „Sozialismus“ ausführlicher zu erläutern.

Auch die *SPD* arbeitet in ihren Slogans explizit mit abstrakten Werten: „Den Frieden wählen“. Im Wahlkampfmaterial selbst versucht sie den Anspruch, „Von Freiheit verstehen wir mehr“, dadurch zu belegen, daß sie sich als die Partei darstellt, die seit „über 100 Jahren ... mehr Freiheit für die vielen erstritten“ hat, beispielsweise durch die Forderungen nach dem 8-Stunden-Tag oder dem Frauenwahlrecht. Trotzdem haben diese beiden Slogans wohl eher die Funktion, Fragen nach inhaltlichen Details zu ersetzen als zu beantworten. Die entscheidende Frage, wie in Zukunft Freiheit konkret aussehen soll, wird nicht beantwortet.

Die *FDP* dagegen sucht die Identifikation mit dem Liberalismus zu erreichen: „FDP — die

Liberalen". Begründet wird nicht, warum eine Partei einen zentralen Grundwert für sich allein reklamieren kann, vor allem aber bleibt völlig unklar, wie sie diesen Anspruch inhaltlich auszuformen vermag. Mehr als 25mal wird in 4 Fernsehspots „liberal“ oder „Liberal“ verwendet — ohne jegliche Erläuterung. Programm wird durch abstrakte Schlagworte ersetzt, es sei denn, man hält das folgende Zitat für eine inhaltliche Aussage: „Die FDP ... Speerspitze der Freiheit in unserer Demokratie. Und wenn es sein muß, Blitzableiter, Löschtrupp bei politischer Brandgefahr. Unbequeme Rollen, unentbehrliche Rollen für unsere Demokratie.“ Liberalität, was immer die Freien Demokraten darunter auch verstehen, scheint für sie als Begründung auszureichen, um FDP zu wählen. Denn schließlich bedeutet ja „mehr FDP: mehr Freiheit, mehr Fortschritt, mehr Leistung“.

Parteien ergreifen Besitz

Nicht zuletzt durch die Besetzung abstrakter, unverbindlicher Werte läßt sich ein Anspruch auf die alleinige politische Führung einer Partei leichter anmelden und begründen, als wenn ausführlich über politische Inhalte gestritten würde. Die Parteien allerdings versuchen bei den Bürgern den Anschein zu erwecken, daß gerade die Verwirklichung der weitgehend unumstrittenen zentralen Werte ausschließlich durch sie, d. h. ausschließlich durch eine Partei allein geleistet werden könnte, nicht aber durch eine engagierte Beteiligung und politische Auseinandersetzung der betroffenen Bürger und Parteien.

In allen Werbemitteln erheben die *Unionsparteien* den Anspruch, mehr oder weniger direkt, machmal assoziativ, alleinige Vertreter bestimmter politischer Wertvorstellungen zu sein: So z. B. in einem Fernsehspot „Die CDU ist wachsam. Sie hat unsere Freiheit in 20 Jahren aufgebaut und hat sie bewahrt. Die CDU mit Helmut Kohl wird alles tun, um die wachsende Bedrohung unserer demokratischen Freiheit abzuwenden.“ Bei der bayerischen Schwesterpartei wird der Alleinvertretungsanspruch noch direkter angemeldet; Strauß: „Wie steht es mit der äußeren Sicherheit? Auch hier gibt es doch in unserem Lande nur eine einzige politische Kraft, die in Fragen der Verteidigung geschlossen und entschlossen ist: die Union.“

Auch die SPD betont ihren Alleinvertretungsanspruch durch eine affektive Steigerung des Ausdrucks in Attributen wie „einzig“, „wirk-

lich“, „keine“ etc.: „Die SPD ist die einzig wirkliche Reformpartei“ und: „Zu unserer Politik der sozialen Gerechtigkeit und der guten Nachbarschaft gibt es keine Alternative.“

Die Tatsache, daß die *Freien Demokraten* Liberalität und FDP synonym setzen, sich also als *die liberale Partei* in der Bundesrepublik verkaufen, zeigt den Bereich, den sie für sich allein ein- und abgrenzen möchten. Sie suchen eine feste Verknüpfung eines Wertes (liberal) und einer politischen Partei (FDP) zu schaffen, so daß sich die Angesprochenen dieser Assoziation nicht mehr entziehen können. Wenn von „Liberalismus“ und „liberaler Politik“ o. ä. die Rede ist, dann hat die FDP damit zu tun. Aber auch allgemeinere politische Erfolge der Regierungspolitik werden den Leistungs- und Wertvorstellungen der Partei zugerechnet: die Politiker der FDP haben „unser Ansehen im Ausland gefestigt“, „die Liberalen haben die Reform des § 218 und das neue Ehe- und Familienrecht erfochten und gesichert“. Real vorhandene Unzufriedenheit in bestimmten Zielgruppen wird diffus angesprochen, und diese Unzufriedenheit wird indirekt zurückgegeben an die beiden anderen Parlamentsparteien, während die FDP sich selbst als alternative Lösung anbietet: „kaum jemand setzt sich stärker für sozial Schwache ein“, oder: „Die FDP vertritt die Interessen und Probleme der Frauen am besten. Außerdem hat sie mehr Ideen.“

Indem die Parteien sich vornehmlich auf allgemein anerkannte Wertvorstellungen beziehen, die den gesamten Kommunikationsbereich der Gesellschaft bestimmen — Schule, Medien etc. —, rechnen sie zweifellos mit einem Verstärkungseffekt ihres Alleinvertretungsanspruches. Widerspruch oder Zweifel sind hier nicht zu erwarten, dies aber unterstützen sie noch, indem sie ihren ohnehin schon kollektiven Anspruch durch ein betontes, identifizierendes „Wir“ unterstreichen, indem sie die unterschiedlichen Interessen der Bürger aufheben in einer fiktiven Gemeinschaft. So bestätigen Bürger in einem Rundfunkspot der CDU: „Wir alle wissen, daß Illusionen unsere Freiheit gefährden.“ Diese Strategie bietet vorzügliche Identifikationsmöglichkeiten, vornehmlich dem in seiner Wahlentscheidung Unsicheren und Unentschlossenen.

Auch die SPD verstärkt den Alleinvertretungsanspruch für bestimmte politische Teilbereiche dadurch, daß sie die Einsicht des mündigen, vernünftigen Bürgers in die Rich-

tigkeit pauschaler Behauptungen unterstellt: „Die Rentner wissen, ihre Renten sind sicher.“ „Die Frauen wissen, wer ihre Interessen vertritt.“ Solche Unterstellungen dulden — noch dazu, wenn sie vom Kanzler selbst geäußert werden — keinen Zweifel oder Widerspruch. Unterstellte Massenakklamation wird ins Bild gesetzt, wenn der Kanzler in Fernsehsports händeschüttelnd durchs Wählervolk schreitet oder einzelne lachende Bürger — einige für alle — aufmunternd in die Kamera schauen. Auf subtile Weise wird in einzelnen Anzeigen auch Intellektuellen geschmeichelt; man ist unter sich, versteht feinsinnige Andeutungen: „Biedermeier und die Brandstifter“, „Das wissen Sie so gut wie wir: Nachdenken necesse est.“

Die FDP arbeitet gleichfalls mit der Methode, ihre politischen Werte und Ziele mit denen der gesamten Bevölkerung zu identifizieren: „Wir brauchen die Liberalen“ (in diesem Sinne wird „uns“ und „wir“ in den Fernsehspots mehr als zwanzigmal benutzt). Alleinvertretungsanspruch muß sich auch abgrenzen: Es muß deutlich werden, daß die „einzige“ und „wirkliche“ Politik Gefährdungen ausgesetzt ist. Wo auf die politische Sachdiskussion verzichtet wird, wo Politik nicht mehr unter dem Aspekt von Realisierungsmöglichkeiten erörtert wird, da wird aus dem „Streit um die Sache“ der „Kampf mit dem Gegner“; im Abgrenzungsbemühen wird ein Feindbild errichtet. Dieses „Feindbild“ konkretisiert sich in Aussagen, die von der Ironisierung bis zur pauschalen Diffamierung reichen. Dies spitzt sich in der Absicht zu, negative persönliche Eigenschaften auf den politischen „Gegner“ insgesamt zu projizieren und diesen beim Bürger in Zusammenhang mit negativ besetzten Einstellungen zu bringen.

„Geschichtsfremd, wirtschaftsfeindlich, arbeitnehmerfeindlich, unsozial, das ist die Politik der SPD/FDP-Koalition seit '69. Zuerst maßlose Sprüche, dann hemmungslose Schulden. Die Begriffe Pflicht und Leistung werden ver-teufelt, herabgesetzt. Dabei Steuern, Gebühren und Beiträge unverantwortlich heraufgesetzt ...“ Soweit Franz Josef Strauß. Noch deutlicher wird die CDU/CSU, wenn sie eine Gleichsetzung des praktizierten Kommunismus mit sozialdemokratischen Vorstellungen vornimmt, wie z. B. in einem Hörfunkspot, in dem die Partei den Sprecher — quasi offiziell — die allgemeine politische Lage umschreiben läßt: „Auch wenn der Osten seine Friedfertigkeit beteuert: er will noch immer die Weltherrschaft. Deshalb lächeln die Kommu-

nisten auf internationalem Parkett, und unsere Sozialisten lächeln mit“; dann aber fährt ein Bürger fort: „Was wir vom Sozialismus zu halten haben, das sehen wir doch täglich drüben.“ Auch hier wieder wird Verstärkungseffekt und Unverbindlichkeit dadurch erreicht, daß Bürger in den Rundfunkspots und Anzeigenserien stellvertretend für die Parteien den politischen Gegner herabsetzen. So beschwert sich ein Arbeiter: „Zuerst fangen's die Terroristen, und in Berlin lassen's wieder laufen. Ein Saustall ist das“, und ein Schweißer im selben Spot: „Bei denen gilt ein linker Schreier mehr als der, der seine Staatsbürgerpflicht tut.“

In dieselbe Richtung zielt die Anzeigenserie der CDU. Mit *statements* namentlich kenntlich gemachter Bürger wird nicht nur Identifizierung ermöglicht, sondern zugleich auch auf — stellvertretende — konkrete Erfahrung angespielt: CDU wählen — „weil ich den Sozialismus drüben lange genug genossen habe“.

Insgesamt wird die Technik der Abwertung von seiten der CDU/CSU dazu eingesetzt, an die SPD/FDP-Koalition Assoziationen zu binden, die auf diffusen Vorstellungen von Terror, Kriminalität und DDR-Militarismus beruhen. Hier werden nicht nur Assoziationen hergestellt, hier werden erneut politische Realitäten dem analytischen Zugriff entzogen. In einem Fernsehspot der CSU werden nacheinander in Überblendungen Rudi Dutschke und Rainer Langhans, ein Haufen diskutierender junger Leute, ein gespenstisch brennendes Haus und Kriegsgerät der Volksarmee gezeigt, während Strauß dazu die politische Landschaft beschreibt: „... Verfassungsfeinde, also Mitglieder verfassungsfeindlicher Parteien, sollen ohne weiteres Zutritt zum öffentlichen Dienst erhalten. So wünschen es SPD und FDP. Terroristen, Gewalttäter treiben Schindluder mit unserem Rechtsstaat. SPD und FDP lassen uns beim Kampf gegen diese Gefahren einfach im Stich ...“

Diese Kombination von Bildern und Text zielt eindeutig auf die emotionale Erregung bei den Wählern, auf die Weckung von Angst und Gefühlen der Bedrohung durch vermeintlich bevorstehende Gefahren. Dabei wird unterstellt, daß der Zuschauer zwischen protestierenden Studenten und Kriminalität nicht zu unterscheiden vermag. Hier ist vielleicht am deutlichsten das Zerstörerische solcher Wahlpropaganda greifbar: Wenn schon solche diffus-gefährlichen Vorstellungen über-

haupt im Bewußtsein der Bürger vorhanden sind, dann müßte ja gerade hier die politische Arbeit ansetzen, diese Vorstellungen auszuräumen zugunsten einer differenzierten Beurteilung. In der Darstellung dieses Fernsehspots aber wird massiv dem Gegenteil von rational-analytischem Denken das Wort geredet. Politisch kontroverse Diskussion und Kriminalität gerinnen zur Einheit, und im gleichen Sinn geht es weiter: Mit klirrendem Geräusch fallen aus roten Rahmen Steckbriefphotos von der Wand: Friderichs, Apel, Maihofer, Genscher und Schmidt.

Einen großen Bereich der gesamten SPD-Wahlstrategie nimmt die Auseinandersetzung mit dem Gegner CDU/CSU ein. Relativ sachliche, überprüfbare Aussagen finden sich jedoch selten. Indem unterstellt wird, der Gegner habe gar kein Programm, konzentrieren sich die Aussagen auf Personen. Mit kabarettistischen Einsprengseln und pauschaler Herabsetzung geht auch hier der Verzicht auf inhaltliche Auseinandersetzung und argumentative Präzision einher. In einem Rundfunk-Sketch wird Kohls Image ins Lächerliche gezogen: „Die Verwandlung eines deutschen Biskuits in eine Sachertorte“, und mit Zahlenspielerei wird Nationalstolz angesprochen: „Mit Kohl und Strauß würde unser Ansehen in der Welt von heute auf morgen um mehr als die Hälfte sinken.“ Auch die gegnerische Position zur Ostpolitik etwa wird pauschal verunglimpft, wenn die führenden Vertreter als „Messerwetzler“ und „Kanonenbootdiplomaten“ bezeichnet werden.

Die FDP hielt sich im wesentlichen an ihre eigene Forderung, den Wahlkampf ohne Polemik zu führen.

Wahlhelfer Angst

Es ist anzunehmen, daß in unserer Gesellschaft eine Vielzahl von Bürgern Befürchtungen hinsichtlich ihrer eigenen Sicherheit für die Zukunft hegen, aber auch hinsichtlich der Sicherheit der Gesamtgesellschaft. Diese Befürchtungen vor konkreten oder vermeintlichen Gefahren werden nicht auf ihre sachlichen Bestandteile hin untersucht, sondern von den Parteien aufgegriffen, verstärkt und in das Gefühl einer allgemeinen Bedrohung (Angst) umgemünzt. Dazu gehört gerade auch jenes vorher zitierte Beispiel der CDU/CSU, alle Gegner mit Kommunisten gleichzusetzen, d. h. sie als Feinde unserer Ordnung par excellence hinzustellen. Die Methode dieses Vorgehens besteht im wesentlichen darin,

„daß eine unheilvolle Entwicklung oder ein allgemein als schrecklich geltendes Ereignis beschworen und gleichzeitig behauptet wird, man könne das Ubel nur dann abwenden, wenn getan wird, was der ‚Angstmacher‘ fordert“²⁵⁾.

Diese Methode wird in den Fernsehspots der Unionsparteien am ausführlichsten praktiziert. Der gesamte Aufbau der Spots mit der gezielten Kombination von Bildsequenzen, musikalischer Untermalung und Kommentierung zielt darauf hin: Optimistische Fanfarentöne erklingen zu einer flott geschnittenen Serie bunter Bilder aus unserem Land. Völlig überraschend wechselt das Bild, in schwarzweiß gezeigt werden dunkle Gestalten, Roker, demonstrierende Studenten und Filmausschnitte von einer Geiselnahme, die Furcht einflößen. Dumpfe, schwere Glockenschläge unterstreichen die bedrohliche Stimmung, der Text verstärkt das chaotische Bild: „Kriminalität, Terror und immer mehr Unsicherheit breiten sich aus. Unser Staat und seine freiheitliche Ordnung werden mies gemacht. Das Leben unschuldiger Bürger wird auf offener Straße bedroht.“ Anschließend hellt sich das Bild wieder auf, der Weg zur Alternative wird gewiesen; christlich-demokratisch gesinnte Bürger bestätigen die chaotischen Zustände in unserem Land: „Wo gibt's denn Sicherheit? Es kann doch jeden Augenblick und überall 'ne Bombe hochgehen“ oder weisen auf die richtige Lösung hin: „Für mich nur Helmut Kohl.“ Danach folgen Kurzeinstellungen: Kohl privat, Kohl als Politiker. Sonnig ist es dann wieder, wenn der Kanzlerkandidat selbst für 30 Sekunden väterlich den Wähler zu beruhigen versucht.

Das formale Prinzip der CDU-Spots — fast 60 Einstellungen in 150 Sekunden, die sich etwa zu gleichen Teilen aus „Pepsi in Germany“, personalisierten Aussagen mit und um Kohl und dem dazu in Kontrast stehenden, Angst erzeugenden Mittelteil zusammensetzen — kulminiert in der erlösenden Alternative: Aufatmen und Beruhigung stellen sich ein.

Noch direkter setzt die CSU in einigen Spots auf die Strategie der Angst. Da blickt der Zuschauer sekundenlang in die Mündung einer Pistole, oder anonyme Hände zerreißen geisterhaft das Netz der sozialen Sicherheit. Auch im Hörfunk und einigen Anzeigen ar-

²⁵⁾ Heiner Flohr, Angst und Politik in der modernen parlamentarischen Demokratie, in: Heinz Wiesbrock, Die politische und gesellschaftliche Rolle der Angst, Frankfurt/M. 1967, S. 52.

beitet die CDU mit derselben Strategie: Ein kleiner Junge drückt sich ängstlich an seine schwangere Mutter, die CDU wählt, „... weil ich an die Zukunft denke“. Für eine OP-Schwester kommt nur die CDU in Frage, „... weil ich Angst vor dem Sozialismus habe“.

Der SPD hingegen kann nicht in gleichem Maße nachgesagt werden, daß sie mit der Erzeugung diffuser Ängste arbeitet. Als eindeutiges Beispiel, das darüber hinaus noch anti-demokratische Implikationen zeitigt, kann das folgende gelten: „Jetzt auf den Punkt gefragt: Wollen Sie wirklich den totalen CDU-Staat? Und glauben Sie, daß es gutgehen kann? Oder brauchen Sie auch noch etwas Luft zum Atmen?“

Wie die Herabsetzung allgemein, wird auch die Erzeugung von Angst in den Wahlkampfstrategien der FDP weitgehend vermieden. Ausnahme: die freien Demokraten warnen vor einem reinen Mehrheitswahlrecht in der Bundesrepublik, das nur noch zwei Massenparteien — eine konservative und eine sozialistische — mit sich brächte: „Endergebnis: politische, wirtschaftliche, soziale Lähmung. Grabenkampf, Konfrontation. Für unser Land ein Horrorstück, gewiß. Aber es ist schon geschrieben. Es liegt in der Schublade der CDU. Mehr noch, es steht in ihrem Programm ...“

Männer machen Politik

Wie sehr auch der Wahlkampf 1976 wieder die *Personen* in den Mittelpunkt rückt, zeigen nicht zuletzt die überlebensgroßen Plakate der Politiker aller drei Parteien:

Die CDU stellt in ihrer Wahlwerbung allein auf die Person Helmut Kohls ab. Dabei legt man weniger Wert auf seine politischen, als vielmehr auf seine allgemein menschlichen Qualitäten: „Ganz ohne Zweifel strahlt dieser Mann Zuverlässigkeit und menschliche Wärme aus.“ In einigen Broschüren der Union wird politische Programmatik ersetzt durch reine „personality show“. Dort wird Kohl vorgeführt im Kreise seiner Familie und im politischen Alltag, farbig und schwarz-weiß, kleinformatig und in Postergröße: „Helmut Kohl. Der Mann, dem man vertrauen kann. Als Staatsmann — als Mensch.“

Auch die SPD richtet ihre Wahlkampfstrategie in erheblichem Maße personalistisch aus. Der Kanzler-Bonus wird ausgespielt. In einer 16seitigen Broschüre, die Illustrierten eingehaftet wurde, wird Helmut Schmidt als ein

Mensch wie Du und Ich dargestellt: „einer, der einen Opel Rekord fährt ... und der auch mal schaut, was nebenan in Nachbars Garten blüht“. Zur Wahl steht aber auch: „Der Profi. Kompetent, schnell, entscheidungssicher“. Angepriesen wie ein Markenartikel der Konsumgüterindustrie, wird die Person Schmidt zum ausschlaggebenden Grund der Wahlentscheidung stilisiert.

