

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Stephan Eisel u. a.
Außerschulische Jugendbildung
Wesen und Aufgaben

Peter Dudek/Hans-Gerd Jaschke
Die ‚neue‘ rechtsextreme
Jugendpresse
Politische Hintergründe
und gesellschaftliche Folgen

Herbert Uppendahl
Politikdidaktik
und „heimlicher Lehrplan“

ISSN 9479-611 X

B 43/81

24. Oktober 1981

Außerschulische Jugendbildung. Ein Positionspapier von Stephan Eisel, Werner Gran, Hans Palm, Eggert von Petersdorff, Rainer Pelka, Konrad Pflug, Karin Renate Quessel, Herbert Scheffler, Hans Joachim Stahl, Johannes Tessmer im Auftrag der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung unter Leitung von Ursula Benedix-Engler, herausgegeben von Dr. Bernhard Gebauer.

Die Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung hat sich 1974 im Rahmen der Akademiearbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung konstituiert. Ihr gehören Praktiker der politischen Erwachsenenbildung, Wissenschaftler, Vertreter von Verbänden und Politiker an.

Die Arbeitsgruppe sieht ihre zentrale Aufgabe in der Unterstützung der politischen Bildungsarbeit vorrangig in den freiheitlich-sozial orientierten Bildungsstätten und konzentrierte sich bisher in ihrer Arbeit auf die Schwerpunkte: Zielvorstellungen der politischen Bildung, Realisierbarkeit von Bildungsurlaub, Erarbeitung von Grundsätzen einer praxisorientierten Ausbildung von Erwachsenenbildnern und Mitwirkung an einem politischen Konzept zur Weiterbildung.

Seit 1977 arbeitete sie an einem Positionspapier zur politischen Erwachsenenbildung, das Ende 1978 in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ (B 48/78) veröffentlicht und auch von der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Hanns-Seidel-Stiftung in einer eigenen Publikation herausgegeben wurde. Seit 1979 arbeitet die Gruppe an der Problemanalyse des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschulen, an Grundsatzüberlegungen zur Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland und an Grundlagen und Zielprojektionen der außerschulischen Jugendbildung.

Peter Dudek, Dr. phil., geb. 1949, pädagogischer Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt.

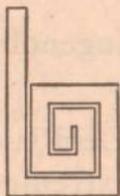
Veröffentlichungen u. a.: Naturwissenschaften und Gesellschaftsformation, Frankfurt/New York 1979; (Hrsg.) Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, Bensheim 1980; Revolte von rechts. Anatomie einer neuen Jugendpresse (mit H. G. Jaschke), Frankfurt/New York 1981; Die Deutsche National-Zeitung. Inhalte, Geschichte, Aktionen (zusammen mit H. G. Jaschke), München 1981 (PDI-Taschenbuch 8)

Hans-Gerd Jaschke, geb. 1952, wiss. Mitarbeiter am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt.

Veröffentlichungen u. a.: Wirklich genug getan? Holocaust — Konsequenzen aus einem Lehr- und Lernstück, in: Medium. Zeitschr. f. Hörfunk, Fernsehen, Film, Presse, Januar 1981; Revolte von rechts. Anatomie einer neuen Jugendpresse (mit P. Dudek), Frankfurt/New York 1981; Die Deutsche National-Zeitung. Inhalte, Geschichte, Aktionen (mit P. Dudek), München 1981 (PDI-Taschenbuch 8)

Herbert Uppendahl, Dr. phil., geb. 1944; 1972—1980 Akademischer Rat/Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Münster, seit 1980 an der Universität Münster, z. Z. Professor für Politikwissenschaft an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg (Lehrstuhlvertreter).

Veröffentlichungen u. a.: Parlamentarismus im politischen Roman, Dülmen 1976; Die Karikatur im historisch-politischen Unterricht, Freiburg u. a. 1978; Anatomie einer Kommunalreform: Lokale Selbst-Regierung in England und Wales, Königstein 1981; Alternativen lokaler Demokratie, Königstein 1981 (zus. mit D. Thränhardt).



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

Redaktion: Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus Wippermann, Paul Lang.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/461 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,77 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Außerschulische Jugendbildung

Wesen und Aufgaben

Reagierend auf aktuelle Herausforderungen ist das Thema „Jugend“ einer der Schwerpunkte im derzeitigen Planungsprogramm der Bundeszentrale geworden — und zugleich wohl auch der schwierigste. Sind schon die Auffassungen über die Ursachen der „Jugendunruhen“ höchst unterschiedlich, so erst recht die Vorstellungen über die Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten der „Erwachsenen“. In Heft B 39/81 dieser Zeitschrift wurde dies anhand der Stellungnahmen der Generalsekretäre der vier im Bundestag vertretenen Parteien zu einem Arbeitspapier aus dem Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit deutlich. Welche Möglichkeiten die politische Bildung hat, mit der Jugend ins Gespräch zu kommen, und welche Zielsetzungen sie dabei verfolgt, soll in dieser Zeitschrift ebenfalls aus unterschiedlicher Sicht vorgestellt werden. Wir beginnen mit einem Positionspapier, das im Rahmen der Politischen Akademie Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung von der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung verfaßt wurde.

Die Redaktion

Einleitung

Die Hoffnung auf eine bessere Zukunft und die Bereitschaft, diese Zukunft mit zu gestalten, spielen für das Denken und Verhalten von Menschen eine wichtige Rolle. Hoffnung bestimmt Erwartungen, Ziele, Entscheidungen und Aktivitäten vor allem junger Menschen. In der außerschulischen Jugendbildung liegt eine Möglichkeit, junge Menschen anzuregen, zu ermutigen und zu befähigen, ihre Hoffnung in Wirklichkeit umzusetzen.

Außerschulische Jugendbildung ist ein eigenständiger Bereich im Bildungswesen. Einerseits der Schule, andererseits der Erwachsenenweiterbildung benachbart und verbunden, zugleich von beiden durch wesentliche Merkmale unterschieden, ist außerschulische Jugendbildung von eigenem Gewicht für die Bildung und Erziehung von Menschen.

Außerschulische Jugendbildung ist eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zu Familie und Schule. Zwar hat sie neben komplementären auch kompensatorische Züge, doch ist sie weder primär ein Mittel zur Korrektur von Fehlern in der Erziehung durch Familie und Schule noch ein Instrument zu deren „Reform“. Die außerschulische Jugendbildung erweitert das Blickfeld und den daraus erwachsenden

Wirkungsbereich junger Menschen über die Familie hinaus und eröffnet Dimensionen, die für ihr Leben zunehmend bestimmend werden.

Außerschulische Jugendbildung unterscheidet sich von der Schule vornehmlich durch Freiwilligkeit der Teilnahme und Beteiligung. Sie öffnet jungen Menschen die Möglichkeit, am Gemeinschaftsleben aufgrund eigener Entscheidung teilzunehmen, neue menschliche Beziehungen zu gewinnen und Solidarität zu erfahren.

Außerschulische Jugendbildung soll zur Fähigkeit und Bereitschaft junger Menschen beitragen, sich selbst und ihrer Umgebung gegenüber verantwortlich zu handeln, die Konsequenzen dieses Handelns zu erkennen und in den Entscheidungen zu berücksichtigen sowie die Vielfalt von Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung als Ausdruck des Reichtums der gesellschaftlichen Ordnung zu erkennen und zu würdigen.

Zu der durch Familie und Schule vermittelten Grundlage für die Teilnahme des Menschen am kulturellen Leben tritt die berufliche Bildung (in Form von Ausbildung und Fortbildung), die aktive Teilnahme am wirtschaftli-

chen Leben ermöglicht, und die politische Bildung als Hilfe und Voraussetzung für die wirksame Beteiligung am öffentlichen politischen und staatlichen Leben.

Erst das Zusammenspiel und die gegenseitige Durchdringung der Bildungs- und Erziehungsbereiche Familie, Schule und außerschulische Jugendbildung und von Feldern wie Persönlichkeitsbildung, berufliche Bildung, politische Bildung und kulturelle Bildung ermöglichen die volle Entfaltung der Persönlichkeit des Menschen. Den *Inhalt* der außerschulischen Jugendbildung sieht die Union *orientiert an den Grundwerten Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit*.

Freiheit: Im Laufe der Entwicklung junger Menschen vergrößert sich der Raum persönlicher Selbstbestimmung. Sie erfahren in zunehmendem Maße die Herausforderungen und die Probleme verantwortlichen Handelns in ihren Bedingungen und mit ihren Konsequenzen. Sie sollen erfahren, daß das Recht auf aktive Mitgestaltung ohne die Pflicht, die Last der Folgen und der nicht verwirklichten Alternativen mitzutragen, nicht realisierbar ist. Eine verantwortliche Jugendbildung macht deutlich, daß Freiheit ebenso wie Rechte auch Pflichten begründet, Grenzen setzt, ohne die

die Freiheit des einzelnen für den anderen zur Unfreiheit führen kann, daß Freiheit in der Spannung von Individualität und Gemeinschaft verwirklicht wird.

Solidarität: In jungen Menschen wächst das Bewußtsein, daß ihre Existenz auch vom Wohl ihrer Mitbürger und dem der Gemeinschaft abhängt, durch die sie miteinander verbunden sind. Sie lernen, daß die Sorge, die ihnen für ihre Entwicklung zuteil wird, ihre Entscheidung finden muß in der Sorge für diejenigen, die ihrer Hilfe bedürfen.

Gerechtigkeit: Junge Menschen verlangen nach Regeln zur Ordnung des Gemeinschaftslebens, die ihr Bedürfnis nach Gerechtigkeit befriedigen. Außerschulische Jugendbildung hat zur Einsicht beizutragen, daß die Verwirklichung von Gerechtigkeit in der sozialen Wirklichkeit das Werk von Menschen mit all ihren Möglichkeiten und auch ihren Schwächen ist.

Die Union bewertet außerschulische Jugendbildung danach, welchen Beitrag sie dazu leistet, daß junge Menschen ihre persönliche Zukunft in einer freiheitlichen Gesellschaft sehen, die ihre Mitwirkung erwartet und in der sie sich entfalten und verwirklichen können.

I. Jugend in der Bundesrepublik Deutschland

Merkmale der Jugend

Jugend als Übergangsphase

Jugend ist eine eigenständige Phase zwischen Kindheit und Übernahme rechtlicher und wirtschaftlicher Verantwortung für sich und andere als Erwachsener. Jugend ist unter anderem gekennzeichnet durch:

- Zuwachs an Entscheidungsmöglichkeiten und -erfordernissen mit der Konsequenz der Verantwortlichkeit;
- neue Freiräume zum Erleben und Gestalten;
- Ablösung von der Familie und der Autorität der Eltern;
- Entwicklung neuer Beziehungen innerhalb der Familie und Aufbau eigener Sozialbeziehungen über die Familie hinaus;
- schulische und berufliche Lern- und Entscheidungssituationen;
- Entwicklung eines eigenen Welt- und Selbstverständnisses.

Auch innerhalb derselben Gesellschaft oder Gruppe werden Menschen zu verschiedenen

Zeitpunkten „erwachsen“. Die objektiven Merkmale der Jugend entsprechen nicht unbedingt den dominierenden subjektiven Erfahrungen und Einstellungen der Betroffenen. Insofern gehört zur Beschreibung „der Jugend“ der Vorbehalt, daß sie allenfalls als soziologische Kategorie eindeutig ist, als konkrete und lebendige soziale Tatsache dagegen weder festgelegt werden kann noch will.

Jede theoretische und praktische Beschäftigung mit Jugend muß die entwicklungsbedingten Ungenauigkeiten, Vorbehalte und Unberechenbarkeiten berücksichtigen. Dies kommt auch in solchen Einstellungen und Verhaltensweisen zum Ausdruck, die für außerschulische Jugendbildung deshalb von besonderer Bedeutung sind, weil sie in dieser Lebensphase häufig anzutreffen sind bzw. erwartet werden dürfen: Spontaneität, Experimentierfreudigkeit, soziales Engagement, Unbefangenheit, Offenheit, Lernbereitschaft, Skepsis, Radikalität als Erkenntnis- und Handlungsprinzip, Hoffnung, aber auch Orientierungsmangel, Lethargie, Verhaltensunsicherheit, Konsumorientierung, Resignation.

In der Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein lernen Heranwachsende, sich in dem Spannungsfeld der verschiedenen Ansprüche der Familie und der außerfamiliären Institutionen zu bewegen und zu entscheiden. Damit trägt diese Orientierungsphase besonders zur Entfaltung der Person bei. Mit zunehmendem Alter vergrößert sich die Zahl und die Vielfalt der Rollen, wenn der einzelne Jugendliche zusätzlich zur Rolle des Kindes zum Beispiel auch die des Spielkameraden, des Schülers, des Freundes/der Freundin, des Sportvereinsmitgliedes, des Auszubildenden, des Berufstätigen oder des Soldaten trägt.

Auch angesichts der Bedeutung außerfamiliärer Institutionen, die Jugendliche durch die Einübung von Rollen auf ihre Mitwirkung in der Gesellschaft vorbereiten, ist die Familie für die Entwicklung der Persönlichkeit unverzichtbar: Die Familie übt soziale Rollen ein und bietet als Stätte des Vertrauens und der Liebe notwendige Geborgenheit. Indem sie diese Funktion wahrnimmt, hilft sie jungen Menschen, den für unsere Gesellschaft typischen Rollenkonflikt zu bewältigen: Einerseits wird von ihnen die Ausfüllung der Rolle wie von Erwachsenen verlangt, andererseits sind aber gleichzeitig Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten im Vergleich zu Erwachsenen noch eingeschränkt.

Die Sozialisationsfelder der Jugend

Die wichtigsten Erprobungsfelder für Identität und Solidarität sind neben der Familie Schule, Freundeskreis und Gruppe. In diesen Feldern suchen und erproben junge Menschen ihre Identität, auch in Beziehung zum Mitmenschen, hier praktizieren und erfahren sie Solidarität. Störungen in diesen wichtigen Lebensräumen gefährden ihre Entwicklung.

Familie

Die Familie ist das wichtigste Feld, personale Identität zu finden und zu festigen. Diese Funktion wird gefährdet durch die Entwertung der Ehe, durch die Überbetonung materieller Ansprüche und die dadurch bedingte Berufstätigkeit beider Elternteile, durch unzureichende materielle Basis und den Verlust an Wertschätzung von Familienzusammenhang und Familienbindung. Da die Familie unersetzbar ist, sind andere Formen der Sozialisation als Ersatz für sie nur dann annehmbar, wenn jungen Menschen die eigene Familie fehlt oder wenn sie, trotz aller erdenklichen Unterstützung, zerbrochen ist.

Schule und Beruf

Junge Menschen brauchen auch über die Familie hinaus längerfristige Bindungen an andere Menschen. Sie fanden sie, über Generationen hinweg, in Mitschülern, Lehrern und Ausbildern. Heute führt eine weithin auf einzelne enge Zwecke ausgerichtete Ausbildung dazu, daß Schüler und Auszubildende sich mit ihren Problemen auf sich alleine gestellt sehen und daß dadurch die Begründung, Entwicklung und Bewährung von Freundschaften und die Annahme des Ausbilders als Bezugsperson erschwert wird. Die fortwährende Änderung der Schulorganisation und der Lerninhalte hat darüber hinaus zur Folge, daß die Eltern die Übersicht über den Ausbildungsgang ihrer Kinder und das Vertrauen in das Bildungssystem verlieren und so daran gehindert werde, ihnen bei der Lösung auftretender Probleme zu helfen. Bestrebungen, die Berufsausbildung weiter zu verschulen, die Schulpflicht zu verlängern und das theoretische Lernen zu Lasten der praktischen Ausbildung unnötig auszuweiten, bedeuten in dieser Situation für viele junge Menschen eher eine Minderung als eine Vermehrung ihrer Chancen.

Freizeit

Die außerfamiliäre und außerschulische Freizeit im Freundeskreis ist wichtig für die Identifizierung und personale Stärkung der Jugendlichen. Kinderfeindlicher Wohnungsbau, begrenzte natürliche Spielmöglichkeit und die Tendenz, sich auf vorgeplante Freizeitangebote zu beschränken, lassen Initiative und Kreativität der Jugendlichen verkümmern. Abenteuer werden beim Fernsehen erlebt, mit dem schon Kinder viele Stunden Einweg-Kommunikation betreiben. Auch damit sind die zunehmenden Schwierigkeiten Jugendlicher zu erklären, Probleme in wechselseitiger Kommunikation mit anderen zu erkennen und durch geeignetes Handeln zu beheben. Die „sprachlose Gesellung“ ist nicht nur für Diskotheken, sondern auch für viele Jugendfreizeitstätten typisch.

Die Prozesse der Sozialisation in der Familie sind die wirksamsten und bedeutungsvollsten für die Ausbildung der Personalität des Menschen. Trotz verminderter Arbeitszeit nehmen hier ebenso wie in der schulischen Sozialisation Störungen zu. Die Möglichkeiten im Sozialisationsfeld Freizeit müssen daher sowohl von der Familie als auch von den Jugendlichen selbst aktiver genutzt werden. Diese Bemühungen zu fördern, zu stützen und zu begleiten ist Aufgabe und Chance der außerschulischen Jugendbildung.

Die Rolle der Medien

Die Medien haben sich in der Vergangenheit immer mehr zu Miterziehern entwickelt. Zu den Medien Buch und Zeitschrift sind Comic-Hefte und das Fernsehen getreten. Die tägliche Zeitdauer der Einwirkung von Medien übersteigt in vielen Fällen die Gesprächszeit der Eltern mit ihren Kindern. Auch die Erziehung zum Umgang mit Medien muß von der Realität ausgehen, also von den Medien, wie sie sind. Medien können Jugendliche positiv und negativ beeinflussen, sie können die Er-

ziehung fördern oder ihr schaden. Medienkonsum von Jugendlichen ist eine mehr oder weniger zufällige Addition divergierender Angebote. Dieser zufällige und divergierende Konsum wird in jeweils unterschiedlichen Konstellationen und Situationen empfangen. Die Wirkungen sind von den Eltern nicht kontrollierbar.

Die Medien sind kein Ersatz für Geduld, Liebe und Freundlichkeit. Für Eltern sind sie keine pädagogische Entlastung, sondern eine zusätzliche Aufgabe.

II. Außerschulische Jugendbildung als eigenständiges Bildungs- und Erziehungsfeld

Die Eigenständigkeit der außerschulischen Jugendbildung ist das Ergebnis der gesellschaftlichen Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert. Sie hat sich aus mehreren Strängen heraus entwickelt:

— aus der Initiative gesellschaftlicher Gruppen, die Jugendlichen Hilfe gegeben haben — uneigennützig wie auch in dem Bemühen, für ihre eigenen Leitbilder Begeisterung zu wecken;

— aus der Geschichte der Jugendbewegung als einer Zeitphase, in der sich Jugendlichen zum ersten Mal die Chance bot, aus eigener Kraft alternative Lebensformen zur Welt der Erwachsenen zu denken und zu realisieren, und die für das Erscheinungsbild der heute bestehenden Organisationsstruktur der außerschulischen Jugendbildung prägend geworden ist;

— aus der Organisation der Jugendhilfe, die nach dem Ersten Weltkrieg begann und bis in die Gegenwart zunehmend an Bedeutung gewann, wobei sich die Aspekte der Bildung zunehmend verstärkt haben.

Diese Entwicklung findet ihre Begründung in der zunehmenden Differenzierung unserer Gesellschaft. Sie hat eine eigenständige Entwicklungsphase Jugend erst entstehen lassen. Die außerschulische Jugendbildung hat sich dabei als eine Möglichkeit erwiesen, die Entwicklung von Persönlichkeit und damit die Gemeinschaftsfähigkeit junger Menschen in dieser Entwicklungsphase in besonderer Weise zu fördern.

Die Aufgaben und Schwerpunkte im Arbeitsfeld außerschulischer Jugendbildung wechseln mit den Erfordernissen, die sich im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungen aus den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten ergeben. Ungeachtet solcher unterschiedlichen Entwicklungen wird die Eigenständigkeit der außerschulischen Jugendbildung bestimmt

— von der Freiwilligkeit der Annahme, der Teilnahme und der Beteiligung;

— von jugendgemäßem, zunehmend selbstverantwortetem Lernen, Erleben und Handeln;

— von der Pluralität des Angebots eigenständiger Träger;

— durch die Bildung von Gruppen Gleichaltriger mit gemeinsamen Interessen, Vorstellungen und Zielen;

— von der Flexibilität von Inhalten, Methoden und Formen.

Eine Besonderheit der außerschulischen Jugendbildung ist, daß der Prozeß von der Wahrnehmung der Verantwortung Erwachsener unterstützt wird.

Bei aller Eigenständigkeit dieses Bildungsbereiches ist die Zusammenarbeit außerschulischer Jugendbildung mit anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen notwendig. Dabei bleibt es nicht aus, daß außerschulische Jugendbildung kompensatorische Aufgaben übernimmt.

Jugendbildung als Teil der Jugendarbeit

Außerschulische Jugendbildung ist wie Gesellungsaktion und Interessenvertretung Bestandteil der Jugendarbeit. Daher ist es erforderlich, Ziele, Aufgaben, und Struktur außerschulischer Jugendbildung auch in dem übergeordneten Zusammenhang von Jugendarbeit zu sehen.

Beschreibung der Jugendarbeit

Unter Jugendarbeit werden allgemein alle Veranstaltungen, Einrichtungen und Tätigkeiten verstanden, die neben Familie, Schule und Beruf jungen Menschen behilflich sein wollen, sich auf ihr Leben, ihre Rollen und Aufgaben in der Familie, im Staat, in verschiedenen Gruppen sowie in Politik, Freizeit und Arbeitszeit vorzubereiten, einzustellen und diese Rollen und Aufgaben entsprechend ihrer Fähigkeiten bewußt wahrzunehmen und zu gestalten.

Jugendarbeit ist grundsätzlich auf die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft junger Menschen in Gesellschaft ausgerichtet. Sie hat die individuellen Erfahrungen einzelner miteinzubeziehen.

Pluralität im Angebot

Es hat immer wieder unterschiedliche Vorstellungen darüber gegeben, wie Zusammenleben am besten zu gestalten sei. Festgelegte Formen dafür ergeben sich weder aus der Natur des Menschen noch aus gesellschaftlichen Prägungen. Auch künftig werden unterschiedliche Vorstellungen über die Gestaltung von Gesellschaft miteinander konkurrieren. Dies ist notwendig, um zu immer besseren Lösungen aktueller, politischer Probleme im Prozeß demokratischer Auseinandersetzung zu gelangen.

In unserer Gesellschaft sind die verschiedensten Gruppierungen (Kirchen, Verbände, Gewerkschaften, Parteien und andere) am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß direkt oder indirekt beteiligt. Sie tragen ihre Vorstellungen an junge Menschen heran und hoffen, sie dafür zu gewinnen. Dies geschieht nicht in der unbefragten Übernahme dieser Vorstellungen. Es ist das Recht junger Menschen, sich an Wertsetzungen und -entscheidungen zu beteiligen. Die gesellschaftlichen Gruppierungen sollen junge Menschen befähigen und ermutigen, dieses Recht zu wahren und auszuüben.

Jugendarbeit in dieser Gesellschaft muß in ihren Angeboten, ihren Zielsetzungen, ihren Inhalten, Formen und Methoden die unterschiedlichen Wertvorstellungen und unterschiedlichen politischen Auffassungen berücksichtigen. Das ist nur zu gewährleisten, wenn in der Jugendarbeit verschiedene Träger jungen Menschen Angebote unter Offenlegung ihrer Zielrichtung zur Auswahl unterbreiten. Dabei sind die Träger bei inhaltlichem Pluralismus zur Anerkennung, Wahrung und Ausgestaltung unverzichtbarer Gemeinsamkeiten wie der Menschenrechte und der Grundzüge unserer demokratischen Ordnung verpflichtet.

Im Rahmen dieses Minimalkonsenses werden diese Grundwerte in ihrem Verhältnis zueinander unterschiedlich gewichtet. Daraus ergibt sich selbstverständlich, daß in der Jugendarbeit wie in anderen Bildungs- und Organisationsbereichen unterschiedliche Ziele verfolgt und verschiedene Prioritäten gesetzt werden können.

Unterschiedliche Ansätze der Jugendarbeit

Die unterschiedlichen Konzepte heutiger Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland stimmen zumindest verbal darin überein, daß sie den einzelnen jungen Menschen als „Subjekt“ und nicht als „Objekt“ von Erziehung und Bildung zu erfassen suchen. So weisen die Konzepte der „progressiven“, „emanzipatorischen“ und „freiheitlich-solidarischen“ Jugendarbeit und auch deren Mischformen den jungen Menschen aus, der Jugendarbeit aktiv mitgestaltet und nicht deren Objekt ist.

Neben diesen verbalen Gemeinsamkeiten von Jugendarbeit beinhalten die genannten Konzepte unterschiedliche Ausprägungen und Wertansätze. Kurz zusammenfassen lassen sich die grundsätzlichen Ansätze wie folgt:

„Progressive“ Jugendarbeit strebt die Selbstverwirklichung junger Menschen durch Befähigung zur kritischen Betrachtung einer Gesellschaft an, die generell als veränderungsbedürftig dargestellt wird.

„Emanzipatorische“ Jugendarbeit führt den „progressiven“ Ansatz weiter. Sie will die Selbstverwirklichung junger Menschen durch eigenes politisches Handeln erreichen.

„Anti-kapitalistische“ Jugendarbeit will die Selbstverwirklichung junger Menschen dadurch erreichen, daß sie ihnen das Bewußtsein ihrer Einordnung in den gesellschaftlichen

Prozeß der Verwirklichung einer klassenlosen Gesellschaft vermittelt.

„Freiheitlich-solidarische“ Jugendarbeit will zur Selbstverwirklichung als umfassende personale Entfaltung junger Menschen beitragen und durch die Förderung aller ihrer Fähigkeiten und Anlagen einschließlich ihrer Befähigung zur Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft.

Das „progressive“ Konzept von Jugendarbeit will junge Menschen befähigen, ihre Situation zu erkennen und zu beurteilen. Diese Situation wird im wesentlichen als für die Entfaltung der jungen Menschen unzureichend angesehen. Die kritische Auseinandersetzung ist eine wichtige Komponente für die Entfaltung ihrer Eigenständigkeit. „Progressive“ Konzepte tendieren zur Überbetonung dieser Komponente.

„Emanzipatorische“ Konzepte wollen nicht nur die Kritikfähigkeit junger Menschen ausbilden; sie sprechen ihnen schon früh auch politische Handlungskompetenz zu. Deshalb sucht „emanzipatorische“ Jugendarbeit jungen Menschen politische Handlungsfelder zu eröffnen, die ihnen die Gesellschaft angeblich vorenthält. Das Geflecht von Abhängigkeiten und Zwängen soll jungen Menschen im Lernprozeß als einem politischen Prozeß bewußtgemacht werden. Ihnen soll konkrete Hilfe zum Durchschauen und Beseitigen ihrer „gesellschaftlich bedingten Abhängigkeiten“ geboten werden. Die Rückbeziehung und Beschränkung von Konflikten, die junge Menschen erleben, auf objektive gesellschaftliche Zwänge und Widersprüche stellt eine verkürzte Betrachtungsweise dar und läßt die Hilfe zum

Entwickeln einer eigenständigen Lebensperspektive nicht ohne weiteres erkennen.

Im „anti-kapitalistischen“ Konzept werden die individuellen Entwicklungen und die sozialen Bezüge junger Menschen nur insoweit anerkannt, wie sie als klar erkennbar von der Klassenlage bestimmt definiert werden. Dieser Ansatz ist eine politische Strategie und kein pädagogisches Konzept.

Das „freiheitlich-solidarische“ Konzept will einen Beitrag zur personalen Verwirklichung junger Menschen leisten und sie zur Mitgestaltung der Gesellschaft befähigen. Hier wird von der Einmaligkeit und der unersetzbaren Verantwortlichkeit des einzelnen Menschen ausgegangen, der als Person darauf angewiesen ist, sich in der Gesellschaft zu verwirklichen, seine Identität zu finden und im gesellschaftlichen Prozeß zu wahren sowie im solidarischen Handeln zu entfalten — und somit Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dabei sind die in Personsein begründeten Anlagen, Fähigkeiten und Eigenschaften sowie der Bezug zur Mit- und Umwelt zu berücksichtigen.

