

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hartwig Lödige
Die Didaktik
der politischen Bildung:
Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?

Klaus-Peter Hufer
Politische Erwachsenenbildung
Ihre Geschichte und Entwicklung
in der Bundesrepublik

Werner Simon
Politische Bildung
durch Parteien?
Zur Problematik
einer umstrittenen Parteiaufgabe

ISSN 0479-611 X

B 50/85

14. Dezember 1985

Hartwig Lödige, Dr. phil., geb. 1952; Studium in Bochum und Marburg; Studienrat im hessischen Schuldienst für die Fächer Deutsch, Geschichte, Philosophie, Politik und Pädagogik; z. Z. am Gymnasium Nidda und Lehrbeauftragter an der Philipps-Universität Marburg.

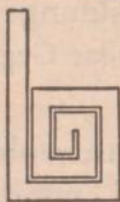
Veröffentlichungen: Aufsätze und Rezensionen zur Didaktik der politischen Bildung.

Klaus-Peter Hufer, Dr. rer. pol., M. A., geb. 1949; Studium der Politikwissenschaft, Philosophie und Geographie an der Technischen Hochschule Darmstadt; seit 1976 Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften bei der Kreisvolkshochschule Viersen, Lehrbeauftragter für politische Erwachsenenbildung an der Fachhochschule Niederrhein.

Veröffentlichungen u. a.: ‚Praxisschock‘ in der politischen Bildung am Beispiel einer Kreisvolkshochschule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B19/79; (zusammen mit Wolfgang Klier, Hans Tietgens, Willibald Zierer) Orientierungshilfe für pädagogische Mitarbeiter, Bonn-Frankfurt 1982; Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt 1985; zahlreiche Aufsätze zur Praxis der politischen Erwachsenenbildung.

Werner Simon, Diplom-Pädagoge, geb. 1958; 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Politikwissenschaft der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Koblenz, im Rahmen eines DFG-Forschungsprojekts.

Veröffentlichungen: Demoskopie und politische Legitimation im Wahlkampf. Zur Instrumentalisierung von Umfragen in den Bundestagswahlkämpfen 1979/80 und 1982/83 (= Forschungsgruppe Parteiendemokratie — Analysen und Berichte, Band 6), Koblenz 1983; (zusammen mit Franz-Josef Witsch-Rothmund) Der lokale Wahlkampf der Parteien, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), Wahlen und Wahlkampf in Rheinland-Pfalz, Opladen 1984; Politische Bildung durch Parteien? Eine Untersuchung zur politischen Bildungsaufgabe der politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland (= Studien zur Politikdidaktik, Bd. 32, hrsg. von Bernhard Claußen), erscheint im Januar 1986.



Redaktion: Paul Lang, Karl-Heinz Resch, Rüdiger Thomas (verantwortlich), Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/460 40, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich einschließlich Mehrwertsteuer; bei dreiwöchiger Kündigungsfrist zum Quartalsende;
- 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.

Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?

I. Der politisch-pädagogische Diskurs I: Seine „Opinion-Leaders“

Eine Sparte im zeitgenössischen Wissenschaftsbetrieb nennt sich politische Bildung, politische Pädagogik, politische Didaktik, Didaktik der Sozialwissenschaften etc. Womit beschäftigt sich dieses Departement zeitgenössischer Wissenschaft? Mit politischer Bildung. Aber was ist das eigentlich? Diese Frage wird selten gestellt, denn sie gilt immer als schon beantwortet: Politische Bildung ist nötig. Dies ist zwar keine Antwort auf die gestellte Frage, liefert aber zumeist den Grund, sogleich überzugehen in die Definition des *Aufgabenbereichs* politischer Didaktik:

„Sie (die Fachdidaktik, H.L.) hat keinen speziellen *Gegenstandsbereich* wie die Politikwissenschaft; ihre Überlegungen, Aussagen und Theorien richten sich vielmehr auf eine *Tätigkeit*...“¹⁾

Die Konstruktion eines *Gegensatzes* zwischen Gegenstand und Tätigkeit („vielmehr“) mag manchen Leser stutzig machen, gilt es doch als normal, daß die Tätigkeit des Lehrers ohne Gegenstände nur schwerlich zu verrichten ist. Folgerichtig *muß* der Gegenstand jener Tätigkeit in der Theorie des politischen Unterrichts auftauchen:

„Was soll durch politischen Unterricht bewirkt werden? Diese Frage nach den Aufgaben dieses Unterrichts soll hier dadurch beantwortet werden, daß wir eine andere Frage stellen: Was benötigen Menschen, die sich mit Politik beschäftigen, an politischer Bildung?“²⁾

Die im Relativsatz implizit ausgesprochene Einschränkung politischer Bildung auf eine bestimmte Gruppe („Menschen, die sich mit Politik beschäftigen“) ist gewiß so nicht gemeint; ebenso gewiß aber ist, daß die Unschärfe der Formulierung mehr als zufällig ist. Mit Politik beschäftigen sich vorzugsweise

Politiker, Journalisten etc. Der ‚gemeine Staatsbürger‘, den die meisten politischen Bildner im Auge haben, kommt durchaus ohne viel politische Bildung durchs Leben — und das gar nicht so schlecht.

Der Grund, warum politische Bildung allgemein für notwendig erachtet wird, liegt also offenbar nicht in der Beschränktheit oder Lebensuntauglichkeit der politisch ungebildeten Individuen, sondern auf einem anderen Feld. Er nährt sich aus dem *Ideal des Staatsbürgers* — und deren lassen sich viele formulieren³⁾. Das Spektrum der Ideale vom Staatsbürger reicht von Positionen, die sich am sogenannten realen Sozialismus delektieren⁴⁾, bis hin

³⁾ Vgl. in diesem Kontext: Antonius Holtmann, Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln, in: Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 89), Bonn 1970, S. 18ff.; Walter Gagel, Politik, Didaktik, Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen, Stuttgart 1979, S. 124ff.; Rolf Schörken, Die öffentliche Auseinandersetzung um neue Lehrpläne für politische Bildung und das Konsensusproblem, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 3., überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart 1978, S. 12f. — Die Synopsen, auf die hier verwiesen wurde, spiegeln de facto die politische Parteienlandschaft *cum grano salis* wider. Über den aktuellen Stand der Diskussion informieren: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 4., überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart 1980; Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Zur Situation der politischen Bildung in der Schule (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 185), Bonn 1982; Hans Helmuth Knüter (Hrsg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 222), Bonn 1984; Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (Hrsg.), Politische Bildung in den Achtzigerjahren. Erster Bundeskongreß für Politische Bildung — Gießen 1982, Stuttgart 1983; die Dokumentation über den zweiten Bundeskongreß für politische Bildung, Berlin 1984, erscheint m. W. Ende 1985 oder Anfang 1986 im Leske Verlag, Opladen.

⁴⁾ Vgl. Wolfgang Christian, Die dialektische Methode im politischen Unterricht, Köln 1978; Jürgen Belgrad, Didaktik des Integrierten Politischen Unterrichts. Grundlegung und Modelle für eine eman-

¹⁾ Walter Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983, S. 11 (Herv. v. Gagel).

²⁾ Ebd., S. 12.

zu Positionen, die der Auffassung sind, politische Bildung solle „zu sinnvernehmendem Denken führen“⁵⁾.

Der formale Ausdruck dieses Phänomens ist der Pluralismus der politischen Pädagogik, der seine zweite Wurzel hat im Pluralismus der sogenannten Bezugswissenschaften⁶⁾. Beide Momente haben folgerichtig eine unendliche Fülle von Theorien und Ansätzen zur politischen Bildung in die Welt gesetzt⁷⁾.

zipatorische Politische Bildung in der Schule, Weinheim und Basel 1977.

⁵⁾ Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1973, S. 264; Sutor hat seine Position inzwischen gründlich revidiert; vgl. ders., Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bde., Paderborn 1984, hier insbesondere ebd., Bd. I, S. 67, 129ff., 136ff.

⁶⁾ Vgl. dazu: Günter C. Behrmann, Wissenschaftsbezug und Bezugswissenschaften des Politischen Unterrichts, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München 1979, S. 9ff.; ders., Die Soziologie als ‚Bezugswissenschaft‘ des sozialkundlich-politischen Unterrichts, in: Politische Bildung in den Achtzigerjahren (Anm. 3), S. 89ff.

⁷⁾ Aus der Fülle der Monographien zum Thema können hier nur einige genannt werden: Günter C. Behrmann, Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik, Stuttgart 1972; Gerd Bohlen, Didaktik — Eine Fundamentalwissenschaft? Über geschichtstheoretische Voraussetzungen von Konzeptionen politischer Bildung und Beispiele ihrer Trivialisierung, Frankfurt am Main 1980; Walter Gagel, Politik, Didaktik, Unterricht (Anm. 3); Karl Hüser u. a., Politische Bildung in Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert, Neuwied und Darmstadt 1976; Herbert Kühn, Politische Didaktik, Königstein/Ts. 1980; Peter Kühn, Theoretischer Pluralismus und politischer Unterricht, Frankfurt 1977; Hagen Weiler, Politische Erziehung oder sozialwissenschaftlicher Unterricht?, 2 Bde., Frankfurt 1985; Jürgen Wilbert, Politikbegriffe und Erziehungsziele im Politischen Unterricht, Weinheim und Basel 1978; Dieter Groszer, Kompendium Didaktik Politische Bildung, München 1977; vgl. in diesem Kontext auch: Volker Briese u. a., Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform, Weinheim und Basel 1981; Volker Nitschke/Fritz Sandmann (Hrsg.), Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts, Stuttgart 1982; Bernhard Claußen, Methodik der politischen Bildung. Von der pragmatischen Vermittlungstechnologie zur praxisorientierten Theorie der Kultivierung emanzipatorischen politischen Lernens, Opladen 1981; Wolfgang Sander (Hrsg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule, Stuttgart 1985; Wolfgang Sander, Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung, Opladen 1984; Gerd Stein (Hrsg.), Politikdidaktik als praxisbezogene Theorie, Stuttgart und Bonn o. J. (1981); Gerd Stein (Hrsg.), Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Stuttgart 1979; Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das

Darauf wird noch zurückzukommen sein. Ein kleiner Ausschnitt aus diesem Spektrum von Theorien soll im folgenden dargestellt werden. Auch die Fragen dazu sind eher skizzenhaft, aber sie stellen sich gleichwohl.

1. Die gegenwärtige Situation I: Hilligen und Sutor

Wolfgang Hilligen und Bernhard Sutor gehören heute — und nicht erst seit heute — zu den „Päpsten“ politischer Didaktik. Sutor ist der wohl qualifizierteste Repräsentant konservativer Politpädagogik, Hilligen Repräsentant der sogenannten Hessischen Didaktik, mit der sich ferner Namen wie Fischer, Engelhardt und Schmiederer verbinden — eine Didaktik-„Schule“, die ihren Namen wohl eher lokalen Gegebenheiten denn inhaltlichen Identitäten respektive Affinitäten verdankt.

a) Wolfgang Hilligen:

Option für Leben und Überleben

1985 erschien Wolfgang Hilligens Didaktik des Politikunterrichts als völlige Neubearbeitung seiner Didaktik von 1975, deren Grundgedanken freilich weit früher konzipiert worden sind⁸⁾. Gut ein Vierteljahrhundert politisch-pädagogischer Diskussion hat Hilligen damit bislang mitbestimmt. Grund genug, sich mit ihm auseinanderzusetzen.

Hilligens Ausgangspunkt ist die These, „daß Lernen eine Angelegenheit auf Leben und Tod geworden ist“⁹⁾. Was die menschliche Gattung insgesamt betrifft, so hat diese These gewiß einige Evidenz; ob freilich politisches Lernen für die Individuen so wichtig ist, steht auf einem anderen Blatt. Den Implikationen dieser These soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Es soll vielmehr mit und nach

Konsensusproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977; Rolf Schmiederer, Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972.

⁸⁾ Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4., völlig neu bearbeit. Aufl. (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 228; gleichzeitig erschienen im Leske Verlag, Opladen), Bonn 1985 (wenn nicht anders vermerkt, wird im folgenden immer diese Neubearbeitung zitiert); ders., Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, Praxisbezug, Opladen 1975; ders., Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950—1975, kommentiert 1975. Ein Supplement, Opladen 1976.

⁹⁾ Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts (Anm. 8), S. 161.

Hilligen gefragt werden: *Was soll gelernt werden?*

1. Was

Welche Informationen ... können Lernende für die Bewältigung ... von und in Situationen befähigen, die für Überleben und menschenwürdiges Zusammenleben bedeutsam sind? ...

2. Warum, Wozu

Welche Einstellungen, Qualifikationen sind zustimmungswürdig (legitimierungsfähig) im Hinblick auf eine menschenwürdige, überlebensfähige Gesellschaft? ...

3. Wie

Mit Hilfe welcher Methoden ... können zustimmungswürdige Einstellungen entwickelt werden? ...

4. Bedingungen:

Welche Voraussetzungen bei der Lerngruppe ... müssen beachtet werden ...?¹⁰⁾

Was Didaktik *ist*, ist damit klar: Sie stellt Fragen. Was aber *tut* Didaktik? Diese Frage ergibt sich zwingend, denn nach Antworten wird gesucht: „Die Didaktik stellt *Instrumente* bereit, mit deren Hilfe Lernende herausfinden können, welche Inhalte und Themen von allgemeiner Bedeutung sind ... Dazu dienen Schlüsselbegriffe und Schlüsselfragen eines didaktischen Instrumentariums ...“¹¹⁾

Jene Schlüsselbegriffe und Schlüsselfragen führen zurück auf die allgemeinen Fragen der Didaktik, die bereits zitiert worden sind. Dort nämlich tauchte das Zentrum von Hilligens Didaktik bereits auf: „Der allgemeine Schlüsselbegriff — Bedeutung für das Leben — d. h. für das Überleben und ein menschenwürdiges (gutes) Leben — besagt: ... *Worauf kommt es an, wenn man Gefahren begegnen, Chancen wahrnehmen will?, ist eine didaktische Schlüsselfrage, die aufs Existentielle zielt.*“¹²⁾

Die wissenschaftliche Fundierung und die didaktische Zentrierung jener Kategorien nimmt Hilligen vor mit Hilfe seiner Optionen:

„Die drei Optionen

— für Geltung und Sicherung der personalen Grundrechte ...;

— für Herstellung der politischen Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persön-

lichkeit aller und für die Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten, für Chancengleichheit, Selbstbestimmung, Mitbestimmung ...;

— für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für politische Alternativen zu erhalten, zu verbessern, neu zu schaffen,

sind konzipiert als Antwort auf die erste grundlegende Frage der Didaktik ...: Welche Einstellungen ... sind *zustimmungswürdig* ... *im Hinblick auf eine menschenwürdige, überlebensfähige Gesellschaft?* ... So sind die Optionen oberste Lernziele im Bereich der Einstellungen ... Die Optionen beschreiben nicht einen Zustand der Gesellschaft, sondern Grundentscheidungen ... sind die Optionen zugleich *Kriterien für die Auswahl und Gewichtung der Inhalte* ... des Unterrichts ...“¹³⁾.