Die FDP setzt in ihrer Wahlwerbung fast ausschließlich auf die Personalisierung. Sämtliche Fernseh-Spots und der größte Teil der Anzeigen scheinen nur ein Ziel zu verfolgen: liberale Politik „für uns und Europa“ wird von den erfolgreichsten Männern betrieben. In dieser Strategie läßt sich nicht nur die unterschwellige Herabsetzung und Abwertung anderer — z. B. früherer Politiker — erleben; in dieser Technik ist auch eine Grundkonzeption angelegt, die zur Entstehung eines „Feindbildes“ führt: Überhöhung der eigenen Kompetenz, direkte oder indirekte Abwertung der Kompetenz der anderen — das läuft in der Konsequenz auf eine Polarisierung auch innerhalb der Gesellschaft hinaus. Im Stil bekannter Propaganda werden die „Vier“ aufs Podest gehoben: „Keinem vertrauen die Deutschen mehr als Hans-Dietrich Genscher“. Ertl ist „der beste Ernährungsminister, den wir je hatten“. Friderichs wird zum „Staranwalt der Marktwirtschaft“. Zusammen eben „die Vier, auf die es weiter ankommt“, „die Mannschaft“. Drei von vier untersuchten Fernsehspots stellen nur diese Vier dar. Politik, liberale Politik wird anscheinend nur von diesen vier Männern gemacht, wobei die Parteiorganisation, ihr Willensbildungsprozeß und ihre Programmatik offenbar unwichtig sind. Daß es in der FDP auch noch andere Politiker gibt, erfährt der Fernsehzuschauer nur aus dem vierten Spot. Dort werden vier Frauen vorgestellt. Aber auch hier wird Politik allein an Personen „festgemacht“ — das weibliche Pendant zur „Mannschaft“.

Die Anzeigen sind nicht anders aufgemacht, entweder Einzelbilder der Vier oder Gruppenbild mit dem Zusatz: „Wer will, daß diese vier noch stärker weitermachen, gibt der FDP auf jeden Fall seine Zweitstimme.“

Zusammenfassende Darstellung der Befunde

Die Untersuchung des in den Massenmedien überregional verbreiteten Wahlkampfmaterials der vier großen Parteien ergab: Wahl-

kampf für den Bürger oder gar im Auftrag des Bürgers fand nicht statt. Die Parteien widerlegen ihre eigene, theoretisch-programmatische Aufgabenstellung (Parteiengesetz und Ziele politischer Bildung). Die jetzige Form der Wahlkampf-führung setzt eindeutig Barrieren für eine rationale politische Meinungs- und Willensbildung. Politische Inhalte, sachbezogene Argumentation und konkrete Alternativen werden durch Beeinflussungsstrategien ersetzt. Diese Beeinflussungsstrategien sind exakt geplant, aufeinander bezogen und in ihrer durchgängigen Konzeption auf unterschwellige Wirkungen angelegt. Sie richten sich nicht an den politisch denkenden und handelnden Bürger, sondern gegen ihn.

1. Befund: Der Wähler wird aufgefordert, abstrakten Werten zuzustimmen, die in ihrer Allgemeinheit einer sachgerechten Auseinandersetzung entzogen werden („Die Freiheit wählen“). Der häufige Gebrauch dieser Schlagworte lenkt vom programmatischen Defizit ab, vom Unwillen der Parteien, konkrete programmatische Angebote zu machen, für deren Einlösung sie dann nach der Wahl einzustehen hätten. Ihre Funktion gleicht einer magischen Beschwörungsformel („... nicht als klare Vorstellung, sondern als ungewisser emotionaler Eindruck sollen sie im Adressaten ‚Glauben‘ für die Sache erwecken“²⁶⁾). Die Parteien bzw. deren Werbeagenturen als Erfinder der Slogans unterstellen, daß die positive Suggestionskraft der in ihnen enthaltenen Begriffe (wie beispielsweise der Begriff Freiheit) „entsprechende emotionale Reaktionen weckt, die ein kritisches Nachdenken ersticken“²⁷⁾.

2. Befund: Die Parteien melden einen monopolistischen Besitzanspruch auf die jeweiligen Wertbegriffe oder auf vage politische Zielvorstellungen an und täuschen gleichzeitig die Bedrohung dieser Werte durch den politischen Gegner vor. Einsicht in konkrete Auseinandersetzungen um politische und ökonomische Entscheidungen wird dadurch verhindert. Die Wahlentscheidung wird damit zur letztlich nicht mehr hinterfragbaren, politisch nicht mehr gewichteten emotionalen Zustimmungsreaktion.

3. Befund: Die Unterstellung einer fiktiven Harmonie der Interessen aller Bürger findet ihren Ausdruck in der Technik, dem Bürger

²⁶⁾ Heidrun Abromeit, Das Politische in der Werbung, a. a. O., S. 67.

²⁷⁾ Horst E. Richter, Freiheit oder Sozialismus, in: Iring Fetscher/Horst E. Richter (Hrsg.), Worte machen keine Politik, Reinbek bei Hamburg, 1976, S. 9.

Identifikationsformeln aufzudrängen, denen er sich kaum entziehen kann. Fragen nach politischen Inhalten sollen auf diese Weise gar nicht erst aufkommen. Angesprochen werden diejenigen, die sich ohnehin nicht öffentlich artikulieren. „Die Frauen wissen, wer ihre Interessen vertritt“. Daneben wird dem Wähler das Gefühl gegeben, durch seine Stimme den für ihn größtenteils undurchschaubaren politischen Bereich entscheidend beeinflussen zu können. Die Parteien wollen sich auf die Teilnahme der Bürger am politischen Leben berufen, ohne ihnen „noch Substantielles zur Entscheidung vorlegen zu müssen“²⁸⁾.

4. Befund: Herabwürdigende Aussagen sollen den Gegner ins politische Abseits stellen, ihn unwählbar machen („Messerwetzler“). Mit der pauschalen und abstrakten Anschuldigung wird aber nicht nur der politische Gegner getroffen, sondern insgesamt auch immer wieder die unterschwellige Suggestion verbreitet, daß Politik sich auf die Dimensionen von „gut“ und „böse“ zurückführen läßt. Diese Wahlwerbung geschieht nicht im Interesse desjenigen, der umworben wird, noch viel weniger im Interesse einer politischen Auseinandersetzung um die zukünftige Gestaltung des Gesamtsystems.

5. Befund: Die polarisierende Darstellung findet ihre Entsprechung in der Erzeugung von Angst. Latente Ängste werden geschürt, um den Wähler davon zu überzeugen, daß die Rettung nur von einer bestimmten Partei kommen kann: „Warum CDU wählen — weil ich Angst vor dem Sozialismus habe.“ Diese Strategie setzt darauf, daß Angst „dem Gefühl der Unsicherheit (entspringt), das sich im Blick auf die Zukunft bildet“²⁹⁾. Ungewißheit und Undurchsichtigkeit sind Ursachen der Angst; „als störende Gefühlszustände mit Motivcharakter“³⁰⁾ gilt es, sie zu mobilisieren. „Die Ungewißheit politischen Geschehens schafft Angst, die der kritischen Analyse das Dogma starrer Bindungen, verknüpft mit simplen Schwarz-Weiß-Deutungen, vorzieht, um eine objektiv fadenscheinige, doch subjektiv befriedigende Sicherheit zu erlangen.“³¹⁾

6. Befund: Politik wird mit Führungspersönlichkeiten gleichgesetzt, deren allgemein menschliche Qualitäten das programmatische

²⁸⁾ Heidrun Abromeit, Das Politische in der Werbung, a. a. O., S. 102.

²⁹⁾ Heiner Flohr, a. a. O., S. 43.

³⁰⁾ F. J. Stendenbach, Soziale Interaktion und Lernprozesse, Köln und Berlin 1963, zitiert nach Heiner Flohr, a. a. O., S. 52.

³¹⁾ Heiner Flohr, a. a. O., S. 51.

Defizit verdecken sollen („Der Profi. Kompetent, schnell, entscheidungssicher!“). Die Technik der Angsterzeugung und die der Personalisierung stehen in engem Zusammenhang. Der Neigung zur ‚Vermenschlichung‘ der als bedrohlich empfundenen Politik „entspricht der Versuch, im Politiker den ‚Menschen wie Du und ich‘ zu sehen, dem man deshalb vertrauen kann, weil man die eigenen Wünsche und Einstellungen in ihn hineinprojiziert hat; „statt seine Politik zu bewerten, wird er nach moralischen Kategorien (...) beurteilt“³²⁾.

Fassen wir zusammen:

Dem Bürger werden im Wahlkampf die Zusammenhänge politischer Entscheidungen nicht mitgeteilt; er vermag aus dem Wahlmaterial nicht herauszuarbeiten, wie bestimmte Perspektiven der Parteien mit bestimmten erwünschten Maßnahmen gekoppelt werden

sollen. Handlungszusammenhänge werden nicht offengelegt. Die konkreten Realisierungsschwierigkeiten, die sich den Plänen der Parteien in den Weg stellen und stellen werden, bleiben außerhalb der Diskussion. Das Gewünschte wird als machbar suggeriert, die Ansprüche aus der Bevölkerung gehen als pauschal erfüllbare Wünsche in die Wahlwerbung ein. Die formale demokratische Legitimation, die aus dem Wahlakt resultiert, wird zum großen Teil über Beeinflussungsstrategien beschafft. Daß in der komplex organisierten Gesellschaft ein ständiges Aushandeln stattfindet, daß Macht- und Herrschaftsansprüche in der Auseinandersetzung erkämpft werden müssen, daß limitierte Finanzen nach bestimmten Prioritäten verteilt werden müssen — all diese Aspekte bleiben der Wahlentscheidung entzogen. Die Frage: ‚und wie soll das verwirklicht werden?‘ wird gar nicht mehr gestellt.

V. Fragen an die Wahlplattformen der Parteien

Nun scheint die Tatsache, daß das Werbematerial nicht allzu ergiebig ist, auch den Parteien bewußt zu sein, denn häufig reagieren sie auf Kritik mit dem Hinweis auf ihre Wahlplattform, ja bieten selbst diese Wahlplattform in Zeitungscoupons oder an Werbeständen auf den Straßen demjenigen Bürger an, der beharrlicher weiterfragt.

In wiederkehrenden Abständen wird in den Wahlplattformen der Parteien darüber informiert, „was sie wollen, was sie nicht mögen“, und angedeutet, wie der Wähler anzusprechen und zu überzeugen ist³³⁾. Das Ideal eines solchen Wahlprogramms hat im Jahr 1976 die FDP ausgesprochen: „Es verspricht nichts, was nicht gehalten werden kann. Es verschweigt nichts, was verbessert werden muß...“³⁴⁾. Wie die Konsequenzen aussehen, wenn konkrete Versprechungen nicht gehalten werden, zeigt die massive Reaktion in der Öffentlichkeit auf die Pläne der Regierungskoalition, die beabsichtigte Rentenerhöhung

um ein halbes Jahr zu verschieben. Hier wird deutlich, daß für die Wahlplattformen und öffentliche Wahlversprechungen gilt, was auch für Regierungserklärungen festgehalten wurde: „Sie stellen eine öffentliche Selbstverpflichtung dar, deren Rückwirkung auf den Aussagenden bekanntlich erheblich größer ist als die private Selbstverpflichtung. Daher kann angenommen werden, daß in ihnen die Ziele nur soweit konkretisiert werden, wie ihre Realisierung gesichert scheint.“³⁵⁾

Die im demokratischen Prozeß unterstellte rationale Diskussion über zukünftige Entwicklungen ist aber auf die problemadäquate Erfassung der anstehenden Sachverhalte angewiesen. Unter problemadäquater Erfassung soll hier ein analytisches Raster verstanden werden, das folgenden Fragen nachgeht:

— Ist der gegenwärtige Zustand ausreichend beschrieben?

— Ist die Entwicklung zu diesem Zustand abgeleitet?

— Worauf gründet sich die Zielforderung (naiver Konsens oder empirisches Datenmaterial)?

³²⁾ Heidrun Abromeit, Das Politische in der Werbung, a. a. O., S. 64.

³³⁾ Ulrich Lohmar, Wählen müssen wir trotzdem, in: Der Spiegel, Nr. 37 vom 6. 9. 1976, S. 36—42. Wahlprogramm der FDP, verabschiedet (...) am 31. Mai 1976, Bonn 1976.

³⁴⁾ Vgl. Ulrich Neveling/R. Sülzer/G. Wersig, Inhaltsanalytische Fassung politischer Zielaussagen, Berlin, 1970, S. 11.

³⁵⁾ Vgl. Anthony G. Greenwald, Effects of prior commitment on behaviour change after a persuasive communication, in: Public Opinion Quarterly, 29. Jg. 1966, Nr. 4, S. 595—601.

— Gibt es Prognosen über die zukünftigen Entwicklungen und entsprechende Begründungen?

— Gibt es konkrete Vorschläge, was zu tun ist und mit welchem voraussichtlichen Resultat?

— Sind die verwendeten Begriffe erläutert? ³⁶⁾

Am Beispiel der Wahlprogramme der Parteien FDP, SPD, CDU/CSU zur Wirtschafts- und Sozialpolitik sollen diese Fragen exemplarisch beantwortet werden. Gerade die Wirtschaftspolitik stand im Zentrum des Wahlkampfes, und von der Bevölkerung wurden im Juni 1976 als entscheidende Themen in einer Umfrage angegeben: ³⁷⁾ Preisstabilität: 83 % (besonders wichtig), Verringerung der Arbeitslosigkeit: 82 % (besonders wichtig). Im Rahmen der vorliegenden Veröffentlichung kann die Analyse nicht umfassend durchgeführt werden; vielmehr soll nur aufgezeigt werden, welche Wege es gibt, Fragen zu stellen, wie solche Fragen etwa auszusehen hätten, und daß sie sich fruchtbar einsetzen lassen, um Parteien und Probleme gleichermaßen schärfer in den Sachbezug zu nehmen. Dabei erhoffen wir als Rückwirkung, daß auch der Fragende über diese Problemanalyse zu einer ge-

³⁶⁾ Ein ausgearbeitetes Programm dieser Stufen findet sich bei Ulrich Neveling/R. Sülzer/W. Ubbens/G. Wersig, *The unknown urban realm, Methodology and results of a Content Analysis*, The Hague 1973, S. 18 ff.

³⁷⁾ Elisabeth Noelle-Neumann, *Die entscheidenden Themen*, in: *Die Zeit*, Nr. 39 vom 17. 9. 1976, S. 7.

nauerer Reflexion seines Problemverständnisses angeregt wird. Die Themen *Preisstabilität* und *Arbeitslosigkeit* werden von den Parteien im Rahmen der Wirtschaftsordnung behandelt ³⁸⁾. Dabei stützen sie sich auf unterschiedlich formulierte, *allgemeine Zielvorstellungen*, denen Wertorientierungen zugrunde liegen:

FDP: „Liberale Wirtschaftspolitik ist eine sozial- und gesellschaftspolitischem Fortschritt verpflichtete Marktwirtschaft, die auf einem funktionsfähigen Wettbewerb beruht.“

CDU/CSU: „Soziale Marktwirtschaft bedeutet: Freiheit der Wahl des Arbeitsplatzes — Freiheit der Entscheidung über den persönlichen Verbrauch — Freiheit des privaten Eigentums an Produktionsmitteln — Freiheit der unternehmerischen Investitionsentscheidung.“

SPD: „Sichere und qualifizierte Arbeitsplätze für Frauen und Männer und eine leistungsfähige und stabile Volkswirtschaft sind die entscheidende Grundlage für unsere politische, soziale und kulturelle Entwicklung.“

Gehen wir nun daran zu fragen, auf welche Sachverhalte sich diese allgemeinen Zielbestimmungen richten, so finden wir an *Zielgegenständen* und *Zielkonkretionen* zu Preisstabilität und Arbeitslosigkeit u. a. folgende Aussagen:

³⁸⁾ Vgl. die Wahlprogramme der Parteien; Wahlprogramm der FDP, a. a. O.; Das Wahlprogramm der CDU und CSU 1976, Bonn 1976; SPD-Regierungsprogramm 1976—1980, Beschluß (...) vom 18./19. Juni 1976, Bonn 1976.

Zielgegenstände

Zielkonkretionen

FDP:

Vollbeschäftigung	wiederherstellen und sichern
Wirksamen Wettbewerb	sichern
Verbraucherpolitik	fortsetzen
Großunternehmen	Entflechtung ermöglichen
Einzelhandel	strukturelle Vorteile beseitigen
Selbsthilfemaßnahmen	erleichtern
Investitionen der privaten Wirtschaft	durch öffentliche Investitionen ergänzen
Vermögenspolitisches Handeln der Tarifpartner	Gesetzesinitiativen einleiten
Arbeitsmarktpolitische Einzelmaßnahmen	Politik ergänzen
Arbeitsmarktpolitische Sonderprogramme zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit	durchführen
Aktive Strukturpolitik	betreiben

Zielgegenstände	Zielkonkretionen
	CDU/CSU:
Jugendarbeitslosigkeit	beseitigen
Arbeitsplätze für Berufsanfänger	genügend zur Verfügung stellen
Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluß	bemühen zu vermindern
Gefahr der Arbeitslosigkeit von Akademikern	begegnen durch gründliche Beratung über berufliche Möglichkeiten
Ausbildungsgänge außerhalb der Schule	Voraussetzungen schaffen
Berufliche Bildung und Beschäftigungsmöglichkeiten	besser aufeinander abstimmen
Ertragskraft der Unternehmen	stärken
Arbeitslosigkeit beseitigen	Investitionen fördern durch: steuerliche Hilfe, stabilitätsgerechte Lohnabschlüsse, vermögens- bildende Maßnahmen für den einzelnen
	SPD:
Arbeitslosigkeit	damit nicht abfinden
Konjunkturpolitik	rechtzeitig und vorausschauend handeln
Investitionsrücklagen der Unternehmen	anstreben
Teilzeit-Arbeitsplätze in Wirtschaft und öffentlichem Dienst	verstärkt schaffen
für qualifizierte Berufsausbildung	eintreten
Volkswirtschaft	modernisieren
Planungsfähigkeit des Staates	systematisch erhöhen

Dieser Katalog von Zielgegenständen und Zielkonkretionen belegt unmißverständlich, wie schwierig eine Nachprüfung sein würde und wie wenig operationalisierbar diese Setzungen sind. Denn die Ziel-„Konkretionen“ bleiben abstrakt, und die Parteien formulieren keinerlei konkrete Maßnahmen, wie diese Ziele erreicht werden können. Berücksichtigt man die tatsächliche Komplexität der zu treffenden Entscheidungen und fragt nach *Zielpersonen*, so fehlt in den Wahlprogrammen jede Angabe darüber, *wer* eigentlich diese Ziele verwirklichen soll.