Soll die Hilfe durch Jugendarbeit nicht nur auf dem Bewußtmachen und Aufbereiten von konflikthafter Situationen und eventuell an Möglichkeiten zur Befreiung von Abhängigkeiten beschränkt werden, so müssen auch Werte und Ziele angeboten und zur Diskussion gestellt werden, die für junge Menschen Antworten auf ihre Sinnfragen darstellen und ihnen Perspektiven für ihr Handeln in der Gesellschaft aufzeigen können. Deshalb ist die „freiheitlich-solidarische“ Jugendarbeit das umfassendste Konzept.

IV. Ziele außerschulischer Jugendbildung

Außerschulische Jugendbildung hat Jugendlichen dabei zu helfen, eigene Positionen durch Orientierung an Werten zu finden und sie zur Mitgestaltung der Gesellschaft zu befähigen. Außerschulische Jugendbildung kann nicht darauf beschränkt sein, Jugendlichen nur noch die Wahl zwischen Bejahung und Ablehnung bestimmter Positionen zu lassen; sie soll sie vielmehr befähigen, in der Vielfalt von möglichen Positionen eigenständig und eigenverantwortlich Standpunkt zu beziehen.

Um dies zu erreichen, muß außerschulische Jugendbildung Selbstbewußtsein und Standfestigkeit des einzelnen Jugendlichen fördern (also seine Persönlichkeit stärken), sein Verantwortungsbewußtsein bilden, ihn zu sozialer und politischer Kompetenz befähigen und ihm

Werte zur Orientierung anbieten. Stärkung der Persönlichkeit, Befähigung zur sozialen Kompetenz und zur Wertorientierung sind nicht trennbar, sondern eng miteinander verwoben: sie bedingen einander.

Außerschulische Jugendbildung muß also nicht nur Sachwissen vermitteln, sondern auch Einstellungen und Verhaltensweisen. Daher sind alle Formen und Methoden in der außerschulischen Jugendbildung zu fördern, die jungen Menschen auf der Suche nach dem eigenen Ich helfen.

Stärkung der Persönlichkeit

Die Suche nach dem eigenen Standort, dessen Durchsetzung und Überprüfung unter Wah-

nung der Rechte anderer, verlangen vom einzelnen Standfestigkeit, Kraft und Ausdauer. Voraussetzung dafür sind Bereitschaft und Fähigkeit, mit den eigenen Begabungen umzugehen, sie auszubauen — aber auch ihre Grenzen zu akzeptieren — und sich für andere einzusetzen. Außerschulische Jugendbildung muß ein solches Selbstbewußtsein fördern; sie hat deshalb zur Vermittlung und Vertiefung von Kenntnissen, Maßstäben, Urteilsfähigkeit, Motivation und Handlungsfähigkeit beizutragen.

Befähigung zu sozialer Kompetenz

Der Mensch verwirklicht sich vor allem im Umgang mit seinen Mitmenschen. Die Befähigung dazu ist ein Teil der Stärkung seiner Persönlichkeit wie auch eigenständiges Ziel. Zur sozialen Kompetenz gehört, bewußt zuzuhören, Wahrheits- und Gewißheitsansprüche kritisch zu überprüfen, sich artikulieren zu können und kompromißbereit zu sein. Wesentlicher Bestandteil sozialer Kompetenz ist das Bewußtsein, daß Handeln eingebettet ist in Geschichte, d. h. in die Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es geht deshalb auch um die Bereitschaft und Fähigkeit des jungen Menschen, historische Erfahrungen und kulturelles Erbe aufzunehmen und umzusetzen. Da außerschulische Jugendbildung zur sozialen Kompetenz — und damit auch zur Bejahung der Andersartigkeit des Mitmenschen — befähigen will, vollzieht sie sich vorrangig in der Gemeinschaft.

Befähigung zu politischer Kompetenz

Teil sozialer Kompetenz ist politische Kompetenz. Politische Kompetenz ist Voraussetzung für den Umgang mit jenem komplizierten Instrumentarium, das Repräsentanten und Repräsentierte verbindet. Außerschulische Jugendbildung hat den jungen Menschen Angebote und Möglichkeiten zu vermitteln, die Voraussetzungen zur freien Entscheidung über Grad und Richtung politischer Aktivität zu erwerben.

Befähigung zur Orientierung an Grundwerten

Außerschulische Jugendbildung hat sich an den Grundwerten Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit zu orientieren. Der Vielfalt von Motivationen, Interessen und Meinungen kann man nicht durch die einseitige Überordnung eines dieser Werte gerecht werden. Außerschulische Jugendbildung hat die Spannung der Grundwerte zueinander zu verdeutlichen, dem einzelnen die Möglichkeit zu geben, dieses Verhältnis für sich selbst zu bestimmen, und die besondere Bedeutung von Toleranz und Kompromiß herauszustellen. Grundwertorientiertes Handeln setzt die Bereitschaft voraus, sich im täglichen Leben für das scheinbar ferne Ziel der immer stärkeren Verwirklichung der Grundwerte einzusetzen. Außerschulische Jugendbildung muß diese Bereitschaft wieder stärker fördern.

V. Inhalte, Methoden und Formen außerschulischer Jugendbildung

In der außerschulischen Jugendbildung haben sich im wesentlichen folgende Schwerpunkte entwickelt: Persönlichkeitsbildung, soziale Bildung, politische Bildung, kulturelle Bildung und Freizeitgestaltung. Diese Schwerpunkte sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang. Sie werden bestimmt von Inhalt und Ziel der jeweiligen Aufgabe, weisen aber auch immer Akzente anderer Schwerpunkte mit auf.

Persönlichkeitsbildung

Junge Menschen fragen nach Sinn, Ziel und Wert des Lebens und ihrer Persönlichkeit. Sie suchen Anerkennung und ihren eigenen Standort. Im Hinblick auf die zweckspezifischen und auf Teilfunktionen beschränkte

Rollen des menschlichen Daseins, die Vielzahl von Strukturen und Normensystemen sowie die anscheinend absolute Vorrangigkeit schulischer und beruflicher Ergebnisse ist es für junge Menschen nicht leicht, sich zurechtzufinden.

Deshalb muß außerschulische Jugendbildung unterstützend darauf hinwirken, das Bewußtsein Jugendlicher von Persönlichkeit zu stärken. Außerschulische Jugendbildung soll dazu beitragen, daß der junge Mensch seine personale Identität erkennt. Sie soll verdeutlichen, daß die zweckrationale Ausrichtung des Lebens allein nicht Erfüllung bringt.

Junge Menschen müssen vielmehr Liebe, Vertrauen und Zuneigung erfahren können und lernen, diese weiterzugeben. So erhält der einzelne in den gesamtgesellschaftlichen Bezügen seine persönliche und unverwechselbare

Bedeutung, die ihm Antrieb und Ausrichtung gibt, Leben zu gestalten.

Außerschulische Jugendbildung soll auch darauf hinwirken, daß junge Menschen die Familie und die Bedeutung der Familie für ihre Entwicklung schätzen lernen und die ihnen daraus zufließenden Möglichkeiten anerkennen. Außerschulische Jugendbildung soll Jugendliche anhalten, einen persönlichen Beitrag zur Erhaltung und Stärkung der Familie zu leisten, und sie soll junge Menschen schließlich ermutigen und befähigen, selbst eine Familie zu gründen und darin ihre besondere Aufgabe wahrzunehmen.

Zu diesem Teilbereich der außerschulischen Jugendbildung gehört auch die Aufgabe, junge Menschen auf ihre Anlagen und Fähigkeiten zu Kommunikation und Interaktion aufmerksam zu machen und ihnen bei deren Entfaltung zu helfen. Dadurch sollen die Jugendlichen befähigt werden, ihre Auffassungen und Vorstellungen zu äußern und unter Wahrung der Interessen anderer umzusetzen.

In der Entwicklung seiner Persönlichkeit ist der einzelne junge Mensch darauf angewiesen, daß er anderen Menschen begegnet, die ihm Vorbild sein können und durch deren Leben deutlich wird, daß ein sinnerfülltes Leben nicht Utopie ist, sondern Realität sein kann. Diese Möglichkeiten können in der außerschulischen Jugendbildung wesentlich dadurch verbessert werden, daß Erwachsene zur Verfügung stehen, die sich aus ihrer Anonymität herausbegeben und das Vertrauen junger Menschen haben.

Wesentliche Formen der Persönlichkeitsbildung sind persönliche Begegnungen, Möglichkeiten gemeinsamen Erlebens, bei denen junge Menschen Anstöße zur Entdeckung und Entwicklung ihrer Gaben und Fähigkeiten sowie zur Übernahme von Verantwortung erhalten. Unmittelbare Kommunikation, wie sie sich im Gespräch und auch in spielerischer Form darstellt, wird in der außerschulischen Jugendbildung bevorzugt, um Erfahrungen auszutauschen und Erkenntnisse zu vermitteln. Hinzu kommt die Information durch unterschiedliche Medien. Die Möglichkeiten, diese Inhalte umzusetzen, sind vielseitig. Sie werden u. a. in Seminaren, Gesprächsrunden und Geselligkeit erschlossen.

Religiöse Dimension

An dieser Stelle kann nur andeutungsweise auf die religiöse Dimension in der außerschulischen Jugendbildung verwiesen werden, soweit sie sich aus einem religiösen Glaubensbe-

kenntnis oder einer konfessionellen Bindung begründet. Dennoch lassen sich in einer Jugendbildung, die den jungen Menschen in seiner Suche nach Identität und Sinn anspricht, die religiösen Fragestellungen nicht ausklammern oder ausschließlich in den privaten Bereich verweisen, für den eine öffentliche Jugendbildung sich nicht zuständig weiß. Wenn die sogenannten Jugendreligionen einen starken Zulauf haben oder die Drogenabhängigkeit auf eine Sinn- und Glaubensleere verweist, treten erzieherische Komponenten ins Blickfeld, die es erforderlich machen, das Phänomen der religiösen Bindung und der Transzendenz überhaupt im Leben eines Menschen anzusprechen.

Im Kontext einer politischen Kultur, in deren Verfassung die Ehrfurcht vor Gott aufgenommen wurde, kann man religiöse Grundüberzeugungen nicht ausklammern. Hier geht es nicht um religiöse Bildung im Sinne einer Hinführung zum Glauben oder dessen Verkündigung, sondern um die reflektierende Hereinnahme der Religion in das Konzept einer außerschulischen Jugendbildung, sowohl aus Gründen persönlicher Betroffenheit wie auch der politischen Vernunft.

Soziale Bildung

Die außerschulische Jugendbildung hat die Chance, jungen Menschen Begegnung zu ermöglichen, bei der sie lernen können, die Fähigkeiten und Schwächen anderer zu achten. Sie können diese erfahren als Wert für sich selbst und als Möglichkeit, anderen zu helfen und sie zu unterstützen. Außerschulische Jugendbildung hat Erfahrungsfelder anzubieten, auf denen erlebt und reflektiert werden kann, daß und wie Menschen aufeinander angewiesen sind und sich gegenseitig mit ihren persönlichen Begabungen und Fähigkeiten ergänzen und unterstützen können. Junge Menschen erfahren dann, wie sehr Sinn und Inhalt des Lebens davon abhängen, daß sie sich anderen Menschen verpflichtet wissen. Jugendliche sollen auf Enttäuschungen vorbereitet werden und Zivilcourage lernen.

Außerschulische Jugendbildung kann Möglichkeiten eröffnen, in denen die Ich-Du-Beziehung als Grundlage sozialer Haltung eingeübt und bewertet werden kann. Der Wert der Freundschaft ist dabei besonders herauszustellen. Einen besonderen Vorzug bietet dabei die überschaubare Gruppe. Gemeinsame Erlebnisse und Erfolge in Bildungsarbeit, Aktionen bei Fahrten und Freizeiten können das Bewußtsein der Gemeinsamkeit und der Ver-

antwortlichkeit stärken. Solche Gruppenbildungen sollen deshalb gefördert werden.

Das schließt offene Formen der außerschulischen Jugendbildung mit geringerem Verbindlichkeitscharakter nicht aus, die junge Menschen in die Verbindlichkeit menschlichen Miteinanders einführen und zur Konfliktbewältigung befähigen.

Die soziale Jugendbildung in Gruppen muß Spannungen, Rückschläge und Konflikte hinnehmen, einbeziehen und bewältigen. Sie soll aber immer darauf gerichtet sein, Geborgenheit und Freude zu vermitteln, das Schöne und Gute aufzeigen und daran Gefallen wecken. Sie soll Kreativität und Spontaneität anregen. Sie soll Möglichkeiten zum Spielen, zum Feiern und zur selbständigen Gestaltung des Freizeitraumes vermitteln.

Außerschulische Jugendbildung muß durch praktische Einübung aufzeigen und ermöglichen, daß junge Menschen über die Bewältigung des eigenen Lebens hinaus durch Verantwortung für andere zur Verwirklichung von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität beitragen und sich selbst darin verwirklicht sehen. Die Möglichkeiten, diese Verpflichtung praktisch umzusetzen, müssen erweitert und gefördert werden. Nachbarschaftshilfe, Kinderbetreuung, Besuchs- und Betreuungsdienste im Rahmen offener und stationärer Hilfen, freiwilliger sozialer Dienst und Integration behinderter, Hilfen für Spätaussiedler, ausländische Arbeitnehmer und Flüchtlinge, Aktionen zugunsten der Menschenrechte in aller Welt, Arbeit mit sozialen Randgruppen seien als beispielhafte Arbeitsfelder genannt.

Politische Bildung

Politische Bildung hat die Aufgabe,

- möglichst objektive Informationen über Faktoren und Funktionszusammenhänge politischer Prozesse zu geben;
 - die Erkenntnisse des eigenen Standorts im Rahmen der Gesamtgesellschaft zu fördern;
 - das politische Problembewußtsein, die politische Urteilsfähigkeit und Urteilsbereitschaft auszubilden;
 - die Fähigkeit zu politischem Handeln zu entwickeln;
 - das Wesen demokratischer Spielregeln bewußtsumachen und demokratische Verfahrensweisen einzuüben;
 - zur Bejahung der Grundwerte der freiheitlichen Demokratie zu führen.
- Die politische Kompetenz als Ziel außerschulischer Jugendbildung verlangt umfassende

Information. Politische Bildung im Rahmen von außerschulischer Jugendbildung soll deshalb aktuelle politische Ereignisse in ihren geschichtlichen Zusammenhang stellen und sie transparent machen. Die Informationen müssen alle politischen Ebenen und Sachbereiche einbeziehen. Politische Bildung soll Strukturen und Prozesse erkennbar machen und Ursachen und Lösungsmöglichkeiten für politische Konflikte aufzeigen. Hieraus erwachsen die Grundlagen für eigenes politisches Urteilen und Handeln.

Politische Bildung kann auf ein umfangreiches Angebot an Informationsträgern und Informationsmedien zurückgreifen. Dabei ist eine kritische Auswahl aus dieser umfassenden Information ebenso unerlässlich wie die Adressaten der Information zu befähigen, Informationen und Informationsträger differenziert zu beurteilen.

Außerschulische Jugendbildung muß eine Reihe von Möglichkeiten haben, jungen Menschen politische Bildung auch durch Begegnung und Erfahrung zu vermitteln. Dazu gehören Begegnungen und Gespräche mit Politikern und anderen Repräsentanten und Gruppen ebenso wie internationale Begegnungen, innerdeutsche Begegnungen, Fahrten nach Berlin, an die innerdeutsche Grenze und in die DDR. Diese Möglichkeiten erschöpfen sich nicht in der Unterrichtung über politische, wirtschaftliche und kulturelle Situationen und die Geschichte des jeweiligen Landes oder Gebietes. Durch persönliche Kontakte und den Besuch von historischen Stätten kann das Verständnis für die Andersartigkeit der Menschen in bilateralen Bezügen geweckt und die besondere Lage verdeutlicht werden. Das persönliche Erleben soll die Bereitschaft zu friedlichem Miteinander der Menschen und Völker fördern.

Für die Einübung politischen Handelns und demokratischen Verhaltens bietet die außerschulische Jugendbildung in den eigenen Organisationsstrukturen viele Möglichkeiten. Wichtig ist, daß junge Menschen schrittweise an Aufgaben herangeführt und in der Wahrnehmung von Verantwortung begleitet werden. Die Eröffnung eines Aktionsraumes, der die Fähigkeit junger Menschen nicht ausschöpft oder sie übersteigt, führt zur Überschätzung der eigenen Möglichkeiten oder zur Resignation und kann deshalb im Rahmen politischer Bildung nicht verantwortet werden.

Politische Bildung im Rahmen der außerschulischen Jugendbildung soll zur aktiven Teilnahme an der Bewältigung aktueller Probleme befähigen. Dazu bieten sich vornehmlich Arbeitskreise, Projektgruppen, Seminare an.

Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung umfaßt das Bemühen, junge Menschen an Kultur heranzuführen, sie schätzen zu lernen und an ihr teilzuhaben. In der außerschulischen Jugendbildung muß diese Aufgabe wieder größere Bedeutung erlangen. Junge Menschen haben es infolge des Konsumangebots der Massenmedien weithin verlernt, sich selbst einen Zugang zu kulturellen Gütern zu verschaffen und Sinn für den kreativen Ausdruck von Sprache, Musik und Gestalten zu entfalten.

In der außerschulischen Jugendbildung sollen solche Formen der Vermittlung bevorzugt werden, die die Vorstellungskraft junger Menschen anregen. Damit kann der Gefahr einer einseitigen Reizüberflutung durch Bilder entgegengewirkt werden. Deshalb soll in der außerschulischen Jugendbildung besonders das Erzählen gepflegt werden, das Spannung und Begeisterung auslöst und die Vorstellungsfähigkeit anregt. Die Freude am Lesen, Singen und Musizieren soll auch in unkonventionellen Formen gefördert werden. Darstellendes Spiel und Bewegungsspiele, bei denen passives Zuhören zum aktiven Mitgestalten wird, lassen die schöpferische Ausdrucksfähigkeit sich entwickeln und entfalten. Basteln und Werken mit einer Fülle von unterschiedlichen Materialien bieten dazu ausgezeichnete Ansätze; szenische Darstellung, Rollenspiele, Tanz und Rhythmik vermitteln nicht nur Freude, sondern geben auch den unterschiedlichsten Ausdrucksformen persönlicher Begabung Raum zur Entdeckung und Förderung. Der Rückgriff und der Hinweis auf künstlerische und kulturelle Vorbilder können das Verständnis und die Wertschätzung kultureller Güter erschließen und zur eigenen Tätigkeit anregen.

Freizeitgestaltung

Das kommerzielle Angebot zur Gestaltung der Freizeit ist vielfältig ausgeweitet worden. Häufig wird dieses Angebot so selbstverständlich angenommen, daß der verfügbare, der Selbstgestaltung überlassene Raum sehr gering zu sein scheint. Außerschulische Jugendbildung muß Alternativen entwickeln, die über die Entdeckung persönlicher Kreativität zum gemeinsamen Erleben führen. Unter diesem Aspekt sind Angebote in der außerschulischen Jugendbildung, die sich häufig damit begnügen, dem einzelnen Aufenthaltsmöglichkeit und Gelegenheit zum Spielen und Musikhören zu geben, kritisch zu beurteilen.

In Jugendheimen soll das freiwillige, aber gemeinsame Tun gefördert werden. Es müssen

Anreize gegeben werden für die gemeinsame Freizeitgestaltung von Jugendlichen und Eltern. Dazu bieten sich gesellige Veranstaltungen und Formen der Begegnung an. Das gemeinsame Spiel für Jung und Alt, Tanz, Feste und Feiern müssen als Form der kreativen Freizeitgestaltung neu entdeckt werden. Jugendheime und Spielplätze müssen einladenden und auffordernden Charakter haben. In der größtmöglichen Vielfalt müssen Betätigungsangebote vorgehalten werden. Das gilt auch für Anregungen zur Ferien- und Urlaubsgestaltung. Der Erlebnisraum für die Familie muß in gleicher Weise wie der für die Gleichaltrigen eröffnet und gefördert werden.

Sport

Die Organisationsstruktur im Sportwesen und die Ausweitung der öffentlichen Sportförderung haben aber dazu geführt, daß der Sport sich zunehmend verselbständigt hat und aus den Angeboten außerschulischer Jugendbildung abgewandert ist. Er ist kaum noch integrierter Bestandteil der allgemeinen Jugendarbeit.

Der spielerische Sport und die Vielfalt des Breitensports sind in der außerschulischen Jugendbildung zu wenig genutzt. Diese Möglichkeiten müssen für die außerschulische Jugendbildung wieder erschlossen werden. Es ist notwendig, dafür die räumlichen Voraussetzungen zu schaffen. Die Sportstätten sind für die außerschulische Jugendbildung nur selten nutzbar. Die entsprechende Anlage und Umgestaltung von Jugendheimen und die Ausstattung mit entsprechenden Geräten kann die Verbreiterung des Angebotes begünstigen. Es ist notwendig, die spärlichen Freiflächen in den Ballungsräumen als Bolz- und Spielplätze für den spielerischen Sport nutzbar zu machen.

Außerschulische Jugendbildung und Aktion

Jugend ist die Phase des körperlichen, geistigen und seelischen Wachstums- und Reifeprozesses, in dem der Mensch ein Bild von sich und den anderen erwirbt, das sein Wollen und Denken, seine Einstellung und sein Handeln für das ganze Leben wesentlich bestimmt. Dieser wesentliche Lernabschnitt darf nicht verkürzt werden auf den Erwerb theoretischen Wissens, auch wenn die Schule und die fortschreitende Verschulung der Ausbildung oft den Anschein erwecken, als käme es allein oder vornehmlich darauf an.

Jede Einseitigkeit des Lernens birgt in diesem Alter große Gefahren für die umfassende Entfaltung des Menschen. Daher sind alle Lernbereiche und alle Lernmethoden so lange und so vielfältig wie möglich für junge Menschen offenzuhalten; nur so haben sie die Chance, ihre Anlagen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten.

Besonders wichtig dabei ist, daß die verschiedenen Lernbereiche und -methoden allein nach dem Nutzen für die individuelle und soziale Entwicklung des einzelnen bewertet werden. Unter dieser Rücksicht ist die im Laufe der letzten 150 Jahre entwickelte Hierarchie der Lernbereiche mit der Bevorzugung theoretischer bzw. kognitiver Komponenten zu überprüfen. Eine vorzugsweise theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung sagt nichts über die individuelle und gesellschaftliche Qualität der einzelnen. Eine solche Ausbildung darf in unserer demokratischen, differenzierten Industriegesellschaft keine gesellschaftlichen Privilegien bringen. Der so Ausgebildete hat nicht von vornherein ein Anrecht auf eine bestimmte berufliche Karriere. Er hat sich dem Wettbewerb mit anderen zu stellen. Der Grundsatz der Chancengerechtigkeit gebietet und die wirtschaftliche Notwendigkeit erfordert die gesellschaftliche Gleichrangigkeit der Menschen vergleichbarer theoretischer und praktischer Qualifikationen. Daher sind auch die Wege zum Erwerb dieser Qualifikationen und die Methoden allein unter Zielaspekten zu bewerten.

Außerschulische Jugendbildung, die sich an den Bedürfnissen und Interessen junger Menschen orientiert und auf die optimale Entfaltung der Anlagen und Fähigkeiten zielt, kann sich nicht auf theoretische Lernangebote beschränken. Sie muß darauf bedacht sein, den inneren Zusammenhang und das gegenseitige Bedingen von Bildung, Gesellung, Aktion und Interessenvertretung zu nutzen und dabei Theorie und Praxis miteinander zu verschränken.

In der Kindheit lernt der Mensch zunächst durch Einüben von Tun und Lassen. Später treten die Reflexion der Handlungen und ihre Begründung hinzu. Lernen durch Tun ist eine, nicht nur auf die Entfaltung manueller Fähigkeiten anwendbare, pädagogische Maxime. Sie gilt ebenso für das Einüben sozialer Verantwortlichkeiten. Damit junge Menschen lernen können, die persönlichen und sozialen

Aufgaben der Erwachsenen zu bewältigen, brauchen sie besondere Möglichkeiten der Einübung und Erfahrung dieser Verantwortlichkeiten.

Jugend- und Sportverbände, schulische und betriebliche Mitwirkungsgruppen sind besonders geeignet, erste Erfahrungen zu vermitteln. Gesellschaftliche Gruppen, Verbände, Gewerkschaften und Parteien tragen zum Hineinwachsen junger Menschen in die Gesellschaft bei, wenn sie die jungen Menschen nicht als Objekte der Betreuung oder als Reservoir für die möglichst unreflektierte Tradierung der eigenen Ideen und Strukturen betrachten, sondern ihnen die Chance geben, im Rahmen ihrer wachsenden Kraft Aufgaben zu übernehmen. Von den Erwachsenen, die in Gesellschaft und Staat Verantwortung tragen, ist dabei ein hohes Maß an Toleranz und partnerschaftlichem Verhalten gefordert, das auch die Möglichkeit einschließt, eines Tages im Wettbewerb mit dem „Nachwuchs“ um entscheidende Positionen in Gesellschaft und Beruf zu stehen.

Außerschulische Jugendarbeit und praktische Berufsausbildung können jungen Menschen vielerlei Lernfelder für praktisches Tun und Verhalten bieten. Sie reichen von der Förderung des kreativen Geschicks, musischer und sportlicher Betätigung über die Ausbildung manueller Fertigkeiten bis zur sozialen Aktion. Sie tragen zur Selbstverwirklichung des einzelnen im individuellen wie sozialen Leben bei.

Der Grundsatz „Lernen durch Tun“ verbindet Bildung mit Aktion. Dabei ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, daß alle Aktionen und Betätigungen nicht um ihrer selbst willen und auch nicht ohne Berücksichtigung ihrer Grundlagen, Ziele und möglichen Wirkungen betrieben werden. Verantwortungsbewußte außerschulische Jugendbildung wird daher nicht blinden Aktionismus betreiben, sondern jede Aktion als zu verantwortendes pädagogisches Handeln begreifen, das einen für den einzelnen und die Gemeinschaft erfahrbaren Sinn hat. Seine Elemente werden bewußt gewählt, sein Erfolg oder sein Scheitern mit allen Konsequenzen von den Beteiligten mitgetragen. Dabei muß sich der einzelne auch jederzeit nach der Zielperspektive von Aktionen für das eigene Leben und die Zukunft der Gemeinschaft, nach der Zulässigkeit der Ziele und der Angemessenheit der Methoden befragen lassen.

VI. Freie und öffentliche Träger außerschulischer Jugendbildung

Außerschulische Jugendbildung im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsentfaltung und öffentlichem Interesse

Außerschulische Jugendbildung ist im umfassenden Sinne Dienst am Gemeinwohl. Staat und gesellschaftliche Gruppen teilen sich diese Aufgabe. Es ist selbstverständlich, daß das Gemeinwesen bei einem so komplexen und entscheidenden Prozeß wie der Sozialisation der ihn künftig tragenden Generationen ein Interesse an allgemeinverbindlichen und umfassenden Regelungen hat, dabei aber verpflichtet ist, die Persönlichkeits- und Freiheitsrechte der jungen Menschen zu achten und zu wahren.

Der Sozialisationsprozeß des einzelnen berührt Grundwerte und Grundrechte unserer staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung. Insbesondere sind zu nennen:

- die Unantastbarkeit der Würde der Person;
- das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit;
- die Gleichheit aller vor dem Gesetz;
- die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses;
- die Meinungsfreiheit;
- das Erziehungsrecht und die Erziehungspflicht der Eltern;
- die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit.

Die folgenden Grundpositionen bilden das öffentlich zu garantierende Bedingungsgefüge der außerschulischen Jugendbildung:

- das Wahlrecht und die Wahlmöglichkeit des einzelnen, die Freiwilligkeit der Annahme, Teilnahme und Beteiligung;
- das Recht von einzelnen und Gruppen, ihrem Selbstverständnis gemäße Ziele, Inhalte und Formen zu wählen, sich entsprechender Trägerorganisationen zu bedienen und solche zu bilden;
- die sich aus dem vorrangigen Erziehungsrecht der Eltern ergebenden Mitwirkungsrechte;
- das vorrangige Betätigungsrecht gesellschaftlicher Gruppierungen vor dem öffentlichen Institutionen, die Pluralität des Angebotes und die öffentliche Gewährleistung dafür.