Hilligen weiß, daß solche *Grundentscheidungen* allein noch nicht wissenschaftlich sind; sie harren des *Beweises*. Dieser jedoch hat bei Hilligen eine bemerkenswerte Form: Er führt „Begründungen“ und „Argumente“ an¹⁴⁾, was die Frage nahelegt, ob Hilligen hier Wissenschaft mit einem dialektischen Besinnungsaufsatz verwechselt. Ein einziges Beispiel aus der Fülle der Begründungen, die Hilligen liefert, muß hier genügen: „Die Unverletzlichkeit der Person wird heute von keinem Regierungssystem bzw. gesellschaftlichen System grundsätzlich in Frage gestellt.“¹⁵⁾

Wenn Hilligen dazu selbst schreibt, daß die Unverletzlichkeit der Person mitunter „gegenüber kollektiven Zielen hintangesetzt (wird)“¹⁶⁾, dann wäre Anlaß gegeben, über diesen Sachverhalt nachzudenken und dessen Problematik nicht mit einem Zitat von Ernst Bloch zu eskamotieren.

b) Bernhard Sutor:

Dialektische Anthropologie

Die Bedeutung von Bernhard Sutor besteht gewiß vor allem darin, daß er der wohl systematischste Denker unter den Politikpädagogen ist, derjenige, der sich wohl am konsequentesten um die philosophische und politikwissenschaftliche Fundierung seiner Didaktik bemüht. In nuce ist sein Konzept enthalten in dem, was er „das umfassende Erziehungsziel“¹⁷⁾ nennt: „Personale Entfaltung in

¹³⁾ Ebd., S. 163f. (Herv. v. Hilligen).

¹⁴⁾ Ebd., S. 164 (im Original kursiv).

¹⁵⁾ Ebd., S. 165.

¹⁶⁾ Ebd.

¹⁷⁾ Bernhard Sutor, *Neue Grundlegung*, Bd. II (Anm. 5), S. 45.

¹⁰⁾ Ebd., S. 22f. (Überschriften im Original in Fettdruck, der Rest im Original kursiv).

¹¹⁾ Ebd., S. 29 (Herv. v. Hilligen).

¹²⁾ Ebd., S. 30f. (Herv. v. Hilligen).

sozialer Verantwortung.“¹⁸⁾ Nach Sutor ergibt sich daraus „das Leitziel politischer Bildung“¹⁹⁾: „Politische Rationalität in sozialer Solidarität“²⁰⁾.

Der Mensch im Mittelpunkt — so könnte man nach diesen Zitaten Sutors Ansatz charakterisieren. Gleichzeitig wird man stutzig: Warum eigentlich fordert Sutor personale Entfaltung *in* sozialer Verantwortung? Warum postuliert Sutor politische Rationalität *in* sozialer Solidarität? Unterstellt Sutor damit die Möglichkeit personaler Entfaltung *ohne* soziale Verantwortung, die Möglichkeit von politischer Rationalität *ohne* soziale Solidarität? Bleiben wir aber zunächst bei dem ‚Menschen im Mittelpunkt‘, mit dem Sutors Didaktik beginnt: „Menschsein ist ein Sein, ... das den Sinn seines Daseins nicht fraglos hat, sondern denkend sucht und handelnd realisieren will ... Person ist keine fertige Wesensdefinition des Menschen, sondern will gerade diese Grundstruktur des Menschseins aussagen, Entwurf zu sein und Aufgabencharakter zu haben.“²¹⁾

So sehr manches für die Evidenz dieser Behauptungen spricht, so sehr müssen einen — der Teufel steckt oft im Detail — bestimmte Formulierungen stutzig machen: Wenn Sutor behauptet, der Mensch *suche* den Sinn seines Daseins, dann ist darin unterstellt, daß es diesen Sinn bereits gibt und daß er lediglich gefunden werden müsse. In der Rede vom Menschen als *Entwurf* mit *Aufgabencharakter* perpetuieren sich Sutors Voraussetzungen. Und damit ergibt sich auch kaum zufällig ein bestimmter Politikbegriff. Sutor definiert als Politik „alles Handeln, das gesamtgesellschaftlich verbindliche Regelungen zum Gegenstand hat ...“²²⁾. Gewiß reklamiert Sutor für diese Behauptung, daß sie „das Ergebnis sozusagen einer Vivisektion, einer Analyse von in der Realität Zusammenhängendem“²³⁾ ist. In diesem Sinne aber wäre Sutors Politikbegriff die begriffliche Abstraktion einer Form von Gesellschaft, die ohne jene gesamtgesellschaftlich verbindliche Regelungen auseinanderbrechen würde. Die darin enthaltene Unterstellung lautet: *Jede* Gesellschaft bedürfe jener Regelungen. Dies allerdings ist eine Aussage, die nur der treffen kann, der

von sich beansprucht, „die Totalität der Gesellschaft in ihrer geschichtlichen Entwicklung erklären zu können“²⁴⁾ — ein Anspruch, den Sutor für sich aber nicht reklamiert, im Gegenteil: Solche Anmaßung wirft er anderen vor. Unterderhand allerdings gesteht Sutor zu, daß die von ihm für notwendig erachteten allgemeinverbindlichen Regelungen einen bestimmten Grund haben: „Aber Feindschaft zum konstitutiven Element von Politik zu erklären, heißt eine äußerste Möglichkeit zu generalisieren.“²⁵⁾

Ist aber nicht jene Generalisierung ein konstitutives Moment von Sutors Theorie? Seine Bestimmungen der Gesellschaft werden noch detaillierter: „Die industrielle Gesellschaft ist nicht in einheitlich zueinander gefügten Lebenskreisen strukturiert, die sich durch Beständigkeit und unmittelbare Erfahrbarkeit auszeichneten ... Anonymität, Undurchschaubarkeit und instrumentelle Rationalität moderner Großorganisationen werden beklagt. Der einzelne erlebt sich in seiner privaten Lebensführung und Sinnorientierung als freigesetzt, aber zugleich als abhängig von anonymen Apparaturen, deren Funktionieren er nicht durchschaut.“²⁶⁾

Sutors „Interesse an freien Zuständen“²⁷⁾ entspräche es, den von ihm selbst registrierten Phänomenen nach und auf den Grund zu gehen. Statt dessen finden wir bei Sutor ein anderes Phänomen: „Politische Bildung muß ... auf den einsichtig handelnden Bürger zielen, auf Respektierung der anderen, auf Loyalität gegenüber der gemeinsamen und gesetzten Ordnung, auf Einvernehmen und Verträglichkeit.“²⁸⁾

Die Kritik, die Sutor implizit an der modernen Industriegesellschaft geübt hat, wird hier in gewisser Hinsicht individualisiert: Verfolgt politische Bildung nunmehr den Zweck, die Individuen auf jene kritikablen Gegebenheiten einzustimmen?

Diese auf den ersten Blick fragwürdige Interpretation der Sutorschen Didaktik muß sich selber die Frage gefallen lassen, ob sie nicht dessen „Entfaltung der Dialektik philosophisch-politischer Anthropologie“²⁹⁾ ignoriere.

¹⁸⁾ Ebd.

¹⁹⁾ Ebd., S. 46.

²⁰⁾ Ebd.

²¹⁾ Sutor, Grundlegung, Bd. I (Anm. 5), S. 55f.

²²⁾ Ebd., S. 63.

²³⁾ Ebd.

²⁴⁾ Ebd., S. 54.

²⁵⁾ Ebd., S. 63.

²⁶⁾ Ebd., S. 66f.

²⁷⁾ Ebd., S. 67.

²⁸⁾ Ebd., S. 78.

²⁹⁾ Ebd., S. 85.

Wichtigstes Duo in Sutors Kategorienensemble ist die „Dialektik von Utopie und Realität“³⁰). Der Begriff der Utopie enthält nämlich in sich schon ein Stück Kritik. Sutor Affirmation vorzuhalten, wäre dementsprechend illegitim. „Politik ist zukunftsorientiertes Handeln... In allen bekannten Gesellschaftsutopien soll die belastende Spannung zwischen Individualität und Sozialität der Person aufgehoben, soll das Vorläufige und Unvollkommene der Geschichtlichkeit überwunden sein... Utopie wird unwahr, wird Ideologie, wenn sie vergißt, daß wir endlich sind, im Vorläufigen und Zweideutigen leben.“³¹)

Es soll hier nicht interessieren, ob es nicht auch Utopien gibt, die anderes wollen, als Sutor ihnen unterstellt, es soll lediglich darauf verwiesen werden, daß jenes *Vorläufige*, jenes *Unvollendbare*, von dem Sutor so gern spricht, kaum Kategorien sind, mit denen sich gegenstandsadäquat arbeiten ließe. Utopisches Denken lebt nicht zwangsläufig von Ideen wie Endgültigkeit und Vollendung; Gesellschaftskritik ebensowenig.

Nach dieser kurzen Skizze der theoretischen Konzeption von Sutor stellt sich die Frage: Wie will er diese Gedanken den Schülern näherbringen? Sutor selbst meint, „daß Politikunterricht, der erzieherisch wirksam sein soll, in der Verbindung von Methode und Inhalt Brücken schlagen muß zwischen Erwartungen und Lebenswelt der Schüler und gesamtgesellschaftlichen Fragen“³²). Es fragt sich allerdings, wie sich diese Brücken schlagen lassen sollen unter „den identitätsfeindlichen und identitätszerstörenden Bedingungen der arbeitsteiligen industriellen Gesellschaft unserer Zeit“³³), darf doch angenommen werden, daß auch der Schüler von solchen Bedingungen getroffen und betroffen ist.

Sutor führt an dieser Stelle ein „Kategorien-Ensemble“ ein, das er just als jene „Brücke zwischen Lernendem und Sache“³⁴) definiert; die Kategorien jenes Ensembles sind „didaktisch als Schlüsselfragen zu benutzen“³⁵). Ohne daß die Kategorien hier im einzelnen aufgeführt werden könnten — sie decken sich teils mit denen der Dialektik der politisch-philosophischen Anthropologie —, sei mindestens das Grundgerüst erläutert: An erster

Stelle steht die „Situationsanalyse: Was ist?“³⁶); an zweiter die „Möglichkeitserörterung: Was ist politisch möglich?“³⁷); an dritter Position schließlich kommen „Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion: Was soll geschehen?“³⁸).

In diesem Kontext notiert Sutor zur Kategorie Geschichtlichkeit: „Erst historische Erkenntnis ermöglicht ein freies Urteil in der Dialektik zwischen Bewahren und Verändern; und da Politik nicht Menschen zu verändern, sondern soziale Bedingungen menschenwürdigen Daseins zu gestalten hat, ist die Frage nach sozialen Strukturen und nach sozialstrukturellen Bedingungen gegenwärtiger Probleme und Konflikte unabdingbare Voraussetzung politischen Urteilens.“³⁹) Und genau eine solche Analyse scheint mir bei Sutors theoretischem Entwurf zu fehlen. Dies konnte nicht ohne Folgen bleiben.

2. Die sechziger Jahre: Fischer und Giesecke

Die Zuordnung von Hilligen und Sutor zur gegenwärtigen Situation politisch-pädagogischer Theoriebildung war rein formeller Natur: Ihre Konzepte erschienen erst kürzlich in Neubearbeitungen. Kaum weniger formeller Natur ist die Zuweisung von Fischer und Giesecke zu den sechziger Jahren: Festgehalten werden muß, daß beide seither und bis heute entscheidende Vertreter der politikdidaktischen Szene geblieben sind.

a) Kurt Gerhard Fischer: *Einsichten als Ziel*

Das erstmals 1960 vorgestellte Konzept zum politischen Unterricht⁴⁰) vertritt Fischer cum grano salis auch heute noch⁴¹): „Durch Politische Bildung sollen Verhaltensweisen aufgebaut werden, die den Menschen als ‚homo politicus‘ qualifizieren... Ich verstehe unter

³⁰) Ebd., S. 153.

³¹) Ebd., S. 152.

³²) Ebd., S. 56.

³³) Ebd., S. 73.

³⁴) Ebd., S. 72.

³⁵) Ebd., S. 76.

³⁶) Fischer/Hermann/Mahrenholz, *Der politische Unterricht*, Bad Homburg 1960.

³⁷) Kurt Gerhard Fischer, *Einführung in die Politische Bildung*. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart, 3., durchges. Aufl., Stuttgart 1973;

ders., *Wie ist Theoriebildung für die Politische Didaktik möglich?*, in: ders. (Hrsg.), *Zum aktuellen Stand* (Anm. 3), S. 243 ff. (in der 4. Aufl.); ders., *Jugendarbeitslosigkeit als Lerninhalt einer 8. Hauptschulklasse im ländlichen Raum Nordhessens*, in: ders. (Hrsg.), *Unterrichtsskizzen zum Thema Jugendarbeitslosigkeit*, Stuttgart 1977, S. 33f., 47f.

³⁸) Ebd., S. 153.

³⁹) Ebd., S. 152.

⁴⁰) Sutor, *Bd. II* (Anm. 5), S. 55.

⁴¹) Ebd., S. 56.

⁴²) Ebd., S. 73.

⁴³) Ebd., S. 72.

„Verhaltensweisen, die den Menschen als ‚homo politicus‘ qualifizieren, gesichertes Wissen, selbsterworbene Erkenntnisse, Fähigkeit zur Einsicht, Befähigungen zu Kenntniserwerb, Erkenntnisgewinnung und Einsichtigkeit zu kommunikativem Verhalten im Sinn von sozialer Handlungskompetenz...“⁴²⁾

Kenntnis, Erkenntnis, Einsichten — dies sind die konstitutiven Momente der Fischerschen Politikdidaktik. Kenntnisse definiert Fischer als Faktenwissen, Erkenntnisse beziehen sich auf den Sachverhalt, daß man sich einen Sachverhalt *erklären* kann, Einsichten sind ... Und genau hier liegt der Stolperstein von Fischers Konzept: „Unter *Einsichten* werden hier Aussagen verstanden, die der Urteilsart der apriorischen Sätze entsprechen. Einsichten sind Urteile, die aller Erfahrung vorausgehen. Dieses Vorausgehen gilt natürlich nicht im Sinn der physikalischen Zeit, sondern als logisches Vorausgehen.“⁴³⁾

Wenn Fischer Einsichten für notwendig hält als Grund und Ziel des politischen Unterrichts⁴⁴⁾, dann müssen Erkenntnisse defizitär sein. Wo liegt dieses Defizit? „Wer Mord und Totschlag für barbarisch hält, wer den Krieg verabscheut, hat nicht als Maßstab eine Leiche oder Millionen davon, sondern philosophisch-anthropologische Zuschreibungen für ‚den Menschen.‘“⁴⁵⁾

Diese These von Fischer sollte man zunächst so hinnehmen und der Dinge harren, die da theoretisch noch folgen:

„*Mein* Axiomen-Axiom lautet: Keine Gesellschaft kann leben und überleben ohne ein Minimum gemeinsamer Grundüberzeugungen (Grundwerturteile) und daraus folgende Regelungen und Institutionen.“⁴⁶⁾

In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, daß Fischer „für bestimmte Einsichten und nicht für deren konträres Gegenteil“⁴⁷⁾ plädiert. Im folgenden sollen zunächst die Einsichten zitiert werden, die Fischer im Auge hat als Grund und Ziel politischer Bildung, ohne daß hier der gesamte Katalog wiedergegeben werden könnte:

„1. *Einsichten ‚philosophisch-anthropologischer‘ Relevanz*

- 1.1 Alle Menschen sind von Natur aus gleich.
- 1.2 Mensch zu denken ist unmöglich, ohne seine natürliche Freiheit mitzudenken.
- 1.3 Alle Menschen sind geistbegabt und geistbegabungsfähig.
- 1.4 Alle Menschen sind zu allem fähig; der Mensch ist von Natur aus weder gut noch böse, er ist ambivalent.