Die SPD geht implizit in ihrem Programm von *der Regierung* als Zielperson aus, die CDU/CSU setzt ein pauschales *Wir* ein, die FDP schlicht sich selbst. Bezieht man jedoch auch nur ansatzweise die Überlegung mit ein, wie viele Interessenverbände und Organisationen von den anvisierten Zielvorstellungen betroffen oder mitbetroffen sind, wird offensicht-

lich, wie fragwürdig die Zielangaben sind, wie wenig kontrollierbar durch den Bürger. Hier wird erst zu einem späteren Zeitpunkt, eben *nach* der Wahl, der Kompromiß ausgehandelt; Konturen für die Grenzen von Kompromißbereitschaft werden nicht gegeben, Vertrauen in die Parteien insgesamt ist gefordert, nicht Erklären und Aufdecken von Zusammenhängen.

Neben den *Zielpersonen*, die in den Programmen fehlen, fehlen auch gänzlich Angaben über die *zeitliche Konkretheit* (wann soll etwas getan oder erreicht sein?); weiterhin fehlen *Maß- und Bezugsgrößen*, um wenigstens für den Ist-Zustand, für den Moment eine Vergleichsbasis zur Verfügung zu stellen, an denen sich der Bürger orientieren könnte, an denen er Perspektiven für die Zukunft festmachen könnte. Lediglich die SPD operiert mit „10 Beispielen für unsere wirtschaftliche Spitzenstellung“, in denen sie ohne nähere Be-

gründung zu ganz verschiedenen Sachbereichen prozentuale Vergleiche über die Zeit oder mit anderen Industrienationen anstellt.

Fazit: Die Wahlplattformen sind dem allgemeinen Werbematerial durchaus vergleichbar: mangelnde Konkretheit, Appell ans allge-

meine Zutrauen und in ihren Konsequenzen undurchschaubare Versprechungen. Spätestens hier erhebt sich die Frage, wieso zumindest die Parteimitglieder von ihren ‚Führungsmannschaften‘ nicht früher im Interesse der von ihnen Vertretenen eine Offenlegung verlangen?

VI. Einige Gründe für die Art der Wahlkampfführung

Wiederholt ist festgestellt worden, daß Parlamentswahlen nur noch Akklamationen zur Mehrheitsbeschaffung für politische Parteien seien. Unsere Untersuchung des Bundestagswahlkampfes 1976 bestätigt dies: Inhalt und Form der Wahlkampfführung erlauben lediglich die Akklamation; in der Wahlwerbung und den Wahlplattformen fehlen die Grundlagen für die in Wahlen zu treffenden Entscheidungen. Aus der Analyse des Wahlkampfmaterials wird offensichtlich, was Luhmann generalisierend beschreibt: Die Funktion der Wahl bestehe in der Legitimationsbeschaffung, wobei gleichzeitig die Festlegung auf inhaltliche Handlungsprämissen von der Wahlentscheidung abgetrennt wird. Dieser Verzicht auf die Festlegung von Handlungsprämissen konnte in der vergangenen Bundestagswahl deutlich erlebt werden. Erlebbar aber war auch, wie der Wahlkampf — in Form und Inhalt — dem Bürger Anreize gab „für den Ausdruck von Unzufriedenheit ohne Strukturgefährdung, also für expressives Handeln, das entlastend wirkt“³⁹⁾.

Wahlen und Wahlkämpfe sind — im Rahmen der Gesamtstruktur der Gesellschaft — Teil des gesellschaftlichen Regelsystems: „Jedes politische Institutionensystem verfügt über einen definitiven — rechtlich und faktisch festgelegten — Aktionsradius, der bestimmt, welche Materien und Sachverhalte überhaupt zum Gegenstand staatlicher Politik werden können.“⁴⁰⁾ In Gesellschaften mit sozialer Ungleichheit sind politische Institutionen, ihr Aktionsradius, die Regeln, nach denen Entscheidungsprozesse verlaufen, Ausdruck der

Interessenunterschiede zwischen den wichtigsten sozialen Gruppen. Sie ersetzen einerseits Willkür und unmittelbare Gewaltanwendung: gesellschaftliche Auseinandersetzungen werden in eine Form gebracht, die Rechtssicherheit für alle Beteiligten gewährleistet. Sie sind — unter der Voraussetzung sozialer Ungleichheit — andererseits so gestaltet, daß sie Veränderungen der bestehenden Regelsysteme nur schwer zulassen. Wir wollen daher versuchen, einige der stabilisierenden Mechanismen zu beschreiben, die die Inhalte von Wahlkämpfen determinieren. Aus der Beantwortung der Frage, wie prozessuale Regelungen auch bestimmte Inhalte präjudizieren, leitet sich dann — verbunden mit den Überlegungen aus unserer inhaltlichen Analyse — der Versuch her, Ansatzpunkte für eine Veränderung der bestehenden Regelungsmechanismen zu formulieren.

Das Konzept einer „politischen Öffentlichkeit“ im demokratischen Prozeß geht von folgender Annahme aus: In Diskussion bilden sich entsprechend bestimmten Interessenkonstellationen Gruppierungen heraus, die zu Interessenvertretungen werden. Dieser stetig sich wiederholende Prozeß soll ermöglichen, daß aus jeweiligen Minderheiten relative Mehrheiten werden können. De facto wird in der politischen Realität der Bundesrepublik aber dieser Vorgang durch die 5%-Klausel behindert und der Trend zu Volksparteien sanktioniert.

Auch die derzeitige Praxis der staatlichen Parteienfinanzierung trägt dazu bei, die Gründung neuer Parteien zu verhindern: *Erstens* werden Wahlkampfkosten nur dann erstattet, wenn mindestens 0,5 % der abgegebenen Erststimmen auf die betreffende Partei entfielen⁴¹⁾. *Zweitens* werden im voraus Abschlagszahlungen nur bei Parteien vorgenommen, die bei der jeweils vorausgegangenen Bundestagswahl Wahlergebnisse erreicht hatten, die die

³⁹⁾ Niklas Luhmann, *Legitimation durch Verfahren*, Neuwied 1969, S. 171; vgl. auch die als Entlastung zu deutenden Verweise der Politiker in den analysierten Werbematerialien auf Kriminalität in der Gesellschaft, auf einfache Alternativen in der Wahl zwischen Sozialismus und Freiheit, auf die pauschale Beschwörung von Mißständen in der Bundesrepublik.

⁴⁰⁾ Claus Offe, *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*, Frankfurt 1972, S. 79.

⁴¹⁾ PartG § 18, Abs. 2 (Die für die Erststimmen geltende Regelung kann in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden).

Voraussetzungen für eine Erstattung erfüllt hätten⁴²⁾. Neugegründete Parteien müssen ihren ersten Wahlkampf also stets aus Eigenmitteln bestreiten. Dies ist sicherlich nur für Parteien möglich, die ein entsprechendes Spendenaufkommen haben. *Drittens* werden Wahlkampfkosten nur in Form einer Pauschale für jede gewonnene Wählerstimme erstattet. Ein Sockelbetrag für alle Parteien ist nicht vorgesehen⁴³⁾. Neugegründete Parteien haben unter diesen Umständen schon allein aus wirtschaftlichen Gründen so gut wie keine Chance, im Bundestag vertreten zu sein. Die staatliche Parteienfinanzierung trägt also zur Stabilisierung etablierter Parteiensysteme bei⁴⁴⁾.

Eine zusätzliche Schwierigkeit für Parteienneugründungen liegt in den gesetzlichen Bestimmungen für die öffentlich-rechtlichen Massenmedien. Haben die führenden Politiker der staatstragenden Parteien schon den Vorteil, durch Nachrichtensendungen und politische Magazine bekannt zu sein, so räumt ihnen das Parteiengesetz zusätzliche Vorteile ein. Es verpflichtet die Träger öffentlicher Gewalt zur „Gleichbehandlung“ der Parteien, wenn ihnen Einrichtungen zur Verfügung gestellt oder öffentliche Leistungen gewährt werden. „Der Umfang der Gewährung kann nach der Bedeutung der Parteien bis zu dem für die Erreichung ihres Zweckes erforderlichen Mindestmaß abgestuft werden“, wobei sich die Bedeutung der Parteien insbesondere nach den „Ergebnissen vorausgegangener Wahlen zu Volksvertretungen“ bemißt⁴⁵⁾.

Die Struktur der Medienverfassung in der Bundesrepublik legt weitere Rahmenbedingungen fest: Die großen Parteien und die Interessenverbände etc. erzeugen dabei den größten Teil der „relevanten“ Nachrichten selbst, die dann wiederum von den Medien „vermarktet“, d. h. verteilt und damit zur öffentlichen Meinung werden.

Die Parteien, deren Wahlkampfführung und Medieneinsatz hier untersucht wurde, sind nicht Interessen- oder Weltanschauungspar-

teien, sondern ‚Volksparteien‘. Dieser Parteytyp bemüht sich „um Anhänger aus allen sozialen Schichten, um weitgehende ‚Entideologisierung‘ der Politik und um ein angeblich objektiv bestimmbares Gemeinwohl“⁴⁶⁾. Die politischen Funktionen dieser Parteien konzentrieren sich oft allzusehr auf die Werbung von Mitgliedern und Wählern im Sinne von Vertrauenskundgebungen und auf die Bestellung des potentiellen Führungspersonals, so daß sie ihrer Aufgabe „Sprachrohr, dessen sich das mündig gewordene Volk bedient, um sich artikuliert äußern und politische Entscheidungen fällen zu können“⁴⁷⁾, oft nur unzureichend gerecht werden. Interessengegensätze einzelner Gruppen müssen häufig aus der innerparteilichen Diskussion weitgehend ausgeklammert werden, damit die Partei für das ganze Volk wählbar bleibt. Zudem werden oft die sich an der Parteibasis äußernden Interessen durch die starke Stellung der Parteispitzen neutralisiert⁴⁸⁾. Unter diesen Umständen muß bei der Parteibasis die Bereitschaft zum Engagement in der Partei und für die Partei leiden. Zentrale Ausarbeitung der Wahlkampfmaterialien und generalstabsmäßige Steuerung des Werbefeldzuges sind die Konsequenzen. Der Sieg des Stylings über den konfliktreichen Prozeß der demokratischen Willensbildung ist die Folge. Eine Änderung ist nur aus einer aktiven Partizipation der „Basis“ zu erwarten. Hier gibt es Ansätze, die mit konkreter Erfahrung beginnen, die allerdings neuer gesellschaftlicher Regelungsmechanismen bedürfen, damit sie nicht als erfahrbare Initiativen in der Verstaatlichung und Vereinnahmung untergehen⁴⁹⁾.

⁴⁶⁾ Lenk/Neumann a. a. O., S. LXXV.

⁴⁷⁾ BVerfGE Bd. 1, S. 223 f. zit. nach Gerhard Leibholz, Repräsentation und Identität, in: Lenk/Neumann, a. a. O., S. 153—177. Zit. S. 154.

⁴⁸⁾ Der Beschluß des Bundesausschusses der Jungsozialisten zur Bundestagswahl vom 17. Oktober 1976 nennt hierfür einige Beispiele. Vgl. Jungsozialisten Informationsdienst Nr. 12/Dezember 1976, S. 1—5.

⁴⁹⁾ Diese Ansätze lassen sich vor allem ablesen an Bürgerinitiativen gegen den Bau von Kernkraft-Anlagen; zunehmend sind diese Initiativen dadurch zu kennzeichnen, daß die weitgehend unverbindlichen Erklärungen führender Politiker nicht mehr akzeptiert werden, daß verbindliche und kompetente Sachdiskussionen und -auseinandersetzungen gefordert werden.

⁴²⁾ PartG § 20, Abs. 1.

⁴³⁾ PartG § 18, Abs. 1.

⁴⁴⁾ Kurt Lenk/Franz Neumann (Hrsg.), Theorie und Soziologie der politischen Parteien, Neuwied 1968, S. LV.

⁴⁵⁾ PartG § 5, Abs. 1.

VII. Konsequenzen aus der Analyse: Forderungen

Wahlkampf in der Bundesrepublik — wie er bisher und besonders 1976 praktiziert worden ist —, richtet sich gegen viele Prinzipien politischer Bildungsarbeit und dient nicht eben dem Verständnis von Demokratie, wie es aus dem Grundgesetz herzuleiten ist. Der Wähler wird nicht mit Entscheidungsprozessen konfrontiert, sondern mit Angebotskatalogen, die keine Chance zur politischen Partizipation eröffnen. Dies gilt es zu verändern, wenn Demokratie die bewußte Gestaltung der Zukunft durch die Bürger und in allen Lebensbereichen sein soll. Politische Partizipation ist dabei in allen gesellschaftlichen Bereichen an die Voraussetzung gebunden, daß die Motivation zum Engagement auch mit der Aussicht auf Beteiligung am politischen Prozeß einhergeht. Einer solchen tatsächlichen Stärkung der Teilnahmemöglichkeiten gelten unsere Konsequenzen und Forderungen ⁵⁰⁾:

1. Die politischen Institutionen müssen ihre Handlungsprämissen offenlegen, damit begründbare Optionen auf die Zukunft diskutiert werden können. Dazu sind die Parteien aufgefordert, vor den Wahlen Materialien über folgende Punkte zu veröffentlichen:

- getroffene Entscheidungen der letzten Legislaturperiode
- Stellungnahmen der Opposition dazu
- Darlegung der kurz- oder langfristig zu lösenden Problembereiche
- Prioritätensetzungen
- detaillierte Darlegung der Zielperspektiven in bezug auf die angesprochenen Sachprobleme.

Daraus resultiert — wenn der politische Prozeß durchsichtig sein soll —, daß auch eine Diskussion um die Verwirklichung dieser Handlungsprämissen ermöglicht werden müßte.

2. Die politischen Institutionen sollten daher Angaben über ihren Aktionsradius machen, die Handlungsspielräume der Betroffenen und Mitbetroffenen in der Öffentlichkeit erörtern. Dazu gehören:

- Mittel zur Realisierung der Zielvorstellungen

⁵⁰⁾ Die Konsequenzen und Forderungen werden an dieser Stelle nicht mehr im einzelnen abgeleitet und begründet; die Autoren verstehen den Gesamtkomplex der Analyse bis hierher als den Versuch einer Ableitung und Begründung.

— die Nennung der zu erwartenden Auswirkungen von Entscheidungen auf die Gesellschaft bzw. auf einzelne gesellschaftliche Gruppen

— Angabe von möglichen Barrieren für eine Realisierung von Zielvorstellungen (zum Beispiel politische Konstellationen im politischen System selbst, Konfrontation mit betroffenen Verbänden etc.).

Solche „Veröffentlichungen von Auseinandersetzungen“ haben für weite gesellschaftliche Bereiche aber nur dann praktische Konsequenz, wenn sie mit bestimmten Bedingungen gekoppelt werden. Dazu zählen wir:

3. Die Schaffung von rechtlichen und institutionellen Vorkehrungen, die den Forderungen nach demokratischer Partizipation auch materiellen Rückhalt verleihen. Sie betreffen das Verhältnis von Parteien und Parlament ebenso wie das der Bürger zu den Verbänden:

— Wahlrechtsänderung: Abschwächung der 5 %-Klausel, um neuen, kleineren Parteien echte Chancen einzuräumen. Damit könnte sich zugleich die Möglichkeit einer verstärkten programmatischen Profilierung der großen Parteien ergeben. Diese Maßnahme sollte flankiert werden von

— einer Änderung des Parteiengesetzes: ein Sockelbetrag für alle Parteien, die sich am Wahlkampf beteiligen, und eine Reduzierung des Betrages, der pro Wählerstimme gezahlt wird.

— einem Ausbau der innerparteilichen Demokratie und Stärkung der Finanzen der Parteibasis (evtl. durch Vergabe eines Teiles der Mittel aus staatlicher Parteifinanzierung an die Unterorganisationen der Parteien und nicht mehr an die Zentralen).

— einer Regelung der innerverbandlichen Entscheidungsprozesse nach demokratischen Prinzipien (z. B. eine wirksamere Kontrolle der Gremien durch die Vorstandsmitglieder).

— einem Durchschaubarmachen des Verbandsinflusses auf politische Institutionen (u. a. auch durch die Veröffentlichung von Stellungnahmen zu Gesetzesentwürfen etc.).

— einer Stärkung der Bürgerbeteiligung am politischen Geschehen durch

a) Erleichterungen der Möglichkeit zum Volksentscheid,

b) Sicherungen, daß sich bildende Bürgerinitiativen oder Interessengruppen von Bürgern (innerhalb und außerhalb von Parteien) in einem geregelten Verfahren an den Entscheidungsprozessen beteiligt werden.

4. Einrichtung von Kontroll-Instanzen, die der öffentlichen Diskussion zugänglich sind:

— Schaffung von Bürger-Foren, in denen Interessengruppen sich öffentlich auseinandersetzen können, und Zur-Verfügung-Stellen von Zeit und Raum in den Medien.

— Bereitstellung von Sendezeit in den öffentlich-rechtlichen Medien vor Wahlkämpfen für Bürgergruppen, die spezielle Sachprobleme öffentlich darlegen wollen.

— Kontrolle des Wahlkampfes und seiner Finanzierung

a) durch den Bundesrechnungshof und

b) inhaltlich durch wissenschaftliche Analysen, um die notwendige Transparenz für den Wähler und Steuerzahler herzustellen.