Im Rahmen dieses Grundgefüges besteht ein ständiges Spannungsverhältnis verschiedener Faktoren:

- der relativ rasche Wandel von Interessen und Bedürfnissen Jugendlicher begrenzt die Möglichkeiten langfristiger Planung;
- die Wahrung der Erziehungsrechte der Eltern;
- die Gewährleistungs-, Ordnungs- und Förderungsfunktion von Kommunen, Ländern und des Bundes;
- die Autonomie der Träger in der Jugendbildung;
- die Abgrenzung zwischen den Angeboten freier Träger und den Förderungs- und Ergänzungsleistungen der öffentlichen Hand;
- die Notwendigkeit längerfristiger Planung.

Das Zusammenwirken dieser Einflüsse und die Rückwirkung von Erziehung, Bildung und Ausbildung auf das Gemeinwesen haben zur Folge, daß dieses Spannungsverhältnis stets in der öffentlichen Diskussion steht und seine konkrete Gestaltung im Interesse der Jugendlichen und der Gesellschaft immer wieder überprüft werden muß. Die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Jugendlichen, Eltern und freien Trägern der außerschulischen Jugendbildung einerseits und die Leistungsgarantie der öffentlichen Hand andererseits setzen den gesellschaftlichen und politischen Austausch voraus. Im Rahmen der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Grundordnung ist klargestellt, daß dem Staat hier nur die Funktion der Prüfung und Stützung, nicht aber vorrangig der Gestaltung und Trägerschaft selbst zugesprochen ist.

Bedingungen und Grenzen der Subsidiarität

Der freiheitliche Staat zeichnet sich durch die Gewährleistung der Handlungsfreiheit von einzelnen und Gruppen sowie durch die Freiheit von staatlichem Einwirken in bestimmten Lebensbereichen aus. Soweit der einzelne in Gemeinschaft mit anderen seine Anliegen regeln kann, bedarf es dazu keiner staatlichen Maßnahmen. Der Staat hat gegenüber der Freiheit und Verantwortung des einzelnen sowie der Solidargemeinschaften eindeutige Nachrang. Dieses Prinzip der Subsidiarität (d. h. Recht der kleinen Lebenskreise, Hilfe der Gemeinschaft gegenüber ihren Gliedern, Verantwortung der Glieder gegenüber der Gemeinschaft) gilt in gesellschaftlichen und staatlichen Bereichen gleichermaßen. Die Tendenz, daß übergeordnete Strukturen Kompetenzen und Mittel zunehmend an sich ziehe

und damit Abläufe festschreiben und die Initiative und Kreativität an der Basis hemmen, ist in Großorganisationen ebenso gegeben wie in der Hierarchie der Gebietskörperschaften und ihrer Verwaltungen.

Subsidiarität bedeutet vor allem: Das Selbstbestimmungsrecht der Betroffenen zu wahren, die Voraussetzungen für deren eigene Leistungen zu schaffen und sie zu fördern und zu unterstützen.

Pluralität und Subsidiarität sind kennzeichnend für das Verhältnis von freien und öffentlichen Trägern der außerschulischen Jugendbildung zueinander. Zuordnung und Begrenzung der Betätigung richten sich nach folgenden Kriterien:

— der freie Träger muß seinen Willen zum Engagement in einem bestimmten Bereich klar erkennbar zum Ausdruck bringen;

— ausreichende Leistungsfähigkeit für die Übernahme der Aufgabe muß auf Dauer bestehen, sie kann durch öffentliche Förderung gesichert werden;

— zur Darstellung der jeweiligen Bedürfnislage und ihrer Entsprechung bedarf es klarer Zielbestimmung der Aktivitäten freier Träger, diese sollten darüber hinaus auf freiwilliger Basis untereinander abgestimmt werden;

— die Verwirklichung des Prinzips der Nachrangigkeit der öffentlichen Träger ist davon abhängig, daß die freien Träger effizient, solidarisch und im selbständigen Bemühen um einen Grundkonsens tätig sind;

— wenn freie Träger einen festgelegten Bedarf auch nach Aufforderung und Förderungsangebot nicht abdecken, soll diese Aufgabe von öffentlichen Trägern wahrgenommen werden;

— im Rahmen der gesetzlichen Gewährleistungspflicht hat der öffentliche Förderer Defizite festzustellen, durch Kritik und Beratung auf Verbesserungen hinzuwirken und, falls erforderlich, rechtliche Sanktionen zu veranlassen;

— öffentliche Träger sind zur weltanschaulichen Neutralität und parteipolitischen Ausgewogenheit verpflichtet;

— wenn auch einzelne Angebote freier und öffentlicher Träger faktisch gelegentlich konkurrieren, so dürfen sie doch prinzipiell nicht in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen.

Die Gemeinwohlverpflichtung schließt aus, daß es sich bei der Förderung freier Träger nur um einen einbahnigen Vorgang handelt. Im Interesse aller Betroffenen steht vielmehr der Dialog der Träger und ihrer verantwortlichen

Mitarbeiter, um im Rahmen einer Grundförderung und Bestandsgarantie, welche die Selbständigkeit der freien Träger und ihre inhaltliche und methodische Vielfalt stärkt, die notwendige Bedarfsbezogenheit und Flexibilität zu sichern. Maß und Art des erforderlichen Angebots an außerschulischer Jugendbildung sind langfristig nicht festschreibbar.

So wenig es Staat und Kommunen zusteht, alle Aktivitäten an sich zu ziehen, so wenig kann es im Sinne der freien Träger sein, sich durch langfristig festgeschriebene Einzelpläne an „goldene Zügel“ legen zu lassen. Subsidiarität erfordert deshalb ständig allseitige Bereitschaft zur Klärung der Interessen, Bedürfnisse und Absichten der Betroffenen und ihrer Organisationen mit den öffentlichen Trägern in den dafür vorgesehenen Gremien.

Die zunehmende Professionalisierung auch bei den freien Trägern, notwendig zur Qualifizierung der Arbeit und zur Ausbildung und Betreuung der ehrenamtlichen Mitarbeiter, darf weder zur Anpassung an öffentliche Zuschußprogramme noch zum inneren Hemmschuh werden, bzw. zum Zwang immer neue „Bedarfsfelder“ entwickeln zu müssen.

Letztendlich sichert nur das persönliche ehrenamtliche Engagement in Gruppen, Verbänden und Organisationen die Bedarfsbezogenheit, die Flexibilität und die Offenheit der Arbeit der freien Träger. Von ihr hängt es ab, ob Subsidiarität nur ein formales Prinzip oder gesellschaftliche Wirklichkeit ist.

Der Ordnungskonsens

Wenn als öffentliche Aufgabe verstandene außerschulische Jugendbildung nach dem Subsidiaritätsprinzip strukturiert und in ihrem Bestand auch durch die Förderung aus öffentlichen Mitteln abgesichert ist, so setzt dies bei den einzelnen Trägern wie den Kommunen und dem Staat den Konsens über die Grundprinzipien der Ordnung voraus, in der außerschulische Jugendbildung stattfindet.

Der einzelne Träger außerschulischer Jugendbildung in der Bundesrepublik Deutschland, der sein Bildungsangebot mit öffentlichen Mitteln finanzieren will, muß sich verpflichten, mit seinem Bildungsangebot eine den Zielen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland förderliche Arbeit zu leisten. Das setzt die Anerkennung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie voraus. Da die konstruktive, d. h. kritisch-loyale Mitarbeit am Grundkonsens im Sinne des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland ver-

langt ist, ist der Spielraum öffentlich anerkannter außerschulischer Jugendbildung enger als der vom Grundgesetz garantierte Raum der individuellen Meinungsfreiheit. Der einzelne Träger trifft zunächst für sich selbst die Entscheidung darüber, ob sein Angebot innerhalb des Bereiches öffentlich geförderter außerschulischer Jugendbildung angesiedelt sein soll oder nicht. Die notwendige Kehrseite dieser Autonomie der Träger bei der Formulierung ihrer Ziele und Wertgrundlagen ist ggf. der Verzicht auf staatliche Anerkennung und öffentliche Förderung.

Kommunen und Staat als Garanten dieses Systems sind verpflichtet, die Vergabe von Mitteln von der konstruktiven Mitwirkung am Grundkonsens und von der Gewähr für die sachgerechte, wirtschaftliche und zweckmäßige Verwendung der Mittel im voraus abhängig zu machen. Aus diesem Grunde sind von der Förderung ausgeschlossen Maßnahmen, die

— für prinzipielle Alternativen zur repräsentativen Demokratie werden;

— für Gewalt als Mittel der Meinungs- und Interessendurchsetzung werben;

— in Ziel und Form der Diskriminierung einzelner oder bestimmter Gruppen dienen;

— in Didaktik und Methodik so ausgelegt sind, daß die Teilnehmer in ihrer Urteilsfindung beeinträchtigt und zu Aktionen mitgezwungen werden;

— deren Träger nicht bereit sind, Ziele, Inhalte und Methoden offenzulegen;

— der Erzielung wirtschaftlicher Vorteile des Trägers dienen oder für die keine ordnungsgemäße Rechnungslegung gewährleistet ist.

Es ist die gemeinsame Aufgabe der einzelnen Träger wie der Kommunen und des Staates, den Mitarbeitern der außerschulischen Jugendbildung den Zusammenhang zwischen öffentlicher Förderung und Verfassungskonsens durchschaubar zu machen, diesen Zusammenhang zu begründen, Zustimmung dazu zu wecken und zu bestärken.

VII. Pädagogische Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildung

Notwendigkeit ehrenamtlicher Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildung

Das eigenständige Sozialisationsfeld, das die außerschulische Jugendbildung Jugendlichen in Ergänzung zu der Erziehung in der Familie und in der Schule oder im Beruf anbietet, hat zum wesentlichen Gestaltungsmerkmal, daß Jugendliche an diesen Aufgaben freiwillig teilnehmen und an der Organisation der außerschulischen Jugendbildung verantwortlich mitwirken können. Folglich muß die außerschulische Jugendbildung so organisiert sein, daß sie, soweit wie möglich, von den Jugendlichen selbst in ehrenamtlicher Mitarbeit gestaltet werden kann. So wichtig es ist, daß Jugendliche in der und durch die außerschulische Jugendbildung Selbstverantwortung und Selbstorganisation praktizieren, so unerlässlich ist es, daß Erwachsene ehrenamtlich mitarbeiten.

Damit die ehrenamtlichen Mitarbeiter ihre Aufgaben in der außerschulischen Jugendbildung erfüllen können, müssen die Träger ausreichende Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung bereitstellen. Im Interesse der Pluralität der außerschulischen Jugendbildung sind trägerspezifische Aus- und Weiterbildungsangebote zu bevorzugen, weil diese die Methoden der Gruppen- und Bildungsarbeit

unvermittelt auf die besonderen Wertziele beziehen und auch den Anwendungsbezug unmittelbar herstellen können.

Haupt- und nebenamtliche pädagogische Mitarbeiter als notwendige Ergänzung der ehrenamtlichen Mitarbeiter

Haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter sind notwendig und haben die ehrenamtlichen Mitarbeiter zu unterstützen. Durch fachliche Rat und organisatorische Hilfe tragen sie zur Kontinuität bei. Die zunehmende Differenzierung der Organisation der außerschulischen Jugendbildung und die Tendenzen zur Ausbildung einer eigenen Fachlichkeit in der Gruppen- und Bildungsarbeit haben in den letzten Jahren bewirkt, daß vor allem die Zahl der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter gewachsen ist. Allein die Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiter garantiert jedoch nicht ohne weiteres eine Qualitätsverbesserung der außerschulischen Jugendbildung. Die Qualifikation der hauptamtlichen Mitarbeiter muß ein zentrales Anliegen sein. Forderungen nach ihrer Professionalisierung sind bisher noch nicht in die Tat umgesetzt worden; eine Professionalisierung, wie sie in der Schule und an der Hochschule verwirklicht ist, hat sich in der außerschulischen Jugendbildung bisher nicht

realisieren lassen. Die für eine Professionalisierung charakteristischen Merkmale

- normierte Ausbildung,
- geregelte Laufbahn mit kalkulierbaren Aufstiegschancen,
- eigenständige Berufsrolle mit einem vom Arbeitsplatz unabhängigen Sachverstand.

lassen sich in der außerschulischen Jugendbildung nicht umsetzen. Gewiß ist das Bemühen der hauptberuflichen Mitarbeiter anzuerkennen und zu unterstützen; angesichts der Flexibilität in der außerschulischen Jugendbildung besteht aber die Gefahr, daß die Professionalisierung in diesem Bereich in Sterilisierung umschlägt. Eine hauptberufliche Tätigkeit in der außerschulischen Jugendbildung ist und soll also auch in Zukunft mehr eine Durchgangsstation als eine Perspektive auf Lebenszeit sein.

Qualifikationen für die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter

Wichtigstes Element zur Klärung des Tätigkeitsbildes von Jugendbildungsreferenten in Jugendbildungsstätten und in Jugendverbänden sowie von Jugendpflegern in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit ist eine Verständigung über die Anforderungen. Unerläßlich sind:

- personale Kompetenz, die vornehmlich durch eine eigene, vorhergehende ehrenamtliche Tätigkeit oder eine vergleichbare Mitarbeit in der außerschulischen Jugendbildung ausgewiesen wird;
- fachliche Kompetenz, die oft durch ein abgeschlossenes Studium oder eine andere fachbezogene Ausbildung nachgewiesen wird;
- methodische Kompetenz, die für die Organisation von Bildungsarbeit und von Gruppenarbeit unerläßlich ist.

Außerschulische Jugendbildung ist wegen der Vielschichtigkeit und der Verflechtung mit anderen Bereichen der Jugendarbeit jedoch nicht ausschließlich unter diesen Gesichtspunkten zu sehen.

Anforderungen an die Hochschulausbildung hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildung

Den Hochschulausbildungsgang, der ausschließlich auf eine pädagogische Tätigkeit in

der außerschulischen Jugendbildung vorbereitet, gibt es bisher nicht, und er soll auch nicht geschaffen werden. Die Arbeitsfelder sind zu vielfältig; den pädagogischen Mitarbeitern soll der Übergang zu den anderen Bereichen der Jugendhilfe und zur Weiterbildung offenstehen.

Eine Hochschulausbildung vermitteln Fachhochschulen, Erziehungswissenschaftliche Hochschulen und Universitäten.

Der Praxisbezug des Studiums ist zu gewährleisten. Erfolgreich kann er nur durch die verantwortliche Mitarbeit der Träger der außerschulischen Jugendbildung erreicht werden, z. B. durch eine praxisbezogene Ausbildung, durch Projektstudium, Lehraufträge für qualifizierte Praktiker der Jugendarbeit, fachlich begleitete Praktika und Mitwirkung bei der Entwicklung der Studienpläne.

Zu vermeiden ist eine Ausbildung, die vorrangig politische Ziele verfolgt und damit die Ausbildung der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildung ideologisiert.

Die Träger der außerschulischen Jugendbildung sollen ihrerseits mehr als bisher bereit sein, an der Ausbildung ihrer künftigen Mitarbeiter mitzuwirken.

Notwendigkeit der Fortbildung der haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter

Angesichts der sich wandelnden Aufgaben in der außerschulischen Jugendbildung ist Fortbildung der haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter notwendig. Diese Fortbildung kann aber nur gelingen, wenn ein praxisorientierter Dialog zwischen Trägern der außerschulischen Jugendbildung und Wissenschaftlern stattfindet.

Im Hinblick auf die Pluralität der außerschulischen Jugendbildung treten neben ein ausreichendes Angebot trägerinterner Veranstaltungen solche, die einzelne Träger auf der Grundlage ihrer Wertbezüge offen, auch für Mitarbeiter anderer Träger, anbieten und schließlich solche, die wegen des allgemeinen Charakters vom öffentlichen Träger durchzuführen sind (z. B. Informationsveranstaltungen über Förderung, Verhältnis Ganztagschule/Jugendarbeit, methodische Fragen etc.).

VIII. Die Verantwortung von Politik für Jugend

Jugend und Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland

Im Zuge der Entwicklung junger Menschen formen sich ihre Erwartungen an das Leben, an ihre soziale Umwelt, an die Politik. Diese Erwartungen werden geprägt durch Familie, Gruppentradition, geistige und religiöse Bindung, aber auch durch die Medien, durch den Umgang mit Freunden, Altersgenossen und Berufskollegen.

Je mehr diese Erwartungen Gestalt annehmen, desto mehr spüren junge Menschen deren Distanz zu der sie umgebenden sozialen und politischen Wirklichkeit. Nicht selten erwächst hieraus ein erster Impuls zu gemeinschaftsbezogener politischer Aktivität. Junge Menschen erfahren dabei jedoch auch, daß ihr Bemühen auf vielerlei Schwierigkeiten stößt:

— Das öffentliche Leben — vor allem das staatlich-rechtliche geordnete — hat einen Grad von Kompliziertheit und Komplexität erreicht, der es selbst für den überdurchschnittlich interessierten Bürger kaum noch durchschaubar sein läßt.

— Der ständige Wandel in den gesellschaftlichen Bezügen führt zu raschen Verschiebungen der individuellen Interessen und häufigen Änderungen in der Rangfolge der persönlichen Bedürfnisse, so daß sich auch die Erwartungen an das öffentliche Handeln ständig kurzfristig ändern. Die notwendige Stetigkeit und Berechenbarkeit politischer Haltungen wird sichtbar; die Herausbildung identitätsstiftender Traditionen fast unmöglich.

— Der heute schnellere Wandel in der Rangfolge politischer Grundsätze verursacht zusätzliche Unsicherheit in bezug auf politische Einstellungen. Um diese Unsicherheit zu überwinden, wächst die Neigung zur Verabsolutierung partieller Wert- und Zielaspekte.

— Viele Probleme erfordern heute eine großräumige Behandlung und Lösung. Die Schwierigkeit, Vorgänge dieser Art hinreichend zu durchschauen, bestärkt nicht selten die Tendenz — vor allem auch junger Menschen — zum Rückzug auf den räumlich überschaubaren Bereich: Die Attraktivität von örtlichen und regionalen Bürgeraktivitäten wie auch die Renaissance des Heimatbegriffs sind manchmal Ausdruck dieser Tendenz.

Sichtbarer Ausdruck der Mündigkeit eines jungen Menschen als Staatsbürger ist die Erlangung des Wahlrechts. Sein gemeinschaftsbezogenes Handeln erfährt hier eine neue Qualität durch das Element der Verantwort-

lichkeit im und für das öffentliche und staatliche Leben. War er bis zu diesem Zeitpunkt eher betroffener und umsorgter Adressat öffentlicher Maßnahmen, wird er nun auch zu deren Gestalter.

Die Fähigkeit und die Bereitschaft des jungen Menschen, am öffentlichen Leben teilzunehmen, setzt Vertrautheit mit seiner politischen Umgebung voraus. Eine wichtige Aufgabe auch der außerschulischen Jugendbildung besteht darin, diese Vertrautheit herauszustellen und zu verbessern. Vertrautheit umschließt hier das Wissen um Vorgänge und Zusammenhänge, zugleich aber auch Verständnis für den Sinn dessen, wozu Politik geschieht: nicht um eines abstrakten „Systems“ oder absolut gesetzten ideologischen Zieles willen, sondern um die Existenz und Wirkungsfähigkeit des Menschen in seiner sozialen Umgebung zu verbessern. Demokratie erfordert die Fähigkeit der zur Teilnahme an der Entscheidung aufgerufenen Bürger, diese Entscheidung sowohl mit Engagement wie mit sachlicher Kompetenz treffen zu können.

In zunehmendem Maße sind Erwartungen junger Menschen an die Demokratie Erwartungen an die politische Kultur. Mindestens in gleichem Maße wie nach den Zielen und Inhalten beurteilen junge Menschen die Politik nach dem Verfahren und vor allem nach den Formen und dem Stil, in dem Politiker, Verbände, Parteien und die Institutionen des Staates miteinander umgehen. Die

- Achtung der Würde des politischen Gegners,
- Fairneß im Verhalten,
- Aufrichtigkeit,
- Übereinstimmung von Aussage und Verhalten,
- Toleranz und Gerechtigkeit,
- Bereitschaft, die Argumente des Gegners ernst zu nehmen,

sind Kriterien, die für viele junge Menschen die Einstellung zu politischen Institutionen nachhaltig prägen.

Vieles spricht dafür, daß angesichts der Schwierigkeit, das politische System und den politischen Prozeß zu durchschauen, mit ihm „vertraut“ zu sein, die Neigung wächst, politische Vorgänge weniger nach ihren Inhalten, sondern überwiegend nach ihrem Grad an Erfüllung der Erwartungen und deren politische Kultur zu beurteilen. Aber jede Verabsolutierung eines Aspektes führt zu Verzerrungen und fehlerhaften Entscheidungen und Einstel-

lungen. Aufgabe der außerschulischen Jugendbildung ist es daher auch, Verständnis dafür zu vermitteln, daß nicht in der maximalen Betonung eines Aspektes, sondern in der optimalen Verknüpfung in der Regel mehrerer verschiedener oder gar gegenläufiger Aspekte das erstrebenswerte Ergebnis gesehen wird. Dies gilt nicht nur für die institutionalisierte außerschulische Jugendbildung, sondern auch für jede auf Jugendliche wirkende politische Handlung.

Jugend und Parteien

Die Erwartungen an Parteien

Die Funktion der Parteien im politischen System wie im politischen Prozeß wird von jungen Menschen zwiespältig beurteilt. Prinzipiell als notwendiges Instrument der politischen Willensbildung akzeptiert, stößt das Bemühen der Parteien zur Bündelung politischer Meinungen, zur Darstellung politischer Alternativen und zu deren Umsetzung in die parlamentarische Entscheidung vielfach doch auf Vorbehalte. Die Tatsache, daß in der Politik nicht über Wahrheiten entschieden, sondern nach Mehrheiten gesucht wird, ist dem Streben junger Menschen nach „richtigen“ Lösungen zunächst fremd und schwer verständlich. Da sich politische Positionen unvermeidbar in Personen manifestieren, verwischt sich häufig die Grenze zwischen sachlichen Diskussionen um Mehrheitsergebnisse und Machtkämpfe um Einzel- und Gruppeninteressen.

Während prinzipiell die Fähigkeit zum Kompromiß als demokratische Tugend akzeptiert wird, ist der tatsächliche Kompromiß in einer politisch wesentlichen Frage dem Verdacht ausgesetzt, Folge nur taktischen Verhaltens zu sein. Es bedarf der existenziellen Erfahrung, daß Leben von Menschen miteinander nur durch Kompromisse möglich ist — Kompromisse nicht nur in Sachfragen, sondern auch zwischen den (vielfach idealisierten) Erwartungen an das Leben und der Lebenswirklichkeit.

Umfassende politische, gesellschaftliche Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit, aber auch Verantwortlichkeit und Einstehen für die Folgen einer Entscheidung oder Handlung gegenüber der Öffentlichkeit, dies ist durch die praktische Arbeit in einer Partei am ehesten und deutlichsten zu erfahren — mit allen Konsequenzen, die dies für die Beteiligten haben kann. Es ist eine unerläßliche Aufgabe politischer Parteien, dieses Handlungs- und Erfahrungsfeld jungen Menschen zu eröffnen und sich ihren Fragen zu stellen. In glei-

cher Weise haben Parteien die Pflicht, das politische Engagement junger Menschen in anderen Bereichen, in Verbänden, Berufsorganisationen, Kirchen, Gewerkschaften und Mitverantwortungsgremien in Schulen und Betrieb, zu würdigen und zu fördern.

Jugend in Parteien

Für die Heranführung junger Menschen an die politische Praxis spielen die Gruppierungen der jungen Mitglieder in den Parteien eine wichtige und nützliche Rolle. Sie sollen in das politische Handeln einführen und Erfahrung im demokratischen Verhalten vermitteln, indem sie ihre Aktivität vornehmlich auf Sachgebiete richten, die den Interessen junger Menschen besonders nahe liegen.

Falsch wäre es, wenn diese Gruppierungen sich und die Formation junger Menschen als Selbstzweck verstünden. Sie würden dann zur gesellschaftlichen Isolierung und zur Abwendung von der repräsentativen Demokratie beitragen, nicht aber an die Politik heranzuführen. Die Parteien haben gegenüber jungen Mitgliedern die selbstverständliche Verpflichtung, ihnen die praktische Mitarbeit als Teil der politischen Wirklichkeit zu ermöglichen. Schonräume haben nur dann Wert, wenn sie als Übergangshilfe verstanden und genutzt werden.

Neben der Vorbereitung auf die politische Wirkungsmöglichkeit bieten die Gruppen junger Mitglieder zusätzlich Raum für jugendgemäße Aktivitäten und Gesellungsformen. Die Erfahrung unmittelbarer Solidarität, des Vertrauens und der gegenseitigen Hilfe, aber auch gemeinsamer Freizeitgestaltung, sind Beiträge der Jugendgruppen der Parteien zur Entwicklung junger Menschen. Die Jugendgruppen selbst, ihre „Mutterparteien“ und die jungen, zur politischen Bildung und Aktion bereiten Bürger finden hier einen Platz, an dem sich ihre übereinstimmenden Interessen niederlagen.

Verantwortete Freiheit

Junge Menschen erwarten, sich in Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft frei entfalten zu können. In der Spannung zwischen Freiheit und einer Bindung, die Rechte gewährt und Pflichten erfordert, sollen junge Menschen ihren Platz in der Gemeinschaft finden, an dem sie ohne Zwang verantwortlich entscheiden und handeln können. Maßstäbe für ihr Urteil und Beweggrund ihres Handelns sind Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit.

Die ‚neue‘ rechtsextreme Jugendpresse in der Bundesrepublik Deutschland

Politische Hintergründe und gesellschaftliche Folgen

Es gehört beinahe schon zu den Selbstverständlichkeiten, daß das Thema ‚Nationalsozialismus/Rechtsextremismus‘ in all seinen vielfältigen Schattierungen und Ausprägungen seit einigen Jahren nicht nur Medien-‚Dauerbrenner‘ ist, sondern daß gerade diese Problematik wie kaum eine andere geeignet ist, Emotionen und Überreaktionen, gleichzeitig auch Tabuisierungen und Verharmlosungen auszulösen. Die Gründe für die Schwierigkeiten bei der Aufarbeitung dieser spezifisch deutschen Vergangenheit werden wir hier vernachlässigen; sie reichen zurück bis in die Gründerjahre der Bundesrepublik. Statt dessen wollen wir kurz an einigen Beispielen illustrieren, was ‚unbewältigte Vergangenheit‘ hierzulande heißt.

Für die massenkommunikativ begünstigte Emotionalisierung der Thematik spricht zum Beispiel der in der Bundesrepublik ausgetragene Diskussionsprozeß, der zur Ablösung des baden-württembergischen CDU-Ministerpräsidenten Filbinger geführt hat. Ihm wurde vorgeworfen, als NS-Richter noch kurz nach Kriegsende Todesurteile gefällt zu haben. Die einen verteidigten Filbinger damit, er habe nur seine Pflicht getan, die anderen sahen es als Skandal an, daß „Ex-Nazis“ noch heute hohe Staatsämter bekleiden. Ernsthafte und vernünftige, von der Partei-Brille befreite Sichtweisen hat es nur wenige gegeben, ebensowenig wie z. B. bei der aufsehenerregenden Studie von Dieter Boßmann, der katastrophale Wissenslücken von Schülern über den Nationalsozialismus festgestellt hat¹⁾, woraufhin Forderungen nach einer verstärkten Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht als ultima ratio zwangsläufig erscheinen muß-

ten²⁾. Besonders deutlich wurden die Berührungspunkte bei der Ausstrahlung der Fernsehserie „Holocaust“ im Februar 1979, bei der als „traumatisch“ zu bezeichnende Lernprozesse in der Bevölkerung freigesetzt wurden³⁾.

Vor dem gesellschaftlichen Hintergrund eines offensichtlich ständig problematischen Umgangs mit dem Thema „Nationalsozialismus“ sind vor kurzem Ereignisse in den Vordergrund gerückt, deren Verarbeitung die Schwelle zur Sensationsberichterstattung überschritten hat: Die durch das Bundesministerium des Innern angeordnete Auflösung der Wehrsportgruppe Hoffmann im Frühjahr 1980, im Zusammenhang damit der Münchener Oktoberfest-Anschlag im September 1980 und der Selbstmord des Frankfurter 23jährigen „Neonazi“ Frank Schubert, der an der Schweizer Grenze zuvor zwei Grenzbeamte getötet hatte, sind die Schlaglichter einer ganzen Reihe spektakulärer Vorfälle im Bereich „Rechtsextremismus“. Sie repräsentieren die in der veröffentlichten Meinung bevorzugt wahrgenommene Spitze eines Eisbergs, dessen Konturen wir im folgenden in einer bestimmten Richtung nachgehen wollen.