2. *Einsichten ‚soziologisch-sozialphilosophischer‘ Relevanz*

- 2.1 Der Mensch ist ein bedürfnisbehaftetes Lebewesen.
- 2.2 Der Mensch ist von Natur aus ‚zoon politikon‘.
- 2.3 Die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse ist ohne Selbstproduktion von Institutionen, Regelungen, Werkzeugen nicht möglich ...
- 2.4 Die Menschen sind empirisch ungleich; zur Selbstverwirklichung jedes einzelnen bedarf es deshalb in jedem gesellschaftlichen Gebilde eines Minimums an Übereinstimmung für das Verhalten.“⁴⁸⁾

Im wesentlichen ist mit dem hier auszugsweise wiedergegebenen Katalog von Einsichten das Grundkonzept von Fischer dargelegt.

Wenn Einsichten „Grund und Ziel des Politischen Unterrichts“⁴⁹⁾ sind, dann müssen sie auf ihre Tragfähigkeit hin untersucht werden, auch wenn Fischer auf deren pure Evidenz pocht. Beginnen wir mit der ersten Einsicht: „Alle Menschen sind von Natur aus gleich.“ Daß diese Einsicht falsch bzw. mindestens interpretationsbedürftig ist, gibt Fischer denn auch bald zu: „Die Menschen sind empirisch ungleich.“ Statt diesen Unterschied bzw. Widerspruch zu erklären, postuliert Fischer ein „Minimum an Übereinstimmung für das Verhalten“. Solche Logik muß verwundern. Im übrigen sei darauf hingewiesen, daß die Menschen von Natur aus gerade nicht gleich sind. Gleichheit ist eine gesellschaftliche Kategorie; sie entstammt sozial- und rechtsphilosophischen Traditionen. Der Begriff des Naturrechts ist ein Widerspruch in sich: In der Natur gibt es Gesetze, aber kein Recht; Recht gibt es nur in gesellschaftlichen Gebilden. Fischer spricht dem Menschen Freiheit, einen

⁴²⁾ Fischer, Theorienbildung (Anm. 41), S. 245 ff. (Herv. v. Fischer).

⁴³⁾ Fischer, Einführung (Anm. 41), S. 107 (Herv. v. Fischer).

⁴⁴⁾ Ebd., S. 122 ff.

⁴⁵⁾ Fischer, Theorienbildung (Anm. 41), S. 251.

⁴⁶⁾ Ebd., S. 251 f. (Herv. v. Fischer).

⁴⁷⁾ Ebd., S. 253.

⁴⁸⁾ Fischer, Einführung (Anm. 41), S. 122 (Herv. v. Fischer).

⁴⁹⁾ Ebd.

freien Willen zu. Wer tut das eigentlich nicht? Theoretisch bestreitet (fast) niemand, daß der Mensch einen freien Willen hat, praktisch wird dies bestritten. Und genau das ist das Problem, dem nachzugehen wäre. Und genau an dieser Stelle deuten sich interessante Parallelen an zwischen dem Liberalen Fischer und dem Konservativen Sutor.

b) *Hermann Giesecke:*
Konflikt als Emanzipation

Zu Recht oder zu Unrecht: Hermann Gieseckes Namen fällt, wann immer das Stichwort Konfliktpädagogik fällt. Seine „Didaktik der politischen Bildung“ erschien zuerst 1965, dann 1972 in einer Neuauflage⁵⁰⁾.

Wie kommt jemand dazu, Konflikte und nicht Harmonie in den Mittelpunkt einer Didaktik zu stellen? Dies kann inhaltliche und pädagogische Gründe haben. Giesecke orientiert sich an dem, was er für die Kritische Theorie und deren Geschichtsphilosophie hält:

„Demnach ist die neuere Geschichte... vornehmlich als ein Prozeß zu verstehen, in dem Klassen und Gruppen um ihre politische Emanzipation, also um Freiheit von denjenigen, die über ihr Schicksal einseitig verfügen können, gegen andere Klassen und Gruppen kämpfen... Vielmehr ging es immer auch um die Gesellschaft als Ganzes, um die gesellschaftliche Totalität... Folgt man der hier nur knapp skizzierten Argumentation, so wäre der inhaltliche Begriff der ‚Demokratisierung‘, wie er für den politischen Unterricht zu gelten hätte, verhältnismäßig klar: Die einzig richtige politische Bildung bestünde auch für die politisch aufzuklärenden Nicht-Arbeiter darin, das Arbeiterinteresse gegen das kapitalistische System durchzusetzen und das zu lehren und zu lernen, was dafür nötig ist... Es geht aber nicht nur um solche Fragen, die die Verfassung angehen, also um die im engeren Sinne *politischen*. Hinzu kommt vielmehr noch... die Demokratisierung *aller* menschlichen Beziehungen... Fundiert und konkretisiert man nun die politische Bildung im Rahmen eines so verstandenen historischen Kontextes von Emanzipation, so folgt daraus

unausweichlich ihre *politische Parteilichkeit*.“⁵¹⁾

Daß es solcher politischer Bildung vornehmlich darum geht, „Interessen-Aspekten zur Entdeckung zu verhelfen“⁵²⁾, ist folgerichtig. Diese implizit wie explizit formulierte Parteilichkeit für die Unterschicht revidiert Giesecke freilich, wenn er schreibt: „Es (das Kategorien-Modell, H. L.) ist sogar ausdrücklich zu dem Zwecke entworfen, ein didaktisches Modell für *alle* in der Schule vertretenen Klassen und Gruppen zu sein.“⁵³⁾

Damit ist es bereits angesprochen, das didaktische Zentrum von Gieseckes Pädagogik, das Kategorien-Modell: „In meiner ‚Didaktik der politischen Bildung‘ habe ich versucht, solche fundamentalen politischen Fragen als ‚didaktische Kategorien‘ zu formulieren: Konflikt; Konkretheit; Macht; Recht; Interesse; Solidarität; Mitbestimmung; Funktionszusammenhang; Ideologie; Geschichtlichkeit; Menschenwürde. Es handelt sich dabei um Fragehaltungen gegenüber politischen Sachverhalten und Ereignissen, die zu einem angemessenen... Verständnis führen können... Die eben genannten didaktischen Kategorien eignen sich vor allem für die Analyse von politischen *Konflikten*, die in meiner didaktischen Konzeption eine wichtige Rolle spielen. Auch dafür gibt es einen praktischen Grund: Konflikte... führen im allgemeinen zu einer besonders hohen Lernmotivation.“⁵⁴⁾

In diesem Kontext hat denn auch Gieseckes zentrales Lernziel seinen politpädagogischen Ort: „Mitbestimmung... ist zugleich oberstes Lernziel *und* Gegenstand der politischen Bearbeitung, also auch Ziel und Gegenstand des Unterrichts selbst.“⁵⁵⁾

Damit ist meines Erachtens Gieseckes Konzept zur politischen Bildung in Grundzügen umrissen. Es setzt sich im wesentlichen aus zwei Momenten zusammen: aus der Geschichtsphilosophie und dem Kategorien-Modell. Gieseckes Geschichtsphilosophie soll eine sein, die in der Tradition der sogenannten Kritischen Theorie (Frankfurter Schule)

⁵¹⁾ Giesecke, Didaktik (Anm. 50), S. 122ff. (Herv. v. Giesecke).

⁵²⁾ Ebd., S. 127.

⁵³⁾ Ebd., S. 191f. (Herv. v. Giesecke).

⁵⁴⁾ Hermann Giesecke, Plädoyer für eine praktische und praktikable politische Didaktik, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), Zum aktuellen Stand (Anm. 3; 4. Aufl.), S. 41f. (Herv. v. Giesecke).

⁵⁵⁾ Giesecke, Didaktik (Anm. 50), S. 140 (Herv. v. Giesecke).

⁵⁰⁾ Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965; ders., Didaktik der politischen Bildung, Neuauflage, München 1972; vgl. auch Hermann Giesecke, Methodik des politischen Unterrichts, München 1973. Die Didaktik wird im folgenden immer nach der Neuauflage von 1972 zitiert.

steht. Hätte Giesecke die „Dialektik der Aufklärung“⁵⁶⁾, die „Negative Dialektik“⁵⁷⁾ und andere Schriften aus jenem Kreis angemessen rezipiert, so hätte er gewiß festgestellt, daß jene Geschichtsphilosophie nicht die des Fortschritts ist⁵⁸⁾. Giesecke huldigt eher orthodoxen Vorstellungen, die der Geschichte Gesetze unterstellen, die es nicht gibt.

Diese unorthodoxe Art, mit der Giesecke seine Geschichtsschreibung in didaktischer Absicht betreibt, hat ihr Pendant in seinen didaktischen Kategorien. Eine davon, die ehrwürdige Kategorie der Solidarität — ihrer hat sich der gesellschaftliche Verfall bemächtigt —, beschreibt Giesecke wie folgt: „Diese Kategorie zielt auf einen durchgehenden Tatbestand des Politischen. Jede politisch-gesellschaftliche Aktion nützt bestimmten Gruppen und benachteiligt gleichzeitig andere. Andererseits kann der einzelne nicht allein seine Interessen und Wünsche realisieren. Er bedarf dazu der Hilfe einer oder mehrerer Gruppen.“⁵⁹⁾

Mir scheint, Giesecke spricht hier unverhohlen das Gegenteil dessen aus, was er eigentlich intendiert, daß nämlich Solidarität im Grunde nichts anderes ist als die geschickte Instrumentalisierung anderer für die eigenen Interessen: der Mitmensch als Mittel. Sollte Solidarität je etwas anderes gewesen sein, so verbietet sich doch gleichzeitig die Apologie von deren Zerfall. Eine politische Bildung, die davon ausgeht, daß der Nutzen des einen immer der Nutzen des anderen ist, propagiert Konflikte als Emanzipation.

3. Die siebziger Jahre: Schmiederer und Schörken/Gagel

Die siebziger Jahre begannen — aus pädagogischer Sicht — mit dem ersten Versuch, die Frankfurter Schule für die politische Didaktik fruchtbar zu machen. Mit seinem Buch „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ versuchte der 1979 verstorbene Rolf Schmiederer, eine politisch-didaktische Wende in Szene zu setzen, die im praktisch-pädagogischen Bereich ihre Früchte trug.

⁵⁶⁾ Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente, Amsterdam 1947.

⁵⁷⁾ Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, Frankfurt 1972.

⁵⁸⁾ Vgl. Günter Rohrmoser, *Das Elend der kritischen Theorie*, Freiburg 1970; Michael Theunissen, *Gesellschaft und Geschichte*. Zur Kritik der kritischen Theorie, Berlin 1969.

⁵⁹⁾ Giesecke, *Didaktik* (Anm. 50), S. 166.

Mit den Namen Schörken und Gagel soll ein zweiter Theoriebildungsstrang der siebziger Jahre angesprochen werden: der Versuch, Curriculumtheorie konsequent auf den Bereich der politischen Bildung anzuwenden.

a) Rolf Schmiederer: *Von der Abstraktion zum Schüler*

Rolf Schmiederer schrieb neben der oben erwähnten Didaktik eine nach wie vor einschlägige Geschichte der politischen Bildung in Westdeutschland seit 1945⁶⁰⁾. Deren Titel — „Zwischen Affirmation und Reformismus“ — deutet an, worum es Schmiederer ging, nämlich um einen sogenannten radikaldemokratischen Ansatz jenseits von Affirmation und Reformismus: „Ein Unterricht... der bestehende Zustände in die Kritik einbezieht und der Veränderung intendiert, benötigt eine Zielsetzung, die zugleich Maßstab für Kritik und Zukunftsperspektive für Veränderungen sein kann. Ein solches Ziel richtet sich auf den wünschenswerten Zustand menschlichen Lebens, auf Gesellschaft also im weitesten Sinne... Das Ziel politischen Lernens kann nichts anderes sein als *Hilfe zur Emanzipation des Menschen* und... ein Beitrag zur *Demokratisierung der Gesellschaft*.“⁶¹⁾

Kurzum: Theoretische Kritik und praktische Kritik (Emanzipation) sind das Ziel von Schmiederers Konzept zur politischen Bildung.

Diese Zielsetzung beinhaltet die Kritikwürdigkeit des Bestehenden, um deren Nachweis Schmiederer folgerichtig bemüht ist: „Die schnelle technisch-wissenschaftliche und ökonomische Entwicklung der hochindustrialisierten Gesellschaften führte erstmals in der Geschichte der Menschheit zu einem Stand der materiellen und geistigen Produktivkräfte, der es theoretisch ermöglicht, die Menschen von Not, Hunger und Elend zu befreien

⁶⁰⁾ Rolf Schmiederer, *Zwischen Affirmation und Reformismus* (Anm. 7); zur Geschichte der politischen Bildung seit 1945 vgl. im übrigen auch: Klaus Wallraven/Eckart Dietrich, *Politische Pädagogik*. Aus dem Vokabular der Anpassung, München 1970; Klaus Wallraven, *Der unmündige Bürger*. Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik, München 1976.

⁶¹⁾ Rolf Schmiederer, *Anmerkungen zur Curriculumentwicklung für den politischen Unterricht*, in: *Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik* (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 100), Bonn 1974, S. 71 (Herv. v. Schmiederer).

... Daraus ergibt sich die Chance für eine weitgehende Befreiung des Menschen von entfremdeter Arbeit; die Gesellschaft kann immer mehr auf den Zwang zur Arbeit verzichten; das Leistungsprinzip ... wird immer überflüssiger ... Mit dem Verschwinden des Zwangs zur ständigen, maximalen Leistungssteigerung entfällt weitgehend auch die gesellschaftliche Notwendigkeit von Herrschaft, die ihre einzige legitime Begründung in der materiellen Daseinssicherung des Menschen, in der ‚Verteilung des Mangels‘ hat ... Entfällt aber die ökonomische Notwendigkeit von Herrschaft, dann bedeutet dies die Chance für die Emanzipation des Menschen — denn Emanzipation bedeutet letztlich die Befreiung von Herrschaft.“⁶²⁾

Daß das Mögliche nicht das Wirkliche ist, darin mündet letztlich Schmiederers Kritik am Bestehenden. Möglich ist aber auch der Dritte Weltkrieg — die Möglichkeit allein kann daher evidenterweise keine Kategorie der Kritik von Wirklichkeit sein; es handelt sich vielmehr um völlig disparate Bereiche, die auf der Vergleichsebene nicht kompatibel sind. Daß irgend etwas nicht stimmt mit Schmiederers Theoriebildung, macht sich bemerkbar an seiner Sprache: Er will Emanzipation, die er als Befreiung von Herrschaft definiert; gleichzeitig behauptet er, die „gesellschaftliche Notwendigkeit von Herrschaft“ entfalle „weitgehend“. Ist Herrschaft nun überflüssig oder nicht? Herrschaft ist immer Herrschaft von Menschen über Menschen. Ein solches Verhältnis ist kritikabel oder nicht. Eine unendliche Annäherung ans Ideal scheint mir weder wissenschaftlich noch didaktisch legitim zu sein.

Folgen wir aber Schmiederer weiter. Wenn seines Erachtens Herrschaft immer überflüssiger wird, so fragt sich, warum daraus noch keine Konsequenzen gezogen worden sind. Nach Schmiederer erklärt sich dieses Phänomen durch „die bewußte Steuerung der in Unmündigkeit gehaltenen und daher irrational reagierenden Menschen“⁶³⁾. Es muß jedoch gefragt werden, welchen Vorteil jene kleine Minderheit hat.