Die Realisierung solcher (und ähnlicher) Forderungen, die auf eine qualitative Änderung des bisherigen Wahlkampfes und der politischen Auseinandersetzungen zielen, steht sicher nicht im Einklang mit dem kurzfristigen Interesse der etablierten Parteien nach Stimmengewinnen in Wahlkämpfen. Da nicht zu erwarten ist, daß die Parteispitzen der Mehrheitsparteien von sich aus im oben skizzierten Sinne tätig werden, muß der entsprechende „Druck“ zur Durchsetzung solcher Forderungen

aus vielen gesellschaftlichen Bereichen kommen. Dieser aber kann nur erreicht werden, wenn

5. die Stärkung der politischen Bildungsarbeit vorangetrieben wird. Dies ist nicht allein über eine verbesserte Finanzierung zu erreichen, sondern auch über eine qualitative Veränderung der bisherigen Arbeit:

— Vermehrte finanzielle Mittel für politische Bildungsarbeit außerhalb von Schulen;

— Im Umkreis von Wahlkämpfen Aufarbeitung von Wahlkampfmaterial im Interesse der Bürger durch die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung;

— Umsetzung von politischer Bildung (als erzieherischer Aufgabe) in praktische politische Arbeit, u. a. durch Förderung der Diskussionsprozesse in den Gruppen; Anleitung zur sachgerechten Auseinandersetzung mit den Institutionen;

eigenständiges Aufsuchen von Sachproblemen, die zur Lösung drängen; Förderung der praxisrelevanten Arbeit.

Diese Forderungen haben eine gemeinsame Perspektive: sie richten sich gegen einseitige Interessen bestimmter einflußreicher Gruppierungen in unserer Gesellschaft; sie versuchen, die Interessen von Bürgern dieses Staates zu artikulieren; sie gehen aus von der konkreten Erfahrung vieler Bürger, deren Möglichkeiten, im politischen Prozeß Gehör finden, bisher von zahlreichen Barrieren begrenzt werden. Diese Barrieren gilt es zu beseitigen.

Lehrerbildung, Didaktik und die Organisation eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs

I. Zur Problemstellung

Die Lehrerausbildung an den sozialwissenschaftlichen Fakultäten steht seit einigen Jahren in der Diskussion. Ausgangspunkt für eine intensive Erörterung war die Veröffentlichung des „Strukturplans für das Bildungswesen“ in den siebziger Jahren. In diesem Zusammenhang sind die „Gutachten und Studien der Bildungskommission“ des Deutschen Bildungsrats zu sehen, die in einer inzwischen auf fünfzig Bände angeschwollenen Reihe vorliegen¹⁾. Im Gefolge der bildungspolitischen Empfehlungen und Gutachten entwickelten fast sämtliche Hochschulen der Bundesrepublik neue Studiengänge; Reformkommissionen wurden allenthalben ins Leben gerufen und Modelle integrierter Lehrerbildung erprobt.

Nachdem durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats, berufs- und studienbezogene Bildungsgänge miteinander zu verknüpfen, eine Kompromißformel gefunden worden war, sieht es derzeit so aus, als bahne sich eine Polarisierung der Standpunkte an. Die alte Streitfrage, wieviel Theorie der Praxis und wieviel Praxis der Theorie zustehe, ist erneut aufgebrochen.

Die Forderung, die Ausbildung künftiger Lehrer solle so berufsbezogen und „praxisrelevant“ wie möglich sein, ist in sich schlüssig. Niemand wird bestreiten wollen, daß im Rahmen der Lehrerbildung Theorie und Praxis aufeinander angewiesen sind. Falls jedoch mit „Berufsbezogenheit“ und „Praxisnähe“

eine Art Ausbildung des Lehrers zum „Meisterlehrer“ gemeint ist, ist Kritik am Platze. K.-H. Flechsig hat zu Recht vor einem platten Praxisbegriff gewarnt, obwohl er gerade aus der Sicht der Berufspraxis die Notwendigkeit einer Kompetenzsteigerung des Lehrers durch die Lehrerausbildung zu begründen versucht²⁾. Seine Überlegungen zur Kompetenzerweiterung münden in die Forderung nach Erweiterung der Lehrerbildung zur „Didaktikerbildung“.

Schon längst hat die Humboldtsche Devise, daß das Studium um der Wissenschaft willen da sei und keine Rücksicht auf die Praxis zu nehmen brauche, in ihrer wortwörtlichen Auslegung an Gewicht verloren. Sämtliche hochschuldidaktischen Reformvorschläge der letzten Jahre fordern daher inhaltlich eine stärkere Praxisorientierung und formal eine differenzierende Gliederung des Studienablaufs³⁾. „Didaktik“ wird großgeschrieben, obwohl die Frage, was Didaktik bedeutet, sich in sehr unterschiedlicher Weise von den unterschiedlichsten wissenschaftstheoretischen Positionen aus beantwortet⁴⁾.

²⁾ In: K. Aregger, K.-H. Flechsig, K. Frey, U. P. Lattmann, *Lehrerbildung für die Schulreform. Modelle — Strategien — Resultate*, Bern 1975, S. 41 ff.

³⁾ Vgl. hierzu Anm. 1; ferner: W. Heldmann, *Lehrerbildung und Bildungsplanung*, Ratingen 1973; H. Heckhausen, O. Anweiler, A. Dihle, C. Menze, S. Penselin, *Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule*, Düsseldorf 1970. Eine nützliche Dokumentation ist die von H. Enderwitz bearbeitete und von der GEW hrsg. Arbeit: *Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung*, Hannover 1974.

⁴⁾ Vgl. insbesondere: H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1975; K. H. Flechsig, *Didaktik als Beruf*, in: *Schweizer Schule* 57, 1970, Nr. 24, S. 903—914; P. Heimann, *Didaktik als Theorie und Lehre*, in: D. C. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, Darmstadt 1970, S. 110—142; W. Himmerich, *Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften*, in: H. K. Beckmann (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*, Weinheim 1971, S. 149—154; F. Kopp, *Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken*, in: D. C. Kochan (Hrsg.), a. a. O., S. 187—208; R. Messner, U. Isenegger, H. Messner, P. Füglistner, *Zum aktuellen Forschungsstand der*

¹⁾ Vgl. Bd. 17: B. Hanssler (Hrsg.), *Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung*, Stuttgart 1971; Bd. 29: G. Grüner, R. Berke, *Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge*, 1974; Bde. 50/51: H. Roth, D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme — Perspektiven — Prioritäten*, 1975. Zur Diskussion um die „Lehrerbildung“ vgl. bis zum Stand 1. 1. 1967: *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Lehrerbildung, eine Bibliographie*, Frankfurt 1967; ferner: H. Röhrs (Hrsg.), *Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit*, Ratingen 1965; E. B. Berndt u. a., *Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell*, Reinbek 1972; J. Beck, W. Drechsel, W. Gottschalch, W. Gundlach, O. Preuß, D. Richter, *Ansichten pädagogischer Berufspraxis. Eine Bremer Einführung in das Lehrstudium*, Frankfurt 1973, in: *betrifft: erziehung*, 6. Jg., 11 (1973), S. 45 ff.

Am eindeutigsten bezieht sich „Didaktik“ in der Konzeption der sogenannten „Berliner Schule“ um Heimann, Otto, Schulz auf die Praxis des Lehrers, genauer noch: auf seine Unterrichtsplanung und -vorbereitung⁵⁾. In ihren Anfängen geht diese didaktische Konzeption auf das im Jahre 1960 an der Pädagogischen Hochschule Berlin eingerichtete „Didaktikum“ zurück, „das als Stätte der schulpraktischen Ausbildung eine zentrale Funktion für die Integration aller Studiendisziplinen übernehmen und das permanente Zusammenwirken von Theorie und Praxis verwirklichen sollte“⁶⁾.

Wo aber die Schulpraxis beginnt, verläuft auch heute noch für manchen Fachwissenschaftler die Trennungslinie zwischen wissenschaftlicher Forschung an der Hochschule und unterrichtspraktischer Tätigkeit an den Schulen. Was der eine tut, ist nicht Sache des anderen. Beide Bereiche, Schule und Hochschule, sind gleichsam in ihrer eigenen Flasche verkorkt.

Gerade die „Berliner Schule“ hat für die Didaktik als einer „Theorie des Unterrichts“ den Anspruch der Wissenschaftlichkeit erhoben. Unterricht sei der Ort, wo die ungelösten Fragen der didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten. Einer solchen Theorie komme es zu, alle im Unterricht auftretenden Probleme unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dabei werde die Erfassung sämtlicher im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren angestrebt.

In diese stark auf den Lern- und Unterrichtsprozeß abhebende Definition von „Didaktik“ floß ein weiteres Bestimmungsmerkmal mit ein. Wo Unterricht stattfindet, so läßt sich argumentieren, wird stets eine Auswahl des zu Vermittelnden und Lernenden aus „dem Gesamtkomplex des in einer Kultur und Gesellschaft Überlieferten“ getroffen⁷⁾. Im An-

Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule, Stuttgart 1975, S. 34 ff.; G. Borowski, H. Hielscher, M. Schwab, Einführung in die allgemeine Didaktik, Heidelberg 1976; W. Popp (Hrsg.), Kommunikative Didaktik, Weinheim 1976.

⁵⁾ P. Heimann, G. Otto, W. Schulz, Unterricht — Analyse und Planung, Hannover 1970⁵ (1. Aufl. 1965); W. Breyvogel, Die Didaktik der „Berliner Schule“ — kritisiert, in: *betrifft erziehung*, 6/1972, S. 19—32; W. Schulz, Die Didaktik der „Berliner Schule“ — revidiert, in: *ebd.*

⁶⁾ Heimann (Anm. 5), S. 8—9.

⁷⁾ W. Klafki, Didaktik und Methodik, in: H. Groothoff (Hrsg.), *Fischer Lexikon-Pädagogik*, Frankfurt 1964, S. 54.

schluß an diesen Gedankengang wird Unterricht verstanden als „ein beabsichtigter und geplanter Vorgang, durch welchen ein Lehrender anhand bestimmter Inhalte bzw. Gegenstände im Rahmen bestimmter zeitlicher und organisatorischer Festlegungen unter Einsatz bestimmter Verfahren und Medien auf Lernende Einfluß nimmt mit dem Ziel, bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten zu vermitteln und damit die kognitive, affektive und/oder psychomotorische Struktur und/oder das Verhalten des Lernenden zu verändern“⁸⁾.

Ziele und Absichten sind gebunden an Themen, Inhalte, Lerngegenstände. Während Klafki in seinen Studien dieses Strukturmerkmal der „Lehr- und Lerninhalte“ überbetont, ist für die „Berliner Didaktiker“ Thema und Lerninhalt nur *ein*, wenngleich unabdingbares Element aller auf Unterricht bezogenen Bedingungsfaktoren und „didaktischen Entscheidungsfelder“. Jede „Intention“ beziehe sich, so erläutert Schulz, auf mindestens „ein Thema, d. h. auf das Gesamt möglicher Erfahrungen oder auf Erfahrungsausschnitte, die dem Lernenden entweder unmittelbar gegeben erscheinen (vorfachlich geordnet sind) oder jedenfalls durch Disziplinen vorbereitet (wissenschaftlich geordnet sind) oder nur durch Heranziehung mehrerer Basiswissenschaften erhellt werden können (fachübergreifend geordnet sind) . . .“⁹⁾.

Diese Frage, mit welchen Inhalten man sich warum und unter welchen Zielvorstellungen beschäftigt, berührt den Kern all dessen, was in der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie mit „Relevanz“, „Vorverständnis“, „Wertprämissen“ usw. umschrieben wird. Insofern betreibt, fast überflüssig zu sagen, jede Fachwissenschaft das Geschäft der Didaktik. Didaktik sei „immer schon“ am Werk, da kein Gegenstand von der Wissenschaft hervorgebracht werde, wie er „von sich aus“ ist, sondern immer in einer bestimmten Auswahl und Abblendung und Überhöhung „aus einer bestimmten Lage“ heraus und „auf einen bestimmten Zweck“ hin, betont Hartmut von Hentig¹⁰⁾.

⁸⁾ R. Schindele, Problem- und Aktionsbereich der Didaktik, in: V. Lenhart, E. Marschelke (Hrsg.), Einführung in die Schulpädagogik, Rheinstetten 1976, S. 62.

⁹⁾ W. Schulz, Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht, in: *Pädagogische Arbeitsblätter* (Beilage zur Süddeutschen Schulzeitung), Heft 5/6/1969, S. 74.

¹⁰⁾ H. von Hentig, Didaktik und Linguistik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 7. Beiheft/1968, S. 84.

Während dieser Aspekt von Didaktik, der sich auf die Inhaltsentscheidungen und ihre Begründung bezieht, in der universitären Fachwissenschaft zum festen Bestandteil der Diskussion um das je eigene Selbstverständnis gehört, ist der um die erziehungswissenschaftliche Dimension erweiterte Didaktikbegriff, wie er beispielsweise durch das Konzept der „Berliner Schule“ nahegelegt wird, nicht ohne weiteres akzeptabel. Der Einbruch der Pädagogik in die Domäne einer seit Jahrzehnten umfriedeten, reinen, universitären Fachwissenschaft wird beargwöhnt.

Einer Überfrachtung der Didaktik mit dem gesamten erziehungswissenschaftlichen Beiwerk begegnet die Fachwissenschaft mit Skepsis. Eine Pädagogisierung und „Didaktisierung“ von Forschung und Lehre sei zu befürchten. Als Beispiel hierfür kann der Diskussionsverlauf zwischen Geschichtswissenschaftlern und Geschichtsdidaktikern bei der Sektion 17 des Historikertages in Mannheim angeführt werden. In der Debatte um das Verhältnis der Didaktik der Geschichte zur Geschichtsforschung und zur Geschichtstheorie wurde von den Vertretern der Fachwissenschaft unmißverständlich zu erkennen gegeben, daß der Zugriff der Erziehungswissenschaften auf die Didaktik des Faches Geschichte abgewehrt werden müsse¹¹⁾.

Die Befürchtungen der Fachwissenschaft sind indes nicht unberechtigt, obgleich die Ansichten, sich im eigenen Fach auf das Didaktische zu besinnen, um dem Druck fachfremder Disziplinen zu begegnen, zu kurz greifen. Zu dem Zwang der Selbstdarstellung eines Faches und ihrer Didaktik haben nicht zuletzt die Erziehungswissenschaften selbst beigetragen. Ihnen ist es zuerst gelungen, Didaktik als zentrale Aufgabenstellung des eigenen Wissenschaftsbereiches für sich zu vereinnahmen. So hat H. Röhrs (1971) im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen Band „Didaktik“ bezeichnenderweise davon gesprochen, daß die didaktische Dimension „aus einer spezifisch schulpädagogischen Fragestellung . . . zu einer selbständigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin“ erwachsen sei. Da aber Erziehungs- und Bildungsprozesse die ganze menschliche Entwicklung begleiteten, sei die Didaktik in „variablen Ansätzen“ auf die gesamte Erziehungswirklichkeit ausgerichtet. Es ist nur zu verständlich, daß der Vielfalt der Erziehungswirklichkeit die zahlreichen didaktischen Denkansätze, Theorien und Modelle

entsprechen, auf die wir an dieser Stelle im einzelnen nicht einzugehen brauchen¹²⁾.

Die Diskussion der letzten Jahre zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, bezogen auf Geschichte als einer kritischen Sozialwissenschaft, kann als Beleg angeführt werden. An diesem Beispiel zeigt sich schlaglichtartig, daß Fragen der Didaktik aus der Krise des Faches Geschichte an den Hochschulen und mehr noch an den Schulen erwachsen, in die es sich selbst hineinmanövriert hatte, weil das Didaktische, insbesondere im Umfeld der Lehrerbildung, in die Nische des Nebensächlichen verbannt worden war.

Erst der Impuls von seiten der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken, die der Schulwirklichkeit von Hause aus näher stehen als die etablierten Fachwissenschaften, mithin auch didaktisch-pädagogischen Problemen, brachte die geschichtsdidaktische Diskussion in Gang. Bereits 1972 hat Rolf Schörken in seinem Beitrag „Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein“ den Didaktikbegriff über jegliche fachwissenschaftliche Eingrenzung hinaus erweitert. Bestimmungsmerkmal der Geschichtsdidaktik sei „nicht allein der Stoffbereich Geschichte, sondern die vielfältigen Beziehungen zwischen diesem Sachfeld Geschichte und dem Subjekt, das es mit der Rezeption der Geschichte zu tun hat. Gegenstand der Geschichtsdidaktik ist also der Vermittlungsprozeß zwischen Subjekt und Objekt, sie hat es deshalb gleichermaßen mit beiden Polen wie auch mit dem gesellschaftlichen Umfeld zu tun, in dem sich dieser Vermittlungsprozeß vollzieht“¹³⁾.

¹²⁾ Vgl. H. Blankertz, Didaktik, in: J. Speck/G. Wehle (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Bd. I, S. 240 ff.; W. Faber (Hrsg.), Das Problem der Didaktik, München 1973; H. Ruprecht, H.-K. Beckmann, F. von Cube, W. Schulz, Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1975²; W. Klafki, Curriculum-Didaktik, in: Ch. Wulf (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 117—126.

¹³⁾ Vgl. Rolf Schörken, in: H. Süßmuth (Hrsg.), Geschichte ohne Zukunft?, Stuttgart 1972. Zur Diskussion um das Selbstverständnis und die Funktion der Didaktik der Geschichte vgl. neuerdings die Beiträge in: „Geschichtsdidaktik“, Heft 1 (1976), Heft 2 (1976), Heft 1 (1977). Ferner: J. Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1974; ders., Curriculumentwicklung und Lernzielermittlung, in: Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele, Stuttgart 1974; Annette Kuhn, Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974; K. Filser (Hrsg.), Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974; W. Fürnrohr (Hrsg.), Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, I, München 1974; K. Bergmann, H.-J. Pandel, Geschichte und Zukunft, Frankfurt 1975; J. Huhn, Politische Geschichtsdidaktik, Kronberg/Ts. 1975;

¹¹⁾ Vgl. Tagungsbericht zum Mannheimer Historikertag, in: Geschichtsdidaktik, 1/1977.

Geschichtsdidaktik läßt sich somit nicht nur geschichtswissenschaftlich oder lerntheoretisch-erziehungswissenschaftlich in Anspruch nehmen, sondern beschreibt die wechselseitige Beziehung zwischen beiden Komplexen. Annette Kuhn spricht in ihrem Aufsatz „Neuere Ansätze in der Didaktik der Geschichte“ treffend davon, daß die Geschichtsdidaktik sich „in einer Grauzone zwischen den zwei Disziplinen der Erziehungswissenschaften und der Fachwissenschaft bewege und an zwei Fragen zu messen sei: erstens, welche erziehungswissenschaftliche Theorie und allgemein-didaktischen Modellvorstellungen liegen dem jeweiligen fachdidaktischen Ansatz zugrunde und, zweitens, welches Geschichtsverständnis herrscht in der Fachdidaktik vor“.