Während die derzeitige Lage des organisierten Rechtsextremismus in der Bundesrepublik am auffälligsten gekennzeichnet ist durch generationenspezifische Umstrukturierungsprozesse — d. h. der Anteil der Jüngeren und der Jugendorganisationen nimmt zu —, sind die gesellschaftlichen Triebkräfte an der „Basis“, insbesondere bei den Jugendlichen, noch weitgehend unbekannt und kaum erforscht.

¹⁾ Nach einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz sind die Schulen angewiesen, den Nationalsozialismus mit „besonderer Intensität“ nach den „geltenden Richtlinien“ zu behandeln; vgl. Frankfurter Rundschau v. 19. 5. 1978. 1981 gab das gleiche Gremium Empfehlungen zur Behandlung des Themas „Widerstand in der NS-Zeit“ heraus. Vgl. in diesem Zusammenhang die Bestandsaufnahme von P. Dudek, Nationalsozialismus im schulischen Unterricht, in: Informationsdienst Arbeitsfeld Schule Nr. 42, Offenbach 1981.

²⁾ Vgl. hierzu das Holocaust-Themenheft von MEDIUM, Zeitschrift für Hörfunk, Fernsehen, Film, Presse, Januar 1981.

¹⁾ D. Boßmann (Hrsg.), Was ich über Adolf Hitler gehört habe . . . , Frankfurt 1977. Abgesehen von methodischen Mängeln der Untersuchung, erscheint uns eine Leseart der von Boßmann zusammengetragenen Schülertexte, die ausschließlich Wissensdefizite wahrnimmt, kaum ergiebig. Liest man die Texte allerdings als Sample vorgängiger Erfahrungen, Wissenfragmente und Vorurteile, die Schüler in den Unterricht mitbringen, so lassen sich eine Reihe von Schwierigkeiten dechiffrieren, die Lehrer bei der Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht erwarten.

Dies betrifft insbesondere die Pufferzone zwischen den organisierten und den noch nicht organisierten Jugendlichen⁴⁾, mithin also ein gesellschaftliches Handlungsfeld, das wir als „Resonanzboden“ rechtsextremer Ideologien bezeichnen können.

Wir sind der Auffassung, daß insbesondere derartige *Resonanzfelder* jenseits spektakulärer Vorfälle deskriptiv beschrieben und kritisch analysiert werden müssen, um zu einer genaueren Einschätzung der aktuellen Entwicklungen und Gefahrenmomente rechtsextremer Ideologien zu kommen. Ein gesellschaftliches Handlungsfeld im Zwischenbereich von organisiertem und noch nicht organisiertem Rechtsextremismus in der Bundesrepublik ist der Bereich der publizistischen Vermittlung von entsprechenden Weltbildern und Deutungsangeboten⁵⁾. Seit langem ist bekannt, daß Ideologien und Programmdiskussionen bei der extremen Rechten eine weit geringere Rolle spielen als bei der extremen Linken: Hierarchische Gruppenstrukturen, der Modus von Befehl und Gehorsam, die Suche nach Geborgenheit und „einfachen“ Weltbildern überragen die programmatisch-theoretische Auseinandersetzung. Dem ist allerdings nachdrücklich entgegenzuhalten, daß seit wenigen Jahren eine aktuelle publizistische Gegenoffensive absehbar ist, die insbesondere den Bereich der Jugendarbeit betrifft und sich anschießt, mit den Mitteln der auf Jugendliche gerichteten Kulturindustrie rechtsextreme Botschaften „adäquat“ zu verkaufen: Schüler- und Jugendzeitschriften sind die zeitgemäßen Vehikel der Nachwuchsrekrutierung. Sie stoßen, wie wir noch zeigen werden, auf unerwartet fruchtbaren Boden und ihre Wirkung ist nicht beschränkt auf rechtsextrem-entschiedene Jugendliche.

Zunächst einige Informationen zur Organisationsstruktur der rechtsextremen Jugendpresse in der Bundesrepublik.

Im Herbst 1978 wurde der „Jugendpresseverband Nord-Rhein-Westfalen“ gegründet, aus dem im November 1979 ein „Nationaler Jugendpresseverband“ hervorging. Die Initiative ging von den Blättern ‚perplex‘ und ‚Die Wende‘ aus. Pressemitteilungen zufolge gehören dem Verband weiterhin noch an: ‚Der Pfeil‘

⁴⁾ Die Aufmerksamkeitsrichtung der kritischen Publizistik ist noch immer stark fixiert auf spektakuläre Ereignisketten des organisierten Rechtsextremismus; vgl. Eike Hennig, Hans-Gerd Jaschke, Neofaschismus und Jugend in der BRD heute, hrsg. von der Redaktion betrifft: erziehung, Weinheim 1980.

⁵⁾ Weitere Handlungsfelder, auf die hier nicht eingegangen wird, sind z. B. „neonazistische“ Provokationen an Schulen, Motive und Einstellungen rechtsextremer Jugendlicher.

(JN Münster), Fanal (JN Bremervörde), Eulenspiegel (JN Köln), Schinderhannes (Mainz), Gäck (Wiking-Jugend). Weiterhin werden dem Verband zugerechnet die wegen fehlenden Materials nicht analysierten Zeitungen ‚Widerhaken‘ (Neuss), ‚Sirene‘ (Bonn), ‚Alternative‘ (Düsseldorf), ‚Volltreffer‘ (Würzburg), ‚Fanfare‘ (Mayen) und ‚Frontal‘ (Bayern). Die Auflagen dieser letztgenannten Zeitungen liegen zwischen 2000 und 5000 Exemplaren. Bundesweit vertrieben wird seit 1978 die Zeitschrift ‚Die Wende‘, seit 1976 die vom ‚Unabhängigen Schülerbund‘ (USB) herausgegebene Zeitschrift ‚Trend‘ (Auflage: 10000). Das Wiking-Jugend-Magazin ‚Gäck‘ wird in einer Gesamtauflage von 10000 Exemplaren vorwiegend in Nordrhein-Westfalen und einigen Schwerpunkten wie Nürnberg, Würzburg, Berlin, Stuttgart und München verteilt. Die Existenz dieser rechtsextremen Schülerzeitungen und der organisatorische Zusammenschluß ihrer Reakteure sind ein Indiz für die zukünftige Ausrichtung rechtsextremer Aktionsfelder auf den Schulbereich.

So behauptet z. B. der rechtsextreme „Deutsche Hochschulanzeiger“ (DHA) in seiner Ausgabe Nr. 2/1979 im Sinne einer self-fulfilling-prophecy, das „linke Monopol“ im Bereich Schülerzeitungen sei bereits gebrochen und ruft zur Förderung der rechten „Blockadebrecher“ auf.

Neben den Schülerzeitungen im engeren Sinne gibt es noch eine Reihe weiterer Zeitschriften, die sich bevorzugt an jugendliche Leser wenden. So zum Beispiel die Monatszeitschrift MUT, deren „Holocaust“-Ausgabe als jugendgefährdend indiziert wurde⁶⁾, und einige Zeitschriften der „Nationalrevolutionäre“ bzw. der „Neuen Rechten“ (FRAGMENTE, NATION EUROPA, JUNGES FORUM u. a.).

Im Unterschied zur traditionellen rechtsextremen Presse sind die vorstehend erwähnten Periodika *nicht* als „neonazistisch“ in dem Sinne zu qualifizieren, daß sie bruchlos an Ideologie und Propaganda des Dritten Reiches anknüpfen. Sie bedienen sich vielmehr zeitgemäßer Darstellungsmethoden, bearbeiten Themen, die Jugendliche unmittelbar betreffen, und proklamieren mehr oder weniger offen einen „dritten Weg“ jenseits von Kapitalismus und Sozialismus. Die Differenz zu den Zeitschriften der „harten“ NS-Szene, die nur bei einer verschwindend geringen Leserschaft Anklang

⁶⁾ Vgl. betrifft: Verfassungsschutz 1979, hrsg. vom Bundesminister des Innern, Bonn 1980, S. 40. Erstmals werden in diesem Bericht die Schülerzeitungen der Jungen Nationaldemokraten (genannte Zahl: 17) erwähnt.

finden, macht die Zeitschriften jedoch nur noch attraktiver, indem sie stärker in gesellschaftliche Resonanzfelder hineinwirken können, die nicht vorab entschieden neonazistisch qualifiziert sind: Rechtsextreme Botschaften und Deutungsangebote werden auf zeitgemäße Art und Weise serviert ohne den Beiklang der „Ewig-Gestrigen“ und der „Unbelehrbaren“, ihre Adressaten gehen weit über

Jugend- und Schülerzeitschriften sind nur ein geringer Teil der vielfältigen Medienangebote, die Jugendliche in der Bundesrepublik als Zielgruppe anvisieren. Gesellschaftliche Realität wird von Jugendlichen vermehrt als simulierte, medial vermittelte und warenförmig arrangierte Realität erlebt. Dies formt das Rezeptionsverhalten Jugendlicher gegenüber politischen Schüler- und Jugendzeitschriften und den von ihnen transportierten Deutungsangeboten.

In der Bundesrepublik gibt es zur Zeit ca. 3000 Jugendzeitschriften, darunter etwa 1300 „echte“ Schülerzeitschriften, die in den meisten Fällen nur regional oder an einzelnen Schulen vertrieben werden⁶⁾. Gemessen daran, nimmt sich der Anteil rechtsradikal-orientierter Schülerzeitschriften bescheiden aus. Sie deshalb nicht zur Kenntnis zu nehmen, erscheint uns wenig angemessen, zumal die rechtsradikale Jugendpublizistik in ihrer heutigen Form erst eine relativ kurze Geschichte hat und in ihren Appellstrukturen, inhaltlichen Angeboten und ästhetischen Designs durchaus in der Lage ist, ein breiteres Echo als das der rechtsradikal organisierten Jugendlichen hervorzurufen. Zeitgleich mit dem sich Mitte der siebziger Jahre vollziehenden Generationswechsel im Lager des organisierten Rechtsradikalismus formierte sich an der „Schulfront“ eine konservative und rechtsradikale Schülerbewegung, die organisatorisch und publizistisch in feste Formen eingegossen ist. Das nationalrevolutionäre Blatt „Junges Forum“ schrieb dazu im Oktober 1974: „Die Schülermitverwaltungen und die Schülerpresse waren 1971/72

den Kreis der rechtsextrem Entschiedenen hinaus.

Wir wollen im folgenden an einigen Beispielen produkt- und rezeptionsanalytische Untersuchungsergebnisse rechtsextremer Jugendpresse vorstellen⁷⁾, die einen materialen Zugang zu den „Resonanzfeldern“ erlauben, und abschließend einige Thesen und Folgerungen entwickeln.

Gegenstandsbereich Jugendpresse

fest in linker Hand. Die ersten Schülergruppen, die gegen den Marxismus antraten, hatten nur lokale Bedeutung und geringe Mitgliederzahlen. Das wurde erst anders, als die Faszination der Linken mit dem Ende der APO, dem Niedergang des Idols Brandt, dem Ende des Vietnamkrieges und der Zunahme von Skandalen bei den Liberalsozialisten gewaltig abnahm, als sich die Marx-Mode totzulaufen begann... Die jahrelang zu Mißtrauen und Ungehorsam gegen Lehrer und Eltern, ja gegen alle Erwachsenen („trau keinem über 30“) erzogenen Jugendlichen wenden sich gegen ihre Umerzieher... Wir stellen das stärkste nicht-linke Potential der Nachkriegszeit in der deutschen Jugend. Wir haben die vielleicht letzte Chance, den Marxismus von der Basis her zu stoppen. Wir dürfen nicht verlieren!“⁸⁾

Der rechtsradikalen Jugendpublizistik ist es seither gelungen, sich — fast unbemerkt von der demokratischen Öffentlichkeit — politisch und organisatorisch zu stabilisieren, ihre Druckauflage auf insgesamt 90000 bis 120000 Exemplare zu expandieren und — wie die Wiking-Jugend-Zeitschrift GÄCK es praktiziert — um die Zeitschriften ‚Fan-Clubs‘/Lesezirkel zu gruppieren. Die von uns herangezogenen Beispiele belegen die *Heterogenität* der rechtsextremen Jugendpresse und die Differenziertheit ihrer Deutungsangebote. Die vorgenommene Auswahl erlaubt nicht unmittelbar Rückschlüsse auf die jeweiligen politischen Organisationen im Hintergrund (z. B. ‚Junge Nationaldemokraten‘ oder ‚Wiking-Jugend‘), von denen die Zeitschriften direkt herausgegeben oder indirekt gefördert werden, d. h.: der organisationsgeschichtliche Fragen

⁶⁾ Vgl. P. Dudek/H.-G. Jaschke, Revolte von rechts. Anatomie einer neuen Jugendpresse, Frankfurt/New York 1981.

⁷⁾ Vgl. M. Knoche u. a., Jugendpresse in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1979, sowie F. Rendtel, Politische Bildung durch die Schülerpresse, München 1979. Zu diesem Aspekt als historisches Dokument zur Einschätzung der politischen Funktion von Schülerzeitungen W. W. Mickel, Instrumente zur Emanzipation der Schüler, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 12/1972.

⁸⁾ Junges Forum: „Schulkampf“, Nr. 4/1974 S. 4ff.; zur Geschichte der Nationalrevolutionäre in der Bundesrepublik vgl. G. Bartsch, Revolution von rechts?, Freiburg 1975. Junges Forum ist die bekannteste Zeitschrift der Nationalrevolutionäre, die sogar Anerkennung und Lob von seiten der WELT bekam; vgl. „Eine Neue Rechte ohne Romantik und Ressentiment“, in: DIE WELT v. 21. 11. 1975.

komplex wird zugunsten einer immanenten Beschäftigung mit den Zeitschriften selbst zurückgedrängt.

MUT — Ein nationaleuropäisches Magazin von Erwachsenen für Jugendliche

Das 1965 gegründete Monatsmagazin MUT zählt mit einer geschätzten Durchschnittsauflage von 9000 Exemplaren zu den größten rechtsextremistischen Periodika. Es erscheint im DIN-A-5-Format, jeweils 56 Seiten stark, und wird von B. Wintzek herausgegeben, der im Spektrum des gegenwärtigen Rechtsradikalismus eine eher national-konservative Richtung repräsentiert. Nach Angaben des Verlages beträgt der Anteil der 16- bis 30-jährigen Leser 56%. MUT ist ein Abonnenten-Blatt, das seine Auflage u. a. dadurch steigert, daß engagierte Leser gezielt im Bekanntenkreis und in ihrer Wohngegend neue Abonnenten werben. Monatlich verlost MUT für diese Werber 100 DM. Die Gewinner werden (mit Bild) am Ende des Heftes vorgestellt. Unter ihnen sind auffallend viele Jugendliche. Im Unterschied zu den anderen von uns untersuchten Zeitschriften kommen Jugendliche in MUT allerdings nur in Leserbriefen zu Wort.

Aus einer vergleichenden Inhaltsanalyse der MUT-Hefte Juni 1979 bis Juni 1980 ergeben sich folgende Themenschwerpunkte des Magazins:

— Ost- und Europapolitik

Fragen der deutschen Spaltung, Probleme der „Wieder- bzw. Neuvereinigung Deutschlands“; die entsprechenden Aufsätze betonen jeweils stark, die „deutsche Frage“ sei nur lösbar im Kontext einer europäischen Neuordnung in politischer, kultureller und geistiger Hinsicht.

— Dissidentenbewegung in Osteuropa

Thematisch eng verbunden mit dem ersten Themenschwerpunkt ist die Behandlung der „Dissidenten-Frage“. Die Artikel erstrecken sich thematisch von Beiträgen zu den Olympischen Spielen 1980 über die ausführliche Darstellung von Aktionen sowjetischer Bürgerrechtler bis hin zu einem Interview mit dem jugoslawischen Dissidenten Mihajlo Mihajlov zu Problemen Jugoslawiens in der Zeit nach Tito.

— Ökologie und Technologie

Dieser Themenschwerpunkt ist in MUT dominant vertreten. Fragen des ökologischen Gleichgewichts, des technischen Fortschritts und der Wachstumskrise sind mehrere Themenhefte gewidmet. Die Spannweite der Auf-

sätze reicht von Beiträgen zu alternativen Technologien (7/79, 9/79, 4/80) über Artikel zur Ökologiebewegung in Osteuropa (3/80), die Produktivkraft der Erde (8/79, 9/79, 1/80) bis hin zu Delegiertenberichten der Partei „Die Grünen“ (12/79).

— Kinder und Jugend

Die diesbezüglichen Beiträge beschäftigen sich vor allem mit der gesellschaftlichen Situation von Kindern und Jugendlichen, berühren gleichzeitig Fragen der Schulausbildung und Formen jugendlicher Desintegration.

Allen vier Themenschwerpunkten unterliegt im methodischen Arrangement und in den Argumentationskernen eine einheitliche, in sich konsistente Selbstverständigungstopik, die auf die jeweils präsentierten Gegenstandsbe- reiche abgebildet wird. Dadurch unterscheidet sich MUT von den übrigen Produkten der rechtsextremen Jugendpublizistik: Diese Zeitschrift wird von ‚professionals‘ gemacht, von Leuten, die politisch wie journalistisch ihr Handwerk verstehen. Das methodische Basispostulat von MUT lautet: Science is measurement. Die Mehrzahl der MUT-Artikel wird nach dem durchgängigen Muster modelliert, empirische Untersuchungen der Sozialwissenschaften oder Erhebungen von Meinungsforschungsinstituten in kommentierender und interpretierender Form als Bestätigung für das ideologische Grundmuster der Zeitschrift zu verwenden. Die Semantik der Zahlen, Graphiken und Tabellen und das Zitieren wissenschaftlicher Autoritäten dienen als Ausweis der Seriosität der politischen Ausrichtung des Blattes.

Gesellschaftliche Realität wird in MUT zivilisationskritisch gedeutet. Sie sei determiniert durch einen globalen ökologischen und politischen Krisenzusammenhang, Produkt eines umfassenden Entfremdungs- und Zersetzungsprozesses der Industriegesellschaften. Der Kern dieser Zivilisationskritik lebt vom Umdefinieren gesellschaftlicher Prozesse in ethologische und naturalistische Kategorien, mit deren Hilfe Politik und Gesellschaft als Zersetzungsprozesse eines organisch gewachsenen Natur- und Kulturzusammenhangs gedeutet werden. Diese Zivilisationskritik ist der Nerv aller rechtsradikalen Ideologien. Der Kampf gegen ein durch und durch vergesellschaftetes Leben in einer verwalteten Welt schlägt um in die Wut gegen die Zivilisation, in irrationales Aufbegehren gegen die, welche man als gesellschaftlich schwach empfindet (in MUT z. B. Homosexuelle, Punker, Neger, Marxisten).

Das Schema, dessen sich diese Wut bedient, hat lange Traditionen in der Geschichte: Den

Zerfallstendenzen, die unter der Oberfläche des zivilisatorischen Lebens fortschreiten, werden die *romantische Verklärung agrarischer Verhältnisse* und die aus diesen (angeblich) erwachsenen Wert- und Normvorstellungen entgegengesetzt. Das Gegensatzpaar „organische Dorfstruktur — krankmachende Großstadt“ dient den MUT-Autoren (1/80) als Metapher ihrer Zivilisationskritik. Sie ist der Ausdruck eines nach rückwärts gewandten verdinglichten Bewußtseins, das sich gegen alles Geworden-Sein, gegen alle wirkliche Einsicht in historische Prozesse sperrt und dagegen ein angeblich existentes Gewesen-Sein absolut setzt. So gelte es sich wieder auf die „Urkräfte des Lebens“ (8/79) zu besinnen. Die Landwirtschaft wäre wieder „zwischen Ökologie und Ökonomie“ (4/80) anzusiedeln. Die Herrschaft der krankmachenden Großstadtzivilisation sei nur aufzuhalten durch die „wertbewußte Einbindung landwirtschaftliche(r) und urbane(r) Ensembles und die Anknüpfung an lokale Traditionen“ (1/80). MUT setzt auch auf die Stärkung der Klein-Familie als Grundlage der „alten Wahrheiten“ und Widerstandszelle gegen den „herz- und seelenlosen Materialismus“.

In MUT fehlen positive Bezugnahmen zur Ideologie des Nationalsozialismus, zur politischen Praxis der NSDAP oder zur Person Hitlers. Auch finden sich keine offen antisemitischen Passagen. Dennoch enthält MUT Kernbestände traditionellen rechtsradikalen Denkens: auf sozialem Gebiet durch die Diffamierung gesellschaftlicher Minoritätengruppen als Sündenböcke und „kranke Elemente“, die durch ihre Bindungslosigkeit und subjektive Schwäche den „Zersetzungsprozeß der Gesellschaft“ forcierten. Im Hinblick auf die ideologischen Positionen haben wir in unserem Buch exemplarisch am Themenbereich ‚Kinder und Jugendliche‘ nachgewiesen, daß MUT sich folgender Darstellungstechniken bedient:

- Naturalisierung, Ethologisierung und Klinifizierung gesellschaftlicher Verhältnisse;
- Diffamierung und Stigmatisierung politischer Gegner und Randgruppen;
- Akzentuierung angeblich naturhafter, geschichtsloser Wesenheiten (Familie, Nation, kulturelle Werte, Seele), die die Grundstrukturen jeder „gesunden“ Gesellschaft konstituieren.

MUT unterscheidet sich in Themenauswahl und Arrangement der Beiträge stark von jenen rechtsradikalen Zeitschriften, die von Jugendlichen selber gemacht werden. Steigende Auflagenzahlen und positive Leserbriefresonanz durch Jugendliche sind Indikatoren für die

erfolgsversprechende Strategie des Blattes, nämlich rechtsradikales Gedankengut durch Anbindung an konservative, gesellschaftlich nicht tabuisierte Positionen und Untersuchungen der empirischen Sozialforschung für Jugendliche attraktiv zu machen.

Von der Dauer der Krisenhaftigkeit des politischen und ökonomischen Systems und insbesondere der Bearbeitung seiner Legitimationsprobleme im Bereich der politischen Bildung wird es zukünftig abhängen, inwieweit sich das Resonanzfeld, das MUT erreicht, stabilisiert, ausweitet und politisch handlungsfähig wird. Solange die Bereitschaft unter großen Teilen der Gesellschaft und speziell der Jugend besteht, Probleme autoritär zu lösen, in Situationen, in denen die eigenen Lebenserfahrungen mit den gesellschaftlichen Prozessen nicht mehr sinnvoll integriert werden können, sich auf einfach strukturierte Ordnungsmodelle und Problemlösemuster zurückzuziehen, bleibt diese Gefahr latent vorhanden.

Schüler- und Jugendzeitschriften im Umkreis der NPD

Die NPD als politische Partei hat sich in den letzten Jahren in die Bedeutungslosigkeit manövriert. Längst hat ihr die von dem Herausgeber der DEUTSCHEN NATIONAL-ZEITUNG geführte Deutsche Volkunion (DVU) auch zahlenmäßig den Rang abgelassen (NPD ca. 7 000, DVU ca. 10 000 Mitglieder)¹⁰). Der aktive Teil der NPD wird im wesentlichen von 14- bis 27-jährigen Mitgliedern der Jungen Nationaldemokraten gestellt. Ihnen ist es gelungen, eine Vielzahl regional und lokal verbreiteter Schülerzeitungen mit steigenden Auflagenhöhen zwischen 2000 und 10000 Exemplaren zu produzieren. Die Zeitungen erscheinen unregelmäßig und werden vor allem vor den Schulen verteilt oder gezielt über persönliche Bekanntschaften weitergegeben.

Im Unterschied zu MUT handelt es sich bei ‚Fanal‘, ‚Pfeil‘, ‚Widerhaken‘, ‚Eulenspiegel‘, ‚Schinderhannes‘ u. a. um Zeitungen, die von *Jugendlichen für Jugendliche* produziert werden. Entsprechend amateurhaft ist ihre Aufmachung. In Arrangement, lay-out und Sprache lassen sie kaum Unterschiede zu anderen Schüler- und Jugendzeitungen erkennen. Sie sind im preiswerten Zwei-Farben-Offset-Druck hergestellt, meist gefaltet oder notdürf-

¹⁰) Zur DVU und der DNZ vgl. P. Dudek/H.-G. Jaschke, Die Deutsche National-Zeitung. Geschichte, Inhalte, Aktionen, München 1981 (PDI-Taschenbuch 8).

tig geheftet. Überschriften und Zeichnungen werden noch von Hand produziert oder aus anderen, der NPD nahestehenden Zeitungen übernommen.

Die politisch-publizistische Strategie jener Zeitschriften läuft darauf hinaus, durch *gradu-ell abgestufte Bezugnahme auf die Programmatik der NPD* sowohl ein Forum für ihre engagierten Anhänger zu liefern als auch kritischen Sympathisanten den Nachweis programmatischer Modernität zu erbringen (z. B. DER PFEIL), politisch unentschiedenen Schülern die Ideologie des Nationalismus „als einzige Alternative zu Kommunismus und Kapitalismus“ anzubieten (z. B. EULENSPIEGEL oder auch das in Bochum erscheinende Blatt PERPLEX) sowie Schüler durch scheinbare politische Neutralität und *Alltagsbezogenheit* zu werben (SCHINDERHANNES). Trotz einiger Unterschiede des Stellenwerts nationalistischer und antikommunistischer Politik und Programmatik sind alle NPD-Jugendzeitschriften nach dem gleichen Grundmuster modelliert: Sie setzen an den Alltagsproblemen und -interessen von Jugendlichen an, geben vor, sich für lokale und regionale Jugendprobleme zu engagieren, dienen JN-Jugendvertretern und Klassensprechern als publizistisches Forum. In ihrer Selbstdefinition präsentieren sie sich den Lesern als kritische, aggressive und satirische „Alternativzeitungen“ gegen linke demokratische Regionalblätter. Die Redakteure der Zeitschriften verstehen ihre Blätter als oppositionelle Zeitungen gegen die Politik der ‚etablierten‘ „System-Parteien“ in der Bundesrepublik. Damit definieren die rechtsradikalen Schülerzeitungen ihr Selbstverständnis durchaus in der Tradition der linken Schülerrevolte zu Beginn der siebziger Jahre: kritisch, alternativ, oppositionell, basisbezogen. Es sind heute auch die NPD-Schülerzeitungen, die sich gegenüber ihren Lesern demokratisch gebärden, mehr Mitbestimmung in der Schule fordern oder für drittelparitätisch besetzte (Schüler/Eltern/Lehrer) Gesamt- und Fachkonferenzen eintreten. Massiver Antikommunismus und kulturpessimistische Kapitalismuskritik bilden das politische Fundament, von dem aus die JN-Aktivistinnen sich auf die Suche nach einem „Dritten Weg“ — jenseits von Kapitalismus und Kommunismus — begeben.

Die in Münster erscheinende Zeitschrift DER PFEIL versteht sich ihrer Darstellung zufolge als

— die „münstersche Alternativzeitung zu den bürgerlichen und kommunistischen Blättern“ (16/79);

— „eine verdammt unbequeme Zeitung, die den Herrschenden überhaupt nicht ins Konzept paßt“ (19/80);

— eine Zeitung, die „die Durchsetzung des Selbstbestimmungsrechtes der Völker und damit des Prinzips Nationalismus“ (16/79) als ihr Hauptanliegen bezeichnet.

In Rothenburg-Bremervörde erscheint FANAL, eine Zeitung mit „neuen Leuten, neuen Ideen und einer neuen Auffassung“ (1/79) — eine „schülernahe Zeitung“. Direkte Ansprache der Leser, Aufforderungen zur Mitarbeit, Ermunterung zur Kritik sind Methoden, mit deren Hilfe sich die Blätter ihren Lesern als basisnah anbieten. So schreibt beispielsweise der PFEIL: „Gerade deshalb ist und bleibt sie die Zeitung von uns allen. Sie ist auch für Euch und Eure Probleme immer da. Auch dann, wenn Ihr euren Namen nicht nennen möchtet oder dürft“ (19/80). Und die FANAL-Redaktion verkündet ihren Lesern: „Eure Interessengebiete sind unsere Themen.“

Charakteristisch für die JN-Jugendzeitschriften ist es, daß sie sich stark an Präsentationstechniken demokratischer Schülerzeitungen orientieren, durch Rätsel, Comics, Bilder und Satiren ihren Lesern Deutungsangebote vermitteln, die *unterhalb* der offiziellen partei- und allgemeinpolitischen Programmatiken der NPD liegen. Dies scheint einen Punkt ihrer Attraktivität auszumachen.