Aus dieser einigermaßen fragilen Gesellschaftsanalyse deduziert Schmiederer folgerichtig „Demokratisierung und Emanzipa-

tion“⁶⁴⁾ sowie „Engagement und politische Praxis“⁶⁵⁾ als Ziele politischer Bildung. Damit diese Ziele verwirklicht werden können, sind gewisse Voraussetzungen nötig: „Erst durch eine gründliche Analyse des einzelnen Sachverhalts, des speziellen Falls also, gelangt der Schüler zu politisch relevanten Erkenntnissen und zu Einsichten in die Zusammenhänge und Grundstrukturen der Gesellschaft.“⁶⁶⁾ Im Unterricht müsse daher gewährleistet sein, daß „bei jedem Einzelfall zum gesellschaftlichen Ganzen, zu dem für die Gesellschaft Grundlegenden hingeführt wird“⁶⁷⁾.

In seinem zweiten Versuch zur politischen Bildung substituiert Schmiederer die gesellschaftstheoretischen Ableitungen seines ersten Versuchs durch die Programmatik einer schülerzentrierten Didaktik. Was ist schülerzentrierte Didaktik? „Im Zentrum des schülerzentrierten Unterrichts ... steht der Schüler mit seinen Bedürfnissen, Erwartungen und Interessen und in seiner konkreten Persönlichkeit ... An die Stelle fremdbestimmter Konditionierung tritt ein weitgehend selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen ... Ausgangspunkt und Inhalt für den politischen Unterricht sind die reale Existenz und die konkrete Lebenssituation des Schülers ... Die zentrale didaktische Frage lautet: Wie kann das im Laufe der Schulzeit oft verschüttete Bedürfnis nach Selbst- und Umweltkenntnis reaktiviert werden?“⁶⁸⁾ Die Antwort auf diese Frage heißt für Schmiederer: durch schülerorientierten Unterricht. Schmiederers Plädoyer für Selbst- und Umwelterkenntnis enthält allerdings ein kardinales Problem: Die Umwelt, die erkannt werden soll, ist existent und bedarf der Analyse. Die aber sollen die Schüler selbst leisten.

Auf einer ähnlichen Ebene liegen für Schmiederer die Ziele des Unterrichts: „Politisch-gesellschaftliche wie Handlungsziele werden also nicht vorgesezt oder oktroyiert, sondern sollen selbst gefunden werden. Auch Zukunftsvorstellungen, Utopien ... werden aus der Analyse der sozialen Wirklichkeit entwickelt ... emanzipatorische Aufklärung kann sich weitgehend darauf beschränken, zu informieren und die Tatsachen sprechen zu lassen.“⁶⁹⁾

⁶⁴⁾ Ebd., S. 32.

⁶⁵⁾ Ebd., S. 44.

⁶⁶⁾ Ebd., S. 127.

⁶⁷⁾ Ebd.

⁶⁸⁾ Rolf Schmiederer, Politische Bildung im Interesse der Schüler, Hannover und Köln 1977, S. 108f.

⁶⁹⁾ Ebd., S. 85.

⁶²⁾ Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt am Main und Köln 1971, S. 32f.

⁶³⁾ Ebd., S. 35.

Bei einem solchen offenen Konzept ist es dann folgerichtig, wenn Schmiederer ferner schreibt: „Den Zielrahmen einer ‚offenen‘ politischen Bildung bilden demnach ... weitgehend ‚formale‘ Fähigkeiten, wie Urteilsfähigkeit, Selbsterkenntnis, Kritikfähigkeit usw.“⁷⁰⁾

Aus diesen Zitaten geht hervor, daß Schmiederer vom Ziel seiner ersten Didaktik — Emanzipation — auch in seinem zweiten Versuch nicht abgeht. Der Unterschied liegt darin, daß er sich davon distanzieret, Inhalte konkret zu bestimmen, obwohl er selber meint, Unterricht könne die Tatsachen sprechen lassen. Tatsachen aber sprechen erst, wenn sie bestimmt und begriffen worden sind. Politische Didaktik endet so im Formalismus der Beschreibung formaler Fähigkeiten — auch eine Form des Scheiterns von Theorie?

b) Schörken /Gagel: Ein Curriculum für den Politikunterricht

Die Planungsgruppe, die unter Leitung von Rolf Schörken in jahrelanger Arbeit die nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politikunterricht erarbeitete, produzierte damit gleichzeitig ein Unikum in der Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik, den Versuch nämlich, Lernziele durch ein wissenschaftliches Verfahren zu gewinnen — und zwar in einer außerordentlich aufwendigen Konstruktionsarbeit: „Wenn man aus dem Verfahren ein Curriculumelement besonders herausheben will, so müssen das die Qualifikationen sein. Sie sind der Dreh- und Angelpunkt des Verfahrens ... In den Qualifikationen laufen die fachwissenschaftlichen, die didaktischen und die Lebenssituationsbezüge in einem Punkte zusammen und vermischen sich bis zur Unauflösbarkeit. Insofern spiegeln sie auch am deutlichsten die Gesamtabsicht des politischen Unterrichts wider. Diese Qualifikationen ... sind der Sauerteig des Politikunterrichts.“⁷¹⁾

Das curriculare Verfahren läßt sich in zwei Stränge aufteilen. Der eine Strang ist dazu gedacht, eine Analyse zu erstellen für die Bedingungen von Politikunterricht; der zweite Strang geht aus vom Selbstverständnis der Bundesrepublik, welches mit Hilfe eines sogenannten Strukturgitters problematisiert wird.

⁷⁰⁾ Ebd., S. 82.

⁷¹⁾ Rolf Schörken, Nordrhein-Westfalen, in: W. Northemann (Hrsg.), Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen, Opladen 1978, S. 202f. (Herv. v. Schörken).

Diese Problematisierung hat zum Ergebnis Problemfragen und die Zuordnung jenes problematisierten Selbstverständnisses zu Situationen, woraus sich dann die Qualifikationen, der oben zitierte „Sauerteig“, ergeben⁷²⁾.

Im Zentrum des curricularen Verfahrens steht evidenterweise der zweite Strang. Die erste Frage, die sich hier stellt, lautet: Warum geht ein Curriculum, das wissenschaftlich sein soll, vom Selbstverständnis der Bundesrepublik aus? Die Antwort wird lediglich als Wiederholung der Frage in Aussageform gegeben⁷³⁾. Wie aber läßt sich unter solchen Voraussetzungen ein wissenschaftliches Curriculum erstellen? Wie läßt sich das Selbstverständnis der Bundesrepublik überhaupt ermitteln?

„Das Selbstverständnis der Republik bzw. der Interessenverbände wird durch die einschlägigen Wissenschaften ... objektiviert, die ermittelten Anforderungen werden um die Ansprüche der einschlägigen Fachwissenschaften erweitert, und aus dieser Selbstdarstellung ergibt sich ein erster Katalog inhaltlich bestimmter Anforderungen an den Unterricht in politischer Bildung ...“⁷⁴⁾. Daß man die Interessenverbände schlichtweg mit dem Selbstverständnis der Bundesrepublik identifiziert, muß verwundern; verwundern muß auch die Rede von einem *ersten* Katalog inhaltlicher Anforderungen an den Unterricht. Das curriculare Verfahren muß weiterlaufen, weil die „festgestellten inhaltlichen Ansprüche ... dem wissenschaftlichen Wahrheitskriterium unterstellt werden müssen ...“⁷⁵⁾. Wenn aber das Selbstverständnis der Bundesrepublik bereits „durch die einschlägigen Wissenschaften objektiviert“ worden ist, dann fragt sich, warum es erneut objektiviert werden muß: Objektiver als objektiv geht nicht.

⁷²⁾ Vgl. in diesem Zusammenhang: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, darin insbesondere: Anneliese Grundmann-Roch, Übersicht über das curriculare Verfahren, ebd., S. 37ff.; Gösta Thoma, Das didaktische Strukturgitter für den Politischen Unterricht (Textauszug), ebd., S. 149ff. Vgl. auch: Gösta Thoma, Zur Entwicklung und Funktion eines „didaktischen Strukturgitters“ für den politischen Unterricht, in: H. Blankertz u. a., Curriculumforschung, Essen 1971, S. 67ff.; ders., Zur Strukturierung der „politischen Dimension“ des Unterrichts im Teilbereich der allgemeinen Gesellschaftslehre an der Kollegstufe, in: P. Ackermann (Hrsg.), Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, Stuttgart 1973, S. 179ff.

⁷³⁾ Thoma, Zur Entwicklung (Anm. 72), S. 72.

⁷⁴⁾ Ebd., S. 74.

⁷⁵⁾ Ebd., S. 73.

Der nähere Hintergrund ist letztlich wohl der, daß es darum geht, Inhalte vom Standpunkt der Pädagogik aus zu beleuchten.

Diese Beleuchtung soll *kritisch* sein; deshalb ist der Ausgangspunkt des nordrhein-westfälischen Curriculums folgerichtig zunächst ein *apologetisches* Selbstverständnis⁷⁶⁾. Dieses Selbstverständnis soll laut Curriculumverfahren nun kritisch hinterfragt werden mit Hilfe eines sogenannten didaktischen Strukturgitters, auf das hier nicht näher eingegangen werden kann⁷⁷⁾. Wie das Strukturgitter *funktioniert*, soll hier allerdings kurz dargestellt werden.

Walter Gagel, einer von Schörkens Mitarbeitern, analysiert beispielhaft zum Zwecke der Erstellung von Qualifikationen die Bundeswehr. Er befragt mit Hilfe des Strukturgitters ein Zitat, das die Bundeswehr apologetisch sieht, und kommt — er muß hier allerdings Hilligen und von Hentig hinzuziehen — zu folgender Qualifikation: „Fähigkeit und Bereitschaft, bei der Erfüllung gesetzlicher Verpflichtungen die für einen Organisationszweck erforderlichen Verhaltensleistungen zu erbringen und damit das funktional Notwendige zu tun, ohne sich der Organisation total zu unterwerfen.“⁷⁸⁾

Kritische Anpassung ist kurzum das Lernziel. Darauf reduziert sich letztlich auch das ganze aufwendige Verfahren, von dem der eingangs zitierte Schörken sprach. Die Arbeit mit dem Strukturgitter, der zentralen Schaltstelle bei der Gewinnung der Qualifikationen, scheint mir wissenschaftlich durchaus fragwürdig zu sein — eine Fragwürdigkeit mit Struktur.

4. Die gegenwärtige Situation II: Die junge Garde

Daß unter dieser Rubrik zwei Autoren thematisiert werden wie Herbert Kühr und Bernhard Claußen, hat einen bestimmten Grund: Sie dokumentieren meines Erachtens einen bestimmten Stand der politisch-pädagogischen Diskussion, und an ihnen lassen sich zugleich bestimmte Entwicklungstendenzen aufzeigen.

⁷⁶⁾ Schörken, NRW (Anm. 71), S. 201.

⁷⁷⁾ Vgl. Klaus Schmitz, Unsinn mit Struktur. Polemische Anmerkungen zum „Didaktischen Strukturgitter“ von G. Thoma, in: Neue Sammlung, 5 (1976), S. 431 ff.

⁷⁸⁾ Walter Gagel, Beispiel 2: Bundeswehr und demokratische Gesellschaft, in: Schörken (Hrsg.), Curriculum (Anm. 72), S. 191.

a) Herbert Kühr: *Politics, Policy, Polity*

Herbert Kühr hat im Anschluß an seine Monographie über die „Politische Didaktik“⁷⁹⁾ nunmehr einen eigenen Ansatz zur Didaktik und Methodik des politischen Unterrichts vorgelegt⁸⁰⁾.

Kührs Konzept stellt in den Mittelpunkt „die kognitive Zieldimension“⁸¹⁾, will aber auch „entscheidende affektive Folgewirkungen“⁸²⁾ erzielen: „Der Schüler erfährt, daß ‚Autonomie‘ nur unter den Bedingungen freiheitsschützender Verfassungsinstitutionen möglich ist ...“⁸³⁾. Mehr über das strategische Ziel der Kührschen Didaktik erfährt der Leser an folgender Stelle: „Der Kölner Verfassungsrechtler Kriele hat m. E. zu Recht darauf hingewiesen, daß es unstatthaft sei, die eigene Rechtsordnung nur mit Utopien zu vergleichen, die schließlich nur ein Klima von Überdruß, Unzufriedenheit und Verneinung erzeugten ... Gerade durch Systemvergleiche könnte trotz aller Schwächen unserer politisch verfaßten Ordnung eine größere Zustimmung erzeugt werden ...“⁸⁴⁾.

Wie will Kühr diese Ziele beim Schüler durchsetzen? Unter Berufung auf Autoritäten kritisiert er an anderen Didaktiken „den ins diffus Allgemeine zerfließenden Politik-Begriff“⁸⁵⁾: „Am Ausgangspunkt unserer Überlegungen steht also der Politik-Begriff selbst.“⁸⁶⁾ Was also ist Politik?

„Im Unterschied zur deutschen Sprache ... wird die komplexe Wirklichkeit in der englischen Sprache von mehreren aus der gleichen Sprachwurzel stammenden Wörtern eingefangen: *Polity* — *Policy* — *Politics* ... Diese drei Wörter bezeichnen jeweils voneinander unterscheidbare *Dimensionen* der Politik ... *Policy* ließe sich verkürzt als inhaltliche Dimension der Politik kennzeichnen ... *Politics* könnte im weitesten Sinne auch als ‚Regierungskunst‘ begriffen werden ... Die Art und Weise, wie fehlende Zustimmungsbereitschaften erzeugt werden, hängt nicht zuletzt mit der dritten Dimension, der *polity*, zusammen, dem politischen Handlungsrahmen ...

⁷⁹⁾ Kühr, Politische Didaktik (Anm. 7).

⁸⁰⁾ Herbert Kühr, Politikwissenschaft und politische Bildung. Möglichkeiten ihrer praktischen Verknüpfung, in: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (Hrsg.), Politische Bildung (Anm. 3), S. 56 ff.

⁸¹⁾ Ebd., S. 65.

⁸²⁾ Ebd.

⁸³⁾ Ebd.

⁸⁴⁾ Ebd., S. 61.

⁸⁵⁾ Ebd., S. 57.

⁸⁶⁾ Ebd., S. 58.

Policy wird mit Hilfe von *politics* auf der Grundlage der *polity* verwirklicht ...⁸⁷⁾.

Kurz und gut: Politik impliziert Inhalte und Ziele, die mit politischem Handeln und unter bestimmten Bedingungen realisiert werden (oder auch nicht). Evidenterweise hat man aber mit einer solchen Dimensionierung noch keinen Begriff von Politik, der nämlich setzte die Synthese jener Dimensionen zu einem Begriff voraus.

Im folgenden verbindet Kühr die genannten Dimensionen der Politik mit „Kategoriety-
pen“⁸⁸⁾, die mit den Dimensionen selbstredend „in einem unauflöselichen Funktionszusammenhang“⁸⁹⁾ stehen. Mit Kategorientypen sind gemeint: Ordnung, Gestaltung und Durchsetzung⁹⁰⁾ — dies sind letztlich aber nur andere Formulierungen für Kührs Ausgangskategorien. Welchen Vorteil verspricht sich Kühr nun von seinem Modell?