Die neue Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ erhebt ausdrücklich den Anspruch, die beiden Wissenschaftsbereiche ins Gespräch miteinander zu bringen. Im Vorwort der Herausgeber zu Heft 1/1976 heißt es: „Als Disziplin, die systematisch über historisch-politische Bildung und Selbstbildung und über daraus resultierendes Geschichtsbewußtsein nachdenkt, fragt die Geschichtsdidaktik gleichermaßen nach fachgerechter wie nach schülergerechter Bildung an und durch Geschichte. Die Geschichtsdidaktik beansprucht, diesen Prozeß der historisch-politischen Bewußtseinsbildung in seinen gesellschaftlichen Zusammenhängen und seinen inhaltlichen Dimensionen als kommunikativen Lernprozeß zu organisieren, ihn transparenter und nach Möglichkeit überprüfbar zu machen. Nur in interdisziplinärer praxisorientierter und schulnaher Zusammenarbeit kann die Geschichtsdidaktik diesem Anspruch nachkommen. Sie ist auf verschiedene Wissenschaften und Wissenschaftsbereiche bezogen — einerseits auf die Wissenschaften, die an Geschichte und über historisches Denken arbeiten, andererseits auf Wissenschaftsbereiche,

E. Jäckel, E. Weymar (Hrsg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975; L. Steinbach, Zur Theorie der Quellenverwendung im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag zu einer Didaktik in sozialisationstheoretischer Absicht, in: G. Schneider (Hrsg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975; U. Uffelman, Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 33/1975; Annette Kuhn, Neuere Ansätze in der Didaktik der Geschichte, in: Neue Sammlung, Heft 2 (1976); dies., Zum Begründungszusammenhang einer Geschichtsdidaktik, in: Option für Freiheit und Menschenwürde, Festschrift für Wolfgang Hilligen, Frankfurt 1976, S. 83—90.

die systematisch nach gesellschaftlichen Zusammenhängen und nach Erziehung und Bildung fragen. Insbesondere müssen stärker als bisher auch die Disziplinen berücksichtigt werden, die zentrale Bedeutung für die Didaktik erlangt haben, wie zum Beispiel die Sozialisationsforschung, die Unterrichtsforschung, die Curriculumforschung, die Lernpsychologie ...“¹⁴⁾).

Abseits von solcher „Fachdiskussion“ wird das Massenstudium zur beruflichen Fußangel für viele Studenten, die eine Lehrtätigkeit nach erfolgreichem Examen nicht antreten können, weil sie in der Schule nicht unterzubringen sind. Verstärkend kommt hinzu, daß die Studierenden, falls sie die Eingangshürden genommen haben, durch Studienreformvorschläge, Prüfungsordnungen, verordnete Lernzielvorgaben und vorgeschriebene Fächerkombinationsmöglichkeiten auf bestimmte Bedarfsstrukturen ausgerichtet werden. Ein hoher Prozentsatz der Junglehrer allerdings findet in der Schule „fachfremd“ Verwendung; spätestens dann wird der als Fachlehrer ausgebildete zum „Allroundlehrer“ umfunktioni.

Nun sind die Probleme der Hochschule und der Lehrerbildung, wie bereits angedeutet nicht nur quantitativer Natur, sondern sie zeigen sich erst deutlich in der Selbstreflexion der Wissenschaften im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion in Forschung, Lehre und Ausbildung¹⁵⁾. Diesen Gesichtspunkt heben all diejenigen Untersuchungen hervor, die sich mit hochschuldidaktischen Fragen befassen¹⁶⁾. Hochschuldidaktik hätte demnach zu tun mit einem der Wissenschaft selbst innewohnenden Prinzip: der Verbin-

¹⁴⁾ Geschichtsdidaktik, 1/1976, S. 1.

¹⁵⁾ Vgl. K. Ulich, Hochschulreform und Hochschuldidaktik; in: ders. (Hrsg.), Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik, München 1974, S. 10; ferner zur Kritik traditioneller hochschuldidaktischer Lehrverfahren: S. Metz-Göckel, Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik, Frankfurt 1975.

¹⁶⁾ Hier kann nur auf einzelne, wenige Titel verwiesen werden: H. Süßmuth, Die Ausbildung des Geschichtslehrers, in: E. Jäckel, E. Weymar (Hrsg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, S. 310 f. (besonders Anm. 13—15); D. Fitterling, Der Primat der Wissenschaftsdidaktik, in: D. Spindler, M. Walther (Hrsg.), Zur Lage der Hochschuldidaktik, Hamburg 1971; H. Giesecke, Wissenschaft lernen, in: Bildungsreform und Emanzipation, München 1973; J. Habermas, Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Theorie und Praxis, Frankfurt 1971; H. von Hentig, Wissenschaftsdidaktik, in: H. v. Hentig, L. Huber und P. Müller (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik (Fünftes Sonderheft der Neuen Sammlung), Göttingen 1970; F. Huisken, Zur Kritik bür-

dung von Erkenntnis und ihrer Kommunikation.

In unseren einleitenden Bemerkungen haben wir bereits ein Stück Wissenschafts- und Didaktikgeschichte angesprochen. Es geht uns im folgenden keineswegs darum, den vielen Varianten des Didaktikbegriffes, um den sich eine umfangreiche und reichhaltige Literatur rankt, eine neue hinzuzufügen. Vielmehr stellen wir an den Anfang eine scheinbar banale Feststellung: an Hochschulen wird geforscht, gelehrt und gelernt. Uns interessiert hier ins-

besondere dieses Element des „Lernens durch Wissenschaft“, wie K. Mollenhauer es genannt hat. Die Leitfrage lautet also: Welche hochschuldidaktischen Konsequenzen ergeben sich für die Organisation eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs, wenn ein bestimmtes Wissenschafts- und Didaktikverständnis vorausgesetzt wird? Die Frage nach den akademischen Lernprozessen auf dem Weg, den ein Student im Verlaufe seines Studiums an der Hochschule zurücklegt, wird somit zu einer Frage nach der inhaltlichen wie formalen Struktur von Lehre und Forschung.

II. „Wissenschaftsdidaktik“, „Hochschuldidaktik“, „Fachdidaktik“

Was aber ist mit dem schillernden Begriff „Didaktik“ in unserem Zusammenhang anzufangen?¹⁷⁾ Es spricht einiges dafür, didaktische Fragen unter dem Code „Curriculum“, „Curriculumforschung“ und „Curriculumentwicklung“ zu suchen¹⁸⁾. In einem Gutachten für den Unterausschuß „Lehrerbildung“ des Strukturausschusses der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat W. Richter das Problem der Didaktik folgendermaßen umrissen: „Wie die zentrale Aufgabe der Schule und des Lehrers der Unterricht ist, so sollte das Zentrum jedes Lehrerstudiums heute die Wissenschaft vom Unterricht, seinen Bedingungen, seinen Inhalten, seinen Verfahren sein; diese Wissenschaft nennen wir Didaktik.“ Und weiter heißt es: Die Einzelwis-

schaften „sind zu zahlreich, zu speziell, zu kompliziert geworden, als daß sie in ihrem Gesamt gelernt werden könnten, noch sollten. Hier bedarf es einer Instanz, die das Wissensnötige und das Lernmögliche auszuwählen und in Lehrpläne, Lehrgänge und Lernprozesse zu überführen hilft, und zwar auf Grundlagen, die so rational und exakt nachprüfbar wie möglich sind. Diese Instanz kann die neuere Didaktik im weitesten Wortsinne als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen sein.“¹⁹⁾

Christian von Krockow betonte mit Recht, daß die Partnerschaft zwischen Fachwissenschaft und Didaktik bei der Auswahl und Zubereitung des Wissensnötigen und Lernmöglichen nicht ausreiche; es müsse noch ein dritter Partner hinzutreten: „die Gesellschaft in ihrer jeweiligen ideologischen und psychischen, ökonomischen und politischen Verfaßtheit“²⁰⁾. In diesem Fall habe man es mit einem „didaktischen Dreieck“ zu tun. Die Gesellschaft sei freilich nicht da wie ein Stein, auf den man sich schlicht setzen oder stellen könne. Sie sei ein vielschichtiges, kompliziertes und „verfremdetes“ Gebilde mit keineswegs ohne weiteres zutage liegenden Kategorien, Prinzipien, Entwicklungstendenzen, Kräften und Gegenkräften. Sie zu erfassen und zu deuten sei Sache der „Grundwissenschaften“, deren Aufgabenbereich man heute vielleicht mit dem Typus „Bildungsforschung“ umschreiben könnte²¹⁾.

gerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972; V. Reiß, R. Schulmeister, Sozialisation in der Hochschule, in: Hochschuldidaktische Stichworte 4 (1973).

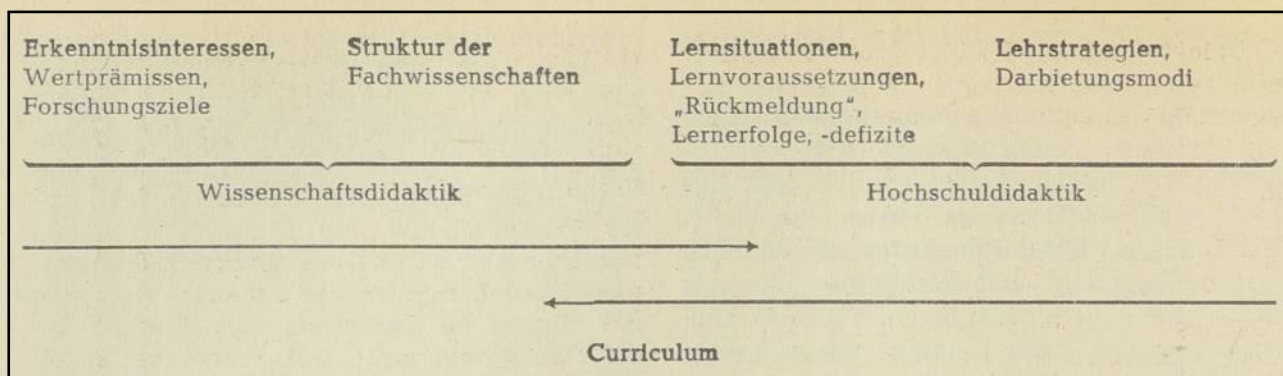
¹⁷⁾ Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Begriffsbestimmung von Didaktik vgl. außer den bereits erwähnten Titeln (Anm. 4): H.-K. Beckmann, Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne, in: W. Klafki u. a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften, Bd. II, Frankfurt 1972; ebd. Klafki, Der Begriff der Didaktik; ebd., K. Ch. Lingelbach, Zum Verhältnis der ‚allgemeinen‘ zur ‚besonderen‘ Didaktik, S. 93 ff.; ferner: H. K. Beckmann (Anm. 4), W. Himmerich (Anm. 4), F. Kopp (Anm. 4); A. Regenbrecht (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung — Reform der Hochschule, Münster 1970, S. 25.

¹⁸⁾ Auch hier ist die Literatur Legion. Verwiesen sei auf: S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967; ders. (Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf 1972; H. A. Hesse, W. Manz, Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972; H. Becker, H. D. Haller, H. Stubenrauch, G. Wilkending, Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft, Politik, München 1975²⁾; A. Garlich, K. Heipcke, R. Messner, H. Rumpf, Didaktik offener Curricula, Weinheim/Basel 1974.

¹⁹⁾ Zit. nach: Ch. Graf von Krockow, Sozialwissenschaften, Lehrerbildung und Schule, Opladen 1969, S. 28.

²⁰⁾ Ebd., S. 28 f.

²¹⁾ Vgl. hierzu die Einleitung zu: Bildungsforschung. Im Auftrag der Bildungskommission hrsg. von H. Roth und D. Friedrich, Teil 1 (Bd. 50), Stuttgart 1975, S. 23.



Der curriculumtheoretische Ansatz von Robinsohn, dessen Publikation 1967 die Curriculumsdiskussion im deutschen Sprachraum ausgelöst hat, zielt in eine ähnliche Richtung²²⁾. Er beruht auf dem Gedanken einer umfassenden Kooperation von „Fach-, Sozial- und Erziehungswissenschaftlern“ bei der Entwicklung neuer Lehrpläne und Unterrichtseinheiten. Nach Robinsohn hat die Schule die Aufgabe, zur Bewältigung von *Lebenssituationen* zu qualifizieren. Unterricht als die Summe der Elemente: Ziele, Inhalte und Verfahren wiederum beabsichtigt, die gesellschaftlich wünschenswerten *Qualifikationen* zu erreichen.

An diesem Punkt setzen die curriculumtheoretischen Bemühungen der Gruppe um Blankertz an ebenso wie Klafkis Prinzip der „Didaktischen Analyse“ und „kategorialen Bildung“²³⁾. Entlehnt man die Didaktik-Definition, wie es hier geschieht, dem Begriffssystem der Curriculumforschung, so scheint die Unterscheidung zwischen Wissenschaftsdidaktik und Hochschuldidaktik nur als analytische Größe sinnvoll zu sein.

Das **Schaubild** will verdeutlichen, daß *Wissenschaftsdidaktik* sich vorzugsweise mit den Forschungszielen, den „erkenntnisleitenden“ Interessen, der Strukturierung und Auswahl der Inhalte beschäftigt, *Hochschuldidaktik* dagegen mit dem Problem des akademischen Lehrens und Lernens, mithin der Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und der ihr

zugehörigen Praxis, d. h. den Bedingungen, unter denen Wissenschaft studiert und gelehrt wird²⁴⁾. Beide Bereiche bleiben jedoch ebenso eng miteinander verbunden, wie es unmöglich ist, Elemente einer Curriculum-Konstruktion voneinander zu trennen. Hochschuldidaktik als Erforschung von Lehrstrategien, Lernerfahrungen und deren Bedingungen hat somit für die Hochschule die gleiche Funktion wie die auf Unterricht bezogene Didaktik für die Schule.

Daraus folgt allgemein: Eine curriculare Didaktik wendet ihr Augenmerk den umfassenden Handlungszusammenhängen zu, in denen Lehren und Lernen steht²⁵⁾. Sie muß daher die Voraussetzungen und Konsequenzen von Unterricht im individuellen Leben des Lernenden und in der Gesellschaft reflektieren. Didaktische Reflexion setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen:

- Didaktik interessiert sich für die sozialen Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen sich Lernen vollzieht.
- Didaktik beschäftigt sich mit der Auswahl, Setzung und Legitimation von Lerninhalten und -zielen.
- Didaktik handelt von den Verfahren, durch die Lernprozesse ausgelöst und gesteuert werden sollen.

²²⁾ Zum curriculumtheoretischen Ansatz Robinsohns in der Lehrerbildung vgl. H. Hahn, Nachdenken über Lehrerbildung, Kiel 1974, S. 15 ff.; R. Messner u. a., Kind, Schule, Unterricht, Stuttgart 1975, S. 47; für den Bereich der Geschichtsdidaktik diskutiert Annette Kuhn curriculumtheoretische Ansätze in ihrem Beitrag: Neuere Ansätze in der Didaktik der Geschichte, in: Neue Sammlung, 16. Jg., 2 (1976), S. 141.

²³⁾ Bezogen insbes. auf H. Blankertz, Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973; W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963; W. Kramp, W. Klafki, E. Kley, J. Lichtenstein-Rother, Didaktische Analyse, Hannover 1974.

²⁴⁾ Konsequenter hat Annette Kuhn von diesem Ansatz aus Wissenschaftsdidaktik definiert als „ein den einzelnen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften vorausgehender Frageansatz, als ein interessengebundenes, erkenntnisleitendes Prinzip, das wissenschaftliche Tätigkeit in ihren spezifischen gesellschaftlichen Bedingungsrahmen und Verwendungszusammenhang stellt“. Vgl. A. Kuhn, Zum Begründungszusammenhang einer Geschichtsdidaktik (Anm. 13), S. 85 f. Vgl. hierzu ferner: C. Hagener, Fachdidaktik, Entscheidungsfeld der Lehrerbildung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5, 1975, S. 252.

²⁵⁾ Zum Problem Handlungsforschung vgl.: B. Mack u. H. Volk, Handlungsforschung in der Lehrerbildung, Weinheim/Basel 1976; H. Moser, Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.

— Didaktik erhellt die Rolle des Lehrenden wie des Lernenden bei der Vermittlung bzw. Steuerung der Lern- und Erkenntnisvorgänge.

Didaktische Reflexion begreift sich demnach als Teil eines Austauschprozesses, dessen Gegenstand soziales Handeln, Interaktion ist. Die Kommunikationsfunktion der Didaktik wird jedoch von verschiedenen, zum Teil voneinander getrennten Wissenschaftsdisziplinen geleistet. Die Fachwissenschaften — dazu zählen im weitesten Sinne die „Sozialwissenschaften“: Sozialpsychologie, Geschichtswissenschaft, Soziologie, Politologie, Ökonomie, Sozialgeographie — verbindet ihr gemeinsamer Gegenstandsbereich: Die Erforschung menschlichen Handelns und Verhaltens in einem raum-zeitlichen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Gefüge.

Die sogenannten „Basiswissenschaften“ haben ebenfalls den Menschen zum Gegenstand; ihr Forschungsinteresse konzentriert sich jedoch theoretisch und empirisch auf das, was mit Bildungsprozessen umschrieben werden kann, genauer gesagt: auf Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse und deren historische, soziale und ökonomische Voraussetzungen. Diese an Bildungsforschung beteiligten Disziplinen, vorwiegend die Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialisations- und Lernforschung, betreiben von Hause aus nicht Forschung ohne Anwendung auf eine Praxis; ihre Forschung will von vornherein für eine Praxis bedeutsam werden, in welcher sich auf den verschiedensten Ebenen Lernen abspielt. Sie sind infolgedessen, je nach ihrer Zielsetzung, auf pädagogische Fragen bezogene und angewandte Wissenschaften.

Es bedarf noch der Untersuchung, wie bei diesen angewandten Wissenschaften der Vermittlungsprozeß zwischen Forschung und Praxis funktioniert, „wie Forschung von der Praxis rezipiert bzw. ignoriert wird und wie umgekehrt Praxisprobleme zu Forschungsproblemen werden bzw. von der Forschung aus irgendwelchen Gründen übersehen, vernachlässigt bzw. als unwichtig oder unlösbar gewertet werden“²⁶⁾.

Geht man von der Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen aus, so wächst der Fachdidaktik eine doppelte Rolle zu. Sie ist das Gelenkstück zwischen den Fachwis-

senschaften und den Basiswissenschaften²⁷⁾. Die nicht leichte Aufgabe der Fachdidaktik besteht dann darin, die Forschungsimpulse und -ergebnisse der beiden Wissenschaftsstränge zu bündeln und in curriculare Konzeptionen umzusetzen.

Hier mag der Eindruck entstehen, daß Didaktik und alles, was damit zu tun hat, zur „Superwissenschaft“, nach den Worten von Thomas Nipperdey zu einer „General- und Kommissarwissenschaft über alle Wissenschaft, ja über die Politik“, aufgewertet werde. Die Aufgabe für den Fachdidaktiker, Makler zwischen dem Theorie-Praxis-Problem von Forschung zu sein, ist in der Tat überwältigend, von einem einzelnen nicht mehr zu leisten, vor allem dann nicht, wenn er zwischen dem Wissenschaftsressentiment der Praxis und der „Praxisangst“ auf seiten der Wissenschaft auf sich selbst gestellt bleibt. Deshalb bedarf es der Zusammenarbeit der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit didaktischen Fragen im weitesten Sinne beschäftigen.