Exemplarisch an der Schüler- und Jugendzeitschrift SCHINDERHANNES wollen wir zeigen, wie es den Jungen Nationaldemokraten auf der publizistischen Ebene gelungen ist, mit dem traditionellen Mythos der Entrechteten, von dem der Rechtsradikalismus in der Bundesrepublik gemeinhin lebte, zu brechen und sich statt dessen eine jugendspezifische modernistische Programmatik anzueignen. Die Zeitschrift wird vom ‚Arbeitskreis Schinderhannes‘ in Staudernheim (Mainz) seit 1979 herausgegeben. Die Nullnummer erschien in einer Auflage von 2000 Exemplaren, Nr. 1 1980 mit einer Druckauflage von 3000. Nach eigenen Angaben der Redaktion „war die Resonanz (auf die Nullnummer) recht erfreulich“ (1/80). Sie bringt u. a.:

— einen Bericht über die Rauschgiftszene: Schuld am hohen Rauschgiftkonsum der Jugend seien die, „die durch die verfehlte Bildungspolitik“ die Perspektivlosigkeit der Jugendlichen verursachen, und die, „die in den Städten Menschengassen bauen, in denen niemand seinen Nächsten kennt“.

— einen Beitrag, der den Baustopp einer Autobahn im Regionalbereich fordert. Daneben ist der Button „Dieser Baum soll leben“ ab-

gebildet, unter dem Beitrag eine dreiteilige Comic-Serie mit der Unterschrift: Atomstrom — Dein Strom. Atommüll — Dein Müll. Atomtod — Dein Tod.

— eine Rubrik „Schulalltag und Tips zu seiner Bewältigung“ mit Hinweisen zur Behebung von Konzentrationsschwierigkeiten und dem Standardartikel aller JN-Zeitschriften „Nachhilfe — Profit aus Notenangst“, der gegen das Geschäft mit Nachhilfestunden auf die Solidarität und gegenseitige Hilfe der Schüler setzt.

— ähnlich wie FANAL, PERPLEX und andere Zeitschriften des „Nationalen Jugendpresse-Verbandes“ sucht auch SCHINDERHANNES den „SAL: Schinderhannes-Aktiv-Leser“. In der Aufmachung einem Fahndungsplakat nachempfunden, aufgelockert mit Asterix-Comics, wirbt die Redaktion in satirischer Form ganzseitig um neue Mitarbeiter („Vorsicht, der SAL macht rücksichtslos von seiner Schreibmaschine Gebrauch.“).

Im gesamten Heft fehlen jegliche Verweise auf die NPD oder die JN. Im Unterschied zu den anderen JN-Zeitungen fehlen im SCHINDERHANNES auch Anzeigen rechtsradikaler Verlage und nationalistische Beiträge, zumindest in seiner Nullnummer. Der Intention nach ist das Blatt eine jugend- und schülernahe Zeitschrift, die ihren thematischen Schwerpunkt — ähnlich wie FANAL — auf die Bereiche *Ökologie* und *Jugendprobleme* legt¹¹⁾.

Thematische Kontinuität wahrt die Zeitung auch in ihrer ersten Ausgabe 1980. Galt der Hauptbeitrag der Nullnummer den rauschgift-süchtigen Jugendlichen, so behandelt der Aufmacher der nächsten Ausgabe, „Glaubensdroge als Ausbeutungsprinzip“, das Problem der Jugendsekten. Der Beitrag stellt einige Sekten vor und versucht, gesellschaftliche Ursachen der zunehmenden Attraktivität von Jugendsekten zu benennen:

„In Konsum, Fernsehen und programmierter Freizeitgestaltung sieht ein großer Teil der Jugend kein Ziel mehr. ‚Unsere‘ Gesellschaft bietet jedoch kaum Alternativen an. Kommt es

¹¹⁾ Die Hinwendung breiter Teile der rechtsradikalen Bewegung auf ökologische Positionen dokumentiert ausführlich J. Peters (Hrsg.), *Nationaler Sozialismus* von rechts, Berlin (W.) 1980; vgl. dazu auch unser Gespräch mit dem ehemaligen Cheftheoretiker der nationalrevolutionären Gruppen, Henning Eichberg, in: *Revolte von rechts*, a. a. O., (Anm. 7). Den Zusammenhang von „nationaler Identität“, regionalistischen und ökologischen Positionen versucht Eichberg theoretisch zu begründen in seinem Aufsatz „Balkanisierung für jedermann“, in: *Befreiung. Zeitschrift für Politik und Wissenschaft*, Berlin (W.) 1980, Heft 19/20, S. 46—69.

bei den haltsuchenden Jugendlichen zu einer seelischen Krise, werden sie zu einer Beute der Sekten ... Dort erleben sie oft zum ersten Mal scheinbare Geborgenheit, Zuspruch, Liebe und Zuflucht in der Gruppe, wobei ihnen in der Phase der Eingliederung ein besonderes Maß an Zuwendung entgegengebracht wird. Sie bieten den Jugendlichen eine vereinfachte, anscheinend logische Erklärung für die Ursachen ihrer Probleme und Ängste und stellen ihnen eine Lösung ihrer Konflikte in Aussicht. Das Weltbild wird auf einfachste Schemata reduziert; es gibt kein Problem, auf das die Gruppe bzw. der Sektengott keine Antwort weiß.“

Die hier vorgeführte Argumentation ist durchaus realitätsgerecht, gilt aber in gleicher Weise für die rechtsradikalen Jugendgruppen selbst. Wer das ‚Innenleben‘ dieser Gruppen kennt, weiß, daß der Anspruch nach Geborgenheit, Abenteuer und Kameradschaft, nach sinnstiftenden Antworten auf jugendliche Problemlagen selbst nur gebrochen eingelöst wird.

Neuartig an solchen Argumentationsweisen, wie sie der SCHINDERHANNES, aber nicht nur er, vorträgt, scheint uns, daß hier nicht — wie beispielsweise in MUT — wertkonservative Deutungs- und Erklärungsmuster als Argumentationshilfen herangezogen werden, sondern sich traditionell als ‚links‘ verankerte Positionen und Analyseschemata mit denen der ‚Rechten‘ treffen. Aber gegen wen oder was spricht dieses Zusammentreffen? Kann dies nicht auch als Hinweis verstanden werden, daß der aktuelle jugendliche Rechtsradikalismus in *seinem Kern* nicht monokausal auf überlebte, reaktionäre Stereotypen reduziert werden kann? Der gesellschaftliche Kontext und die Ziele rechter und linker Politik sind verschieden, *stehen sich radikal entgegen*. Dies, so unsere These, schließt aber nicht aus, daß (wie das Beispiel SCHINDERHANNES zeigt) beide Positionen in der Kritik bestehender Gesellschaftsverhältnisse gemeinsame Bezüge haben.

Einer der gemeinsamen Bezugspunkte linker und rechter Gesellschaftskritik liegt in der Thematisierung von ökologischen Problemen. Auch der SCHINDERHANNES akzentuiert diese Fragen stark. In 1/80 wird der erste Teil eines umfassenden „Öko-Lexikons“ vorgestellt, das zentrale Begriffe wie „Abwärme“ „GAU“, „Dezibel“ etc. erklärt; es folgt ein informativer Beitrag über Altglas-Verwertung.

Die thematische Konzentration der Zeitung auf Jugendprobleme und Ökologiefragen bei gleichzeitigem Verzicht auf alle Bezüge, die auf parteipolitische Programmatik der NPD

schließen lassen könnten, läßt uns vermuten, daß der SCHINDERHANNES für Schüler eher attraktiver ist als beispielsweise DER PFEIL, PERPLEX oder EULENSPIEGEL, deren Konzeption in ihren inhaltlichen Angeboten mehr auf den traditionell rechtsradikalen Politikbegriff abgestellt bleibt. Das potentielle Resonanzfeld, das SCHINDERHANNES erreichen kann, dürfte weit über die traditionellen Rekrutierungsmöglichkeiten rechtsradikaler Politik hinausweisen und insbesondere auch das ‚weiche‘ Potential in der Jugend, das nicht auf faschistische Gewaltsymbolik und politische Gewaltakzeptanz anspricht, einzubeziehen in der Lage sein.

GÄCK — Gibt es rechtsextreme Satire?

GÄCK, das mit einer Druckauflage von 10000 Exemplaren bundesweit vertriebene Schülermagazin der Wiking-Jugend¹²⁾, unterscheidet sich erheblich von den übrigen Blättern der rechtsradikalen Jugendpresse. Das Blatt versucht nur selten, seinen Lesern politische Artikel in programmatischer und argumentativer Form anzubieten. Diskursförmige Angebote sowie die Einbeziehung alltagsbezogener und regionaler Themenkomplexe fehlen in dem Blatt fast vollständig. Wer die subkulturellen Stile (Sonnenwendfeiern, Ausbildungslager, Fahrten, Geländespiele, wehrsportliche Übungen) und die Präsentationstechniken (Uniformierung, hierarchische Binnenstrukturen, Selbstetikettierung als „Pimpfe“ und „Jungmäd“) der Jugendarbeit dieser Gruppe kennt, wird überrascht sein, wie stark GÄCK an bestimmten ‚zeitgemäßen‘ medialen Rezeptionsgewohnheiten Jugendlicher orientiert ist. Das ideologische Selbstverständnis der Wiking-Jugend skizziert einer ihrer Berliner Führer wie folgt:

„Wir haben viele Mitglieder in der Wiking-Jugend, die selbst noch Schüler sind und in ihrem eigenen privaten Kreis dafür werben, auch an der Schule. Im weiteren werden Flugblattaktionen gemacht, wo wir dann Zuschriften kriegen an unser Postfach hier in Berlin, daß wir uns dann mit den Leuten auseinandersetzen können, uns die Leute erst einmal angucken können, was sie für Vorstellungen haben und dann entscheiden, ob sie bei uns richtig am Platz sind ... Ja, wir versuchen den Jugendlichen nahezubringen: Vaterlandsliebe, Ordnung, Disziplin ... (Denn) der Großteil der Jugend ist eben nicht in Ordnung! Das kommt

¹²⁾ Zur Arbeit der Wiking-Jugend vgl. A. Meyer/K. Kl. Rabe, *Unsere Stunde*, die wird kommen, Bornheim-Merten 1979, S. 44–52 u. S. 193–216, sowie K. Kl. Rabe (Hrsg.), *Rechtsextreme Jugendliche*, Bornheim-Merten 1980, S. 11–30.

durch die ganzen äußeren Einflüsse. Wir sind nach 1945 in ein System hineingepreßt worden, das viele Deutsche nicht haben wollten, durch die Amerikaner, durch die Engländer, durch die Franzosen, die Musik, allgemeine Moralzersetzung, die dann zu den heutigen Zuständen geführt haben: lange Haare, Punker, was es noch gibt, Schule auf der Straße usw.; und deswegen sind wir der Meinung, daß wir da etwas dagegen setzen müßten; den Jungen zu versuchen, ihr eigenes Vaterland nahezubringen, die Basis zu schaffen für ein neues Deutschland.“¹³⁾

Aber eben dieses ideologische Selbstverständnis und die daraus resultierenden politischen Konsequenzen, wie sie in der praktischen Arbeit der WJ sichtbar werden, bleiben in GÄCK ausgespart. Argumentative Ernsthaftigkeit und offene, diskursive politische Überzeugungsarbeit sind nicht erwünscht. Statt dessen bedient sich die Zeitschrift bestimmter rhetorischer, ästhetischer und sprachanalytischer Stilfiguren, die einen radikalen Bruch mit der traditionellen rechtsradikalen Publizistik in der Bundesrepublik markieren. Was sich bei den JN-Zeitungen andeutete, nämlich jugendgemäße Präsentationsformen und ein hohes Maß konsensfähiger Themenspektren, wird von den Jung-Wikingern in pervertierter Form auf die Spitze getrieben, indem sie rechtsradikale Stereotype durchgängig in aggressiv-satirischer Form präsentieren, die zwischen Zynismus und beißender Ironie anzusiedeln ist¹⁴⁾. Rechtsradikale Ideologie in GÄCK

¹³⁾ Sprecher der Wiking-Jugend Berlin, in: D. Gerhard, W. Landgraber, *Nur ein paar braune Schafe? Rechtsextremismus an deutschen Schulen*, in: WDR/ARD-Sendung v. 25. 4. 1979.

¹⁴⁾ An diesem Punkt ist eine methodologische Bemerkung vonnöten. Die Arbeiten zur rechtsradikalen Publizistik in der Bundesrepublik, insbesondere der 50er und 60er Jahre, orientieren sich primär an Theorie und Technik quantitativer Inhaltsanalyse. An GÄCK wird die Unzulänglichkeit solcher Methoden deutlich. Denn die Analyse fiktiv-literarischer Stilmittel, wie sie die Zeitung häufig verwendet, bedarf adäquater Mittel. Literarisches, Ästhetisches, Doppeldeutiges kann eben nicht „ausgezählt“ werden; es bedarf der qualitativen inhaltlichen Interpretation. Statistische Semantik, die sich dem Primat der Quantifizierung beugt, wäre nicht nur dem Gegenstand nicht angemessen, sondern auch nicht in der Lage, den Kontext der Texte zu rekonstruieren bzw. zu dechiffrieren, ihre latenten Sinnstrukturen aufzudecken und der jeweils unterschiedlichen Bedeutung der einzelnen Texte gerecht zu werden. Wir verstehen Inhaltsanalyse als ideologiekritisches Verfahren der Textinterpretation, das die historisch-gesellschaftlichen Konnotationen eines Textes, den „gesellschaftlichen Gehalt“ (Adorno), als relevantes Merkmal auszeichnet, ohne daß wir den Anspruch erheben könnten, das von J. Ritsert entwickelte Ablaufschema für Inhaltsanalysen auch nur annähernd eingelöst zu haben; vgl. J. Ritsert, *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik*, Frankfurt 1972, S. 46f.

erkennen zu wollen, nötigt den Leser, sie aus ihrem ‚satirischen‘ Kontext zu dechiffrieren, sich eine bestimmte Lesetechnik anzugewöhnen. Man muß GÄCK wie Palimpseste lesen (zweimal beschriebene Pergamentrollen, bei denen der erste Text abgekratzt wurde, aber noch durchschimmert). Ob dies jugendlichen GÄCK-Lesern gelingt, scheint uns mehr als zweifelhaft. Denn durchgängige Stilmittel, nach denen die einzelnen Beiträge modelliert sind, bilden die Techniken der Chiffre und Verfremdung.

Ein Beispiel hierfür findet man in Nr. 2/1980. Zwar wird hier auch *offen* für die ‚Grauen Wölfe‘ geworben, die im ‚Gegensatz zu den vielen Schmarotzern eines Tages wieder in ihre Heimat (wollen). Aber als freie Türken — und nicht als ‚neudeutsche Kanaken!‘; dies ist in GÄCK zwar relativ selten, andererseits findet man auf der ‚Seite für den Fremdarbeiter‘ — GÄCK-like — die ‚Hitparade für unsere Schmarotzer‘:

„1. Platz: Gebrüder Utzlicz: ‚Kreuzberger Messer sind lang ...‘

2. Platz: Die Anatolen-Band: ‚Ob blond, ob braun — wir lieben deutsche Fraun ...‘

...

4. Platz: Die Schnurrbärte: ‚Ja, mir san im Rudel da ...‘

...

6. Platz: Suleika: ‚Aber bitte mit Knoblauch ...‘

...

In diesem und ähnlichem Stil sind alle GÄCK-Nummern konstruiert. Traditionelle Stereotype rechtsradikaler Ideologie werden ironisch verfremdet: Offener Rassismus, militanter Antikommunismus, Heroisierung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, Leugnung von NS-Verbrechen (Auschwitz-Lüge). Das Blatt erzeugt einen subkulturellen Habitus, der durch die Stilmittel der Satire und Bspöttelung, der scheinbaren Absichtslosigkeit ihres ‚Blödsinns‘ auf die Attraktion der unter Jugendlichen bekannten Medienspottfabrikate setzt und Jugendlichen faschistische Ästhetisierungen der Politik, die sich einst auf Zeremonien, Soldatismus, mystische Kultvorstellungen bezogen — und in der Jugendarbeit der Wiking-Jugend weitergepflegt werden — in neuen, schülergerechten Formen anbietet.

Wir können an dieser Stelle aus Platzgründen nur an einigen Beispielen illustrieren, mit welchen Stilmitteln die GÄCK-Redakteure versuchen, eine für ihre Leserschaft gemeinsame subkulturelle Landkarte unter zur Hilfenahme verfremdender Sprachspiele und der Paraphrasierung werberhetorischen Ausdrucksre-

pertoires zu zeichnen, die dazu taugen soll, als Resonanzfeld jene Jugendlichen zu erreichen, die auf die scheinbar unpolitischen Arrangements der zynisch-satirischen Serienproduktionen wie MAD, KAPUTT, KLIMBIM, NON-STOP NONSENS u. a. ansprechen.

GÄCK-Leser sollen in einer fiktiven Welt leben: im ‚GÄCK-Zeitalter‘. Sie befinden sich im ‚GÄCK-RAUSCH‘, und selbst im ‚GÄCK-Himmel‘ tönt es noch: ‚GÄCK ist erstanden‘ (4/78). Denn: ‚GÄCK ist die Wende! GÄCK ist ein neuer Anfang! GÄCK ist die Zukunft!‘ (4/78). So in die GÄCK-Realität versetzt, werden den jugendlichen Lesern im gleichen Stil politische Deutungsangebote vermittelt. Zum Beispiel die jüngste Geschichte Deutschlands, in Anlehnung an Asterix und Obelix vorgestellt in einer vierteiligen ‚GÄCK-Saga‘. Das blühende ‚GÄCKONIA‘ (Deutschland) mußte durch das einzigartige Schaffen und Handeln des ‚EDELWOLFS‘ (Hitler) seinen Untergang erleben.

„Das alte GÄCKONIA bestand nicht mehr. Seine größten Helden waren gefallen oder mußten in den Kerkern der Akribierten schmachten. Die Akribierten dachten nicht im mindesten daran, sich an irgendwelche rechtlichen oder moralischen Vereinbarungen und Gesetze zu halten. Sie plünderten alles Hab und Gut der GÄCKONIER. Sie hielten ein Gericht über die Häuptlinge der GÄCKONIER und schlachteten sie ab, schändeten ihre Frauen und Kinder auf die viehischste Weise, entführten ihre Druiden und Denker und zerteilten das Land in ‚Zonen‘, aus denen kein Entkommen mehr war. Dann aber verfeindeten sich die Akribierten untereinander und versuchten nun die in ‚ihren‘ Zonen lebenden GÄCKONIER auf ihre jeweilige Seite zu ziehen. In der ‚Ostzone‘ machte man das ganz einfach. Man ließ einfach ein paar Millionen GÄCKONIER abmurksen oder verhungern ... Die neuen mittelgäckonischen Häuptlinge setzten nun alles daran, ihre ‚Untertanen‘ gegen ihren alten Feind, dem Feind aller Verbrecher — nämlich EDELWOLF, sowie gegen West-GÄCKONIA aufzubringen. Den Massenmördern und Frauenschändern aus Rattland setzte man Ehrensteine, weil diese das Land vom EDELWOLF ‚befreit‘ hätten ...“ (3/79).

Artikel dieses Typus bestimmen das Arrangement von GÄCK. Literarisch-fiktive Handlungen müssen von der Imagination und Phantasie der jugendlichen Leser realitätsbezogenen Transformationen unterzogen und dann deutungs- und interpretationsfähig gemacht werden. Der formale Gedankengang wird vorgezeichnet; die Konsequenzen und Schlußfolge-

rungen zu ziehen, bleibt dem Leser selbst vorbehalten. Diese *Methode des Affektmanagements* unter Zuhilfenahme einer Vielzahl von Stilmitteln der politischen Satire (saloppe Sprache, Parodien, Karikaturen, Ironie, Wortspiele, Slogans) wird nur an wenigen Stellen zugunsten offener rechtsextremer Agitation durchbrochen. So zum Beispiel, wenn es in Nr. 1/80 heißt: „Abt. Kampf dem Rassismus! Da haben wir nun schon hunderttausend knackige Fremdarbeiterinnen, abertausende fische Asiatinnen und seit 1979 sogar 50 000 feurige Neger aus Uganda (und 1980 kommen noch weitere 100 000 aus Äthiopien), und was geschieht — nichts!“ Im Anschluß daran wird ungekürzt der Artikel „Rassenmischung ist Völkermord!“ aus dem offenen rechtsextremistischen SIEG AKTUELL¹⁵⁾ übernommen, der an die Rassenideologie des Dritten Reiches anknüpft und antisemitische Agitation betreibt. So wird auch der Holocaust-Film als „Horror-Show übelster (Hollywood)-Machart“ (1/79) denunziert, die die Funktion hätte, „dieses Volk zu einer Riesenbande von Massenmördern zu stempeln“. Oder in verfremdeter Form: Der Film „Der hohle Kauz“ sei aufregender als Filme wie „Frankenstein“ oder „Die klappernden Knochenmänner von Ohio“. „Die haben sich ganz schön was einfallen lassen, die Jungs. Da wird gefoltert, erschossen, vergast und verstümmelt, das kannst Du Dir gar nicht vorstellen. Der Regisseur muß eine unwahrscheinlich perverse Phantasie haben, was der so alles aufs Trapez bringt“ (2/79).

Stark strapaziert wird in GÄCK das Ausdrucksrepertoire moderner rhetorischer Figuren der Werbesprache, wie zum Beispiel

— dem *kausalen Typ des Slogans*, der verkaufsstrategisch eine Folgerichtigkeit konstruiert, die a priori nicht gegeben ist: „GÄCK ist stark — macht sie stärker! Holt euch ein GÄCK-ABBO!“ (3/79).

— dem Stilmittel der *Anapher*, das Aufforderungs- und Zurufcharakter hat: „GÄCK, das war sein letztes Wort, da nahm sie ihm der Lehrer fort!“

¹⁵⁾ Zu der in Österreich erscheinenden Zeitschrift SIEG AKTUELL vgl. W. Benz (Hrsg.), Rechtsradikalismus. Randerscheinung oder Renaissance?, Frankfurt/Main 1980, S. 215 ff. Zur Zusammenarbeit deutscher rechtsextremistischer Gruppen mit Rechtsextremisten im Ausland vgl. betrifft: Verfassungsschutz 1979, Bonn 1980, S. 42 ff., sowie den Bericht in: DER SPIEGEL Nr. 14/1981, S. 75—91. SIEG AKTUELL, das in der Bundesrepublik über Postfachadresse bezogen werden kann, ist eines der widerlichsten Blätter der Neonazi-Szene. Kontakte in der Bundesrepublik bestehen u. a. zur Wiking-Jugend, der Hoffmann-Gruppe, der ANS, NSDAP/AO und Propagandisten der „Auschwitz-Lüge“.

„GÄCK“, das war sein letzter Schrei, als er dem Lehrer an den Kopf warf ein Ei.

„GÄCK“, rief da sein Lehrer, „die geb ich dir nicht wieder!“

„GÄCK“, setzte er noch hinzu, „die les jetzt ich und Du schau zu!“.

— der rhetorischen Figur der *kausalen Ironie* die z. B. in der Jägermeister-Werbung verwendet wird und die GÄCK kopiert: „Ich lese GÄCK, weil — Ich bin doch nicht von gestern!“ Oder: „Wir lesen GÄCK, weil — auf GÄCK kann man schwören!“ (Dieser Slogan steht in einer Sprechblase und zwei fotografisch abgebildete Jung-Wikinger halten die Hand zum ‚Nordland heil‘-Ruf ausgestreckt.)

Durch das einheitlich-ironische Sprachspiel, dessen sich GÄCK bedient, suggeriert die Redaktion ihren Lesern, sie seien alle eine große GÄCK-Familie. Charakteristisch für die Mitgliedschaft in dieser Familie sind jene Kriterien, die einen ‚Wiking‘ von der Masse der Jugendlichen abheben: mutig, aggressiv, geistig „noch nicht versumpft“, mit „Verstand im Hirn und Mumm in den Knochen“. Wer jenen Kriterien genügt, der gehört „in die Wiking-Jugend! Ja, wird sind aggressiv, wir dürfen es sein, weil wir jung sind!“ (WJ-Werbebrochure, ‚Ein Platz ist leer — Der Deine‘). Konsequenter versucht die Wiking-Jugend über ihr Magazin GÄCK Schüler und Auszubildende deshalb schon in Vorfeldorganisationen zu formieren — in 20 verschiedenen Städten wurden sogenannte GÄCK-FAN-CLUBS gegründet, in denen potentielle Anwärter auf eine Mitgliedschaft in der WJ organisiert werden. Ihre Aufgabe ist es, darüber hinaus für die Zeitung zu werben und an deren Gestaltung mitzuwirken.

Wir halten GÄCK für die politisch gefährlichste der von uns analysierten Zeitungen, nicht allein der rassistischen Ideologie des Blattes wegen, sondern weil es am konsequentesten die von der Reklame- und Jugendkulturindustrie produzierten medialen Rezeptionsangebote kopiert. Der hier vollzogene Bruch mit der Tradition rechtsextremer Publizistik ist überdeutlich. GÄCK präsentiert Jugendlichen — MAD-like — einen Faschismus mit lächelndem Gesicht.

Leseverhalten von Schülern — ein Pretest

Schülerzeitungen sind ein, wie auch immer relevantes, Ferment politischer Sozialisation Jugendlicher. Eine ideologiekritische Inhaltsanalyse, die den gesellschaftlichen Kontext der Texte miterfassen will, muß deshalb auch ihren Verwendungszusammenhang bzw. ihr

potentielles gesellschaftliches Resonanzfeld einbeziehen. Wir haben aus diesem Grund — verstanden als Pretest — fünfundzwanzig vierzehn- bis sechzehnjährigen Schülern aller drei Schulformen einzelne Exemplare der Zeitungen vorgelegt. Die Testpersonen, die vorher nicht über den politischen Charakter der Journale informiert wurden, sind mittels halbstandardisierter schriftlicher Fragen über ihre Meinung zu den Blättern befragt worden¹⁶). Die Auswahl der Schüler erfolgte nach dem Gesichtspunkt einer möglichst großen bisherigen „Unauffälligkeit“ in politischen Angelegenheiten, d. h. keiner der Schüler ist vor der Befragung als besonders politisch aktiv in der einen oder anderen Richtung hervorgetreten. Als wichtigste Ergebnisse können zusammenfassend genannt werden:

— Motive für Ablehnung oder Zustimmung zu den Zeitschriften lassen sich nicht schulförmerspezifisch differenzieren, d. h. die Wahrnehmungen der einzelnen Zeitungen durch die befragten Schüler lassen unabhängig von ihren Inhalten und ihrem ästhetischen Design keine Rückschlüsse darüber zu, inwieweit Zustimmung/Ablehnung von Artikeln mit ausgewiesenen rechtsradikalen Inhalten bei Schülern der Hauptschule stärker/schwächer ist als bei Realschülern oder Gymnasiasten¹⁷).

— Durchgängig werden die Zeitungen als *politische* Schriften gekennzeichnet. Gleichzeitig belegen die Antworten aber eine starke Abwehr der Jugendlichen gegenüber „Politik“ und „Politischem“ in Schülerzeitschriften.

— Dieser Abwehr gegenüber politischen Artikeln korrespondiert eine auffallend hohe positive Bewertung zum einen des Feldes „Humor“ und „Satire“ und zum andern des Bereichs „Schüler- und Jugendprobleme“, die beide als „unpolitisch“ aufgefaßt werden.

— Die auf die politische Programmatik der NPD hinweisenden Artikel reichen zur generellen Ablehnung nicht aus. Sie werden als Sprachrohre der Jungen Nationaldemokraten nur von wenigen Schülern identifiziert. Die Motive für die Ablehnung dieser Zeitschriften sind unterschiedlich. Als Gründe, warum die jeweiligen Zeitungen an der Schule nicht verteilt werden sollten, werden am häufigsten ge-

nannt: „Sie ist zu allgemein“, „sie ist zu politisch“, sie seien zu wenig auf die Gegebenheiten der örtlichen Schule bezogen. Mit dieser Kritik verbindet sich bei einigen Schülern der Wunsch nach einer „eigenen Schülerzeitung“, die an der Schule zur Zeit nicht existiert.