„Ein Politikunterricht, der nach den vorgezeichneten politik-wissenschaftlich und didaktisch orientierten Dimensionen und Kategorien verfährt, erlaubt, relevante politische Probleme im engeren wie im weiteren Sinne im Kontext eines Systems, aber auch unterschiedlich verfaßter Systeme und ihrer jeweiligen Prozeßhaftigkeit zu erfassen.“⁹¹⁾

Das Ergebnis von Kührs recht kompliziert anmutendem Versuch zur politischen Didaktik ist also recht einfach. Daß Politik bestimmte Inhalte hat und sich prozessual in bestimmten Formen vollzieht, ist sicherlich bekannt. Kührs kategoriale Bestimmung von Politik ist hingegen so abstrakt, daß sie auf jeden Gegenstand paßt und darum keinen erklärt. So klärt sich am Ende auch auf, warum Kühr die eingangs zitierten Zielsetzungen seines Politikunterrichts nicht begründet, sondern sie einfach setzt: Wie sollte man auch etwas begründen können, wenn man keinen Begriff von Politik, sondern nur einen Politik-Begriff formuliert.

b) Bernhard Claußen:
Kritische Politikdidaktik

Rolf Schmiederer, der mit seiner Didaktik von 1971 als erster systematisch die Kritische Theorie für seine Didaktik reklamierte, ist tot. 1972 versuchte sich Hermann Giesecke am

selben Thema, 1981 schließlich noch einmal Bernhard Claußen. Claußen tritt damit in Schmiederers und Gieseckes Fußstapfen und bricht zugleich mit deren Tradition⁹²⁾. Was Bernhard Claußen auf fast dreihundert Seiten ausbreitet, ist kurz resümiert. Was will Claußen? Glück! „Kritische Theorie der politischen Bildung (intendiert) politische Lernprozesse, welche ein Handeln hervorbringen, das dem verborgenen und versagten Glück Geltung verschafft.“⁹³⁾

Das gesetzte Ziel ist hoch, aber wohl kaum diskreditierbar, denn kein Ziel diskreditiert sich a priori, nur weil es utopisch anmutet oder ist. Ganz im Gegenteil: Für das selbstgesteckte Ziel sind nach Claußen Lernprozesse vonnöten. In diesem Kontext findet denn auch Kritische Politikdidaktik ihre Aufgaben: „Kritische Politikdidaktik versteht sich als eine Sozialwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse ... ihr zentraler Gegenstand ist die Praxis der politischen Bildung, für welche sie theorieerzeugend aktiv ist. *Kritische Politikdidaktik ist deshalb eine pädagogische Theorie der Politik* ... Das Kriterium Kritischer Politikdidaktik drückt sich ... in einer *Option für das Überleben und ein gutes Leben* aus ... *Charakterisiert ist die Option durch humane Vernunft* ... Die vernunftgestiftete und -stiftende Option hypostasiert die Veränderbarkeit der Welt in Richtung auf Vernunft ...“⁹⁴⁾.

Daß ohne ein Überleben der Gattung auch politische Bildung ihren Sinn verliert, ist klar. Daß es hingegen die Vernunft gebiete, für ein *gutes* Leben zu optieren, erscheint weniger verständlich, unterstellt diese Behauptung doch, daß das Leben hier und heute nicht gut ist — eine Kritik, die cum grano salis auch für Wolfgang Hilligen gilt. Den entsprechenden Nachweis darf man bei Claußen erwarten, reklamiert dieser doch für die Kritische Politikdidaktik die Aufgabe, „die Totalität ihres Gegenstandes ... zu (re-)konstruieren“⁹⁵⁾. Die praktisch-didaktische Umsetzung dieses Anspruchs sieht dann folgendermaßen aus:

„Vernunftgemäße politische Bildung läßt sich ... als *indirekte ... Vermittlung zwischen Sub-*

⁸⁷⁾ Ebd., S. 58f. (Herv. v. Kühr).

⁸⁸⁾ Ebd., S. 61.

⁸⁹⁾ Ebd.

⁹⁰⁾ Ebd., S. 60.

⁹¹⁾ Ebd., S. 61.

⁹²⁾ Bernhard Claußen, *Kritische Politikdidaktik*. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Opladen 1981; vgl. in diesem Kontext auch Claußens *Methodik der politischen Bildung* (Anm. 7).

⁹³⁾ Ebd., S. 61.

⁹⁴⁾ Ebd., S. 70 (Herv. v. Claußen).

⁹⁵⁾ Ebd., S. 56.

jekt und politischem System bezeichnen ... dies soll mit der Maßgabe geschehen, daß

— subjektive Vernunftfähigkeit entfaltet und vervielfältigt,

— Gestaltungskräfte in das System eingebracht und schöpferisch gewendet,

— vernünftige Systemelemente (konkrete Utopien und ihre sinnlich wahrnehmbaren Spuren in der Gegenwart) fortgepflanzt und ausgedehnt,

— unvernünftige Systemelemente (undemokratische Strukturen) überwunden werden können.⁹⁶⁾

Die hehre Intention, das Glück der Individuen im Visier zu haben, wie die richtige Intention, Politikdidaktik habe die Totalität ihres Gegenstandes zu erfassen, dürften in der Praxis zusammenbrechen wie ein Kartenhaus. Der Kritische Politikdidaktiker Claußen wird zum Kybernetiker⁹⁷⁾, der leider nicht nur *analytisch* aus Totalität ein System macht und dieses in Elemente zergliedert — positive und negative —, sondern den Begriff der Totalität systematisch destruiert. Wenn der Begriff der Totalität irgendeinen Sinn haben soll, dann muß mit jenem Terminus der *innere* Zusammenhang einer Sache gemeint sein,

von dem jedoch bei der Zerlegung von Totalität in Systemelemente nichts mehr zu spüren ist. Wie bemerkte Max Horkheimer doch treffend: „Aber die heute beliebteste Form, eine Theorie unschädlich zu machen, ist nicht so sehr die Orthodoxie, sondern jene frisch-fröhliche Übernahme ihrer Kategorien in einen Zusammenhang, der dem Autor ganz zuwiderläuft.“⁹⁸⁾

„Es gibt kein richtiges Leben im falschen“⁹⁹⁾ und „Das Ganze ist das Unwahre“¹⁰⁰⁾ sind Sätze von Adorno, die man kaum mehr zitieren mag — sie verkommen in der Rezeption zu Kalauern — und über deren Dignität hier nicht zu diskutieren ist. Sie sollten einen Autor jedoch nachdenklich stimmen, der von Kritischer Theorie statt von kritischer Theorie spricht und der offenbar Wert darauf legt, daß seine Politikdidaktik keine kritische, sondern eine Kritische Politikdidaktik ist. Materialiter macht sich Claußens Methodenproblem weniger darin geltend, daß er aus Totalität ein System macht, als vielmehr darin, daß er von vernünftigen und unvernünftigen Systemelementen spricht und damit deren Existenz unterstellt, sich gleichzeitig aber weigert, Roß und Reiter zu nennen. Hier zerstört sich Wissenschaft durch Gegenstandsverlust.

II. Der politisch-pädagogische Diskurs II: Seine Logik

Bisher wurde der Versuch gemacht, einige Didaktiken zum politischen Unterricht in der gebotenen Kürze vorzustellen¹⁰¹⁾. Lassen wir die referierten theoretischen Konzepte noch einmal Revue passieren:

Wolfgang Hilligen stützt sein Plädoyer für die Konstruktion von Didaktik aus den Kategorien „Überleben“ und „gutes Leben“ auf eine Reihe durchaus heterogener Argumente, über die man diskutieren kann. Wie Claußen übergeht Hilligen mit seinen Argumenten die Frage nach den inhaltlichen Bestimmungen der Gesellschaft.

⁹⁶⁾ Ebd., S. 126f. (Herv. v. Claußen).

⁹⁷⁾ Vgl. etwa Wolfgang Behr, Ein sozialwissenschaftliches Systemmodell für den Politikunterricht, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Politikunterricht (Anm. 6), S. 52ff.

⁹⁸⁾ Max Horkheimer, Dämmerung. Notizen in Deutschland, Zürich 1934, S. 35.

⁹⁹⁾ Theodor W. Adorno, *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt am Main 1971, S. 42.

¹⁰⁰⁾ Ebd., S. 57.

¹⁰¹⁾ Einige der nicht vorgestellten Konzepte seien hier wenigstens genannt: Belgrad und Christian (Anm. 4); Günter C. Behrmann u. a., *Geschichte und Politik*. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978; Antonius Holtmann, *Politische Bildung: Ausdifferenzierung und Qualifizierung gesellschaftspolitischen Wahrnehmens und Handelns*. Vom Alltagsbewußtsein zur politischen Theorie, in: K. G. Fischer (Hrsg.), *Zum aktuellen Stand* (Anm. 3, 4. Aufl.), S. 67ff.; Oskar

Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, überarbeitete Neuauflage, Frankfurt 1971; Adolf Brock u. a. (Hrsg.), *Arbeiterbildung, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*, Reinbek 1978; Karl Christoph Lingelbach, *Zum Verhältnis der „allgemeinen“ zur „besonderen“ Didaktik*. Dargestellt am Beispiel der politischen Bildung, in: W. Klafki u. a., *Erziehungswissenschaft (= Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft)*, Bd. 2, Frankfurt 1970, S. 93ff.; Ernst-August Roloff, *Erziehung zur Politik*. Eine Einführung in die politische Didaktik, 3 Bde., Göttingen 1972ff.; Fritz Sandmann, *Didaktik der Rechtskunde*. Rechtskundlicher Unterricht als Beitrag zur Politischen Bildung, Paderborn 1975; Gerda von Staehr, *Kritische Theorie und politische Didaktik*, Bonn-Bad Godesberg 1973; Bernd Janssen, *Befreiendes*

Bernhard Sutor bezweckt kategoriale Bildung. An der seines Erachtens unaufhebbaren Dialektik von Utopie und Realität macht Sutor deutlich, daß die *belastende* Spannung von Individualität und Sozialität *unaufhebbbar* ist. Der Gedanke, ob solche Belastungen nicht abgeschafft werden sollten, ist Sutor einigermmaßen fremd. Inhaltlichen Problemen dieser Gesellschaft, die ihm durchaus geläufig sind, geht er nicht weiter nach: dialektische *Anthropologie*.

Kurt Gerhard Fischer geht aus von dem Problem, daß ab einem bestimmten Punkt das wissenschaftliche Denken nicht mehr weiterhelfe, Werte-Entscheidungen sind seines Erachtens gefordert und bilden zugleich Grund und Ziel politischen Unterrichts. Bei näherem Betrachten entpuppen sich Fischers Grundwerturteile und Denk-Evidenzen durchaus nicht als Kategorien, die aller Erfahrung vorausgehen, sondern als Urteile, über die sich diskutieren läßt.

Hermann Giesecke definiert die neuere Geschichte als eine von Emanzipationskämpfen, die in die Zukunft zu verlängern seien. Ergebnis seiner Überlegungen ist ein didaktisches Kategorien-Modell, das seinen affirmativen Charakter nur schwer verbergen kann.

Rolf Schmiederer, angetreten als radikal-demokratischer Theoretiker, scheiterte bei seinem ersten Versuch zur Theorie politischer Bildung am Unvermögen, die Gesellschaft, die er kritisiert, wirklich zu kritisieren, d. h. zu erklären. Dieser Fehler wiederholte sich bei seinem zweiten Versuch nicht nur deshalb, weil Schmiederer sich geniert, dem Schüler als Subjekt mit inhaltlichen Bestimmungen zu nahe zu treten.

Schörken und Gagel wollen, daß das Selbstverständnis der Bundesrepublik — durch die Wissenschaften objektiviert und ergänzt um

Denken. Ideologiekritischer Unterricht nach Bahro und Adorno, Köln 1979; Wilfried Gottschalch, Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt 1969; ders., Zur Soziologie der politischen Bildung. Statt einer Vorlesung, Frankfurt 1970; Elke Callies u. a., Sozialwissenschaft für die Schule. Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculums, Stuttgart 1974; folgendes Konzept verdient — weniger aus wissenschaftlichen Erwägungen heraus — besondere Beachtung: Dieter Grosser/Manfred Hättich/Heinrich Oberreuter/Bernhard Sutor, Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, herausgegeben von Walter Braun/Wilhelm Hahn/Hans Maier/Werner Remmers/Werner Scherer/Bernhard Vogel, Stuttgart 1976.

eine kritische Befragung aus pädagogischer Sicht — im Curriculum repräsentiert sei. Ergebnis ist die Ergänzung der gesellschaftlich ohnehin erwarteten Anpassungsleistungen um eine kritische Komponente: kritische Anpassung.

Herbert Kühn will den Schülern politisches Orientierungswissen vermitteln; sein Politik-Begriff, der Begreifen von politischer Realität ermöglichen soll, setzt dies als schon begriffen voraus, ohne sie begriffen zu haben.

Bernhard Claußen wollte Totalitätserkenntnis, um so Didaktik auszuweisen. Jene geriet ihm zur schlichten Systemtheorie, die zwischen vernünftigen und unvernünftigen Systemelementen unterscheidet, ohne diese dingfest zu machen.

An diesem Resümee fällt ein Bruch auf: der Bruch zwischen der alten und der von mir so genannten jungen Garde. Bemühten sich die Altmeister der politischen Pädagogik noch irgendwie um die inhaltliche Substanz ihres Gegenstandes, so geht dieser Anspruch bei der jungen Garde verloren. Didaktik gerät zum metatheoretischen Gefummel. Ein Meister dieser Disziplin sei hier zitiert:

„Demgegenüber wird hier eine Auffassung von Politikdidaktik vertreten, die jene (wie jede andere) Fachdidaktik als Teildisziplin einer sich differenzierenden, arbeitsteilig verfahrenen und auf intra- wie interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation angewiesenen Erziehungswissenschaft begreift ... und als eine der Mehrdimensionalität institutionalisierter Unterrichts- und Erziehungspraxis Rechnung tragende multiperspektivische Theorie zu konzipieren sucht. Politikdidaktik, verstanden als eine in doppelter Hinsicht politik-bezogene Theorie pädagogischen Handelns, kann auf erziehungswissenschaftliche, regressiv-grundlagentheoretische Reflexionen nicht verzichten. Wird ihre Bildungsaufgabe nicht rein sozio-funktional bestimmt und sollen Theorie wie Praxis des Politikunterrichts nicht eindimensional entworfen werden, so ist Politikdidaktik als eine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Bildung, Politik und Wissenschaft zu begründen.“¹⁰²⁾

Dieser Schlag ins Kontor wissenschaftlicher und sprachlicher Vernunft scheint mir den-

¹⁰²⁾ Gerd Stein, Politische Bildung zwischen Politik und Pädagogik. Politischer Kontext, edukative Aufgabe und Bezugswissenschaften des Politikunterrichts, in: W. W. Mickel (Hrsg.), Politikunterricht (Anm. 6), S. 48.

noch nicht ohne Logik zu sein. Die politische Pädagogik sieht sich nolens volens einer Fülle von sogenannten Bezugswissenschaften ausgesetzt: Politologie, Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Pädagogik etc.; ganz zu schweigen von politischen Interessen, von denen die politische Didaktik in besonderem Maße tangiert wird. All jene Wissenschaften haben — nicht nur, aber auch — den Gegenstand des politischen Unterrichts — Politik und Gesellschaft — zum Gegenstand; gleichzeitig existieren jene Wissenschaften als Pluralismus heterogener Theorien. Hier ist *jeder* politische Pädagoge schlicht überfordert: *Eine* Theorie aus der Fülle divergierender Theorien in den Bezugswissenschaften zu dreheln, ist ein a limine wahnwitziges Unterfangen. Folgerichtig findet, soll es doch zu einer politikdidaktischen Theorie kommen, eine Komplexitätsreduktion statt. Es werden — zumeist ohne Auswahlkriterien — bestimmte Theorien ausgewählt, an denen man sich orientiert. Konsequenterweise wiederholt sich damit der Pluralismus der Bezugswissenschaften als Pluralismus didaktischer Theorien¹⁰³. Dieser Pluralismus wird nun wiederum der Politikdidaktik zum Problem, geht es doch um die Einheit der Wissenschaft und nicht um Narrenfreiheit: „Die Zulassung solcher Narrenfreiheit würde — in abstracto — darauf hinauslaufen, daß es so viele Theorien gibt wie Theoretiker, womit das Gebot, Theorie herzustellen, ad absurdum geführt wäre ...“¹⁰⁴.