Gleichwohl genügt es auch nicht, einzelne Lehrinhalte anhand des neuesten Standes der fachwissenschaftlichen Forschung einfach für Unterrichtszwecke umzuformen, wenn nicht zugleich die Frage gestellt wird, ob und welche lebenspraktische Bedeutung solches Wissen für die Schüler besitzt. Was z. B. die Sozialgeschichtsforschung heute an möglichen Themen anbietet, entspricht großenteils der didaktischen Einsicht, Themen und Lerninhalte am Interesse der Schüler, an ihrer unmittelbaren „Betroffenheit“ in ihren je gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen zu orientieren²⁸⁾. Dies bedeutet, daß Themen der personalisierten politischen Ereignisgeschichte hinter sozialgeschichtliche Themen zurücktreten.

Von den Forschungsergebnissen der Fachwissenschaften kann somit durchaus eine die Schul- und Unterrichtspraxis erhellende und verändernde Wirkung ausgehen. Für die Didaktik kommt es jedoch immer darauf an, zu

²⁷⁾ Der Begriff „Basiswissenschaften“ ist dem Aufsatz von G. Jungblut, Fachdidaktik als Wissenschaft, in: Die Deutsche Schule, 10 (1972), S. 610 ff., entlehnt. Vgl. auch: L. Steinbach, Didaktik der Sozialgeschichte. Eine Fallstudie zum Thema: Arbeiter, Schule und Sozialdemokratie im Wilhelminischen Deutschland, Stuttgart 1976 (= Anmerkungen und Argumente, Bd. 14).

²⁸⁾ Vgl. Untersuchungen zur Sozialgeschichte, z. B. L. Niethammer, F. Brüggemeier, Wie wohnten Arbeiter im Kaiserreich?, in: Archiv für Sozialgeschichte, XVI/1976, S. 61—135; L. Steinbach, Didaktik der Sozialgeschichte, a. a. O.

²⁶⁾ H. Roth und D. Friedrich (Anm. 21), S. 22.

fragen, wie ein von der fachwissenschaftlichen Forschung erarbeitetes Thema zum möglichen Lerngegenstand werden kann, von welchen Voraussetzungen es abhängt und unter welchen Bedingungen es möglich ist, daß ein solcher Lerngegenstand im Lernenden Veränderungen auslöst, Erkenntnisse weckt, Bewußtsein bildet, Fragestellungen hervorruft. Das Problem der Didaktik besteht also nicht nur darin, auf welche inhaltlichen Schwerpunkte und Forschungsergebnisse der Fachwissenschaften sie sich berufen soll, sondern wie das als vermittlungswert Erkannte Studierenden im Studium und Schülern in der Schule plausibel gemacht werden kann.

Die Probleme, die die Praktiker und Didaktiker belasten, bleiben jedoch der Forschung undurchsichtig, wenn sie sich selbst nicht auf eine Praxis bezieht. Die an Bildungsforschung beteiligten Disziplinen — die Erziehungswissenschaften mit allen ihren Teildisziplinen — sind deshalb für eine Fachdidaktik der unabdingbare Gegenpol. Sie haben einen doppelten Zugang zur Forschung, und zwar von der systematischen Wissenschaft wie von der Praxis her.

In diesem Zusammenhang ist es nicht unerheblich, daß, historisch gesehen, die Bildungsforschung als auf die Praxis ausgerichtete Unterrichtsforschung von den Mikrobereichen Impulse erhielt. Ihr Untersuchungsgegenstand war und ist nach wie vor der Lernende, das

Kind, der Schüler, der Lehrer, die Klasse, die Schule. So kam es im Bereich der Erziehungswissenschaften schon früh dazu, daß Praxisprobleme von der Forschung aufgegriffen wurden und Forschungsergebnisse eine erstarrte Praxis in Bewegung brachten. Diese Wechselbeziehung zwischen Theorie und der ihr zugehörigen Praxis münden in eine Fachdidaktikkonzeption, die sich als Katalysator zwischen den Fachwissenschaften und den „Basiswissenschaften“ versteht.

Wer bei der heutigen komplexen Forschungslage und der zunehmenden Zersplitterung in Einzeldisziplinen Fachdidaktik betreibt, ist gezwungen, interdisziplinär zu arbeiten, zumindest die Aspekte der an Bildungsforschung und an fachspezifischer Forschung beteiligten Disziplinen mitzubedenken²⁹⁾. Dieser Anspruch ist schwer einzulösen. Deshalb wollen die nachfolgenden Überlegungen zur Organisation eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs für die Lehrerbildung des S I-Bereiches im Sinne einer Fallstudie (es wird das Beispiel der Pädagogischen Hochschule gewählt) das Problem aufzeigen, die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen ins Gespräch miteinander bringen und dem Studierenden die Organisation und Strukturierung eines Studiengangs erleichtern, auch wenn sich an dem bildungspolitisch vorgegebenen Status quo der derzeitigen Studienverhältnisse kurzfristig nichts zu verändern scheint.

III. Wünschenswerte Qualifikationen der Studierenden bei Abschluß des Lehrerstudiums an einer Pädagogischen Hochschule

Geht man von dem oben gekennzeichneten Didaktikverständnis aus, dann können die wünschenswerten Qualifikationen zukünftiger Lehrer der Sekundarstufe I im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fächer (in unserem Zu-

sammenhang dient das Fach Geschichte als Paradigma) wie folgt umschrieben werden³⁰⁾: Die Qualifikationen beziehen sich auf

²⁹⁾ Der interdisziplinäre, integrative Aspekt der Lehrerbildung wird thematisiert in: H. P. Bardt, Die Bedeutung der Soziologie für die Lehrerbildung, in: Neue Sammlung 12 (1972), S. 14—27; K. Feldmann, Hochschuldidaktische Modelle für die sozialwissenschaftliche Ausbildung von Lehrern, in: Neue Sammlung 12 (1972), S. 310—319; E. Becker, G. Jungblut, L. Voegelin, Projektorientierung als Strategie der Studienreform, in: Studentische Politik, Heft 2/3 (1972), S. 3—25; H.-K. Beckmann (Hrsg.), Lehrerbildung auf dem Weg zur Integration, Weinheim/Basel 1971; P. Blesi, Projektstudium in der Lehrerbildung, Bern/Stuttgart 1976; Göttinger Kollektiv, Lehrerbildung durch Projektstudium. Erfahrungsberichte von Lehrenden und Lernenden, Reinbek 1973; H.-J. Winkler (Hrsg.), Politikwissenschaft als Erzie-

hungswissenschaft? Zur Lehrerbildung und zum sozialwissenschaftlichen Unterricht, Opladen 1974. Vgl. hier vor allem den Beitrag von G. Stein, Überlegungen zu einem erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium, S. 57 ff.

³⁰⁾ Es ist mit Recht zu fragen, woher diese „wünschenswerten Qualifikationen“ abgeleitet werden, wie sie sich begründen. Zum einen aus einem expliziten Didaktik- und Wissenschaftsverständnis, das im Kontrast zu den gegenwärtigen Studiengängen die zu entwickelnden idealtypisch vorwegnimmt. Zum anderen orientieren sich unsere Überlegungen an den bereits veröffentlichten und diskutierten Zielvorgaben des Deutschen Bildungsrats (vgl. Deutscher Bildungsrat [Hrsg.], Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1972⁴, S. 217 ff.) sowie der einschlägigen Literatur hierzu. Vgl. dar-

— die Fähigkeit, Lerngruppen unter dem Aspekt der Sozialisationsforschung, d. h. unter Berücksichtigung ihrer sozialen Herkunft und ihrer Lernvoraussetzungen, zu analysieren sowie Lernziele themenzentriert zu formulieren und zu strukturieren, um somit Bewußtseinsbildung unter Zuhilfenahme wissenschaftlich fundierter Unterrichtsmethoden in die Wege zu leiten;

— die Fähigkeit, Schülern Fragestellungen und Sachverhalte der Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Ökonomie, Soziologie, Geschichte, Sozialgeographie und Sozialpsychologie) in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit interdisziplinär zu vermitteln; dazu gehört in erster Linie die Fähigkeit zur „didaktischen Analyse“ fachwissenschaftlich abgesicherter Sachverhalte, d. h., es ist jeweils zu fragen nach der Relevanz eines solchen Sachverhaltes im Sinne eines möglichen Lerngegenstandes und seiner Umsetzung in die kognitive Struktur von Lernenden;

— die Fähigkeit, den Schülern zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrer eigenen historisch und gesellschaftlich bedingten Wirklichkeit zu verhelfen (Handlungsorientierung), d. h., der Lehrer sollte imstande sein, Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichti-

gung der Lernvoraussetzungen und der Lernwirkungen beim Schüler zu planen und zu organisieren;

— die Fähigkeit, Lernziele im historisch-sozialwissenschaftlichen Lernfeld danach zu bemessen, inwieweit sie innerhalb des organisierten Lernprozesses (schulische Sozialisation) dazu beitragen, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern;

— die Fähigkeit, Unterrichtsverfahren und Medien danach einzuschätzen, ob sie den Schüler instand setzen, selbsttätig und/oder in Interaktion mit altersgleichen Gruppen bzw. unter Anleitung des Lehrers zu lernen, Probleme wahrzunehmen, Einsichten zu gewinnen und die Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen politisch-gesellschaftlicher „Partizipation“ zu erkennen;

— die Fähigkeit, in späterer Berufstätigkeit neue Fragestellungen und Forschungsaussagen sowohl aus dem Bereich der Fachwissenschaften als auch der Basiswissenschaften didaktisch zu analysieren, nach wissenschaftlichen Kriterien zu überprüfen und möglicherweise in die Lehrtätigkeit miteinzubeziehen.

IV. Komponenten der Lehrerausbildung

Die in Kapitel III genannten Qualifikationen können nur in einem Studiengang verwirklicht werden, der

1. auf dem Konzept einer Fachdidaktik als Bindeglied zwischen den Fachwissenschaften und den Basiswissenschaften und

2. auf dem Konzept der Geschichtswissenschaft (Beispiel eines sozialwissenschaftlichen Teilbereichs) als einer Integrationswissenschaft beruht.

Ad 1: Einen sozialwissenschaftlichen Studiengang kennzeichnen vier Bestimmungsmerkmale:

— erziehungswissenschaftliche Studien,

über hinaus: K. Frey, Wissenschaftliche Qualifizierung der Lehrer: Der Wissenschafts- und Theoriebezug in der Lehrerbildung und K. H. Flechsig, Qualifizierung der Lehrer für die Praxis, in Aregger, Flechsig, Frey, Lattmann, (Anm. 2), S. 17 bzw. 41. Zum Begriff „wünschenswerte Qualifikationen“ siehe insbesondere: H. Fend, Konformität und Mündigkeit, Weinheim 1971.

— fachwissenschaftliche und in Verbindung damit

— fachdidaktische Studien,

— eine schulpraktische Ausbildung.

Alle vier Komponenten sind Studiengegenstände in allen Phasen des Studiums. Das schließt nicht aus, daß sie im zeitlichen Ablauf des Studiums mit unterschiedlicher Gewichtung auftreten können. Für das Lehrangebot hätte diese Strukturierung zur Folge, daß alle vier Komponenten studienorganisatorisch aufeinander abgestimmt und stets im Zusammenhang miteinander und mit dem Ausbildungsziel angeboten werden sollten.

In bezug auf die erziehungswissenschaftliche Studienkomponente besteht weitgehend Einigkeit über die Inhalte und Elemente des Studiums, z. B. über Fragen der Lernziele, der Curriculumtheorie- und -forschung, der Lehr- und Lernstrategien, der Entwicklungs- und Lernpsychologie, der Sozialpsychologie und Psychoanalyse, der sozio-kulturellen Determi-

nanten des Lernens, der Schule als Sozialisationsinstanz etc.³¹⁾. Noch keineswegs ausgemacht ist hingegen, mit welchem Anteil am gesamten Studiengang die erziehungswissenschaftliche Studienkomponente vertreten sein sollte, welche Schwerpunkte im Studienaufbau beispielsweise empfohlen werden können, wie die Verzahnung mit dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrangebot realisierbar ist, wo und wann Projektunterricht möglich erscheint. Ungeklärt bleibt ferner die Frage nach der Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge der einzelnen Studienanteile vor dem Hintergrund der Gesamtstudiendauer.

Der Anteil der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen am sozialwissenschaftlichen Studiengang hängt in erster Linie vom Selbstverständnis von Fachdidaktik der Lehrenden ab. Ehe überhaupt die Funktion der Fachdidaktik als verbindendes Gelenkstück zwischen Fachwissenschaften und Basiswissenschaften zum Tragen kommen kann, müssen sich Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker über ihr Beziehungsverhältnis untereinander einig sein³²⁾.

Man muß dabei von der Tatsache ausgehen, daß die Universitätsdisziplinen sich nicht selten von der Didaktik und ihrem Aufgabenfeld distanzieren, andererseits die Fachdidaktik der Universitätswissenschaft nicht als „wissenschaftliches“ Korrektiv zu dienen vermag. Darüber hinaus gibt es keine einigermaßen exakte Entsprechung zwischen Studienfächern (an der Universität) und Schulfächern. Schon der Begriff des „Faches“ ist für sich

³¹⁾ D. Ulich (Hrsg.), *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 1971; H. Seiffert, *Erziehungswissenschaft im Umriß*, Stuttgart 1973; Funk-Kolleg *Erziehungswissenschaft*, Bde. 1—3; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge, Weinheim/Basel 1968 (vgl. hier insbes. S. 11, 12, 13—15); *Ergänzungshefte zur ‚Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik‘*, z. B. Heft 8 (1968): „Zum Aufbau des Pädagogikstudiums für Lehrer“; G. Steindorf, *Pädagogikstudium*, Bad Heilbrunn 1975.

³²⁾ Zur Diskussion zwischen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern vgl. J. Rohlfes/K. E. Jeismann, *Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele*, Stuttgart 1971 (Sonderheft der GWU); E. Jäckel und E. Weymar (Hrsg.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart 1975; W. Fürnrohr/J. Timmermann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität*, München 1972; J. Rösen, *Zum Verhältnis von Theorie und Didaktik der Geschichte*, in: *GWU*, 7 (1975), S. 427—441; A. Kuhn, *Neuere Ansätze in der Didaktik der Geschichte*, in: *Neue Sammlung*, 16. Jg., 2 (1976), S. 134 ff.

problematisch und keineswegs schlüssig. Eher sollte man in diesem Zusammenhang von „Gegenstandsbereichen“ sprechen, die das, was an Universitäten erforscht wird und das, was an Schulen jeweils in einem „Fach“ unterrichtet werden könnte, miteinander verbindet.

Die schulpraktische Ausbildung setzt sich zum Ziel, eine engere Verbindung von Theorie und Praxis in die Kompetenz der Studierenden zu übertragen. Insofern nämlich „Praxis“ im Rahmen des Lehrstudiums nicht bloß als Rüstzeug für den Beruf aufgefaßt wird, sollte die schulpraktische Studienkomponente den künftigen Lehrern ein „wissenschaftlich begründetes Verständnis des Berufsfeldes und wissenschaftlich begründete und kritisch reflektierte Methoden der Berufspraxis“ vermitteln³³⁾. Voraussetzung hierfür wäre, daß im Studium und Lehrangebot „von Anfang an Theorie und Praxis ... in einer Kette von Erfahrung, Interpretation, Versuch, Kritik, Korrektur“³⁴⁾ und Rückmeldung aufeinander bezogen werden, gleichsam als heilsame Probe auf den Praxisgehalt von Theorien.

Ad 2: Die Geschichtswissenschaft versteht sich als Integrationswissenschaft, d. h., die einzelnen Wissenschaftsbereiche der Historie, Politologie, Soziologie, Sozialpsychologie, Ökonomie und Geographie (vor allem Sozialgeographie) können nicht in einem additiven Verfahren aneinandergereiht werden, sondern bestimmen integrativ den Zugang der Geschichtswissenschaft zu historischen Sachverhalten. Insofern ist Geschichtswissenschaft im weitesten Sinne Sozialwissenschaft. Sie beschäftigt sich mit Ereignissen, Strukturen und Prozessen in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur; sie thematisiert und ordnet diese in ihrer Interdependenz unter Berücksichtigung der historischen Dimension, d. h. unter dem Gesichtspunkt der Überlieferung bzw. Veränderung in der Zeit.

Dem sich Ende der sechziger Jahre anbahnenden Trend der westdeutschen Historiographie, Geschichtswissenschaft an die Sozialwissenschaften anzubinden, entsprach bereits die von J. Leuschner, W. Schmitthener und R. Vierhaus herausgegebene Denkschrift „Geschichtsstudium — Geschichtsunterricht“. Dort wird für die Lehrpraxis an den Hochschulen

³³⁾ S. B. Robinsohn, *Vorschläge zur Ausbildung aller Lehrer an einer pädagogischen Fakultät*, in: *Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung* (Anm. 1), S. 179.

³⁴⁾ Ebd., S. 103 f.

empfohlen: „mehr Erklärung, mehr Vergleich, mehr strukturelle Betrachtung, mehr Aktualisierung, mehr Systematisierung und mehr Integration der Fragestellungen, mehr theoretische Reflexion“. Inzwischen heißt es Eulen nach Athen tragen, wenn man den sozialwissenschaftlichen Stellenwert innerhalb der Historie noch ausdrücklich hervorhebt. Die Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft“ ist gezielt mit dem Anspruch der Geschichte als einer kritischen Sozialwissenschaft ins Leben gerufen worden — und die Literatur hierzu inzwischen Legion ³⁵⁾.

Was die „fachwissenschaftliche“ Studienkomponente betrifft, so besteht Einigkeit darin, daß die künftigen Lehrer für die von ihnen gewählten Fächer fachwissenschaftliche „Kompetenz“ erlangen sollten. Das bedeutet hinsichtlich der fachspezifischen Qualifikationen des Geschichtslehrerstudiums

— daß die Verbindung zwischen Erkenntnisinteressen, Fragestellungen und Problemen historischer Analyse gesehen werden sollte;

— daß die Eigenart und Aussagekraft von Quellen im Zusammenhang von Überlieferung und historischem Sachverhalt zu beurteilen ist;

— daß Erkenntnisinteressen, Fragestellung und Gegenstand historisch und gesellschaftlich bedingt sind und die Wahl der Methoden bestimmen (z. B. historisch-philologische, hermeneutische Verfahren / systematisch-analytische Verfahren).

Von den Zielen und Wegen des Studiums handelte bereits die Podiumsdiskussion während des 29. Regensburger Historikertages. Auch der Verband der Historiker und Geschichtslehrer Deutschlands veröffentlicht in Abständen Stellungnahmen zur Lage des Geschichtsstudiums, der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsunterrichts. In der Stellungnahme von 1971 war der Schlüsselbegriff: „problemorientiertes“ Studium. In den neuesten Erklärungen des Historikerverbandes ist zwar wiederholt von der Notwendigkeit curriculärer Neuansätze der Geschichtslehrausbildung die Rede, ein integratives Lehrerbildungsmodell wird jedoch nicht vorgelegt, statt dessen zu „gegebener Zeit“ in Aussicht

³⁵⁾ Vgl. GWU 24/1973, S. 14/15; vgl. hierzu ferner: H.-U. Wehler, *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*, Frankfurt/M. 1973; J. Kocka, *Sozialgeschichte — Strukturgeschichte — Gesellschaftsgeschichte*, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, XV/1975, S. 1—43; W. Schulze, *Soziologie und Geschichtswissenschaft*, München 1974; L. Steinbach, *Didaktik der Sozialgeschichte* (Anm. 27).

gestellt. Fazit: Auch nach den jüngsten Historikerverbandserklärungen bleibt die Einordnung der fachdidaktischen Dimension in einen sozialwissenschaftlichen Studiengang ausgespart ³⁶⁾.