Dissonanzen

Neben den skizzierten Einzelergebnissen lassen sich aus den Schülerantworten zwei Tendenzen herauslesen, die folgenreich für Konzeptionen politischer Bildung zum Thema „Nationalsozialismus“ sind. Eine davon wollen wir „Dissonanzen“ nennen: Die spezifische Unfähigkeit, aus theoretischer Erkenntnis praktische Handlungskonsequenzen zu ziehen. Ein Beispiel: Auf die Fragen „Welche Artikel gefallen Dir nicht und warum?“ und „Fändest Du es gut, wenn die Zeitung regelmäßig an Eurer Schule verteilt würde? (Begründe warum)“ antwortet Peter, 15 Jahre, Realschulklasse 9, dem GÄCK vorliegt: „Mir gefallen die faschistischen Berichte oder Artikel nicht, weil ich finde, daß solche Artikel nicht in die Schule gehören; jüngere Schüler können sich dadurch leicht ein falsches Bild machen“ und „Es wäre schon ganz gut, denn es wäre etwas Abwechslung und man würde aus den Berichten etwas erfahren, was zum Allgemeinwissen beiträgt. In dieser Schülerzeitung stehen auch Artikel, die einen selber was angehen, man bekommt ein neues Bild von den Ereignissen.“

Beleuchten wir das Dissonanz-Problem von einer anderen Seite. Nach der Ausstrahlung der Serie „Holocaust“ im Februar 1979 wurden 1018 erwachsene Testpersonen nach ihrer Meinung zu dem Fernsehfilm befragt. 30 Prozent, die sich emotional sehr betroffen zeigten, blieben bei ihrer Meinung, der Nationalsozialismus sei „im Grunde eine gute, nur schlecht durchgeführte Idee“¹⁸). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte eine Frankfurter Forschergruppe, die Jugendliche nach dem gemeinsamen Ansehen der Fernsehserie „Holocaust“ zu dem Film befragt hat. Das Verhalten eines Teils der Gruppe wird wie folgt beschrieben: „Jugendliche, die zwar gegen die Nazis und ihre Verbrechen Partei ergreifen, dann jedoch eine Reihe relativierender Überlegungen ins Feld führen, die oft an die bekannten Formen der Schuldabwehr erinnern.“¹⁹)

¹⁶) Vollständige Informationen über das Arrangement der Untersuchung, die Auswahl der Probanden und deren schriftliche Antworten sowie ausführliche Interpretationen finden sich in unserem Buch *Revolte von rechts ...*, a. a. O.

¹⁷) Aus schichtspezifischer Sichtweise kommt Sochatzy zu ähnlichen Ergebnissen bei 867 Probanden, deren Einstellung zu 30 rechtsradikalen Statements erforscht wurde; vgl. Klaus Sochatzy, *Neofaschismus im Schülerurteil. Eine empirische Studie*, Frankfurt/M. 1981², hier S. 69.

¹⁸) Die Ergebnisse der Befragung finden sich in: *Bild der Wissenschaft* Heft 6/1979.

¹⁹) *Holocaust — Impulse, Reaktionen, Konsequenzen*, mit Beiträgen von Hauke Brunkhorst, Gertrud Koch, H. J. Lißmann, hrsg. vom Didaktischen Zentrum der J. W. Goethe-Universität Frankfurt, *DZ-Schriftenreihe* 1980/1, hier S. 125.

Die von uns untersuchten Reaktionen auf rechtsextreme Schüler- und Jugendzeitungen unterscheiden sich von der Holocaust-Wirkungsforschung²⁰) vor allem dadurch, daß „Holocaust“ das Thema Nationalsozialismus/Faschismus in einer wesentlich direkteren Weise anspricht, daß von vornherein Assoziationen geweckt werden und daß die Probanden bereits vor den Untersuchungen durch die Tagespresse über „Holocaust“ als *Politikum* informiert waren, kurzum: Zur Ermittlung subjektiver Faschismus-Bilder ist „Holocaust“ ein relativ harter Indikator, während in unserem Experiment das Material „Jugendpresse“ ein vergleichsweise „weicher“ Indikator ist. Das Thema „Drittes Reich“ wird nur vermittelt angesprochen, die Probanden waren vorher nicht auf die politische Ausrichtung der Blätter eingestellt. Wir sind deshalb der Auffassung, daß die bei anderen Untersuchungen festgestellten Reaktionsweisen, die als Formen der „Schuldabwehr“ klassifiziert werden können, auf unseren Gegenstand *nicht* übertragbar sind, gleichwohl aber eine wichtige Rolle spielen. Die Urteile unserer Probanden über rechtsextreme Qualitäten der ihnen vorgelegten Texte resultieren nicht aus „Schuldabwehr“, weil die Testpersonen aus Altersgründen persönlich nicht direkt betroffen sein können und weil ihnen darüber hinaus aktuelle Texte vorgelegen haben und keine NS-Schriften. Dennoch äußern sich viele der befragten Schüler negativ über „faschistische“ Teile in den Zeitschriften, wobei das Urteil ausschließlich moralisch oder axiomatisch begründet ist. Dies führt zu der Annahme, daß ihre Werturteile über rechtsextreme Politik „anerzogen“ sind von Erzieherpersönlichkeiten (Eltern, Lehrer, sonstige „opinion leaders“), die selber den Zusammenhängen der „Schuldabwehr“ unterlegen sind: Tabuisierung und Verdrängung

Das Unbehagen an der Politik

Matthias, 16 Jahre, Realschulklasse 9, äußert sich über den „Pfeil“: „Daß die Zeitung sich um den Umweltschutz kümmert und dafür was tut, ist toll. Mir gefallen aber die meisten Artikel nicht, denn sie sind politisch und beeinflussen die Schüler. Sie sind faschistisch, denn sie sind von der JN; die Schüler sollen die nur zum Klassensprecher wählen. Nein, diese Zeitungen sind nichts für Schüler, denn sie sind zu politisch. Ich würde nicht so vieles Politi-

²⁰) Vgl. Friedrich Knilli, Zum Stand der empirischen Holocaust-Forschung, in: *Medium. Zeitschrift für Hörfunk, Fernsehen, Film, Presse*, Nr. 1/Januar 1981, S. 17–20.

und moralische Urteilsbildungen, die nicht reflektiert sind. Nicht zufällig sagt Peter üb GÄCK, „daß solche Artikel nicht in die Schule gehören (!)“ (vgl. oben). „Dissonanz“ meint in unserem Zusammenhang deshalb zweierlei:

— Schüler sind offensichtlich nur unzureichend in der Lage, aus angemessenen Faktenkenntnissen und/oder moralischen Urteilen (idealtypisch: Faschismus ist schlecht) ebensoviele angemessene Handlungskonsequenzen zu ziehen (idealtypisch: diese Zeitung darf an unserer Schule nicht verteilt werden).

— Die Nicht-Aufarbeitung der NS-Vergangenheit bei weiten Teilen der Bevölkerung hat zu massenhaften Prozessen der Schuldabwehr und im Zusammenhang damit zu moralischen Urteilen geführt, die von Schülern übernommen werden, wobei nicht einmal das Wissensdefizit, sondern das Handlungsdefizit ausschlaggebend ist für die Unfähigkeit des Umgangs mit „Rechtsextremismus“.

Das durch mindestens die skizzierten Merkmale strukturierte gesellschaftliche Resonanzfeld der rechtsextremen Jugendpresse macht diese sich auf geschickte Weise zunutze: Rechtsextreme Botschaften spielen in der Gesamtaufmachung der Blätter auf den ersten Blick eine untergeordnete Rolle, sie sind „zeitgemäß“ und unaufdringlich verpackt, so daß der Mechanismus individueller Schuldabwehr gar nicht erst herausgefordert wird. Insofern kann von einer „schleichenden“ Strategie rechtsextremer Jugendpressearbeit gesprochen werden, welche nach Kräften versucht, individuelle Blockierungen zu unterlaufen.

Bevor wir Konsequenzen für die politische Bildung ansprechen, soll noch eine zweite Tendenz der Schülerantworten vorgestellt werden.

sches schreiben und mehr Informationen bringen und mehr neutral bleiben und so viel Informationen wie möglich gebrauchen, damit die Schüler umfassend informiert sind.“

Matthias Einschätzung steht beispielhaft für eine ganze Reihe von Schülerkommentaren, in denen „Politik“ rundweg abgelehnt wird, aber gleichzeitig das Aufgreifen jugendlicher Alltagsprobleme und Fragen des „Umweltschutzes“ begrüßt werden. Im Wechselspiel von Zeitung und Leser ergibt sich hier eine bemerkenswerte Konstellation: Das in den Blättern anhand des aktuellen Stichworts „Umweltschutz“ formulierte Bekenntnis zur Ökologie-

Bewegung, zu einem dritten Weg jenseits von Kapitalismus und Kommunismus, wird von den Schülern als begrüßenswertes Aufgreifen des „unpolitischen“ Problems „Umweltschutz“ wahrgenommen. Der Themenbereich Ökologie im weitesten Sinne wird von „Politik“ im herkömmlichen, parteipolitischen Begriffsverständnis ebenso getrennt wie von „Rechtsextremismus“. *Den Blättern gelingt es also weitgehend, Rechtsextremismus und Ökologie so zu vermengen, daß Schüler Umweltfragen auch dann positiv herausdestillieren, wenn diese in einem rechtsextremen Kontext erscheinen.* Dieser Befund weist darauf hin, daß die etablierten politischen Institutionen und Parteien ganz offensichtlich für die Schüler an Attraktivität und Glaubwürdigkeit eingebüßt haben. Es sind also nicht nur Jugendliche der subkulturellen „Aussteiger-Generation“, Hausbesetzer usw., bei denen die Integrationsfähigkeit der politischen Instanzen scheitert bzw. brüchig zu werden beginnt, sondern auch durchschnittliche Schüler, bei denen eine Abkehr von „der“ Politik zugunsten von „postmaterialistischen Werten“ (Inglehart) festzustellen ist.

Für die *Genese* rechtsextremer jugendlicher Protestpotentiale ist deshalb der Hinweis wichtig, daß historische Kontinuitäten und das Anknüpfen Jugendlicher an den Nationalsozialismus überlagert werden durch aktuelle Desintegrationserscheinungen, die das Abgleiten Jugendlicher nach rechts begünstigen: Hierzu zählen nicht allein Arbeitslosigkeit und ökonomische Krise, sondern vor allem die Existenz rechtsextremer Jugendorganisationen und Jugendpresseerzeugnisse in zeitgenössischem Gewand, die offenbar Werte anzubieten haben, die von den herkömmlichen politischen Instanzen vernachlässigt werden: Kameradschaftliches Miteinander, Kampf gegen die Auswüchse von Kommunismus und Kapitalismus, Umweltschutz und Zivilisationskritik, vermengt mit traditionell-rechtsradikalen Ordnungsvorstellungen. Vor diesem Hintergrund erweist sich jugendlicher Rechtsradikalismus selbst ebenso wie positive Resonanzfelder bei Schülern als nur eine weitere Variante in der Welle gegenwärtiger jugendlicher Protestbewegungen: Sekten, „Aussteiger“, „Spontis“, Hausbesetzer, Rocker etc. Die gesellschaftlichen Resonanzfelder des Rechtsextremismus sind deshalb auch nicht grundlegend verschieden von denen anderer jugendlicher Subkulturen: Sie sind charakterisiert durch eine Abkehr von traditionellen Instanzen politischer Herrschaft, auf der Suche nach „anderen“ orientierenden Leitbildern und Lebensmöglichkeiten. Als Grundursache *aller* dieser Desintegrationserscheinungen müssen ver-

mutlich — jenseits aktueller Krisensymptome wie z. B. Jugendarbeitslosigkeit — weitreichende Prozesse eines Wertwandels bzw. Wertverschiebungen in hochindustrialisierten Gesellschaften mitverantwortlich gemacht werden: Die Staatsapparate sind zunehmend weniger in der Lage, „post-materialistischen“, nicht warenförmigen Wünschen und Wertvorstellungen nachzukommen: Bedürfnissen nach Freundschaft und Solidarität, nach gesunder und lebenswerter Umwelt, nach persönlicher und politischer Identität²¹⁾. Angesichts dessen mutet es eigentümlich überholt an, z. B. „autoritäre Charaktere“ für die Entstehung rechtsextremer Protestpotentiale haftbar machen zu wollen bzw. noch immer von einer subjektiven „Anfälligkeit“ für Faschismus zu reden²²⁾. Wenn aber für die Entstehung die-

21) Die Diskussion um eine Verschiebung hin zu „postmaterialistischen“ Werten ist vornehmlich von dem amerikanischen Politologen Ronald Inglehart stimuliert worden. Er definiert „materialistische“ Werte als Zusammenspiel von Sicherheitsbedürfnissen (z. B. starke Verteidigungskräfte, Verbrechensbekämpfung, öffentliche Ordnung und Versorgungsbedürfnissen (z. B. stabile Wirtschaft, Wirtschaftswachstum, Kampf gegen steigende Preise); „postmaterialistische Werte“ sind ästhetisch und intellektuell (z. B. schöne Städte, Natur, Ideen zählen mehr als Geld, Freie Rede) und implizieren Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Achtung (weniger unpersönliche Gesellschaft, mehr Mitbestimmung am Arbeitsplatz, mehr politische Mitbestimmung); eine 1973 im Auftrag der EG-Kommission durchgeführte Befragung in den 9 EG-Ländern und in den USA hat eine zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz postmaterialistischer Werte ergeben, vgl. Ronald Inglehart, Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten, in: Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, hrsg. von Helmut Klages und Peter Kmiecik, Frankfurt/New York 1979, S. 279—316.

22) Wenn von „Anfälligkeit“ die Rede überhaupt sein kann, dann allenfalls in bezug auf eine verschwindend geringe Zahl militanter „Neonazis“; Schmitt-Egners Antwort auf die selbstgestellte Frage „Wie wird ein Mensch Faschist?“ lautet, es handele sich persönlichkeitspsychologisch um einen „Borderliner“, der gesellschaftliche Widersprüche nicht aushalte, sondern sie im Akt der Zerstörung (Militanz) auflöse; diese Einschätzung — wie überhaupt Fragestellungen nach individuellen nazistischen Prädispositionen — leistet nun aber keinen Beitrag zum Problem rechtsextremer Resonanzfelder insbesondere unter Jugendlichen, sondern sie stilisiert das Problem „Neonazismus“ hoch zu dem, was es *nicht* ist: Gewalttätigkeit einer verschwindend geringen Minderheit; vgl. Peter Schmitt-Egner, Faschismus. Wunsch Erfüllung im „Hier und jetzt“, in: Psychologie heute Nr. 9/1980, S. 37—44; vgl. auch seinen Beitrag „Soziale und psychische Aspekte faschistischer Gewalt. Zur neueren Diskussion um das „Faschistische Subjekt“, in: Psychologie und Gesellschaftskritik 13/14, 1980, S. 181—190. Fragen nach „Anfälligkeiten“ bestimmen auch den Beitrag von H. und T. Castner, Schuljugend und Neofaschismus — ein akutes Problem politischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/1978, S. 31—46.

ser Bewegungen und insbesondere auch für die Bedingungen ihrer Breitenwirkung unter Jugendlichen nicht mehr nur auf die älteren Befunde der Faschismustheorien zurückgegriffen werden kann²³⁾, so gilt dies auch und gerade für die praktischen Folgen: für Konzeptionen politischer Bildung über Nationalsozialismus und Faschismus.

Für eine Neubetrachtung der politischen Bildung über Faschismus und Nationalsozialismus

In der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit zur Faschismusthematik sind zwei politisch-pädagogische Strategien erkennbar, die sich zu handlungsanleitenden „Paradigmata“ (Kuhn) verfestigt haben, obwohl sie nebeneinander existieren und im konkreten Fall nicht immer auseinanderzuhalten sind: Wir wollen sie mit „Aufklärung“ und „Betroffenheit“ umschreiben. „Aufklärung“ steht für eine Orientierung, die von Wissensdefiziten von Schülern über den Nationalsozialismus zu Recht ausgeht und über die Vermittlung von Wissen meint, antifaschistische Resistenz und zugleich demokratisches Bewußtsein fördern zu können. „Betroffenheit“ steht für eine — in jüngster Zeit stärker diskutierte — Richtung, die exemplarisches Lernen mit der Absicht verbindet, Jugendliche bei ihren Interessen und Bedürfnissen zu packen, denn erst subjektive Betroffenheit ermögliche substantielles Lernen²⁴⁾. Beide Konzeptionen sind — dies ist unsere These — für den aktuellen Gegen-

standsbereich einer starken potentiellen Resonanz rechtsextremer Druckerzeugnisse nur bedingt verwendungsfähig.

Rückblickend auf die Ergebnisse unserer Untersuchung (Anm. 7), aber auch auf die vergleichbaren Resultate der Holocaust-Wirkungsforschung muß vor allem gefragt werden, wie mit den nachgewiesenen Inkonsistenzen von moralischem Urteil und Handlungskonsequenzen umzugehen ist. Informationsorientierte „Aufklärung“ und motivierendes subjektbezogenes Lernen müssen künftig daraufhin befragt werden, inwieweit sie Handlungsdimensionen und -entwürfe berücksichtigen (können), die gerade in der antifaschistischen Bildungsarbeit eine wesentliche Rolle spielen.

Zur Erhärtung dieser These wollen wir uns abschließend noch einmal auf den Gegenstandsbereich rechtsextreme Jugendpresse im engeren Sinne beziehen. Der parlamentarische Staatssekretär im Bundesjustizministerium, Hans de With, hat erst kürzlich darauf aufmerksam gemacht, daß die „neonazistische Propaganda“ der letzten Jahre nicht ohne Wirkung geblieben sei: „Die seit Jahren zu beobachtende Agitation hat offenbar in zunehmendem Maße den Übergang zur kriminellen Aktion zur Folge.“ Die Verbreitung nationalsozialistischer Schriften, die noch vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs gedruckt worden seien, müsse verboten werden (vgl. Frankfurter Rundschau vom 23. 1. 1981). Die in weiten Teilen der demokratischen Öffentlichkeit vertretene Verbotsforderung, die ihre historischen Wurzeln in der öffentlichen Tabuisierung des Rechtsextremismus in den fünfziger und zu Beginn der sechziger Jahre hat, ist aber nun gerade deshalb zu kritisieren, weil damit das gesellschaftliche Resonanzfeld des Rechtsextremismus nicht bearbeitet ist und weil zu dem diesem Resonanzfeld der publizistische und ideologisch-handlungsanleitende Boden durch Verbote nicht entzogen werden kann. Juristisch dürfte es keine allgemeinen und weitreichenden Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den „weichen“ rechtsradikalen Schüler- und Jugendzeitschriften geben — sie verheerlichen weder das Dritte Reich direkt noch verwenden sie verfassungswidrige Kennzeichen verbotener Organisationen.

Die Tabuisierung dieser Presse in der politischen Bildung über Rechtsextremismus ist schon deshalb fragwürdig, weil es — wie unsere Untersuchung gezeigt hat (Anm. 7) — kaum eindeutig zustimmende oder eindeutig ablehnende Meinungen gegeben hat, sondern zumeist relativistische Kommentare. Gerade

²³⁾ Zuletzt erschienen: Klaus Fritzsche, Faschismustheorien — Kritik und Perspektiven, in: Handbuch politischer Theorien und Ideologien, hrsg. von Franz Neumann, Reinbek 1977; Eike Hennig, Bürgerliche Gesellschaft und Faschismus in Deutschland. Ein Forschungsbericht, Frankfurt 1977; D. Eichholtz/K. Gossweiler (Hrsg.), Faschismusforschung. Positionen — Probleme — Polemik, Berlin (DDR) 1979; Reinhard Kühnl, Faschismustheorien, Reinbek 1979.

²⁴⁾ Aus der Fülle an Literatur seien herausgegriffen: Für eine primär an „Aufklärung“ orientierte Pädagogik steht der Band „Hitlerwelle und historische Fakten“, hrsg. von Anneliese Mannzmann, Königstein 1979; für eine stärkere Berücksichtigung des Wechselspiels von persönlicher Betroffenheit und politischem Lernen plädiert der Band „Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule“, hrsg. von Peter Dudek, Bensheim 1980; in diesem Zusammenhang sind auch die in den letzten Jahren verstärkt vorangetriebenen Bemühungen zu nennen, den Nationalsozialismus in politisch-pädagogischer Absicht autobiographisch und lokal- bzw. regional-analytisch aufzuarbeiten, vgl. hierzu das Literaturverzeichnis bei Sochatzy, a. a. O. (Anm. 17), S. 297—332; dort nicht erwähnt: K. Preis, München unterm Hakenkreuz, München 1980; G. Hoch, Zwölf wiedergefundene Jahre. Kaltenkirchen unter dem Hakenkreuz, Bad Bramstedt 1980.

derartige Relativismen und Inkonsistenzen sind aber in der politischen Bildung zugänglich und bearbeitbar: durch kritische Inhaltsanalyse, Vergleiche mit Massenblättern der Jugendkulturindustrie (MAD, Bravo etc.) und demokratische Schülerzeitungen und schließlich durch *direkte Thematisierung der Handlungsdimensionen*.

Sie kann z. B. in simulierten Modellen angesprochen werden: Wie würden sich die Schüler/Jugendlichen gegenüber den Blättern verhalten, wenn sie an ihrer Schule verteilt würden, wie würden sie sich gegenüber den Redakteuren/Verteilern verhalten etc. Es kann aber auch der praktisch folgenreiche Umgang damit geprobt werden: Wie stehen z. B. die Anzeigengeber (Tanzschulen, Kleidergeschäfte u. a.) zu den Blättern und ihren Machern, wie reagiert die Umwelt darauf (Eltern, Mitschüler)? Schließlich kann unter dem Aspekt der Handlungsdimensionen praktisch erprobt werden, wie eine demokratisch orientierte Schüler- und Jugendzeitung gestaltet werden sollte²⁵⁾.

Es gibt sicher keine Patentrezepte für eine handlungsorientierte antifaschistische politische Bildung. Eine produkt- und rezeptionsanalytische Betrachtung der „neuen“ rechtsextremen Jugendpresse läßt es jedenfalls zweifelhaft erscheinen, ob Wissen allein über den Faschismus als politisches Herrschaftssystem und seine spezifische lokalgeschichtliche Ausformung am jeweiligen Ort, ob Befragungen von Augenzeugen und Widerstandskämpfern ausreichen, um antifaschistisch-demokratische Resistenz *und* Handlungskompetenz gegenüber neuartigen Formen eines jugendlichen Rechtsextremismus zu ermöglichen.

²⁵⁾ Vgl. hierzu die praktischen Hinweise von Dieter Gerster, Schülerzeitung — Vom Comic bis zur Druckauflage, in: *erziehung* Nr. 7/8, 1980, S. 29—33; Informationen sind auch erhältlich über das Informationsorgan der deutschen Jugendpresse e. V., djp-report, Kleine Theaterstr. 10, 2000 Hamburg 3.

Politikdidaktik und „heimlicher Lehrplan“

I. Einführung

Die Bildung von Staatsbürgern — so Jean Jacques Rousseau — sei nicht die Sache eines einzigen Tages; um sie als Männer zu haben, müsse man sie als Kinder bereits unterweisen¹⁾. Staat und Erziehung, Politik und Pädagogik sind mithin untrennbar aufeinander bezogen. Eine Politikdidaktik, der es um die Analyse der Voraussetzungen für die Erziehung mündiger Staatsbürger geht, kann deshalb auch nicht darauf verzichten, Forschungsansätze und Forschungsergebnisse der modernen Pädagogik mitzureflektieren. Diesem Ziel dient die folgende Auseinandersetzung mit der politisch-pädagogischen Problematik des „heimlichen Lehrplans“.

Schon ein kurzer Blick auf die Entwicklungsgeschichte der modernen Erziehungswissenschaft zeigt, daß ihre Wandlung von der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik zur empirischen Wissenschaft auch eine Eingrenzung ihres Erkenntnisobjekts auf Formen und Prozesse intentionaler Erziehung mit sich gebracht hat. Unter dem Leitbegriff der intentionalen Erziehung werden dabei alle planmäßigen, zielgerichteten und bewußten Einwirkungen auf den *Educandus* gefaßt²⁾. Alle Prozesse funktionaler Erziehung, d. h. die Summe all jener prägenden Einflüsse auf den Heranwachsenden, die ohne erkennbare Absicht von Familie, Freundschaften, Arbeitsbedingungen, Kommunikationsmitteln und dergleichen mehr ausgehen, sind demgegenüber weitgehend aus dem Blickfeld geraten³⁾. Wolfgang Brezinkas Definition des Erziehungsbegriffs verdeutlicht diesen Sachverhalt: „Als Erziehung werden absichtliche und planvolle Maßnahmen, zielgerichtete Handlungen bezeichnet, durch die die Erwachsenen in den Prozeß kindlichen Werdens einzugreifen versuchen, um Lernvorgänge zu unterstützen, die im Kind zu Dispositionen und Verhaltensweisen füh-

ren, welche von den Erwachsenen als wünschenswert angesehen werden.“⁴⁾

Der damit vollzogenen Ausblendung aller Aspekte funktionaler Erziehung entsprach auch das Forschungskonzept von der Schule als einer auf planmäßige erzieherische Einwirkung angelegten Institution⁵⁾.

Die neue — sich selbst dem kritischen Rationalismus zurechnende — Erziehungswissenschaft lehnte es ab, sich an der normativen Diskussion über oberste Schul- und Lernziele zu beteiligen⁶⁾; sie verwies die Entscheidung darüber an die ihrer Meinung nach dafür zuständigen und legitimierten Instanzen: die Parlamente und die Kultusministerien. Ihre eigenen Aufgabenbereiche sah sie vornehmlich in der kritischen Reflexion vorgegebener Ziele sowie darin, bei der Realisierung dieser Ziele Hilfestellung zu leisten. Dies sollte vor allem durch die Entwicklung von Verfahren zur Operationalisierung von Lernzielen sowie durch die Ermittlung von Verfahren zur Optimierung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse erfolgen.

Der damit umrissene Rückzug der Erziehungswissenschaft auf eine Art Dienstleistungsfunktion rief freilich schon bald die Kritiker aus dem eigenen Lager auf den Plan. Sie knüpften bewußt an die von der empirischen Erziehungswissenschaft für obsolet erklärte Einheit von funktionaler und intentionaler Erziehung wieder an und verwiesen darauf, daß die Analyse schulischen Unterrichts unter dem ausschließlichen Aspekt der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten eine verkürzte Sicht der in der Schule tatsächlich ablaufenden Lehr- und Lernprozesse darstelle. Diese

¹⁾ Jean Jacques Rousseau, *Economie politique*, in: C. E. Vaughan (Hrsg.), *The Political Writings of Jean Jacques Rousseau*, Bd. 1, Cambridge 1915, S. 255 f., zit. nach Iring Fetscher, *Rousseaus Politische Philosophie*, 2. Aufl., Neuwied 1968, S. 197.

²⁾ Horst Rumpf, *Erziehung*, in: Walter Horney u. a., *Pädagogisches Lexikon*, Bd. 1, Gütersloh 1977, S. 774.

³⁾ E. E. Geißler, *Erziehung*, in: Horney, a. a. O., S. 779.

⁴⁾ Wolfgang Brezinka, *Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit*, in: H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Frankfurt 1964, S. 193. Zur Bedeutung dieser Definition für die moderne Erziehungswissenschaft vgl. vor allem Bernd Götz, *Sozialisation oder Erziehung?*, Freiburg u. a. 1978, S. 198.

⁵⁾ So Ernst Lichtenstein, *Die Schule im Wandel der Gesellschaft*, Ratingen 1957, S. 41.

⁶⁾ Vgl. zum folgenden vor allem Wolfgang Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1971, sowie Hermann Gieseke, *Einführung in die Pädagogik*, 5. Aufl., München 1973, S. 95 ff.

Sicht lasse alle nicht geplanten und den beteiligten Interakteuren unbewußten Lernprozesse aus dem Blickfeld geraten⁷⁾. Wer diesen Sachverhalt verkenne, der reduziere die Unterrichtsforschung auf das Niveau einer Ingenieurwissenschaft vom Unterricht bzw. auf das einer Handwerkslehre für den Unterrichtspraktiker⁸⁾.