Dieses Festhalten an der Einheit der Wissenschaft führt — am Pluralismus der Didaktik wird festgehalten — zur Herstellung der Einheit auf höherer Ebene: jenseits der Inhalte. Der sogenannte Minimalkonsensus unter Didaktikern hat denn auch nichts anderes zum Inhalt als pädagogische Selbstverständlichkeiten, die leider oft keine sind, z. B. das sogenannte Überwältigungsverbot, d. h. das Indoktrinationsverbot¹⁰⁵. Der Gegenstand der politischen Bildung taucht in dieser Form von Einheit folgerichtig nicht mehr auf.

Dieser aber war bereits schon weit früher eskamotiert. Die Ergebnisse der Bezugswissenschaften liegen vor in Form von Büchern.

Diese Bücher entfalten im Normalfall keine Theorie, aus der sich Didaktik konzipieren ließe; sie enthalten im Normalfall Aussagen und Erklärungen zu einem ganz bestimmten Gegenstand. Die Politikdidaktiker orientieren sich deshalb bei ihren eigenen Theoriekonstrukten nicht an Theorien, sondern an Meta-Theorien, respektive an dem, was man dafür hält. Bernhard Claußen etwa orientiert sich an der sogenannten Frankfurter Schule, Bernhard Sutor darf man sicherlich in die Tradition der sogenannten Freiburger Schule einordnen. Da der ideologische Horizont bestimmter geisteswissenschaftlicher Schulen als Dunstkreis kaum konkret identifizierbar ist, geraten die Didaktiker folgerichtig bald an die nächst höhere Instanz: die Wissenschaftstheorie¹⁰⁶. Nicht selten wird an dieser Stelle eine Komplementarität der diversen Wissenschaftstheorien behauptet¹⁰⁷, um die es in Wahrheit aber wohl kaum geht: „Der historisch-dialektische Ansatz darf nicht beanspruchen, die Totalität der Gesellschaft in ihrer geschichtlichen Entwicklung erklären zu können, so daß Geschichtsphilosophie an die Stelle situationsbezogener verantwortlicher Reflexion politischer Praxis treten würde.“¹⁰⁸

An diesem Satz des Systematikers Bernhard Sutor läßt sich die Logik der politischen Pädagogik komplett entschlüsseln. Zu den sogenannten Modalverben bemerkt der Linguist Dieter Wunderlich: „Ein Sachverhalt oder eine Handlung wird nicht einfach als *wirklich* beschrieben, sondern unter einem bestimmten Standpunkt: als verboten, erlaubt, gefordert ...“¹⁰⁹. Im Anschluß an weitere Erläuterungen für die Schülerinnen und Schüler folgt als Arbeitsauftrag: „Überlegt, wie ihr Verbote, Erlaubnisse usw. auch auf andere Weise formulieren könnt.“¹¹⁰ Diesen Arbeitsauftrag hat Sutor — recht orthodox gewiß — perfekt erfüllt. Er *behauptet*, keine Theorie könne die Totalität der Gesellschaft in ihrer geschichtli-

¹⁰³ Vgl. Günter C. Behrmann, Politik. Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik, in: ders. u. a., Geschichte und Politik (Anm. 101), S. 116f.

¹⁰⁴ Fischer, Theorienbildung, in: ders. (Hrsg.), Zum aktuellen Stand (Anm. 3, 4. Aufl.), S. 244.

¹⁰⁵ Vgl. Hilligen, Zur Didaktik (Anm. 8, Neubearbeitung), S. 26f.; vgl. auch Schiele/Schneider (Anm. 7).

¹⁰⁶ Vgl. Carl Böhret u. a., Innenpolitik und politische Theorie. Ein Studienbuch, Opladen 1979; Ulrich von Alemann/Erhard Forndran, Methodik der Politikwissenschaft. Eine Einführung in Arbeitstechnik und Forschungspraxis, Stuttgart 1974.

¹⁰⁷ Vgl. Hilligen, Didaktik (Anm. 8, Neubearb.), S. 86; Sutor, Neue Grundlegung (Anm. 5), Bd. I, S. 54.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Dieter Wunderlich, Grammatisches Grundwissen zum Nachschlagen. 5./6. Schuljahr, Frankfurt 1978, S. 19.

¹¹⁰ Ebd.

chen Entwicklung erklären. Diese Behauptung drückt er aus in der Form eines *Verbots* bzw. des Verbots, diesen Anspruch haben zu dürfen.

Nun gilt für Wissenschaft prinzipiell — auch Sutor wird dies nicht bestreiten —, daß sie Behauptungen aufstellen *darf*, freilich gehalten ist, sie zu *beweisen*, sonst wäre Wissenschaft nicht Wissenschaft. Sutor hingegen spricht ein Verbot aus. Im übrigen macht er den Fehler, *falsche* Behauptungen aufzustellen. Mit seinem Vorwurf gegen den sogenannten historisch-dialektischen Ansatz behauptet Sutor, daß die Totalität der Gesellschaft in ihrer geschichtlichen Entwicklung gar nicht erklärt werden *könne*. (Diese Behauptung ihrerseits wiederum unterstellt, daß derjenige, der sie aufstellt, jenen Sachverhalt erklärt *hat*.) Meines Wissens hat keiner jener kritischen Theoretiker, die Sutor vermutlich im Auge hat, je von sich behauptet, die Geschichte in ihrer Totalität erklären zu können, wenn man unter Geschichte als Totale die Entwicklung von Anfang bis Ende meint.

Pendant des Verbots kritischer Theorie ist bei Sutor das *Gebot* „situationsbezogener verantwortlicher Reflexion“; was darunter inhaltlich zu verstehen ist, ist weiter oben ausgeführt worden. Hier macht sich das Zentrum, der Dreh- und Angelpunkt politischer Pädagogik geltend: Der Punkt, auf den es ankommt, ist der Standpunkt. Damit schließt sich der Kreis: Eingangs wurde der Verdacht geäußert, der Pluralismus der politischen Pädagogik verdanke sich neben dem Pluralismus der Bezugswissenschaften dem breiten Feld der Ideale des Staatsbürgers. Dieser Verdacht darf nunmehr als erhärtet gelten.

Wissenschaftliches Denken folgt den Regeln der Logik und konzentriert sich auf Gegenstände. Wird dieses Zentrum der Wissenschaft verlassen, muß — denn Wissenschaft soll es sein — ein anderes Zentrum des Denkens her: Der politische Standpunkt des Denkers bestimmt das Denken und damit die Sache, die nunmehr nurmehr als Mittel fungiert. Die politische Didaktik ist damit eine *instrumentelle* Wissenschaft geworden.

Politische Erwachsenenbildung

Ihre Geschichte und Entwicklung in der Bundesrepublik

I. Vorbemerkung

Wer sich die über die Jahrzehnte hinweg in der Bundesrepublik so nachhaltig und produktiv geführte Diskussion um Theorie und Didaktik der politischen Bildung vergegenwärtigt, stößt bei Durchsicht der immensen Literatur auf ein Manko, das allenfalls in marginalen Bemerkungen zur Sprache gebracht wird: Die gesamte Auseinandersetzung um die politische Bildungsarbeit war und ist eine „vorrangig auf die Schule zielende“¹⁾ Entwicklung von Positionen und Gegenpositionen sowie Versuchen, die jeweiligen Standpunkte didaktisch, curricular und methodisch zu konkretisieren. Daneben gibt es aber einen „kaum beachteten Lernbereich außerhalb der Schule“²⁾, dessen Praxis nichtsdestoweniger Relevanz besitzt. Hierzu zählt auch die politische Erwachsenenbildung, deren Vertreter jedoch unter einem ausgesprochenen Defizit ihre Arbeit organisieren. Denn ihnen fällt es ganz offensichtlich schwer, eine den Bedingungen und „institutionellen Determinanten“³⁾ entsprechende adäquate Theorie ihrer Arbeit zu verbalisieren⁴⁾. Darüber hinaus ist bisher noch nicht einmal eine systematische Aufarbeitung ihrer Tradition und Historie erfolgt. Dies verwundert sehr, denn die politische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik hat ihre eigene Geschichte, die zu verfolgen höchst aufschlußreich ist. In ihr spiegelt sich

nämlich die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland, vor allem ihre ökonomischen und bildungspolitischen Stadien und Etappen, Umbrüche, Reformen und Restriktionen, wider.

Der theoretische Stand der Erwachsenenbildung im allgemeinen und der Volkshochschulen im besonderen hatte und hat insgesamt einen nahezu indikatorischen Charakter für die allgemeine Situation und Bewußtseinslage. Oft mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung zwar — aber stets zuverlässig —, erreichte das, was gerade sozial und ökonomisch vor- und nachgedacht wurde bzw. sich entwickelte, auch die Konzeptionisten und Planer der VHS. Die Arbeit dieser Institution erwies sich so immer als zeit- und systemadäquat, sie hat quasi seismographische Aussagekraft für in Bewegung geratene Verhältnisse.

Im folgenden soll versucht werden, die bestehende Lücke in der Literatur wenn zwar nicht zu schließen, so doch etwas zu verkleinern. In der historiographischen Schilderung beschränke ich mich auf die Volkshochschulen, die gegenüber anderen Trägern der Erwachsenenbildung auf der Bekanntheitsskala „die Spitzenstellung“⁵⁾ innehaben. Die Geschichte der in der Reihe ihrer Protagonisten und Mitarbeiter diskutierten politischen Erwachsenenbildung mag in vielen Punkten auch stellvertretend für die politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen überhaupt sein. Zumindest ist die Wirkung ihrer praktischen Tätigkeit beträchtlich: Im Jahr 1983 beispielsweise kamen zu den Kursen aus dem Bereich „Gesellschaft und Politik“ bundesweit 175 550 Hörer und 291 099 zu den Einzelveranstaltungen⁶⁾.

¹⁾ Bernd Faulenbach, Historisch-politische Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Klaus Bergmann/Annette Kuhn/Jörg Rüsen/Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 2, Düsseldorf 1979, S. 138f.

²⁾ Henning Schierholz, Curriculare Begründungsprobleme in der politischen Weiterbildung, in: Lothar Beinke/Lothar Arabin/Johannes Weinberg (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 169, Bonn 1980, S. 366.

³⁾ Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1974³⁾, S. 193.

⁴⁾ Diese Kritik habe ich in einer umfangreicheren Arbeit besonders thematisiert: Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 235, Frankfurt/M. 1985.

⁵⁾ Wolfgang Schulenberg u. a., Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener — eine empirische Untersuchung, Stuttgart 1978, S. 177.

⁶⁾ Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Arbeitsjahr 1983, zusammengestellt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M., S. 13 u. 23.

Um so notwendiger ist bei dieser stattlichen Bilanz eine Erinnerung an den Werdegang der politischen Bildungsarbeit der Volkshochschulen. Die Entwicklung dort zeigt auffallende und sicherlich nicht zufällige Parallelen zum Diskussionsverlauf der allgemeinen politischen Bildung.

Bei Sichtung der vorliegenden Literatur lassen sich zunächst für die politische Erwachsenenbildung innerhalb der Volkshochschulen

vier zeitlich aufeinander folgende Etappen finden:

- Die Phase des Neubeginns (1948—1959)
- Die Zeit nach der „realistischen Wende“ (1959—1967)
- Die Auseinandersetzung um den emanzipatorischen Anspruch (1968ff.)
- Die Etablierung der Volkshochschulen (1974ff.)

II. Der Neubeginn: Mitbürgerlichkeit durch Bildung und die Erziehung zum „rechten staatsbürgerlichen Denken und Verhalten“ (1948—1959)

Das erzieherische Leitmotiv nach Kriegsende war unter den Volksbildnern, die zu einem großen Teil schon in der Weimarer Zeit aktiv waren⁷⁾, sehr stark individualistisch und moralisierend geprägt; ihnen ging es um die Förderung von Tugendhaftigkeit und den entsprechenden Charaktereigenschaften. Man kann dies „sehr leicht als elitär empfinden“⁸⁾. Keine Frage, daß man den politischen Status quo der neuen Demokratie uneingeschränkt bejahte und mit den dominierenden Appellen zur Gemeinschaftsförderung und „Mitbürgerlichkeit“⁹⁾ dabei die kritische soziologische Analyse ausklammerte.

So heißt es beispielsweise in der „Volkshochschule im Westen“, dem Organ des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, deklamatorisch: „Es geht um den Menschen, es geht um den Bestand der Freiheiten der abendländisch gebildeten Menschheit.“¹⁰⁾ Schließlich ist die Bedrohung groß: Denn es besteht die „Gefahr, von den Zeiterscheinungen der Vermassung... überwältigt zu werden“¹¹⁾. In dieser Not erhält die Volkshochschule ihren „Sinn“, und der kann „nur *der* sein: Erlösung des einzelnen von der

Masse“¹²⁾. Das Äquivalent hierzu ist ein pathetisch und bekennend formuliertes Verständnis vom Staat: „Staat als geistig-sittliche Organisation und VHS als pädagogische Hinführung gehören zusammen wie Wort und Gedanke, wie Verwirklichung und Idee.“¹³⁾ So formulierte es im Jahre 1952 der damalige Vorsitzende des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, Konrad Maria Krug. Kein Wunder, daß von der VHS gefordert wurde, dem Staat zu „dienen“¹⁴⁾, daß ihr ohne jegliche Umschweife eine „staatstragende Funktion“¹⁵⁾ zugeschrieben wurde.

Diese grundsätzliche normative Orientierung der Volkshochschulen fand ihre methodisch-didaktische Übersetzung im damals zentralen Prinzip, dem Gedanken von der „Mitbürgerlichkeit“: „Die Volkshochschule soll in der mitbürgerlichen Gesinnung und Zielsetzung ihre verbindende und verbindliche Mitte finden.“¹⁶⁾ Diese Vorstellung wurde von dem in dieser Zeit sehr beachteten Fritz Borinski explizit als Beitrag zur politischen Bildung verstanden¹⁷⁾. Der „Mitbürger“ sollte ihm zufolge

⁷⁾ Siehe Alfred Knierim/Johannes Schneider, Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945—1951), Stuttgart 1978, S. 67.

⁸⁾ Hans Tietgens, Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe, in: Joseph Olbrich (Hrsg.), Legitimationsprobleme der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980, S. 41.

⁹⁾ Fritz Borinski, Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, (1976) 4, S. 324ff. (erster Abdruck: Hessische Blätter... [1953] 1, S. 11—14).

¹⁰⁾ Otto Koch, Gegenwartsaufgaben der Volkshochschulen, Sonderbeilage zur Volkshochschule im Westen, (1950) 1, S. 4 (im folgenden: VHSiW).

¹¹⁾ Fritz Borinski, Freiheit als Aufgabe, in: VHSiW, (1954) 6—7, S. 73.