Ungelöst ist in diesem Zusammenhang auch die inhaltliche und quantitative Beschränkung im Lehrangebot sowie die interdisziplinäre Kooperation der einzelnen fachwissenschaftlichen Bereiche. Ungelöst ist außerdem das Problem, inwieweit die Schulfächer nicht in einem Abteilungsverhältnis zu den im Studium wählbaren Fachdisziplinen (vgl. z. B. die nicht zugelassene Kombination: Geschichte/Gemeinschaftskunde für Studierende mit Schwerpunkt Grund- und Hauptschule nach der Verordnung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg) stehen. Mit anderen Worten: Die Gegenstandsbereiche der Schule müßten entsprechend dem Selbstverständnis von Fachwissenschaft (als Integrationswissenschaft) neu definiert werden.

Die hier dargelegten Gedanken lassen sich theseartig in ihrer Konsequenz für die innere Struktur sowohl des fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Teils eines Geschichtsstudiums zusammenfassen:

— Die Geschichtsdidaktik bezieht ihre Impulse zu gleichen Teilen aus den Fachwissenschaften und Basiswissenschaften.

— Beide Wissenschaftsbereiche haben den Menschen in seinem gesellschaftlichen Lebenszusammenhang zum Gegenstand.

— Die systematische Fragestellung des forschenden Subjektes, die den Erkenntnisprozeß bestimmt, hängt ebenso von den Sozialisati-

³⁶⁾ Vgl. dazu grundsätzlich: G. Schulz (Hrsg.), *Geschichte heute*, Göttingen 1976; sodann die „Einführungen“ in das Studium der Geschichte: R. Mielitz, *Das Lehren der Geschichte*, Göttingen 1969; neuerdings: P. Borowsky, B. Vogel, H. Wunder, *Einführung in die Geschichtswissenschaft*, 2. Bde., Opladen 1975; J. Schmidt, *Studium der Geschichte. Eine Einführung aus sozialwissenschaftlicher und didaktischer Sicht*, München 1975. Zu den Diskussionsbeiträgen auf dem Regensburger Historikertag siehe: J. Leuschner, W. Schmitthenner, R. Vierhaus, *Geschichtsstudium — Geschichtsunterricht*, in: GWU 7/1973, S. 391—426. Vgl. zu den neuesten Erklärungen des Historikerverbandes: GWU, 1/1972, S. 1—13; Erklärung vom 14. 10. 1975, Teil I, in: GWU 4/1976, S. 223—225; Teil II, in: GWU 5/1976, S. 297—304; Teil III, in: GWU 9/1976, S. 566—569. Zur Kritik der Historikerverbandserklärungen vgl. H. Mommsen/J. Rüsen, *Alter Wein in neue Schläuche?*, in: *Geschichtsdidaktik*, 1/1976, S. 73—83; J. Kocka, W. J. Mommsen, W. Schieder, H.-U. Wehler, *Rückzug in den Traditionalismus*, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 2. Jg., 4/1976, S. 537—544.

onsbedingungen ab wie die Anstrengungs-
bereitschaft des lernenden Subjektes, sich für
einen gegebenen (hier: geschichtlichen) Gegen-
stand des Erkennens zu interessieren.

— Geschichtsunterricht versteht sich als In-
tegrationsfach in dem Maße, wie sich die Ge-
schichtswissenschaft als integrative Sozial-
wissenschaft versteht.

— In der Methodologie hat es die Historie
mit einer Verschränkung von hermeneuti-
schen und systematisch-analytischen Betracht-
ungsweisen zu tun, ebenso wie der Ge-
schichtsunterricht auf die Verschiedenartig-
keit des Zugangs zum historischen Material

und der Vermittlung von historischen Sach-
verhalten nicht verzichten kann.

— Lernzielbestimmung, inhaltliche Selekti-
onskriterien sowie Darbietungsweisen des
Unterrichts hängen von dem Erkenntnisinter-
esse ab, das sich aus dem Vorverständnis der
Informations- und Sozialisationsträger (z. B.
Lehrbuch und/oder Lehrer) ableitet.

— Die Trennung von Theorie und Praxis
scheint nur dann aufgehoben zu sein, wenn
der Geschichtsdidaktik die Vermittlungsfunk-
tion zwischen den Ansprüchen der Fachdiszi-
plin und der Basis der Unterrichtswirklichkeit
gelingt.

V. Hochschuldidaktische Konsequenzen für einen sozialwissenschaftlichen Studiengang: Das Beispiel des Geschichtsstudiums

1. Das Studium der Geschichte (im extensi-
ven Sinne: der Sozialwissenschaften) sollte
nicht additiv organisiert bleiben. Es genügt
nicht, einzelne Studienkomponenten in ver-
schiedenen Phasen des Studiums stärker zu
betonen als bisher, sondern es gilt, ihre Ver-
flochtenheit zu erkennen und das Studium dem-
entsprechend von Anfang an konsequent zu
strukturieren. Die folgende Gliederung des
Studiengangs versteht sich daher auch als
Empfehlung für Studierende der Geschichte
(Sozialwissenschaften), denen es derzeit allein
überlassen bleibt, die Integration und sinnvolle
Abstimmung der mitunter disparaten Lehr-
und Studienangebote zu leisten ³⁷⁾.

2. Das Lehrerstudium an der Pädagogischen
Hochschule unterscheidet sich von rein fach-
wissenschaftlichen oder rein erziehungswis-
senschaftlichen universitären Studiengängen
durch seine stärkere „Berufsbezogenheit“ so-
wie das Angebot der Basiswissenschaften
(z. B. in der bindend vorgeschriebenen Bele-

gung der erziehungswissenschaftlichen Ange-
bote und der sogenannten ‚Ergänzenden Stu-
dienfächer‘ nach den Studienbedingungen
von Baden-Württemberg). Der Studierende an
einer Pädagogischen Hochschule hat somit
die Chance, sein Studium im Sinne eines
Fachdidaktikkonzeptes anzulegen, das die
verschiedenen Studienkomponenten miteinan-
der verknüpft und ihren intermediären Cha-
rakter ausweist ³⁸⁾. Es müßte sich die Ein-
sicht (Lernprozeß) auch bei Studierenden
durchsetzen, daß der fachwissenschaftlich In-
teressierte die von ihm gewählten Studienfä-
cher im Hinblick auf Unterricht, Erziehung
und Schule studiert ³⁹⁾. Das könnte zur Folge
haben, daß manchen Studierenden der Trug-
schluß erspart bleibt, fachdidaktische Lehr-

³⁷⁾ Zu Studiengangmodellen für Geschichte, die
den Versuch unternehmen, die „Sozialwissen-
schaften“ als Studienkomponente miteinzubeziehen
und Geschichte als „historische Sozialwissenschaft“ zu
verstehen vgl.: Studiengang für das Studium der
Geschichtswissenschaft an der Fakultät für Ge-
schichtswissenschaft der Universität Bielefeld, in:
Geschichte und Gesellschaft, Heft 2/3 (1975),
S. 390—399; H. Süßmuth, Die Ausbildung des Ge-
schichtslehrers, in: Jäckel/Weymar (Hrsg.), Die
Funktion der Geschichte in unserer Zeit, a. a. O.,
S. 322 f. Die Notwendigkeit einer integrierten Lehr-
erbildung im Bereich fachdidaktischer und schul-
praktischer Studien hat bereits U. Uffelman, Fach-
didaktik und Schulpraxis im Geschichtsstu-
dium, in: GWU 4 (1973), S. 237 ff., betont.

³⁸⁾ Ansätze integrierter Lehrerbildung liegen
in verschiedenen Gesamthochschulmodellen vor;
z. B. „Zur Organisation der integrierten Lehrerbil-
dung an den Berliner Hochschulen. Bericht einer
Arbeitsgruppe, Berlin o. J.“, das Bremer Reform-
modell, die Reformplanung zur Lehrerbildung
in Nordrhein-Westfalen, der Gesamthochschul-
plan II für Baden-Württemberg; ferner: Erkundun-
gen zur Kooperation zwischen Schule und Uni-
versität. Materialien zur praxisorientierten Hoch-
schulreform, Heft 3, Oldenburg 1975/76; Pädagogi-
sche Hochschule Rheinlande. Drei Texte zur
Hochschulreform und Lehrerbildung, Köln 1970.

³⁹⁾ Über Lehrereinstellungen und die Sozialisation
von Lehreranwärtern im Verlaufe des Studiums
vgl. J.-J. Koch, Lehrer, Studium und Beruf, Ulm
1972, S. 55 (hier speziell: Entwicklung des Kon-
stanzer Fragebogens für Lehrereinstellungen);
B. Gerner (Hrsg.), Der Lehrer und Erzieher, Bad
Heilbrunn 1972; B. Cloetta, Einstellungsänderungen
durch die Hochschule, Stuttgart 1975; J. Sienknecht,
Selbsterfahrung im Lehrerstudium, München 1976.

veranstaltungen und schulpraktische Übungen führten zur theoriefeindlichen Routine und die allenthalben geforderte „Praxisnähe“ zur theorieleeren Handwerksausbildung.

3. Die Veränderung von Curricula und der Schulwirklichkeit kann längerfristig nur von Lehrern mitgetragen und -verantwortet werden, die bereits im Sozialisationsprozeß ihres Studiums den Zusammenhang von Didaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis, mithin das Verhältnis von Theorie und Praxis der Lehrerbildung, kennengelernt und als wissenschaftliche Qualifikationen im eingangs beschriebenen Sinne erworben haben⁴⁰⁾.

4. In der folgenden graphischen Darstellung (S. 36) wird versucht, die eingangs angesprochene Verzahnung von erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung (bezogen auf den Bereich der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen) zu veranschaulichen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß von einem Ist-Zustand ausgegangen wird, d. h., das Studium an einer Pädagogischen Hochschule dauert bis zum ersten Examen in der Regel sechs Semester; es gliedert sich in das Grundstudium (1. bis 3. Semester) und das Hauptstudium (4. bis 6. Semester)⁴¹⁾. Das Problem der Einphasigkeit bzw. Zweiphasigkeit der Lehrerbildung — hier würde es sich um die Beschreibung eines Soll-Zustandes handeln — kann in unserem Kontext nicht diskutiert werden⁴²⁾. Es ist jedoch durchaus konsequent, sich die Balken, die die zeitliche Belegung und Koppelung der einzelnen Studienbe-

reiche kennzeichnen sollen, über das sechste Semester hinaus verlängert vorzustellen. Dieses Modell impliziert unausgesprochen die „Einphasigkeit“ der Lehrerausbildung. Bei den derzeitigen gegebenen Studienverhältnissen in weniger reformfreundlichen Bundesländern will das hier vorgestellte Modell für den Studierenden Orientierungsrahmen sein und Möglichkeiten eines strukturierten Studienaufbaus aufzeigen.

1. Einführungskurse, Grundseminare, Proseminare

a) Aufgabe und Struktur

Der Einführungskurs (Grundseminar) des ersten Teils eines sechssemestrigen Geschichtsstudiums an einer Pädagogischen Hochschule dient der Einführung in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Problembereiche. Die Lehrangebote stellen an alle Studierenden der Geschichte (Sozialwissenschaften) ohne Unterschied zwischen Beifach bzw. Wahlfach gleiche Anforderungen. Einführungskurse aus dem Lehrangebot der Erziehungswissenschaften und Ergänzenden Studienfächer sollten, falls nicht interdisziplinäre Veranstaltungen angeboten werden, zu gleichen Anteilen belegt werden.

b) Lernziele

Für den ersten Studienabschnitt sind folgende Lernziele maßgebend:

— Der Studierende sollte einen problemorientierten Zugang zur Geschichte gewinnen. Er sollte sich vertraut machen mit dem Problem der Erkenntnisinteressen, der systematischen Fragestellungen sowie der verschiedenen Methoden und Hilfsmittel einer als historische Sozialwissenschaft verstandenen „Geschichtswissenschaft“ (Einführung in Fragestellungen, Verfahrensweisen und Quellenlage).

— Die Problembereiche der Geschichtswissenschaft sollten am Beispiel verschiedener historischer Epochen (z. B. Alte Geschichte, Mittlere und Neuere Geschichte) erschlossen werden. Der Studierende sollte lernen, historische Sachverhalte im zeitlichen Zusammenhang und der sozio-ökonomischen/-kulturellen Interdependenz zu sehen. Er sollte Kriterien gewinnen, unter welchen andere (spätere) Studienfelder aus dem sozialwissenschaftlichen Erkenntnisbereich ausgewählt und gewertet werden können (Relevanzfrage, Wert-Problem).

— Der Studierende sollte erkennen, daß die Einführung in Grundprobleme der Fachwis-

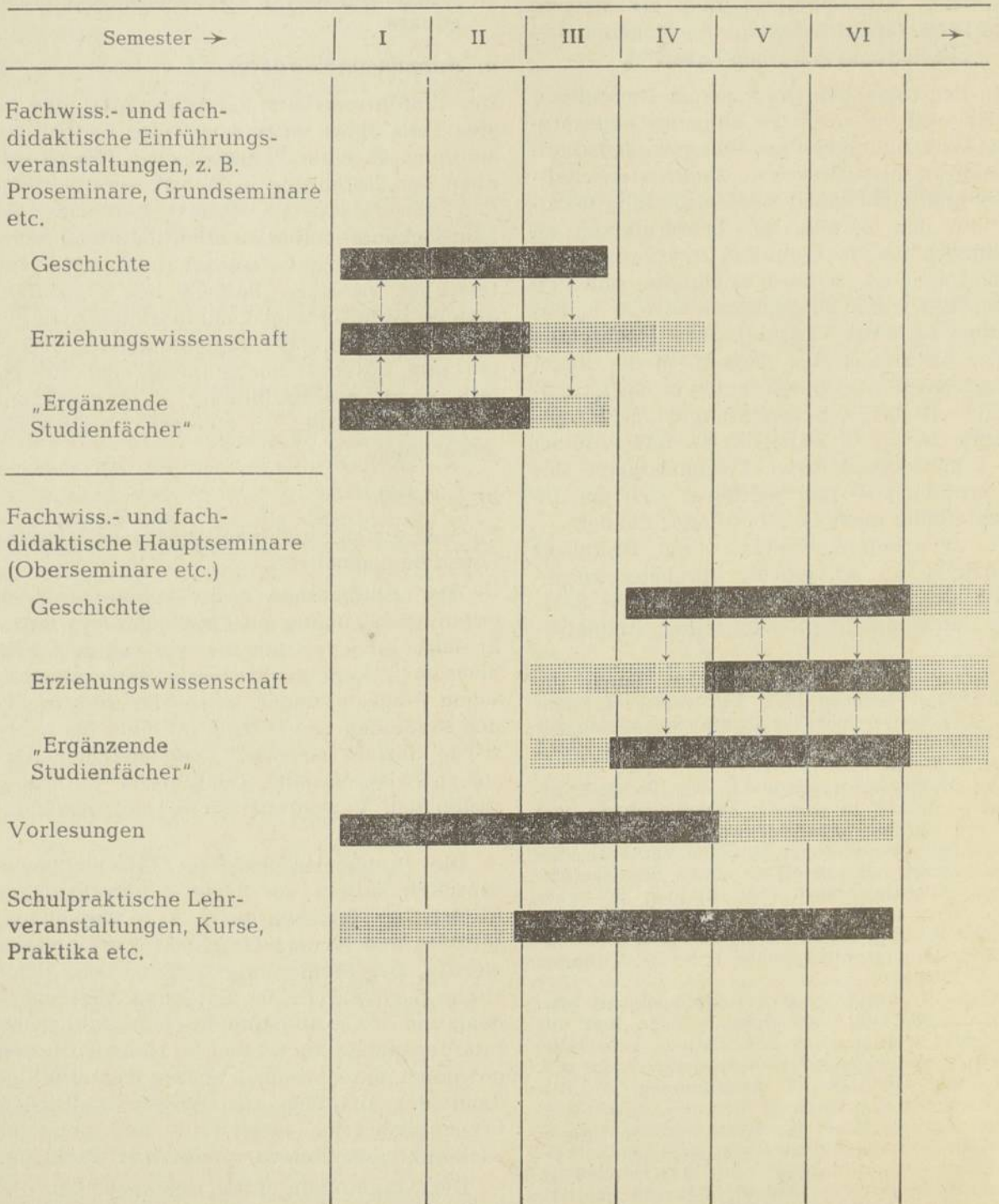
⁴⁰⁾ Hierzu: H. Simons, Sozialisation durch die Hochschule, Hamburg 1971. Vgl. ferner: L. Steinbach, Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsdidaktik, Heft 1 (1976), S. 30—39.

⁴¹⁾ Der Hochschulgesamtplan II für Baden-Württemberg spricht in diesem Zusammenhang von dem sogenannten konsekutiven Modell, d. h. jeder Student absolviert ein Studium von sechs Semestern Dauer, das zu einem ersten berufsbefähigenden Abschluß führt. Vgl. Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A, Nr. 27, Villingen 1972, S. 35.

⁴²⁾ Die kontroverse Frage der Einphasigkeit bzw. Zweiphasigkeit der Lehrerbildung kann hier nur angedeutet werden. Vgl. R. Christiani, Lehrerausbildung — einphasig oder zweiphasig?, Essen o. J. (= neue pädagogische Bemühungen, Bd. 64); H. P. Klüver/J. Ziegenspeck, Situation und Probleme der Zweiten Phase der Lehrerbildung, Hannover 1969; Kontakt, Informationsschrift zur Lehrerfort- und -weiterbildung der PH Heidelberg, Heft 4, Stuttgart 1972; Materialien zur praxisorientierten Hochschulreform, Bd. 2, Oldenburg 1975.