Diese Fundamentalkritik richtete sich zwar zunächst nur an die Adresse der auf die Analyse intentionaler Erziehung in der Schule fixierten „kritisch-rationalen“ Erziehungswissenschaft; in ihrer Essenz traf sie aber auch auf die Politikdidaktik zu, die ihr Hauptaugenmerk unter dem Eindruck der curricularen Wende der späten sechziger Jahre ebenfalls auf die Steuerungsmöglichkeiten intentionaler Lernprozesse im politischen Unterricht gerichtet hatte. Die Betroffenheit der Politikdidaktik wird freilich noch deutlicher, wenn man die Argumentation der Kritiker der empirischen Unterrichtsforschung weiterverfolgt: Ihrer Meinung nach gibt es nämlich in jeder Klasse und in jeder Schule nicht nur einen Lehrplan, sondern deren zwei: Dem amtlichen Lehrplan und den öffentlichen Schulzielen stehe ein nicht-amtlicher bzw. ein „heimlicher“ Lehrplan mit nicht veröffentlichten pädagogischen Wirkungen gegenüber⁹⁾.

Die Verwendung des Begriffs „heimlich“ erzeugt Neugier. Es erhebt sich nämlich die Frage, was am heimlichen Lehrplan denn nun heimlich ist. Ein Blick auf die Begriffsgeschichte legt zunächst die Vermutung nahe, daß es sich hier um einen Übersetzungsfehler handeln könnte. Philip Jackson, der eigentliche „Erfinder“ des Begriffs, sprach nämlich vom „hidden curriculum“, d. h. vom versteckten bzw. verborgenen Curriculum.

Doch die Vermutung trägt: der Fehler hat Methode. Die semantische Verschiebung vom „verborgenen“ zum „heimlichen“ Lehrplan erlaubt es den deutschen Vertretern dieser Forschungsrichtung nämlich, den — an sich unbewußten — Einwirkungen funktionaler Erziehung in der Schule gewissermaßen eine gesamtgesellschaftliche Intention zu unterstel-

len. Damit wird es ihnen möglich, den „heimlichen“ Lehrplan als ein dem ideologischen Sozialisationsauftrag der Schule entsprechendes System von Verhaltensmustern, Normen und Einstellungen zu definieren, „das den Ablauf der schulischen Lehr- und Lernprozesse weitgehend strukturiert und dementsprechend auf der Folie scheinbarer Wissensvermittlung fortlaufend eingeübt wird“¹⁰⁾. Schule und Unterricht vermitteln ihrer Meinung nach über die intentionalen bzw. intendierten Prozesse der Erziehung und Bildung stets auch Normen, Werte und Verhaltensweisen, die nicht im offiziellen Lehrplan verzeichnet sind und die dessen Normen und Zielvorstellungen u. U. sogar diametral gegenüberstehen¹¹⁾.

Eben deshalb kann die Schule — ihrer Meinung nach — auch als eine Institution entlarvt werden, die ihre kodifizierten Absichten — nämlich die Erziehung mündiger, autonomer und kritikfähiger Bürger — selbst ad absurdum führt, indem sie mit Hilfe des heimlichen Lehrplans Anpassung an die Gesellschaft praktiziert¹²⁾. Die Realität des heimlichen Lehrplans — so jedenfalls die deutschen Verfechter dieser Theorie — enthülle die Ideologie des amtlichen Lehrplans¹³⁾, eine Sichtweise, die sich nicht zuletzt auch auf Bertolt Brecht berufen kann. Seiner Meinung nach lernen Schüler nämlich stets „alles was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an Höherstehende zu verraten usw.“¹⁴⁾

Mit einer solchen Kritik stellen die deutschen Verfechter des Forschungsansatzes vom heimlichen Lehrplan die Bedingungen des Erfolgs von politischer Erziehung in der Schule schlechthin in Frage — ein Sachverhalt, der die moderne Politikdidaktik zur Auseinandersetzung mit diesem Ansatz geradezu herausfordert. Eine ihrer vornehmsten Aufgaben besteht nämlich darin, die Praxis politischen Lernens über sich selbst aufzuklären, um den Einfluß möglicher Störfaktoren politischer Bil-

⁷⁾ Vgl. dazu Klaus Jürgen Tillmann, *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*, Frankfurt 1976, S. 9.

⁸⁾ Jürgen Zinnecker, *Kritischer Überblick über die Literatur und zugleich ein Nachwort*, in: ders. (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim, Basel 1975, S. 169 ff.

⁹⁾ Vgl. dazu Philip W. Jackson, *Einübung in eine bürokratische Gesellschaft*, in: Zinnecker (Hrsg.), a. a. O., S. 29 und 31. Zur politikwissenschaftlichen Diskussion des 'hidden curriculum' vgl. neuerdings auch: Richard M. Merelman, *Democratic Politics and the Culture of American Education*, in: APSR, 74, No. 2, 1980, S. 319—332.

¹⁰⁾ So K. R. Höhn, *Der heimliche Lehrplan und das Simulationsspiel*, in: J. Lehmann (Hrsg.), *Simulations- und Planspiele in der Schule*, Basel u. a. 1977, S. 202.

¹¹⁾ Vgl. dazu Jackson, a. a. O., S. 31.

¹²⁾ Rainer Krüger, *Psychologische Aspekte politischer Bildung*, Düsseldorf 1978, S. 104.

¹³⁾ Jürgen Zinnecker, *Heimlicher Lehrplan*, in: b.e. 5 (1973), S. 17.

¹⁴⁾ Bertolt Brecht, *Flüchtlingsgespräche*, zit. nach Zinnecker (Hrsg.), a. a. O., S. 171.

dung einzugrenzen¹⁵). Dabei hat sie der Tatsache Rechnung zu tragen, daß sich politisches Lernen als soziales Lernen nicht nur im Politikunterricht, sondern in der — von den Verfechtern des heimlichen Lehrplans ins Auge gefaßten — Gesamtheit aller funktionalen und intentionalen Lernprozesse in der Schule abspielt bzw. abspielen kann.

Diese Auffassung vertrat auch schon der Deutsche Ausschuß für das Bildungs- und Erziehungswesen in seinem Grundsatzgutachten zur politischen Bildung und Erziehung vom 22. Januar 1955, in dem er auf das problemträchtige Verhältnis einer auf Demokratie verpflichteten intentionalen Erziehung einerseits und den durch die Prinzipien des Obrigkeitsstaates bestimmten Formen der Schulorganisation und der Unterrichtsmethode andererseits hinwies. Struktur und Leben in einer Schule — so der Ausschuß — müßten nämlich den Schülern eine Erfahrung davon geben, was Freiheit und Verantwortung im Leben einer Gemeinschaft bedeuteten. Nur dann, wenn die Einrichtungen der Erziehung und Bildung selbst freie Gemeinschaftsordnungen seien, könne das schwierige Geschäft politischer Erziehung überhaupt gelingen¹⁶).

Eingedenk dieser Mahnung wird es im folgenden darum gehen, die Argumente des Forschungsansatzes vom heimlichen Lehrplan sorgfältig und kritisch zu prüfen. Die Heterogenität der unter dieser Rubrik veröffentlichten Beiträge verbietet zwar eine globale Zuweisung der Argumente bzw. der jeweiligen Verfasser an eine der dominanten wissenschaftstheoretischen Schulen. Gleichwohl kann und soll auf eine Freilegung der normativen Prämissen der für diese Forschungsrichtung konstitutiven Argumentationsfiguren nicht verzichtet werden. Ein solches Verfahren empfiehlt sich schon allein deshalb, weil sich die Beweisführung der Verfechter der Theorie des heimlichen Lehrplans nicht selten als eine eigentümliche Verknüpfung kritisch-

engagierter Polemik mit empirisch abgesicherten Sachaussagen darstellt. Im folgenden gilt es mithin zunächst, die ideologischen Voraussetzungen der drei bedeutsamsten Argumentationsfiguren herauszuarbeiten und vorzustellen:

Argumentationsfigur I unterstellt eine — wie es heißt — „gesellschaftsstabilisierende Wirkung“ funktionaler Erziehung in der Schule. Den Vertretern dieser Forschungsvariante geht es vor allem darum, den Nachweis dafür zu erbringen, daß die scheinbar ungeplanten Erziehungsprozesse in der Schule der — wie es heißt — „Sicherung der bürgerlichen Klassenherrschaft“ dienen.

Argumentationsfigur II hebt demgegenüber auf die Verknüpfung funktionaler und intentionaler Erziehung ab und wirft die Frage nach der möglichen Zielinkompatibilität dieser beiden Prozesse auf. Hier geht es um die Analyse der Auswirkungen bürokratischer Schulorganisation auf politisches und soziales Lernen sowie um die Klärung der Frage, inwieweit die Machtfülle des Lehrers mögliche Lernprozesse der Schüler von vornherein unterbindet. Im Hintergrund dieser Argumentationsfigur steht dabei die Vorstellung von der prinzipiellen Möglichkeit der Aufhebung politischer Herrschaft sowie der Wunsch, das emanzipierte Individuum einer nur in Umrissen erkennbaren Zukunftsgesellschaft zu verwirklichen.

Argumentationsfigur III kann — wie noch zu zeigen sein wird — als die pädagogisch und politikdidaktisch fruchtbarste Anregung der Verfechter des heimlichen Lehrplans gelten. Den Amerikanern Jackson und Henry als Vertretern dieser Variante geht es darum, die Ursachen für nicht geplante und nicht intendierte Wirkungen intentionaler Erziehung zu ermitteln. Erkenntnisleitendes Interesse dieser Argumentationsfigur ist dabei der Wunsch, *strukturelle* Schwachstellen des politischen Unterrichts aufzudecken und die Schüler zu einem Höchstmaß an eigenverantwortlicher Tätigkeit zu führen.

Wenden wir uns nun der Detailanalyse der einzelnen Argumentationsfiguren zu. Dabei wird so verfahren, daß zunächst jeweils die Argumente der Verfechter der Theorie vom heimlichen Lehrplan vorgetragen und unmittelbar im Anschluß daran einer kritischen Analyse unterzogen werden.

¹⁵) Vgl. dazu Bernhard Claußen, Politische Sozialisation. Zur Theorie der gesellschaftlichen Vermittlung zwischen Subjekt und politischem System, in: Helmut Moser (Hrsg.), Politische Psychologie, Weinheim 1979, S. 148 ff., sowie ders., Pädagogische Dimensionen von Konsensus und Parteilichkeit, in: ZfPäd, 24 (1978), S. 946.

¹⁶) Hans Bohnenkamp u. a., Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 832.

II. Der „heimliche“ Lehrplan der Institution Schule

Das Schulwesen — so Siegfried Bernfeld in seiner programmatischen Schrift über „Sisyphos und die Grenzen der Erziehung“ — habe offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinausreichen. Die Schule — als Institution — erziehe¹⁷⁾. Nun wird diese These von der Erziehungsfunktion der *Institution* Schule von der modernen Erziehungswissenschaft keineswegs gelehrt¹⁸⁾, zumal die Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung ebenfalls in diese Richtung weisen. Die Schule vermittelt im Rahmen ihres Bildungsauftrags durchaus auch soziale Werte, Normen und Interpretationsmuster wie Genauigkeit, Sorgfalt, Ordentlichkeit, Verlässlichkeit usw., die in allen hochentwickelten Industriegesellschaften benötigt werden¹⁹⁾. Insoweit stimmen die Ziele des heimlichen Lehrplans mit den — wenn auch impliziten — Forderungen der Gesellschaft an die Schule überein. Das gilt auch für die schulische Vermittlung ideologischer Legitimationsmuster, zu denen etwa die Prinzipien der Chancengleichheit und der Leistungsorientierung gehören.

Gerade im Hinblick auf die Leistungsorientierung sind die strukturellen Parallelen zwischen Schule und Gesellschaft unübersehbar: Die Einübung in die schulischen Leistungserfordernisse stellt nämlich eine *conditio sine qua non* für die Internalisierung des Leistungsprinzips als eines rationalen und ge-

rechten Prinzips der Statusallokation dar, mit dessen Hilfe dann soziale Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen gerechtfertigt werden (können)²⁰⁾. Allerdings gilt es an dieser Stelle auch die dysfunktionalen Auswirkungen des schulischen Leistungsprinzips mitzureflektieren: Das Versagen eines Schülers stellt nämlich nicht selten eine unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg eines anderen dar²¹⁾. Wo sich aber die Furcht vor einem Mißerfolg verhärtet und ein prinzipiell lernwilliges Kind erkennen muß, daß es seinen Mitschülern bei der Bewältigung komplexer Probleme hoffnungslos unterlegen ist, muß mit einer wachsenden Neigung zur Vermeidung von Leistungssituationen gerechnet werden²²⁾. Das wettbewerbsorientierte Leistungsprinzip zeitigt mithin auch leistungshemmende Folgen. Es verkehrt sich teilweise in sein Gegenteil — ein Sachverhalt, der weder im Interesse der Leistungsgesellschaft noch im Interesse der Schule liegt bzw. liegen kann²³⁾.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß über die jeweiligen Vorzeichen der Einwirkung der Institution Schule auf den einzelnen Schüler keine hinreichend exakten Aussagen gemacht werden können. Insofern verbietet sich auch die mechanistisch-einseitige Auslegung funktionaler Erziehung in der Schule als Transmissionsriemen kapitalistischer Normen und Werte und die damit verbundene Charakterisierung der Schule als *Klassenschule*.

III. Der Herrschaftscharakter der Schule und die Erfolgslosigkeit politischer Erziehung

Politisches Handeln, Freiheit und Verantwortung — so der Bielefelder Pädagoge Hartmut von Hentig — können nur in politischem *Handeln* in Freiheit und Verantwortung gelernt werden und nicht — oder nur zu einem gerin-

gen Teil — durch *Belehrung* über sie²⁴⁾. Problemlösendes Denken, selbstbestimmtes Verhalten und selbstaktivierende Lernorganisation sind im politischen Unterricht miteinander verschmolzen²⁵⁾.

¹⁷⁾ Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Leipzig 1925, Neuauflage Frankfurt 1967, S. 28.

¹⁸⁾ Vgl. Ivan Reid, *Sociological Perspectives on School and Education*, London 1978, S. 28. Über das Ausmaß der Wirkungen besteht aber keinerlei Konsens.

¹⁹⁾ Helmut Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, Weinheim u. a. 1974, S. 68 ff.

²⁰⁾ Peter Pawelka, *Politische Sozialisation*, Wiesbaden 1977, S. 136.

²¹⁾ So besonders Jules Henry, *Lernziel Entfremdung*, in: Zinnecker (Hrsg.), *Heimlicher Lehrplan*, S. 43.

²²⁾ So Wolfgang Klafki, *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung*, in: Arnold Gehlen u. a., *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips*, 3. Aufl., München 1975, S. 90 und 101; vgl. auch Hans Schell, *Angst und Schulleistung*, Göttingen 1972, S. 116 f., wonach der Angst ein leistungshemmender Effekt zukommt.

²³⁾ Herbert Uppendahl, *Leistungsprinzip und humane Schule*, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 9, 1977, S. 359.

²⁴⁾ Hartmut von Hentig, *Kritik an der Kritik und an den Richtlinien für den Politischen Unterricht des Landes NRW*, in: Walter Gagel/Rolf Schörken (Hrsg.), *Zwischen Politik und Wissenschaft*, Opladen 1975, S. 11.

²⁵⁾ Zinnecker, *Kritischer Überblick*, in: ders. (Hrsg.), *Heimlicher Lehrplan*, a. a. O., S. 179 ff.

Nach Jürgen Zinnecker kommt solchen Vorstellungen freilich nur der Charakter von Leerformeln zu. Modellen wie dem des mündigen Bürgers vermag er ebenfalls nur rein deklamatorischen Charakter beizumessen. Er hegt nämlich prinzipielle Zweifel daran, ob es möglich ist, freies und demokratisches Handeln im Binnenraum der Schule einzuüben, ohne zuvor die Machtfülle des Lehrers abzubauen und den bürokratischen Herrschaftscharakter der Schule zu beseitigen. Die grobe Machtfrage, die der Unterricht in der Schulbürokratie notwendig beinhaltet — so jedenfalls Jürgen Zinnecker —, bleibe aus der gegenwärtigen Forschung ausgeklammert. Dabei stelle sich für alle Schüler tagtäglich das Problem, welche Überlebensstrategien sie gegen die Lenkungsstrategien von Lehrern einsetzen könnten²⁶⁾.

Untersuchen wir an dieser Stelle zunächst den *Machtaspekt* unterrichtlicher Interaktion. Max Weber hat Macht als Chance definiert, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“²⁷⁾. Diese Definition scheint voll auf den Prozeß unterrichtlicher Interaktion übersetzbar, zumal Lehrer in einer Unterrichtsstunde von 40 Minuten Dauer durchschnittlich 51,9 Aufforderungen und Befehle an ihre Schüler richten²⁸⁾. Der Lehrer ist es, der nahezu alle Unterrichtssituationen dadurch definiert, daß er die Gesprächschancen verteilt²⁹⁾, Zeiten und Aktivitäten festlegt³⁰⁾, Unterrichtsergebnisse und Schülerleistungen beurteilt und die gesamte Unterrichtstätigkeit koordiniert und kontrolliert³¹⁾. Seine damit umrissene „situative Definitionsmacht“ beruht dabei auf seinen Möglichkeiten, ein bestimmtes Verhalten zu belohnen (reward power) oder aber zu bestrafen bzw. ein anderes Verhalten zu erzwingen³²⁾. Versteht man Macht mit David Easton als Sanktionsmacht zur Kontrolle der Entscheidungen und des Verhaltens anderer, so kann an ihrer Existenz auf Seiten des Lehrers

kaum ein Zweifel bestehen³³⁾. Doch seine Machtfülle reicht noch weiter: Er verfügt nämlich über bestimmte, von den Schülern gewünschte Kenntnisse, die nur er zur Verfügung stellen kann.

Darüber hinaus wird der Lehrer von seinen Schülern nicht selten auch als Vorbild anerkannt (referent power), mit dem sie sich zu identifizieren suchen. Kraft Amtes kann er schließlich auch noch beanspruchen, als legitimer Führer der Lerngruppe anerkannt zu werden.

Hier wird deutlich, daß die Macht des Lehrers zur Steuerung von Unterrichtsprozessen nicht allein auf Zwang, sondern auf einer komplizierten Mischung aus Zwang und Zustimmung seiner Schüler beruht³⁴⁾, ein Sachverhalt, dessen Konsequenzen für den Politikunterricht im folgenden noch zu berücksichtigen sein werden.

An dieser Stelle gilt es jedoch zunächst noch zur Kenntnis zu nehmen, daß den bisherigen Ausführungen ein — zumindest aus politikwissenschaftlicher Sicht — verkürzter Machtbegriff zugrunde gelegen hat. Karl Deutsch hat nämlich mit Recht darauf verwiesen, daß die Ausübung von Macht nicht nur zur Einschränkung der Handlungsfreiheit der Beherrschten, sondern auch zur Einschränkung der Handlungsfreiheit der Machtinhaber selbst führt³⁵⁾. Ein — von A. Toynbee erläutertes — Beispiel aus der Geschichte mag verdeutlichen, worum es hier geht: Nach der Eroberung von Messenien — so Toynbee — hätten die Spartaner erkennen müssen, daß ihre ganze Kraft und Aufmerksamkeit nötig sein würde, um die messenischen Heloten unter ihrem Joch zu halten, und sie seien deshalb ihres eigenen Sieges nicht froh geworden³⁶⁾. Mit anderen Worten: Die Ausübung von Macht im Sinne von Eastons Sanktionsmacht ist für den Mächtigen stets auch mit Kosten verbunden.

Diese Erkenntnis gilt auch für den Unterricht im allgemeinen und für den politischen Unterricht im besonderen. Für den Lehrer und Erzieher bedeutet der Einsatz von Sanktionsmacht nämlich immer auch eine Einschränkung seiner eigenen Handlungsfreiheit. Sanktionen seitens des Lehrers führen überdies

²⁶⁾ Ebda., S. 180.

²⁷⁾ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 4. Aufl., 1. Halbband, Tübingen 1956, S. 28.

²⁸⁾ Johannes Beck, *Lernen in der Klassenschule*, Hamburg 1974, S. 93.

²⁹⁾ Tillmann, a. a. O., S. 72, spricht von erzwungener hierarchischer Kommunikation.

³⁰⁾ Jackson, a. a. O., S. 23.

³¹⁾ Thomas Heinze/Detlef Tausendfreund, *Die institutionalen Bedingungen der Konstitution von Alltagssituationen*, in: Friedrich Thiemann (Hrsg.), *Konturen des Alltäglichen*, Königstein 1980, S. 33 f.

³²⁾ Carl W. Backmann/Paul F. Secord, *Sozialpsychologie der Schule*, Weinheim u. a. 1972, S. 110 f.

³³⁾ „Power is present to the extent to which one person controls by sanctions the decision of another“, zit. nach C. J. Friedrich, *Politik als Prozeß der Gemeinschaftsbildung*, Berlin 1970, S. 31.

³⁴⁾ Vgl. Friedrich, a. a. O., S. 32 ff., über Macht.

³⁵⁾ Karl W. Deutsch, *Politische Kybernetik*, Freiburg 1960, S. 176, unterscheidet dementsprechend zwischen wirklicher Macht (net power) und wirksamer Macht (gross power).

³⁶⁾ Ebda.

nicht selten dazu, daß sich die Schüler zu gemeinsamen Aktionen gegen den Lehrer zusammenschließen. Reibungsverluste dieser Art bedeuten für den Unterricht im allgemeinen zwar nur Effizienzverluste. Für den auf das Prinzip der Erziehung zur Demokratie verpflichteten Politikunterricht geht es hier jedoch um mehr: nämlich um die Glaubwürdigkeit des Lehrers und um die Glaubwürdigkeit der Erziehungsinhalte. Eben deshalb darf der moderne Politiklehrer nicht auf seine Sanktionsmacht zurückgreifen, um Unterrichtsprozesse zu steuern. Vielmehr muß es ihm darum gehen, die Zustimmung seiner Schüler durch die Bereitstellung von alternativen Entscheidungsmöglichkeiten über Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen zu erlangen. Es gilt, den lehrerzentrierten Unterricht in einen schülerorientierten Unterricht zu überführen.

Den Verfechtern des Forschungsansatzes heimlicher Lehrplan geht es nun aber nicht nur um die Aufhebung der vermuteten situativen Definitionsmacht des Lehrers, sondern auch um die Beseitigung bürokratischer Herrschaft in der Schule³⁷⁾. Auch bei der Analyse dieser Forderung mag es sinnvoll sein, zunächst von einer Definition Max Webers auszugehen: „Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.“³⁸⁾ Der reinste Typus legaler Herrschaft ist für Weber dabei derjenige mittels eines bürokratischen Verwaltungsstabes. Nicht weniger als sieben der zehn von ihm vorgestellten Merkmale des bürokratischen Typus rationaler Herrschaft treffen auch auf die Schule zu: nämlich ein hohes Maß an spezialisiertem Fachwissen, die Existenz einer Amtshierarchie mit jeweils fest umrissenen Kompetenzen der Positionsträger, die strenge Trennung von Amts- und Privatgeschäften, die Hauptberuflichkeit der Amtsinhaber, die Existenz eines Laufbahnprinzips mit Beförderungsmöglichkeiten sowie das Vorhandensein einer ausgeprägten Amtsdiziplin³⁹⁾. Die Existenz bürokratischer Strukturen und damit die von bü-

rokratischen Herrschaftsprozessen in der Schule kann mithin nicht bestritten werden. Eine realistische Beurteilung von Herrschaft sollte sich aber weniger am utopischen Ideal eines herrschaftsfreien Zustands, sondern vielmehr an ihrer konkreten Funktion für den jeweiligen sozialen Kontext orientieren. Legt man dieses Beurteilungskriterium zugrunde, so ergibt sich, daß die Existenz bürokratischer Herrschaft in der Schule als eine der unabdingbaren Voraussetzungen für die Organisation und den Vollzug intentionaler Lernprozesse gelten kann. Problematisch ist deshalb weniger das Vorhandensein bürokratischer Herrschaft an sich als vielmehr die Möglichkeit des Übergreifens bürokratischer Herrschaft auf den pädagogischen Prozeß des Lernens in der Schule. Aber schon allein aus der Existenz von Herrschaft in der Schule ergibt sich die prinzipielle Notwendigkeit der Herrschaftskontrolle. Schule als Feld sozialen und politischen Lernens setzt deshalb die Bereitstellung nicht nur nomineller, sondern auch genuiner Mitwirkungsmöglichkeiten aller Beteiligten an innerschulischen Entscheidungsprozessen voraus.

Dieser Sachverhalt wird in jüngster Zeit auch vom Gesetzgeber zunehmend klarer erkannt. So überträgt etwa § 5 des Schulmitwirkungsgesetzes von Nordrhein-Westfalen vom 13. Dezember 1977 alle Grundsatzentscheidungen über Fragen wie die der Hebung allgemeiner Erziehungsschwierigkeiten, der Verteilung des Unterrichts auf fünf oder sechs Tage, der Anschaffung neuer Lehr- und Lernmittel sowie die damit verbundene Verteilung des Haushalts und nicht zuletzt auch die der Entscheidung über den Erlaß einer eigenen Schulordnung in die Kompetenz der Schulkonferenz. Diese wird in Schulen der Sekundarstufe I von Lehrern, Eltern und Schülern im Verhältnis von 3 : 2 : 1 und in Schulen der Sekundarstufe II im Verhältnis von 3 : 1 : 2 beschickt. Die Regelung, den Schülern nach Alter gestaffelte Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen, entspricht dabei der pädagogisch-politischen Zielsetzung, schulische Herrschaftsprozesse transparent zu gestalten und den jungen Menschen sukzessiv für die Wahrnehmung von Verantwortung zu qualifizieren⁴⁰⁾.

⁴⁰⁾ Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.), Handbuch Schulmitwirkung, 2. Aufl., Köln 1979, S. 27 ff.

³⁷⁾ Vgl. dazu auch Jürgen Zinnecker, Unterrichtsforschung, in: Christoph Wulf (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, München, Zürich 1974, S. 603.

³⁸⁾ Weber, a. a. O., S. 28.

³⁹⁾ Ebda., S. 126; vgl. auch Reid, a. a. O., S. 67, sowie Peter Fürstenau, Sozialisation in der Schule, München 1976, S. 20.

IV. Nicht intendierte Wirkungen intentionaler Erziehung

Alle wirklich großen Ideen der Weltgeschichte — so klagte Rainer Maria Rilke zu Beginn dieses Jahrhunderts — seien dazu verurteilt, in der Schule an Lebendigkeit einzubüßen und zu abstrakten Formeln zu gerinnen, weil in sie die Absicht hineingelegt werde, zu bilden⁴¹). Erhöbe man die Essenz dieser Bemerkung zum didaktischen Selektionsprinzip für Unterrichtsinhalte, so würde sich jegliche Thematisierung von Ideen wie Freiheit, Verantwortung, Demokratie usw. im politischen Unterricht verbieten, weil ein solches Vorgehen den Bildungsgehalt dieser Ideen entscheidend beeinträchtigen könnte. Gleichwohl muß konzediert werden, daß die Klage Rilkes einen durchaus realistischen Kern enthält, der vor allem von den amerikanischen Verfechtern eines „hidden curriculum“ hervorgehoben wird: nämlich die Frage nach den nicht-intendierten Wirkungen intentionaler Erziehung.

Insbesondere die Politikdidaktik muß sich in diesem Zusammenhang die Frage gefallen lassen, ob es den von ihr propagierten Zielen der Selbst- bzw. Mitbestimmung und der Emanzipation und Mündigkeit entspricht, daß sich der moderne Schüler — spätestens mit dem Erreichen der gymnasialen Oberstufe — zu einem „müden Unterrichtsprofi“ verwandelt hat, dessen rätselhaftes Schweigen und lässiger Stil sowohl Desinteresse als auch Begeisterung meisterhaft zu tarnen vermag. Der wirklich erfolgreiche Schüler — so jedenfalls Philip Jackson — sei der „berufsmäßige Schulschwindler“, der die Kunst beherrsche, die Lehrer einzutaxieren und sie dann zufriedenzustellen „mit genau der Schläue und heuchlerischen Ehrenhaftigkeit, die den nichtseriösen Gebrauchtwagenhändler auszuzeichnen pflegt“⁴²). Diesem Typus gelinge es mühelos, von der Maske des aufmerksamen in die des gleichgültigen Schülers zu schlüpfen⁴³).