¹²⁾ Koch (Anm. 10), S. 3f.

¹³⁾ Konrad Maria Krug, Volkshochschule und Staat, in: VHSiW, (1952) 2—3, S. 21.

¹⁴⁾ So Krug auf einer Kundgebung des Landesverbandes der Volkshochschulen im Plenarsaal des nordrhein-westfälischen Landtages, in: Der Tag von Düsseldorf, VHSiW, (1952) 4, S. 54.

¹⁵⁾ Fritz Holthoff für die SPD-Fraktion, in: ebenda, S. 52.

¹⁶⁾ Borinski (Anm. 9), S. 74.

¹⁷⁾ Borinski (Anm. 9), S. 325f. Die VHS wird diesem Ideal entsprechend zur „Erziehergemeinschaft“ („Besinnung und Ausblick in Fredeburg“, in: VHSiW, [1950] 2—3, S. 7), das Kernstück ihrer Aktivitäten findet in der „Arbeitsgemeinschaft“ statt, einer von Dozent und Hörern in Harmonie getragenen Gesprächs- und Unterrichtsform, „die von Stunde zu Stunde sich enger zusammenschließt“

„zur positiven politischen Verantwortung und Entscheidung“¹⁸⁾ erzogen werden.

Nirgendwo diskutierten die Erwachsenenbildner in der Nachkriegszeit, wie nun eine politische Alternative zu den bestehenden Verhältnissen aussehen sollte. Dies verwundert indessen aufgrund der generellen Zielorientierung nicht.

Ab Ende des Jahres 1958 jedoch fällt auf, daß sich ganz offensichtlich ein Wandel im Verständnis von politischer Bildungsarbeit abzeichnet. Da kritisiert Hans Tietgens sehr deutlich die am „mitbürgerlichen Prinzip“ orientierte Arbeit, der er Konzentration auf „formaltechnische Fragen“ und „didaktische Tricks“ vorwirft¹⁹⁾. Statt dessen führt er psychologische Kategorien als Aufgabe politischer Bildung ein: dem einzelnen zu „Selbstsicherheit“ zu verhelfen, die „rationalen Kräfte“ zu stärken, für „Bewußtseinsbildung“ zu sorgen²⁰⁾. Wohl von noch größerer Bedeutung ist, daß Tietgens, indem er vom bis dato vorherrschenden formalen Demokratiebegriff abückt, nun die „Demokratisierung“²¹⁾ konstitu-

tiv in die Bildungsarbeit miteinbezieht. Dies — eine Konsequenz der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Diskussion und neuen Theoriebildung — findet im folgenden in der „Volkshochschule im Westen“ mehrfach engagierte Befürworter²²⁾.

Die Kurskorrektur in der politischen Erwachsenenbildung ist unverkennbar: Vom affirmativen, von Harmonie durchdrungenen „Mitmenschen“ hat sich nun das Augenmerk hin zum „wollenden, handelnden und notfalls zum letzten bereiten“ Staatsbürger verlagert²³⁾. Dabei sind Formulierungen zu finden, die schon sehr deutlich der späteren Emanzipationspädagogik entsprechen²⁴⁾. Deren Begründung basiert nun auf der erkennbaren Rezeption und Verarbeitung politikwissenschaftlicher Analysen²⁵⁾.

Die erste Phase der politischen Erwachsenenbildung hatte so ihr Ende gefunden; der „neuhumanistische Bildungsidealismus“²⁶⁾, hinter dem „sich außer politischer Naivität und bewußtem Konservatismus auch Restaurationsabsichten“²⁷⁾ verbargen, war Vergangenheit.

III. Die „realistische Wende“: Qualifizierung durch Bildung. Politische Bildung zwischen kritischer Rationalität und unkritischer Funktionalität (1959—1968)

Zunächst aber vollzog sich ein Schwenk hin zu einer völlig anderen Richtung: nämlich vom Kulturpessimismus zum Fortschrittsglauben, von der Innerlichkeit zur Leistungsorientierung, vom Humanismus zum Modernismus, von der Introvertiertheit zur Machbarkeit, vom Idealismus zum Pragmatismus, von der Bildung zur Qualifizierung. Der Ruf von der „Bildungskatastrophe“ hatte auch die Erwachsenenbildung erfaßt; verbunden damit war der fast grenzenlos erscheinende Glaube an eine offenbar unbeschränkte mobile und dynamische Leistungsgesellschaft.

In der „Volkshochschule im Westen“ liest sich dies so: „... wir werden bald erfahren, daß sich überall Wandlungen vollziehen, daß ein Umdenken aus der Tradition in die pädagogische und soziale Revolution unserer Tage die neuen, ja ernsteren Bemühungen diktiert. An ihnen kommen wir nicht mehr vorbei; die Traum- und Saumseligkeiten volkspädagogi-

(Werner Schütz, Die neue Volkshochschule, in: VHSiW, [1955] 11—12, S. 131). Alles geschieht mit einem Beigeschmack, den ein Kritiker so charakterisiert: „es harzt und menschelt allerorten“ (Walter Gruber, Fatale Substanzlosigkeit — sehr fatal, in: VHSiW, [1958] 11—12, S. 182).

¹⁸⁾ Borinski, Das mitbürgerlich-politische Ziel, (Ann. 9), S. 326.

¹⁹⁾ Hans Tietgens, Psychologische Voraussetzungen politischer Bildung, in: VHSiW, (1958) 9—10, S. 220.

²⁰⁾ Ebenda, S. 224.

²¹⁾ Ebenda, S. 221.

²²⁾ So z. B. Karlheinz Klugert, Politische Bildung — ein Mißerfolg?, in: VHSiW, (1959) 3—4, S. 95, und Karl-Heinz Drenhaus, Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung, in: Beilage zur VHSiW, (1959) 3—4, S. 5 („Demokratie — Ausgangspunkt moderner Erwachsenenbildung“ — Titel der Beilage).

²³⁾ Drenhaus, ebenda.

²⁴⁾ Auch heute noch stößt die seinerzeitige Feststellung von Thomas Ellwein unmittelbar in den Kern einer kontroversen pädagogischen und politischen Debatte: „Politische Bildung kann sehr wohl dazu führen, daß bei uns größere Kreise einmal solidarisch sind und z. B. etwas boykottieren.“ (Thomas Ellwein, Haben wir das Hoffen verlernt?, in: VHSiW, [1959] 3, S. 91 f.).

²⁵⁾ So z. B. Hellmut Becker, Bildung und Politik, in: VHSiW, (1959) 9—10, S. 289—292.

²⁶⁾ Ansgar Weymann, Zur Konzeption von politischer Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Soziologie, (1973) 2, S. 184.

²⁷⁾ Ebenda.

scher Schöngesteuererei versagt vor den Realitäten des beruflichen Umschulungsprozesses, der Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus zur Sicherung gleicher beruflicher Chancen für alle Begabungen in einer Zeit nachlassender wirtschaftlicher Konjunktur und härtester internationaler Industriekonkurrenz, in einer Zeit zumal, in der die Naturwissenschaften zwangsläufig einen wissenschaftlichen Vorrang gegenüber den anderen Wissenschaften haben, und in der es darauf ankommt, auch dem Volksschüler die entschlüsselte Mathematik aufzuschließen, weil er sie einmal brauchen wird.²⁸⁾

Diese deutliche Positionsnahme für „den natürlichen Gang der Entwicklung“²⁹⁾ zeigt den Wandel weg vom bis vor wenigen Jahren noch so eindeutig vorherrschenden Bildungsidealismus in sehr prägnanter Weise. Auf dem Plan steht nun die Hinwendung zu den „realen“ Herausforderungen der modernen Industriegesellschaften: Wir „müssen uns an der Schwelle der vor uns liegenden ‚fetten Bildungsjahrzehnte‘ fragen, ob die Erwachsenenbildung, besonders in unserem hochindustrialisierten Land, den technischen Fortschritt und die unausbleiblichen sozialen Folgen versteht und bereit und fähig ist, sich diesen rasanten Entwicklungen zu stellen.“³⁰⁾

Die „unaufhaltsame Entwicklung“ begrüßte man, sah man in ihr doch eine Chance, die den allenthalben formulierten Bildungsoptimismus zu rechtfertigen schien. Hinter dem „Prozeß der Rationalisierung, Mechanisierung und Hochmechanisierung“³¹⁾ entdeckte man ungeahnte Weiterbildungsmöglichkeiten: „Es liegt im Wesen des Automaten, schneller, präziser und qualifizierter als der Mensch zu arbeiten; er emanzipiert die Mehrheit der Menschen aus monotonen Verrichtungen und könnte sie für geistige und schöpferische Leistungen freimachen.“³²⁾

Dieser Fortschrittsoptimismus, der heute — zwanzig Jahre später — naiv und euphorisch zugleich wirkt, war für die Arbeit und die programmatische Ausrichtung der Volkshoch-

schulen in der Bundesrepublik von großer Wirkung. Hans Tietgens, der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, sprach 1966 von einem „Wandel des Aufgabenverständnisses“ und von der „realistischen Wende“, die sich vollzogen habe: „Bildung und Ausbildung werden nicht länger als Gegensatz gesehen.“³³⁾ Die Zeit, in der „für eine ‚Verschulung‘ der Volkshochschulen“³⁴⁾ plädiert wurde, war nun angebrochen. Die Erwachsenenbildung der VHS wandte sich, ohne daß dabei auf ihrer Seite allzu große Zweifel festzustellen sind, vorbehaltlos den ökonomischen Rahmenbedingungen und Erfordernissen zu³⁵⁾.

Auch in die eigentliche politische Bildung war Bewegung eingetreten. Seit Mitte der sechziger Jahre hatte sich — so weit erkennbar — die Linie durchgesetzt, deren Zielvorstellung Rationalität, Urteils- und Kritikfähigkeit, aber auch Bereitschaft zum vernunftgesteuerten politischen Handeln und Engagement waren³⁶⁾.

Ein Kristallisationspunkt bei der nun unter neuen Vorzeichen geführten Diskussion war — synonym zur Auseinandersetzung im Bereich der allgemeinen politischen Bildung — die Frage nach der Reichweite politischen Handelns, zu dem die Veranstaltungen animieren sollten. Hier tat man sich — ebenso

²⁸⁾ Hans Tietgens, IV. Deutscher VHS-Tag, in: VHSiW, (1966) 5, S. 241.

²⁹⁾ So Walter Mertineit 1968 in seinem Aufsatz „Bildung, Beruf und Politik. Zur Neuorientierung der Erwachsenenbildung“, in: Picht/Edding (Anm. 32), S. 77. Konkrete Beispiele dafür, wie die „Verschulung“ der Erwachsenenbildung aussehen sollte, lassen sich finden in: Joachim H. Knoll, Der Horizont des dritten Bildungsweges, in: VHSiW, (1966) 4, S. 188—191, im vieldiskutierten „Bochumer Plan“ (siehe: Joachim H. Knoll/Horst Siebert/Georg Wodraschke, Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg, Heidelberg 1967) sowie bei Wolfgang Schulenberg, Prognose — Perspektive — Programm, in: VHSiW, (1968) 4, S. 144—148.

³⁰⁾ Siehe z. B.: Deutsches Industrieinstitut (Hrsg.), Contact, (1965) 11, S. 89—100, Sonderheft „Wirtschaft und Erwachsenenbildung“, wo im Gespräch zwischen Spitzenvertretern des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände von beiden „die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Wirtschaft, von Wirtschaft und Erwachsenenbildung“ betont wurde (ebenda, S. 89).

³¹⁾ Ebenda. Ein besonders typisches Dokument dieser Zeit ist auch der 1968 von Georg Picht geschriebene Beitrag: Erwachsenenbildung — die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Georg Picht/Friedrich Edding u. a., Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972, S. 17—39.

³²⁾ Ein Dokument, das dies deutlich macht, ist die Schlußerklärung, die Ende März 1967 beim „Kongreß zur politischen Bildung“ in Bonn von Vertretern freier Trägergruppen und des DVV gemeinsam formuliert wurde („Kongreß zur politischen Bildung“, in: VHSiW, [1966] 2, S. 68f.).

wie bei der Diskussion um die politische Bildungsarbeit der Schulen — sehr schwer. Ein deutlicher Abstrich wird beispielsweise erkennbar, wenn die Rede vom „vernünftigen Handeln“³⁷⁾ ist, oder die politische und pädagogische Ebene streng voneinander getrennt werden und dementsprechend das „Ziel primär politisches Lernen und erst sekundär politisches Wirken ist“³⁸⁾.

In der „Volkshochschule im Westen“ werden die Vorstellungen Hermann Gieseckes ausgiebig von Hans Tietgens besprochen³⁹⁾. Gieseckes „Didaktik politischer Bildung“ sollte — so der Rezensent — „auch im Bereich der Volkshochschulen diskutiert“ und entsprechend umgesetzt werden⁴⁰⁾.

IV. Die Auseinandersetzung um den emanzipatorischen Anspruch: Demokratisierung durch Bildung (1968—1973)

Auch in dieser jetzt beginnenden Phase wird die generelle Tendenz, daß sich in der Arbeit und in den Diskussionen der Volkshochschulen allgemeine gesellschaftliche Tendenzen — wenn auch mit einer leichten Zeitverschiebung, aber immer zuverlässig — widerspiegeln, bestätigt. Denn nun griff die Demokratisierungsdebatte, die in den sechziger Jahren die Sozialwissenschaften und politischen Akteure so nachhaltig bestimmt hatte, vollends auf die VHS-interne Diskussion über.

Vergegenwärtigt man sich rückblickend die damals geführten Auseinandersetzungen um die politischen Ziele und Inhalte der Erwachsenenbildung, so bleibt als Fazit wohl festzuhalten, daß die in der bisherigen Nachkriegszeit so uneingeschränkt affirmative und status-quo-orientierte Haltung nun erstmals auf

Die Rezeption der ab Mitte der sechziger Jahre verbreiteten emanzipatorischen Zielvorstellungen wurde in der Tat in den Volkshochschulen vorgenommen. Hellmut Becker — immerhin Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes — stellte in einem Vortrag 1966 sehr pointiert klar: „Die Demokratie als Glaube und Illusion, der politische Funktionsmechanismus als Vokabel können nicht bilden. Kritisches Bewußtsein und engagiertes Handeln müssen gleichzeitig geübt werden.“⁴¹⁾

Der Aufbruch zu neuen Zielvorstellungen in der politischen Bildung und damit die Abkehr vom Bildungs- und Qualifikationspragmatismus der „realistischen Wende“ hatte begonnen.

breiter Linie aufgegeben wurde. Dies hing sicherlich auch damit zusammen, daß der durch die „realistische Wende“ angeregte und vielfach auch praktizierte Ausbau des Erwachsenenbildungssystems einen neuen Typus von pädagogischen Mitarbeitern in die VHS brachte. Dieser war zu einem erheblichen Anteil sozialwissenschaftlich ausgebildet, geprägt von der Demokratisierungsperspektive, deren Vorgaben er im gesellschaftlichen Subsystem „Erwachsenenbildung“⁴²⁾ einlösen wollte. Der Anspruch der Volkshochschulen änderte sich nun, und zwar „vom Pragmatismus zur Parteinahme“⁴³⁾ im Prozeß der Demokratisierung.

Anfang der siebziger Jahre zog Hans Tietgens in der „Volkshochschule im Westen“ die folgende Bilanz, mit der er die neuen Intentionen politischer Erwachsenenbildung treffend

³⁷⁾ Paul Röhrig, Was heißt politische Bildung?, in: VHSiW, (1966) 2, S. 76.