Zur Organisation eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs

(Beispiel: Das Studium der Geschichte an einer Pädagogischen Hochschule; Voraussetzung: sechssemestriges Studium; „Ergänzende Studienfächer“ = z. B. Soziologie, Psychologie, die z. T. obligatorisch zu belegen sind. Die Pfeile deuten an, daß eine Kooperation der einzelnen Fachbereiche im Lehrangebot angestrebt werden sollte; die gerasterten Balken bedeuten lediglich, daß die Zeitdauer für Anfangs-, mittlere und Abschlußsemester nicht exakt festgelegt werden kann).



senschaft und Fachdidaktik dazu beitragen kann, sein weiteres Studium zu strukturieren und ihm, je nach Lernprozeß, den Zugang zu komplizierteren Lernfeldern der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu erleichtern (Strukturierung des Studiums/Interdependenz von Fachwissenschaften-Basiswissenschaften).

c) Nachweis über Lernfortschritte

Ein möglicher Nachweis über Lernfortschritte nach dem ersten Abschnitt des Studiengangs (etwa 2./3. Semester) könnte in der Abfassung einer schriftlichen Arbeit bestehen, deren Thema im Einvernehmen mit dem Lehrenden abgesprochen wurde. Außer der Technik der schriftlichen Arbeit sollte der Studierende lernen, wissenschaftliche Fragestellungen derart zu bearbeiten, daß die eigene Zielsetzung sowie die spezifischen Forschungspositionen zu einem Themenkomplex erkennbar werden.

d) Studienberatung

Die Studienberatung ist für Studierende aller Semester anzuempfehlen. Sie sollte kontinuierlich erfolgen und dazu dienen, die Möglichkeit der Beratung zu Fragen des Studiums der Fachdidaktik und der Fachwissenschaften in Anspruch zu nehmen.

e) Vorlesungen

Vorlesungen sind in der Regel allen Studierenden ohne Berücksichtigung der Semesterzahl oder Wahl des Stufenschwerpunktes zugänglich. Inwieweit Vorlesungen generell Anfangssemestern empfohlen werden sollten, hängt von der Thematik, der Eigenart und Zielsetzung einer Vorlesung ab. Das Schwergewicht des Studiums verlagert sich jedenfalls nach dem neuesten Stand hochschuldidaktischer Reflexion von den Vorlesungen weg zur Arbeit in den Seminaren⁴³⁾.

f) Mögliche Lehrangebote — Lehrveranstaltungen im Grundstudium

fachwissenschaftlich

— Übung zur Einführung in das Geschichtsstudium (geschichtswissenschaftliche und so-

⁴³⁾ Zur Kritik der „Frontalvorlesung“ vgl. B. Eckstein, Der Begriff der Hochschuldidaktik, in: K. Ulich (Hrsg.), a. a. O. (Anm. 8), S. 22 f.

⁴⁴⁾ Von der Schwierigkeit, ein Proseminar zu halten und zu planen, handelt der Beitrag von: H. G. Hockerts, Bericht über ein Proseminar in Neuerer Geschichte, in: GWU 6 (1974), S. 363 ff.; W. Schulze, M. Erbe, Überlegungen zum Proseminar in Neuerer Geschichte, in: GWU 23 (1972), S. 606 ff.;

zialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Arbeitsmittel, Aufbau und Organisation eines Studiengangs etc.),

— thematisch orientiertes Proseminar⁴⁴⁾,

— Quellenkurs.

fachdidaktisch

— Einführung in die Geschichtsdidaktik,

— Einführung in die Unterrichtspraxis/die Erarbeitung eines unterrichtsdidaktischen Modells (z. B. Quellenverwendung im Geschichtsunterricht),

— Einführung in Probleme der Unterrichtsplanung (z. B. Motivationspsychologie und Geschichtsunterricht).

2. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Hauptseminare

a) Aufgabe und Struktur

In fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen für mittlere und Abschlußsemester ist der Integrationscharakter von Fachwissenschaften und Basiswissenschaften bereits in der Thematik, Struktur und Zielsetzung angelegt und ausgeprägt. Ein solches Hauptseminar basiert auf Lernvoraussetzungen, die in den Anfangssemestern (Einführungskurse, Grundseminare, Proseminare) erworben werden konnten; es ist darüber hinaus stärker forschungsorientiert, was die Einbeziehung der empirischen Unterrichtsforschung nicht ausschließt. Der Stellenwert von Fachdidaktik wird nunmehr intensiver thematisiert und problematisiert ebenso wie fachwissenschaftliche Themen auf ihre didaktische Relevanz hin befragt werden. Aufgrund der Ausgangsdefinition von Historie als einer historischen Sozialwissenschaft sollten sozialgeschichtliche Themenbereiche sowie die „Vorgeschichte“ der Gegenwart die Schwerpunkte der Vermittlung bilden, was wiederum eine Koordination und Strukturierung von Lehrveranstaltungen voraussetzt.

b) Lernziele

— Die Studierenden sollten aufgrund von Lernerfahrungen und -voraussetzungen aus den ersten Semestern bzw. durch autodidaktische Weiterbildung in den Ferien imstande sein, sich intensiver und selbständiger mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen

P. Knoch, Die Schwierigkeit, Texte zu verstehen, in: GWU 23 (1972), S. 462 ff.; W. Boldt, H. Popp, J. Wilhelmi, Gruppenarbeit an der Universität, in: GWU 23 (1972), S. 596.

Problemfeldern anhand ausgewählter Beispiele zu beschäftigen.

— Sie sollten in der Lage sein, Forschungsmethoden, Fragestellungen und Kriterien wissenschaftlicher Analyse auf differente Anwendungssituationen zu übertragen.

— Sie sollten das Theorie-Praxis-Verhältnis ihres eigenen Studiums hinterfragen können, um Veränderungen im eigenen Fach- und Wissenschaftsbereich kritisch zu beurteilen und entsprechend im Hinblick auf ihre künftige Lehrtätigkeit zu verarbeiten.

c) Nachweis über Lernfortschritte

Der Nachweis über Lernfortschritte in dem Studienabschnitt für mittlere und Abschlußsemester sollte nach Maßgabe der differenzierteren Lernziele dadurch gekennzeichnet sein, daß ein Studierender imstande ist, die Problemfelder der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu überblicken (möglicherweise in einer schriftlichen Arbeit/Referat/Paper/Diskussionsbeitrag zu bearbeiten) und sowohl Grundfragen wie Detailprobleme der Fachwissenschaften und Basiswissenschaften in ihrem Wechselwirkungsverhältnis von Didaktik zu reflektieren. Dabei soll die kritische Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Probleme sowie didaktischer Konzeptionen (z. B. Richtlinien/Lehrmaterialien) jeweils erkennbar werden. Regelmäßige Teilnahme und intensive Mitarbeit in den Sitzungen der Hauptseminare wird vorausgesetzt.

d) Mögliche Lehrangebote — Lehrveranstaltungen im Hauptstudium

fachwissenschaftlich

— Übung mit Spezialthema — Hauptseminar (z. B. Sozialgeschichtliche Probleme der Wilhelminischen Ära; oder: Wirtschaft und Gesellschaft im Nationalsozialismus),

— Übung zur Methodologie und Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften.

fachdidaktisch

— Thematisch orientiertes Hauptseminar (z. B. Der Imperialismus — ein didaktisches Modell),

— Didaktische Analysen, Lernzieldiskussionen,

— Curriculumfragen (z. B. aufgezeigt an Einzelproblemen des Geschichtsunterrichts; oder: Auswertung von unterrichtsempirischen Untersuchungen/Fernsehaufzeichnungen etc.),

— Denkpsychologie und Curriculumforschung (z. B. die Primarstufe).

3. Schulpraktische Veranstaltungen

Aufgabe und Struktur

Theorie und Praxis sind in der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen, zumindest was die Lehrangebote in den Erziehungswissenschaften/Ergänzenden Studienfächern und schulpraktischen Veranstaltungen betrifft, integriert. Der Vermittlung von Theorie und Praxis dienen semesterbegleitende praxisbezogene Lehrveranstaltungen zur Analyse und Planung von Unterricht und erster unterrichtspraktischer Erprobung. Themen und Zielsetzungen solcher schulpraktischen Veranstaltungen sollten in der Regel im Einvernehmen zwischen Lehrenden, Studierenden und Mentoren an der Schule gemeinsam entwickelt und nach Möglichkeit projektartig durchgeführt werden. In der schulpraktischen Ausbildung von Lehreranwärtern sollte darauf geachtet werden, daß die Arbeit in der Praxis nicht zur unreflektierten Übernahme herkömmlicher Lehrinhalte, zur Kopie von Lehrerverhalten oder zur Übernahme von rezeptartigen Unterrichtsstrategien führt. Der Auswertung und gemeinsamen Besprechung von schulpraktischen Lernerfahrungen mit den Studierenden, Lehrern und Dozenten kommt daher ein hoher Stellenwert zu.

VI. Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität

Didaktik hat an Pädagogischen Hochschulen von Anfang an einen höheren Rang eingenommen als an Universitäten. Zwar verstand die verfassunggebende Nationalversammlung in Weimar unter Lehrerbildung die Bildung der Lehrer an Volks-, Mittel- und höheren Schulen, doch ist dieser Anspruch schon nach

der Reichsschulkonferenz vom Juni 1920 an dem Widerstand der Universitäten als den akademischen Pflegestätten der „reinen Wissenschaft“ gescheitert. Ging es damals um mehr „Wissenschaftlichkeit“ der Pädagogischen Akademien und Präparandenanstalten, so wehren sich heute Bildungspolitiker und Uni-

versitäten gegen eine „Pädagogisierung“ von Lehre und Forschung⁴⁵⁾. Diese Aversion fand Ausdruck in den zum Teil heftig geführten Diskussionen um die Zukunft von Hochschulen und Gesamthochschulen sowie um die integrierte Lehrerbildung. Die letzte gemeinsame Aktion zur Integration der Lehrerbildung in der Bundesrepublik waren die „Leitsätze“ des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz, die zwar im Juni 1973 beraten, aber nicht verabschiedet wurden. In Baden-Württemberg z. B. ist der Heidelberger Modellversuch „Zentrum für Lehrerbildung“, dessen Absicht es war, eine integrative Planung der Studiengänge mit ihrer kooperativen Durchführung zu verbinden, abgebrochen worden⁴⁶⁾.

In dem Maße, in dem sich restaurative Tendenzen in der Bildungspolitik durchsetzen, scheint sich Eduard Sprangers Ankündigung aus den zwanziger Jahren zu bewahrheiten, daß die Lehrerbildung dauernd mit einer Abneigung der Universität zu rechnen habe. Das wiederaufgelebte traditionelle Selbstverständnis der Universität äußert sich häufig in einer vornehmen Distanzierung von den Ansprüchen der Didaktik und Pädagogik. So konnte der Vorsitzende der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Roellecke, im Jahre 1972 mit einiger Berechtigung sagen: „Für eine Versammlung von Wissenschaftlern sind Pädagogik und Didaktik Fremdwörter. Wissenschaftler hören auch einem schlechten Redner mit gespanntester Aufmerksamkeit zu, wenn er nur etwas Neues zu bieten hat. Das Neue aber ist ausschließlich eine Frage der Fachwissenschaft, nicht der Pädagogik und Didaktik.“ Die Funktion der Pädagogischen Hochschule wird ebenso wie die Qualifikation der an ihr Lehrenden unter den Aspekten des Sozialprestiges gewertet. Was sie treiben, sei unwissenschaftlich, nicht Forschung und Wissenschaft, sondern vorwiegend unter schulpädagogischen und schuldidaktischen Belangen stehender Unterricht. Es wird ein Trennungsstrich gezogen zwischen Fachwissenschaft und deren Didaktik, wobei die Betonung hier auf „-wissenschaft“ und dort auf „-didaktik“ liegt.

⁴⁵⁾ Vgl. H. L. Gukenbiehl, Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, Weinheim/Basel 1975; ferner: H. Heckhausen u. a. (Hrsg.), Lehrer 1980, a. a. O., S. 58—61.

⁴⁶⁾ Vgl. hierzu: K. D. Heymann, W. Karcher (Hrsg.), Das Scheitern der Hochschulreform. Fallstudie zur Gesamthochschulplanung in Baden-Württemberg 1968—1975, Weinheim/Basel 1976.

Über die „Wissenschaftlichkeit“ von Didaktik ist man sich nun selbst an Pädagogischen Hochschulen nicht schlüssig. In der ständigen Profilneurose, als wissenschaftliche Hochschule auch von der Gesellschaft anerkannt zu werden, wetteifern einzelne Fachbereiche im Angebot fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen, und Studierende, derart ‚sozialisiert‘, liefern Zulassungsarbeiten fürs Examen, die in ihrer Thematik den Titeln universitärer Antrittsvorlesungen zum Verwechseln ähnlich sind.

Leider liegt allgemein die Synchronisation von Pflichtveranstaltungen der sogenannten Basiswissenschaften mit den Studiengängen der Einzelfächer noch im argen. Solange nämlich die Studierenden im dunkeln tapfen und in den Anfangssemestern nicht wissen, wie sie sinnvoll einen Studiengang einrichten können, kommt die Einsicht in die Wichtigkeit didaktischer Lehrveranstaltungen gegen Ende des Studiums zu spät. Didaktik ist nur dann sinnvoll in das Lehrerstudium einzubeziehen, wenn sie, dialektisch strukturiert, in dem Beziehungsfeld zwischen Fach- und Basiswissenschaften, zwischen Lehrerbildung und Schulpraxis gesehen wird⁴⁷⁾. Da aber Lehrerbildung wie Schulpraxis ständig gehalten sind, den Nachweis ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit zu führen, ist die Offenlegung des jeweiligen Wissenschafts- und Didaktikverständnisses unabdingbar. An dieser Stelle kommt freilich niemand um das Politikum des Verhältnisses von Lehre, Forschung, Studium und Schule herum.

⁴⁷⁾ Diese Thematik soll in einer neuen Buchreihe beim Schwann Verlag, Düsseldorf: „Didaktik der Sozialwissenschaften“, hrsg. von A. Kuhn, L. Steinbach, (Erscheinungstermin der ersten Bände voraussichtlich im Herbst 1977) angesprochen werden. Die Reihe hat generell zum Ziel:

— Arbeits- und Diskussionsmaterialien für die Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung zu stellen;

— die Problematik des Verhältnisses der einzelnen Teildisziplinen der Sozialwissenschaften zueinander aufzuzeigen, um längerfristig — in gegenseitiger kritischer Auseinandersetzung — eine interdisziplinäre Kooperation der Wissenschaftsbereiche anzuregen;

— das Verhältnis der an schulischer Sozialisation beteiligten Disziplinen der Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften unter dem Aspekt der Curriculum-, Sozialisationsforschung und Didaktik zu diskutieren;

— das jeweilige Didaktik- und Wissenschaftsverständnis der Teildisziplinen zu hinterfragen, um die Grenzen bzw. Integrationsmöglichkeiten der einzelnen Fachbereiche im Umfeld von Curriculumkonzeptionen auszuweisen.

Hanns-Georg Helwerth, Wolfgang Niess, Rolf Sülzer, Bettina Wieselmann, Michael Zeiß: Wahlkampf und politische Bildung. Eine Analyse der Bundestagswahl 1976

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 9/77, S. 3—22

Wahlkämpfe werden in dieser Analyse als Höhepunkte sozialer und politischer Prozesse einer Gesellschaft gesehen. Der von der politischen Bildungsarbeit geforderte *mündige Bürger* sollte gerade hier seine Bewährungsprobe erfahren. Drei zentrale Thesen bestimmen daher das Untersuchungsinteresse:

1. Demokratie und Politik sind Angelegenheiten aller Bürger eines Staates.
2. Die Trennung der Einflüßbereiche der Bürger von denen des Staates muß so gering wie möglich gehalten werden.
3. Wahlkämpfe sind Höhepunkte der Auseinandersetzung um politische Meinungs- und Willensbildung; in ihnen wird Politik für viele aktualisiert, sie sind Lernbeispiele demokratischer Praxis.

Inhalte und Aufbau der Wahlwerbung und der Wahlprogramme der Bundestagsparteien stehen — so die Analyse — im Widerspruch zu den Zielen politischer Bildungsarbeit. Es wird belegt, daß die Parteien der Verwirklichung des demokratischen Entscheidungsprozesses in Wahlkämpfen kaum Beachtung schenken. Zentrale Probleme werden nicht aufgegriffen, Zusammenhänge politischer Entscheidungen werden nicht sichtbar. Der Bürger kann aus dem Wahlmaterial nicht herausarbeiten, wie bestimmte Perspektiven mit bestimmten erwünschten Maßnahmen gekoppelt werden sollen. Politik wird an Versprechungen gebunden, die nicht zu überprüfen sind; die Komplexität des politischen und sozialen Handelns wird ersetzt durch grobe Vereinfachungen und eine extreme Polarisierung. Einer kritischen Meinungsbildung werden im Wahlkampf Barrieren aus Beeinflussungsstrategien entgegengesetzt, die sich wider den politisch denkenden und rational handelnden Bürger richten.

Aus der Analyse — und der Skizze einiger Gründe für einen solchen Wahlkampf — werden Schlußfolgerungen und Forderungen abgeleitet; sie richten sich auf die Stärkung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Bürger an vielen Stellen der Gesellschaft. Diese Handlungsfähigkeit kann nur erreicht werden, wenn

1. Prinzipien durchgesetzt werden, die Durchschaubarkeit und Kontrolle ermöglichen;
2. Demokratie in Verbänden und Organisationen möglich ist und Partizipation nicht zurückgewiesen, sondern erfahrbar gemacht wird;
3. die politische Bildungsarbeit stärker als bisher die Umsetzung ihrer Ziele in die politische Praxis anregt — Politik also nicht nur verwissenschaftlicht, sondern auch an praktischen Problemen erlebbar wird.

Lothar Steinbach: Lehrerbildung, Didaktik und die Organisation eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 9/77, S. 23—39

Wie berufsbezogen und praxisnah soll und kann die Lehrerbildung an den sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Hochschulen sein? Diese Leitfrage stellt sich der vorliegende Beitrag. Dabei wurde als Beispiel für das Theorie-Praxis-Problem von Lehre und Forschung das Fach Geschichte gewählt, wie es an einer Pädagogischen Hochschule studiert wird bzw. studiert werden könnte.

Neuere Ansätze der *Geschichtswissenschaft* definieren Geschichte als kritische Sozialwissenschaft, die methodisch sich an die Verfahrensweisen der Nachbardisziplinen: Politologie, Soziologie, Ökonomie, Sozialpsychologie usw. anlehnt. Unter dem Gesichtspunkt der Curriculumtheorie, wie sie vor allem im Umfeld der sogenannten „Berliner Schule“ der Didaktik und der Studien von S. B. Robinsohn sich entwickelte, ist auch die *Geschichtsdidaktik* auf verschiedene Wissenschaftsbereiche angewiesen — einerseits auf Wissenschaften, die sich mit Ereignissen, Strukturen und dem Verhalten von Menschen in einem jeweils historischen und gesellschaftlichen Bedingungsrahmen (Sozialwissenschaften) beschäftigen, andererseits auf Wissenschaftsbereiche, die systematisch nach den Bedingungen, Zielen, Inhalten und Verfahren von Unterricht fragen. Hier sind insbesondere die Ergebnisse und Aussagen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Sozialisations- und Lernforschung sowie der Psychologie angesprochen.

Die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den Aufgaben der Fachwissenschaften und ihrer Didaktik, aber auch das Selbstverständnis von Geschichtsdidaktik in ihrer Kommunikationsrolle zwischen den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen wird zur Debatte gestellt und mit der Überlegung verknüpft, welche hochschuldidaktischen Konsequenzen sich aus dem derzeitigen Diskussionsstand für die Organisation und Gliederung eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs ergeben.