Der polemische Unterton dieser Kritik sollte nicht den Blick darauf verstellen, daß es sich hier um ein ernst zu nehmendes Problem der modernen Didaktik handelt. Die curriculare Wende der Didaktik — so jedenfalls Wolfgang Geiger — habe sich nämlich in den Prozeß der zunehmenden Subsumtion aller gesellschaftlichen Bereiche unter das Prinzip der Zweckrationalität eingeordnet. Der Unterricht selbst sei unter dem Konzept der curricular verordneten Lernzielorientierung zu einer zweckra-

tionalen Organisation von Mitteln im Hinblick auf gesetzte Ziele, zum effektiv gesteuerten System geworden, in dem der Schüler lediglich noch Objekt der Steuerung sei; von Selbstbestimmung und Mündigkeit könne deshalb nicht die Rede sein⁴⁴).

Der Schlüssel zum Problem des oben beschriebenen Unterrichtsprofis könnte mithin in den Konstruktionsprinzipien moderner, zentral reglementierter Curricula liegen. Lernziele und Lerngegenstände moderner Curricula werden nämlich vornehmlich über zukünftige Qualifikationsanforderungen legitimiert, die für die Schüler nur selten aktuellen Wert besitzen. Auch der Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge einer Fachwissenschaft kommt aus der Schülerperspektive keine motivationelle Relevanz zu⁴⁵). Angesichts der proklamierten Leitziele politischer Erziehung erscheint es auch höchst zweifelhaft, ob den Schülern ein — u. U. nach Alter gestaffeltes — Recht darauf verweigert werden darf, an Entscheidungen darüber beteiligt zu werden, was im politischen Unterricht wann zu lernen ist⁴⁶).

Eine Beteiligung der Curriculumadressaten am Prozeß der Curriculumerstellung wäre aber auch schon allein deshalb wünschenswert, weil ein politischer Unterricht, in dem die curricular verordneten Lehrintentionen des Lehrers und die Lernintentionen der Schüler alles andere als kongruent sind, leicht der Charakter einer Zwangssituation annehmen kann⁴⁷), in der gespieltes bzw. geheuchelte Interesse der Schüler vorherrscht und Tarnung zur ersten Schülerpflicht wird.

Als didaktische Konsequenz dieser Erkenntnis ergibt sich die Forderung nach der Entwicklung praxisnaher, offener Curricula für den Politikunterricht sowie die Forderung nach einer jeweils situativen Legitimation curricularer Ziele und Inhalte in der Unterrichtspraxis⁴⁸). Offene Curricula tragen nämlich die Erkenntnis Rechnung, daß ihre Verwirk-

⁴¹) Wolfgang Geiger, Lernziele und politischer Unterricht, in: Wolfgang Northemann (Hrsg.), Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1978, S. 46.

⁴²) S. S. Boocock/J. S. Coleman, Games with Simulated Environments in Learning, in: Boocock, Sociology of Education, 1966, S. 217.

⁴³) So Fritz Loser/Ewald Terhart, Unterricht und Legitimation, in: G. Gerdsmeyer/D. Thranhardt (Hrsg.) Schule, Weinheim 1979, S. 206.

⁴⁴) Vgl. Wolfgang Neidhard, Kinder, Lehrer und Konflikte, München 1977, S. 38.

⁴⁵) Loser/Terhart, a. a. O., S. 218.

⁴¹) R. M. Rilke, Sämtliche Werke, Bd. 5, S. 588, zit. nach N. Mianty, Rilke und die humane Schule, in: ZfPäd. 24 (1978), S. 547.

⁴²) Jackson, a. a. O., S. 29.

⁴³) Ebda.

chung „die selbständige Übersetzung in konkrete Situationen und die Vermittlung mit den Interessen, Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der betroffenen Schüler erfordert“⁴⁹⁾. Der für zentrale Curricula charakteristische Phasenablauf vom Prozeß der Zielfindung über den der Implementation bis hin zur Evaluierung kann in offenen Curricula durchbrochen und den jeweiligen Bedürfnissen der Unterrichtspraxis angepaßt werden⁵⁰⁾.

Den damit umrissenen Vorteilen offener Curricula stehen freilich ebenso wichtige Nachteile gegenüber: Es erhebt sich nämlich die Frage, wie die Gefahr inhaltlicher Beliebigkeit offener Curricula eingegrenzt und damit letztlich auch der Gefahr politischer Subjektivität vorgebeugt werden kann⁵¹⁾. Offene Curricula setzen überdies einen Lehrertypus voraus, der neben seiner fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz alle diejenigen politischen und gesellschaftlichen Qualifikationen besitzt, die seine Schüler mit Hilfe des Curriculums erwerben und einüben sollen. Ein solcher Lehrertypus dürfte in der pädagogischen Praxis aber selten anzutreffen sein⁵²⁾. Ein Ausweg aus dem damit umrissenen didaktischen *circulus vitiosus* scheint in der Möglichkeit zu liegen, die Schüler bereits zu einem möglichst frühen Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn an der Planung des Unterrichts zu betei-

ligen, wie es etwa § 12 Abs. 4 des bereits zitierten Schülermitbestimmungsgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen vorsieht. Denkbar wäre auch, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler an der Gestaltung und Planung des Unterrichts mit zunehmendem Alter und zunehmender Sachkompetenz auszuweiten.

An dieser Stelle sollten auch die Konsequenzen ins Auge gefaßt werden, die sich aus der u. a. von Wolfgang Geiger und Felix von Cube vorgeschlagenen Trennung von Instruktionwissen und Reflexionswissen für den politischen Unterricht ergeben könnten: Ließe sich eine solche Trennung nämlich durchhalten, dann könnte ein Minimum an Einheitlichkeit des Politikunterrichts durch eine — nach Inhalten differenzierte — Mischung aus geschlossenen und offenen Curricula sichergestellt werden. Geschlossene Curricula könnten dabei der Vermittlung politischer Grundkenntnisse, offene Curricula eher der Vermittlung reflexiver Einsichten und demokratischer Einstellungen vorbehalten bleiben.

Auf jeden Fall aber muß es dem Schüler ebenso wie dem Lehrer möglich sein, nicht intendierte Auswirkungen intentionaler Erziehung in den politischen Unterricht einzubringen und kritisch und kontrovers zu diskutieren, um der Einübung scheinrationaler Verhaltensweisen entgegenzuwirken.

V. Lernen in der „Peer“-Gruppe — eine neue Dimension des „heimlichen“ Lehrplans?

Jede Beschreibung der Schule als Ort politischen Lernens wäre unvollständig, wenn sie auf die Beschreibung subkultureller Erziehungsprozesse verzichten würde. Die Schule schafft nämlich schon allein dadurch, daß sie den Heranwachsenden in Pausen, Frei- und Mußstunden eine relativ unregelmäßige Interaktionsarena zur Verfügung stellt, die grundlegende Voraussetzung für die Bildung informeller, in der Regel altershomogener und locker organisierter Gruppen („peer-groups“), die sich ihrerseits zu bedeutsamen „Sozialisationsagenturen“ entwickeln bzw. entwickeln können⁵³⁾. Der Prozeß der Ausdifferenzierung sol-

cher *peer groups* entspricht dabei einem auch in anderen Organisationen diagnostizierbaren Bedürfnis nach Sicherheit, Freundschaft und Geborgenheit⁵⁴⁾.

Dieser Sachverhalt läßt vermuten, daß wir es hier mit einer *weiteren Dimension der Theorie des heimlichen Lehrplans* zu tun haben⁵⁵⁾, deren Bedeutung schon deshalb kaum überschätzt werden kann, weil „Peer“-Gruppen nicht selten zur Negation offizieller Normen tendieren⁵⁶⁾. In diese Richtung deuten jedenfalls amerikanische Forschungsergebnisse, wonach die Bemühungen, schwarze Kinder in die Gesellschaft zu integrieren, an der Existenz fester Regeln scheiterten, die von den „Peers“ gesetzt worden waren. Diese Regeln entsprachen den Werten und Normen bzw. dem Lebensstil und den Lebensgewohnheiten

⁴⁹⁾ Wolfgang Northemann, Zur Konzeption des politisch-gesellschaftlichen Unterrichts, in: ders. (Hrsg.), Unterricht, S. 15.

⁵⁰⁾ Loser/Terhart, a. a. O., S. 218; Horst Rumpf, Umriss eines Konzepts von Unterricht, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1977, S. 173.

⁵¹⁾ Northemann, a. a. O., S. 16.

⁵²⁾ Ebda.

⁵³⁾ D. P. Ausubel, Theories and Problems of Adolescent Development, New York 1954, S. 472, zit. nach G. Schreiner, Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt 1973, S. 24.

⁵⁴⁾ S. N. D. Shipman, Soziologie der Schule, Düsseldorf 1974, S. 146.

⁵⁵⁾ Ebda.

⁵⁶⁾ So auch Peter Woods, The Divided Schools, London 1979, S. 110. Danach schlagen peer groups vor allem Strategien des begrenzten Konflikts bzw. der Regelverletzung ein.

der männlichen Mitglieder der schwarzen Unterschicht: „The rules actually running the schools are the informal rules set by the students which evoke from lower-class urban black male street corner behavior and life style.“⁵⁷⁾

Eine Untersuchung, die insgesamt 7 900 Kinder in Nord-Illinois erfaßte, führte ebenfalls zu dem Ergebnis, daß sich die Schüler eher an den Normen ihrer „Peer“-Gruppe als an denen ihrer Eltern oder ihrer Lehrer orientierten. Die von den „Peers“ repräsentierte Subkultur zeichnete sich dabei durch einen ausgeprägten Anti-Intellektualismus aus. Dementsprechend basierten die gruppeninternen Statuszuweisungen auf sportlichen Leistungen und den Popularitätsprofilen der Beteiligten. Angesichts dieser Sachlage sahen sich einige Schüler sogar gezwungen, ihr Licht unter den Scheffel zu stellen, um nicht aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden⁵⁸⁾. Altershomogene Gruppen stellen mithin einen sozialen Rahmen dar, in dem das Kind bzw. der Heranwachsende eigene, von seinen Intentionen mitbestimmte Erfahrungen sammeln und neue Autoritätsmuster kennenlernen kann⁵⁹⁾.

Die interne Statuszuweisung, die Rollenbeziehungen, Kommunikationsstrukturen und Kooperationsstile einer „Peer“-Gruppe vermitteln ihren Mitgliedern also eine Summe von sozialen Lernmöglichkeiten, die nicht ohne Wirkung auf die Herausbildung sozialer und politischer Verhaltensweisen bleiben dürfte. Das gilt vor allem deshalb, weil innerhalb der Gruppe Entscheidungen gefällt, Minderheiten respektiert bzw. nicht respektiert und gruppeninterne Spielregeln erlernt, eingeübt, aber auch verletzt werden.

Hier wird deutlich, daß die Theorie des heimlichen Lehrplans bezüglich der informellen Gruppe sich nicht nur auf von der Schule und der Gesellschaft möglicherweise nicht intendierte, sondern auch auf völlig unkontrollierte und unkontrollierbare Lernprozesse erstreckt. Rollenkonflikte der Schüler sind dabei nahezu „vorprogrammiert“: Verhaltensweisen, für die die Schule Sanktionen verhängt, sind u. U. mit

⁵⁷⁾ H. L. Foster, *Ribbin', Jivin', and Playin' the Dzens*, Cambridge/Mass. 1974, zit. nach Woods, a. a. O., S. 197 f.

⁵⁸⁾ J. S. Coleman, *The Adolescent Society*, Glencoe 1961, zit. nach Reid, a. a. O., S. 55. Colemans Untersuchung gilt als Klassiker der peer group Literatur.

⁵⁹⁾ Pawelka, a. a. O., S. 143.

Prestigegewinnen in der „Peer“-Gruppe verbunden⁶⁰⁾.

Aber auch der umgekehrte Fall gehört zu den Alltagsproblemen der Schulpraxis: Schüler, die den geistigen und sozialen Anforderungen der Schule bereitwillig entgegenkommen, laufen Gefahr, von ihren Mitschülern des Verrats geziehen zu werden: „In den Augen vieler Mitschüler haben sich diejenigen, die am meisten von den Schulautoritäten gelobt werden, das System verkauft.“⁶¹⁾

Dieser Sachverhalt ist von der Politikdidaktik bisher nicht hinreichend gewürdigt und diskutiert worden. Ein mögliches Auseinanderklaffen der Ziele des politischen Unterrichts einerseits und der informellen Normen und Werte der „Peer“-Gruppe andererseits dürfte aber den Erfolg des politischen Unterrichts schlechthin in Frage stellen.

Zwar lassen sich die amerikanischen Forschungsergebnisse nicht vorbehaltlos in den Kontext der deutschen politischen Kultur übertragen. An der Existenz informeller Gruppen innerhalb und außerhalb der Schule besteht jedoch auch hier keinerlei Zweifel⁶²⁾. Die Aufgabe der Politikdidaktik kann deshalb nicht allein in der Rezeption und Reflexion amerikanischer Forschungsergebnisse bestehen. Vielmehr kommt ihr auch die Verpflichtung zu, die korrespondierenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen auf die Forschungsdefizite aufmerksam zu machen. Das von der Politikdidaktik mit Nachdruck zu artikulierende Desiderat nach Untersuchungen zum Wertesystem und den Handlungsorientierungen von „Peer“-Gruppen an deutschen Schulen bietet ihr gleichzeitig auch die Chance, aus ihrer tradierten Rolle einer Abbilddidaktik in die eines mit ihren Bezugswissenschaften kooperierenden Partners zu schlüpfen. Hoffnungen der Praktiker auf weitergehende Hilfestellungen von seiten der Politikdidaktik sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch verfrüht.

⁶⁰⁾ Vgl. dazu Georg Auernheimer, *Interessenkonflikte zwischen Lehrer und Schüler und ihre Relevanz für politische Lernprozesse*, in: *Politische Bildung*, 2, 1973, S. 5.

⁶¹⁾ Jackson, a. a. O., S. 32.

⁶²⁾ Vgl. dazu auch Ulrich Kröll, *Ein noch uneingelöstes Versprechen: Historisch-politische Rationalität durch Politik- und Geschichtsunterricht*, in: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, (1980), S. 62.

VI. Untersuchungsergebnisse

Die Kritik der Verfechter einer Theorie des heimlichen Lehrplans richtete sich zunächst nur an die Adresse der kritisch-rationalen Unterrichtsforchung. Ihr Verweis auf die Bedeutung funktionaler Erziehung einerseits und nicht intendierter Nebenwirkungen intentionaler Erziehung andererseits stellte aber auch die Möglichkeit der Realisierung zentraler Ziele des Politikunterrichts in der Schule prinzipiell in Frage. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, die Argumente des Forschungsansatzes „Heimlicher Lehrplan“ kritisch zu diskutieren. Als Ergebnis dieser Diskussion können folgende Forderungen gelten:

- die Forderung nach genuinen Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler an binnenschulischen Entscheidungsprozessen;
- die Forderung nach einer stärkeren Einbindung der Schüler in die Planung und Ausführung des politischen Unterrichts;
- die Forderung nach dem Verzicht des Politiklehrers auf Sanktionsmacht;
- die Forderung nach der Entwicklung praxisnaher, offener Curricula für Reflexionswissen;
- die Forderung nach der Entwicklung zentraler, geschlossener Curricula für Instruktionswissen und
- die Forderung nach sozialwissenschaftlichen Analysen des politischen Sozialisationspotentials von „Peer“-Gruppen an deutschen Schulen.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, ob und inwieweit die moderne Politikdidaktik am Modell des demokratischen Aktivbürgers festhalten sollte, wie er etwa in den hessischen Rahmenrichtlinien zur Gesellschaftslehre und den nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politikunterricht beschrieben wird: Danach sollen die Schüler nicht nur zur Selbst- und Mitbestimmung befähigt werden, sondern auch alle Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse und Herrschaftsverhältnisse erkennen, nutzen und erweitern.

Angesichts der Möglichkeit tiefgreifender Widersprüche zwischen intentionalen und funktionalen Erziehungsprozessen sowie angesichts der Vielzahl möglicher Nebenwirkungen intentionaler Erziehung muß aber vor einer Überschätzung der Wirksamkeit politischer Bildung in der Schule gewarnt werden. Erziehung zum politischen Engagement erzeugt unter den gegenwärtigen Bedingungen möglicherweise kaum mehr als permanente Frustration. Die Aufgabe des Politiklehrers

sollte mithin weniger in der Erziehung zur politischen Aktion, sondern vielmehr in der Erziehung zur richtigen Reaktion gesehen werden. Mit anderen Worten: Es gilt, das Modell des mündigen Bürgers auf einen realistischen, weil realisierbaren Kern zurückführen.

Das bedeutet zwar nicht den völligen Verzicht auf das Ziel der Partizipation; dieses setzt seinerseits jedoch die Fähigkeit voraus, politische Sachverhalte angemessen und kritisch beurteilen zu können. Von Urteilsfähigkeit kann aber erst dann gesprochen werden, wenn beim Urteilsprozeß selbst bestimmte qualitative Mindestanforderungen beachtet werden. Diese Mindestanforderungen lassen sich weitgehend unter dem jüngst von Manfred Hättich in die politikdidaktische Diskussion eingebrachten Begriff der Rationalität subsumieren⁶³). Zu den Kriterien der Rationalität eines Urteils über Politik gehören u. a.⁶⁴):

- „Widerspruchsfreiheit der im Urteil enthaltenen Aussagen;
- Unterscheidung von Tatsachenbeschreibung, Wertung, Erklärung von Kausalzusammenhängen und Deutung;
- Berücksichtigung aller verfügbarer Fakten, Angabe von Informationsdefiziten und Ungeübtheiten;
- Berücksichtigung der Komplexität politischer Prozesse und der Interdependenz politischer Erscheinungen;
- Zurückhaltung bei monokausalen Erklärungen;
- Berücksichtigung des historischen Zusammenhangs, in dem politische Ordnung, Probleme und Entscheidungen stehen, und
- Berücksichtigung von Erfahrungen in Geschichte und Gegenwart mit vergleichbaren Ordnungen und Normen.“

Als vornehmste Pflicht des Politikunterrichts in der Schule sollte mithin die Erziehung zur Rationalität, d. h. die Erziehung von — zu rationaler Urteilsfindung fähigen — Bürgern gelten. Erst im Anschluß daran kann es um die Partizipations- und Konfliktfähigkeit des Bürgers gehen.

Aus der Sicht eines ehemaligen Praktikers politischer Bildung in der Schule sei hier die Anmerkung erlaubt, daß schon das Erreichen der ersten Stufe einen außerordentlichen Erfolg darstellen würde.

⁶³) Manfred Hättich, *Rationalität als Ziel politischer Bildung*, München 1978, 2. Auflage.

⁶⁴) So Dieter Grosser, *Politische Bildung*, München 1977, S. 59.

Berichtigung

In dem Beitrag von Carl H. Lüders „Ideologie und Machtdenken in der sowjetischen Außenpolitik“ (B 37/81 vom 12. 9. 1981) sind auf S. 32, Spalte 1 infolge eines technischen Versehens zu Beginn des Abschnittes c) die beiden folgenden Absätze nicht abgedruckt worden:

„c) Was kann eine Führung, die sich keinen Illusionen über die Folgen eines Krieges zwischen den beiden Supermächten hingibt, in solcher Situation tun? Sie wird zum ersten mit allen Mitteln bemüht sein, mit dem Gegner ins Gespräch zu kommen, um die unheilvolle, auf einen Weltkrieg zutreibende weltpolitische Entwicklung wieder in den Griff zu bekommen und vor allem um das nukleare Wettrüsten durch Abkommen zu begrenzen. Breshnew ist darum bemüht.

Zum zweiten setzt die Sowjetunion aber die eigene Rüstung mit höchster Kraft fort — nicht um einen eventuellen Weltkrieg durchstehen zu können, geschweige denn zu gewinnen. Sondern einzig und allein, um den Gegner USA noch wirksamer *abzuschrecken*, alles zu unterlassen, was diesen Krieg gegen den Willen aller Völker und ihrer Staatsmänner auslösen könnte. Auch hierum ist Breshnew bemüht. Die gleichbleibende Forcierung der sowjetischen Rüstung beweist es: ...“

Auf den S. 34 und 35 müssen die Anmerkungen ⁴¹⁾ und ⁴²⁾ lauten:

⁴¹⁾ Richard Löwenthal bei der Tagung des Bergedorfer Gesprächskreises vom 7./8. 12. 1980, Protokoll Nr. 67 Zf 59 S. 48.

⁴²⁾ Breshnew im Mai 1981 in Tiflis und Kiew sowie am 1. 7. 1981 Brandt gegenüber.

Arbeitsgruppe Politische Bildung/Weiterbildung in der Politischen Akademie Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung (Stephan Eisel, Werner Gran, Hans Palm, Eggert von Petersdorff, Rainer Pelka, Konrad Pflug, Karin Renate Quessel, Herbert Scheffler, Hans Joachim Stahl, Johannes Tessmer): Außer-schulische Jugendbildung. Wesen und Aufgaben

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 43/81, S. 3—19

„Es ist heute allgemeine Praxis, komplexe Problembereiche zunächst einmal einem Institut oder einer Enquêtékommision oder einem Forschungsteam zu übertragen. So geschah es jetzt auch mit dem Fragenkomplex ‚Ursachen für die Jugendunruhen heute‘. Stets sitzen aber a priori auf der Anklagebank Schule, politische Bildung und außerschulische Jugendbildung. Da die sogenannten Denkpausen nicht durch totalen Handlungsentzug begleitet werden können, reagiert man auf Unruhen, Protestaktionen und Gewaltakte kurzatmig und vordergründig.

In dieser allgemeinen Aufgeregtheit schien es uns geboten, die Position des Bereiches außerschulische Jugendbildung in Wesen und Aufgabe mit Theoretikern und Praktikern dieser Jugendbildung, also mit Persönlichkeiten, die nicht nur über wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch über aktuelle und langjährige Erfahrungen verfügen, umfassend zu diskutieren. Diese Diskussion führte unter uns zu einem Klärungsprozeß, dessen Notwendigkeit und Bedeutung während der Gespräche immer eindringlicher bewußt wurde. Die Fragenkomplexe, die uns vornehmlich beschäftigt haben, wurden dabei erweitert, so daß die vorliegende Arbeit eine Art Kompendium über den gesamten Bereich der außerschulischen Jugendbildung darstellt.

Eine freiheitliche Staats- und Gesellschaftsordnung will ständig neu erworben werden, erworben durch Einsichtsprozesse, vor allem der in diese Ordnung hineinwachsenden Generation durch eine Rationalität, die Orientierung ermöglicht und Identitätsprobleme wenigstens begrenzt und Hilfen zu einer schnelleren Lösung gibt. Geistige Klärungsprozesse müssen Bereitschaft zum Erkennen von Verantwortung und zur Übernahme von Verantwortung wecken. Pädagogische Konzepte werden heute leider leicht zu politischen Strategien, zumindest vermischen sie sich oft mit ihnen. Die Wirkungen sind deshalb so negativ und unverantwortbar vor den Betroffenen, weil sie sich in den Jahren entfalten, in denen sich das Persönlichkeitsbewußtsein bildet, in den Jahren, in denen die Ablösung von der Familie erfolgt und die Befähigung zu neuen Bindungen entwickelt werden muß. In diesen Jahren der Persönlichkeitswerdung des Heranwachsenden können die pädagogischen Hilfen der außerschulischen Jugendbildung gar nicht hoch genug bewertet werden. Sie stoßen nämlich auf Gegebenheiten, die gegenüber anderen Erziehungs- und Bildungsfeldern in ihrer Komposition einmalig sind. Genannt seien nur die Freiwilligkeit außerhalb der Schule, die personale Bindung, die besonders auf Vertrauen aufbaut, die Kraft des Vorbilds für verantwortetes Handeln.

Je komplizierter in einer hochentwickelten Industriegesellschaft, in einer freiheitlichen Staats- und Wirtschaftsordnung die Verständigungs- und die Kontrollprozesse sind, um so gefährlicher wirken sich moralischer Rigorismus, apodiktische Unduldsamkeit, emotionale Aggressivität aus. Nur ein immer wieder gesprochenes und gelebtes Ja zu kontinuierlicher Arbeit kann die Bildung ganzer Subkulturlandschaften verhindern.

Wir hoffen, mit diesem Positionspapier einen Beitrag zu einer umfassenden und klärenden geistigen Auseinandersetzung geleistet zu haben.“ (Aus dem Vorwort zum Positionspapier von Ursula Benedix-Engler, MdB, Leiterin der Arbeitsgruppe)

Peter Dudek/Hans-Gerd Jaschke: Die ‚neue‘ rechtsextreme Jugendpresse. Politische Hintergründe und gesellschaftliche Folgen

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 43/81, S. 21—35

Seit Mitte der siebziger Jahre vollzieht sich ein Generationswechsel im Lager des organisierten Rechtsextremismus in der Bundesrepublik: Die Träger rechtsextremer Politik gehören zunehmend zum Bereich der Jugendlichen, ihre Aktionsformen sind militanter geworden, aber auch ihr Selbstverständnis und ihr Begriff von „Rechtsextremismus“ ist nicht mehr der der „Unverbesserlichen“ im weiten Umkreis der NPD und der Deutschen Volks-Union (DVU).

Die ideologisch-programmatischen Neuorientierungen werden am Beispiel einer noch jungen rechtsextremen Jugendpresse jenseits von Konservatismus und „harter“ NS-Szene vorgestellt. Hieran kann gezeigt werden, daß unmittelbare Probleme der Jugendlichen, Arbeitslosigkeit, Schulangst und berufliche Bildung von den Blättern aufgegriffen werden. Besonders bemerkenswert ist die Hinwendung der Blätter zur Ökologie-Bewegung. Auffällig ist die Präsentationsweise dieser Jugendpresse: Sie benutzt Stilelemente der zeitgenössischen auf Jugendliche gerichteten Kulturindustrie und moderne Techniken der Werberhetorik, wobei rechtsextreme Botschaften in mehr oder weniger verschlüsselter Form angeboten werden.

Abschließend werden die Ergebnisse eines Rezeptionstests vorgestellt, wobei 25 Schülern zwischen 14 und 16 Jahren einige der Zeitschriften vorgelegt wurden und mittels halbstandardisierter Befragung ihre Meinung zu den Blättern ermittelt wurde. Das Ergebnis: Die Zeitungen stoßen auf eine relativ große positive Resonanz. Hervorzuheben ist auch die häufig festgestellte Dissonanz zwischen moralischem Urteil und praktischen Handlungskonsequenzen. Deshalb müssen politisch-pädagogische Bemühungen scheitern, welche die Thematik „Nationalsozialismus/Rechtsextremismus“ überwiegend wissensvermittelnd behandeln und den Komplex praktischer Handlungskompetenzen vernachlässigen.

Herbert Uppendahl: Politikdidaktik und „heimlicher Lehrplan“

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 43/81, S. 36—45

Die politische Didaktik hat dem von der Pädagogik aufgedeckten Phänomen des heimlichen Lehrplans bisher keinerlei Beachtung geschenkt. Dieser Sachverhalt ist um so bedauerlicher, als mögliche Auswirkungen eines heimlichen Lehrplans in der Schule alle politischen Bildungsbemühungen konterkarieren könnten. Realistisch betrachtet, lassen sich drei Dimensionen des heimlichen Lehrplans unterscheiden: der bürokratische Herrschaftscharakter der Schulorganisation und die damit verbundene situative Definitionsmacht des Lehrers, nicht intendierte Wirkungen intentionaler Erziehung und Lernen in „Peer-Gruppen“.

Die politikdidaktische Reflexion dieser Dimensionen führt zu folgenden Forderungen: der Forderung nach genuinen Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler an binnenschulischen Entscheidungen einerseits und Prozessen der Unterrichtsplanung andererseits, der Forderung nach dem Verzicht auf Sanktionsmacht, der Forderung nach der Entwicklung offener Curricula und der Forderung nach sozialwissenschaftlichen Analysen des Sozialisationspotentials von Peer-Gruppen an deutschen Schulen. Angesichts möglicher Auswirkungen des heimlichen Lehrplans auf innerschulisches Lernen erscheint es auch sinnvoll, statt des von progressiven Richtlinien propagierten Globalziels „Emanzipation“ zunächst das eher realisierbare Ziel der Rationalität anzustreben.