³⁸⁾ „Kongreß ...“ (Anm. 36), S. 68. Diese Trennung der Ebenen — der politischen und der pädagogischen — war bereits eine bewährte Methode, die möglicherweise unbequemen Konsequenzen eines propagierten Handlungsanspruchs abzufangen. Auch Hermann Giesecke hat auf dieselbe Weise seine damals vergleichsweise radikal klingende emanzipatorischen Forderungen relativiert. (Siehe: Hermann Giesecke, Plädoyer für eine praktische und praktikable politische Didaktik, in: Kurt Gerhard Fischer [Hrsg.], Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 1980, S. 45 u. 47.)

³⁹⁾ Hans Tietgens, Zur Didaktik politischer Bildung, in: VHSiW, (1966) 2, S. 77—79.

⁴⁰⁾ Ebenda, S. 79.

⁴¹⁾ Hellmut Becker, Politisch bilden — politisch handeln, in: VHSiW, (1966) 3, S. 157. (Dieser Vortrag ist auch abgedruckt in: Becker, Weiterbildung — Aufklärung — Praxis, Theorie 1956—1974, Stuttgart 1975, S. 190—198.)

⁴²⁾ In Fritz Vilmar's populär gewordenem Standardwerk „Strategien der Demokratisierung“ wird die Erwachsenenbildung als eines von insgesamt 24 gesellschaftlichen Subsystemen genannt, auf die sich „die Viel-Fronten-Strategie der Demokratisierung“ hin bewegen soll (Fritz Vilmar, Strategien der Demokratisierung, Band I: „Theorie der Praxis“, Darmstadt und Neuwied 1973, S. 108 u. 23). Siehe auch Horst Siebert, Pluralistisch und ideologiefrei. Volkshochschulen als Partner in der Erwachsenenbildung, in: Lutherische Monatshefte, (1977) 10, S. 575.

⁴³⁾ Ebenda, S. 574.

beschrieb: „Was immer in der Vergangenheit im Namen Politischer Bildung versucht worden ist, gilt als folgenlos, und zwar nicht nur wegen der geringen Breitenwirkung, sondern am Maßstab einer emanzipatorischen Zielsetzung. Diese wird aus einer Gesellschaftsanalyse abgeleitet, nach der Herrschaftsstruktur, Eigentumsordnung und Erziehungsstil unauflöslich miteinander gekoppelt sind. Aufgrund dessen kann nur eine umfassende Gesellschaftsveränderung die Rechte weitergeben, die formal verbrieft sind, aber in den Bedingungen einer Kapitalverwertungsgesellschaft ihre Grenzen finden bzw. von ihnen verschleiert werden. Angesichts solcher Verhältnisse muß Politische Bildung parteiisch sein zugunsten derer, die im bestehenden System benachteiligt sind. Will Politische Bildung ihrem Selbstanspruch gerecht werden, muß sie auf grundlegende Veränderungen hinwirken. Sie kann dies nur, wenn sie die gegebene Situation bewußt zu machen vermag. Sich der damit verbundenen Anstrengung zu unterziehen, ist aber nur bereit, wer die Wirksamkeit seiner Bemühungen unmittelbar erfährt. Dafür sind Informationen und Reflexionen kein ausreichendes Mittel. Politisches Lernen — so lautet der Grundsatz — vollzieht sich erst im Zusammenhang mit politischem Handeln.“⁴⁴⁾

Allerdings wäre die Annahme verfehlt, als sei diese so skizzierte Position überwiegend oder gar durchgängig vertreten gewesen. Alles in allem nämlich läßt sich bei der Auswertung der damals veröffentlichten Literatur feststellen, daß die frühere personal-idealistische Vorstellung von der Erwachsenenbildung nun zwar überwunden war, jedoch bestimmten jetzt zwei Hauptstränge die Diskussion: Einmal die in sich recht facettenreiche und nuancierte (auch kontrovers gegeneinander vorgebrachte) Absicht, per Weiterbildung mitzuarbeiten an einer forcierten Demokratisierung. Zum anderen aber waren die pragmatischen, manchmal sehr technokratischen Zielrichtungen nach wie vor ungebrochen manifest⁴⁵⁾.

Es hat daher an Stimmen nicht gefehlt, die von einer „Tendenz zur Polarisierung“ sprachen und davor warnten, die Ziele „gegensein-

⁴⁴⁾ Hans Tietgens, Politische Bildung in der Volkshochschule, in: VHSiW, (1973) 1, S. 6.

⁴⁵⁾ Prototypisch ist der im Februar 1970 vorgelegte und nachhaltig die Diskussion beherrschende „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: „Strukturplan für das Bildungswesen“, Stuttgart 1972).

ander auszuspielen“⁴⁶⁾. Vor allem Willy Strzelewicz war es, der die „Aufhebung der falschen Alternative“⁴⁷⁾ forderte: „... entweder Emanzipation oder Leistung und Lernen, entweder industrielle Technik oder Demokratisierung, entweder politische Bildung oder Berufsausbildung, entweder Freiheit oder Effektivität. Dieses Entweder-Oder ist falsch...“⁴⁸⁾ Emanzipatorischen Interessen — so Strzelewicz — müsse „unter den Bedingungen der industriellen Gesellschaft, wie wir sie heute finden, gedient werden...“⁴⁹⁾

Um den Kurs der Weiterbildung und der VHS war es zu einer heftigen Kontroverse gekommen⁵⁰⁾. Diejenigen, welche wie Strzelewicz die Alternative „Technokratie — Emanzipation“ als falsch bezeichneten, argumentierten vor allem gegen Vertreter einer stark konfliktorientierten Pädagogik. Diese — teilweise marxistisch orientiert — kritisierten „die Unterordnung der Erwachsenenbildung in eine Weiterbildung, deren objektive Funktion in der systemkonformen Qualifikationsproduktion besteht...“⁵¹⁾. Hier wurde eine Erwachsenenbildung gefordert, deren Ziel es sein sollte, „sich an der Aufhebung von Herrschaft und Entfremdung praktisch zu beteiligen“⁵²⁾.

Dies ging bis zu einem „revolutionären“ Verständnis von der Erwachsenenbildungsarbeit⁵³⁾; ihr wurde im anzustrebenden Prozeß gesellschaftlicher Umwälzung sogar eine Schlüsselrolle zugewiesen, sollte sie doch „den kollektiven Emanzipationsprozeß im Klassenkampf... organisieren“⁵⁴⁾.

Mit solchen und anderen Vorstellungen kam die VHS natürlich ins Schußfeld der öffentlichen Kritik. Dies so sehr, daß das Landesor-

⁴⁶⁾ Hans Tietgens, Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion, in: Hellmut Becker, Weiterbildung, Göttingen 1975, S. 50.

⁴⁷⁾ Willy Strzelewicz, Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung, in: Picht/Edding (Anm. 32), S. 144.

⁴⁸⁾ Ebenda.

⁴⁹⁾ Ebenda.

⁵⁰⁾ Zu diesem Zeitpunkt wirkten — so Hans Tietgens — „die unterschiedlichen Demokratie-Verständnisse... in die Weiterbildung-Diskussion hinein“ (Tietgens, Orientierungsgesichtspunkte... [Anm. 46], S. 57).

⁵¹⁾ Gerd Kadelbach/Edgar Weick, Politische Erwachsenenbildung und politische Interessen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, (1973), 1, S. 19.

⁵²⁾ Edwin Klein/Edgar Weick, Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, (1970) 4, S. 344.

⁵³⁾ Siehe ebenda, S. 345.

⁵⁴⁾ Ebenda.

gan des Volkshochschulverbandes Nordrhein-Westfalen, die „Volkshochschule im Westen“, eine ihrer Ausgaben des Jahres 1971 mit der schlagzeilendicken Frage aufmachte „Steht die VHS links?“⁵⁵). Diese Frage wird begründet und präzisiert: „Mehr als ein Viertel aller Berliner Diplom-Politologen ist inzwischen in die Erwachsenenbildung gegangen... Kommt die totgeglaubte APO durch die Hintertür der Erwachsenenbildung wieder auf die Gesellschaft zu — diesmal in einflußreicherer Position? Steht die Volkshochschule links?“⁵⁶)

In der Tat waren die außerparlamentarische Opposition und die von ihr eingebrachten Themen eine Herausforderung für die Volkshochschulen, der sie sich durchaus annahmen. Die Studentebewegung ging jedenfalls „nicht spurlos“⁵⁷) an der Erwachsenenbildung vorbei: „Der Durchbruch der kritischen Theorie... fand in den Zielvorstellungen der Erwachsenenbildung ihren Niederschlag“⁵⁸).

Damit gerieten die Volkshochschulen ins Visier der publizistischen Kritik⁵⁹), auf die mit entsprechenden Klarstellungen reagiert werden mußte. Dies geschah in einer mitunter souveränen Art und Weise⁶⁰), was manchmal heute — etwas mehr als ein Dutzend Jahre später — fast schon unvorstellbar erscheint. Die Themen und Fragen, die sich aus und mit der Studentebewegung stellten, fanden ihren Niederschlag in den Programmen der Volkshochschulen⁶¹). Man zögerte auch nicht, den prominenten Sprechern dieser Bewegung in den Volkshochschulen ein Forum zu geben⁶²).

Dies macht deutlich, was sich binnen nur weniger Jahre geändert hatte: Viele Volkshochschulen waren nun dabei, sich von der Vorstellung einer systemkonformen Hilfestellung zu lösen und selbst zum „kritische(n) Korrektiv des Systems“⁶³) zu werden.

Eine solche Ambition kam vor allem der politischen Bildung zugute, die nun einen raschen Wandel erlebte und „stärker in den Mittelpunkt der erwachsenenpädagogischen Diskussion gerückt“ wurde⁶⁴). Sie wurde jetzt einer kritischen Prüfung unterzogen, wobei man ihr bisheriges „Versagen“⁶⁵), ihre „herkömmliche affirmative“ Arbeit⁶⁶) konstatierte und daher ihre „Revision“⁶⁷) forderte. Man sah aber auch in den Impulsen, die aus der APO kamen, eine Chance, die VHS zum Forum taufreier und kontroverser Diskussion zu machen⁶⁸).

Einige gingen noch weiter: Für sie sollten nicht nur die Fragen *diskutiert* werden, die die Studenten aufwarfen, sondern es sollte darüber hinaus noch mehr geschehen: „Warum sollten eigentlich die Volkshochschulen nicht daran anknüpfen und auf diese Weise ebenfalls einige der Fragen aufnehmen, die die Studenten gestellt haben? Politische Erwachsenenbildung verliert sich allzu häufig noch in theoretischer und historischer Reflexion und ist noch lange nicht das, was man ‚politische Verhaltenslehre‘ oder gar direkte Aktivierung nennen könnte.“⁶⁹)

Die Teilnehmer der politischen Erwachsenenbildung sollten mobilisiert und aktiv werden — die Volkshochschulen selbst sollten eingreifen in den Prozeß der weiterzuführenden Demokratisierung⁷⁰).

⁵⁵) VHSiW, (1971) 2, S. 50.

⁵⁶) Ebenda.

⁵⁷) So heißt es gleichzeitig bei Willy Strzelewicz, Stellung und Aufgabe der Volkshochschule — 1966 und 1976, in: VHSiW, (1976) 4, S. 147, und Joachim Dikau, Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik, in: Picht/Edding (Anm. 32), S. 111f.

⁵⁸) Tietgens, Orientierungsgesichtspunkte... (Anm. 46), S. 46.

⁵⁹) Siehe Kurt Meissner, Steht die VHS links?, in: VHSiW, (1971) 2, S. 51. Meissner zitiert hier in sarkastischer Art und Weise Wortführer der Kritik.

⁶⁰) Siehe z. B. die engagierte Replik von Kurt Meissner, der den Begriff „links“ offensiv verteidigt (ebenda, S. 52).

⁶¹) Siehe Manfred Dammeyer, Was wollen die Berliner Studenten?, in: VHSiW, (1968) 1, S. 14f., und: Die Studenten-Proteste im Spiegel der VHS-Arbeitspläne, in: ebenda, S. 18, sowie: „Kritische Schule“ auf dem Podium der VHS, in: VHSiW, (1968) 6, S. 249.

⁶²) Auf Einladung der Essener VHS beispielsweise diskutierte Rudi Dutschke vor 1400 Besuchern („Die Studenten-Proteste...“ [Anm. 61]).

⁶³) Horst Siebert, Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der beruflichen Erwachsenenbildung, in: Picht/Edding (Anm. 32), S. 158.

⁶⁴) Joachim Dikau, Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung, in: Beinke/Arabin/Weinberg (Anm. 2), S. 56.

⁶⁵) Kurt Meissner, Psychoanalyse und Zeitgeschehen. Neue Überlegungen zur politischen Bewußtseinsbildung, in: VHSiW, (1969) 2, S. 60.

⁶⁶) Johannes Kolb, Widersprüche — Politische Bildung in der Diskussion, in: VHSiW, (1970) 1, S. 16.

⁶⁷) Rainer Kabel, Revision der politischen Bildung, in: VHSiW, (1970) 6, S. 209—211.

⁶⁸) So z. B. Hellmut Becker, Politische Bildung und Bildungsreform, in: VHSiW, (1969) 2, S. 49.

⁶⁹) Heinz Theodor Jüchter, Wenn wir es sind, die provozieren?, in: VHSiW, (1968) 1, S. 18.

⁷⁰) Mit einer solchen Position hatte die Erwachsenenbildungsdiskussion in der VHS auch die in der Auseinandersetzung um die allgemeine politische Bildungsarbeit so vehement geforderte und umstrittene Vorstellung vom „Lernen politischen Han-

Hierfür wurde in den Kreisen der Volkshochschulen mitunter vehement Position bezogen⁷¹⁾; vor allem die politische Bildung könne dazu beitragen, „die Voraussetzungen für eine Demokratisierung der Gesellschaft und die Emanzipierung ihrer Mitglieder zu verbessern“⁷²⁾. Durch Weiterbildung „emanzipatorische Chancen für die vielen (zu) eröffnen“⁷³⁾, sah man allenthalben als eine reale Möglichkeit an; „der ‚lange Marsch‘ durch die Institutionen der Kulturpolitik“⁷⁴⁾ sollte angetreten werden.

Im Klima dieser Zeit, als auch der damalige Bundeskanzler Willy Brandt davon sprach, „mehr Demokratie wagen“⁷⁵⁾ zu wollen, konnten radikaldemokratische Vorstellungen gut gedeihen. Zwar forderten nicht gleich alle, daß die Volkshochschulen „zur Aufhebung der tradierten Unterdrückungs- und Ausbeutungspraktiken beitragen (sollten)“⁷⁶⁾. Aber immerhin der Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes, Hellmut Becker, konnte die VHS „als dynamisches Element in der Verwandlung der Gesellschaft“⁷⁷⁾ charakterisieren, ohne anschließend gleich Proteststürme abwehren zu müssen.

Die Volkshochschulen in der Bundesrepublik hatten ihr Erscheinungsbild ebenso wie ihre innere Verfaßtheit entscheidend gewandelt. Die Vielzahl von Modellen und Beispielen für konkrete emanzipatorische Bildungsarbeit, die allenthalben kreierte, diskutiert und erprobt wurden, sind Hinweise dafür — jedenfalls war man weitgehend von der „Realisierung“

erreicht (Karl Christoph Lingelbach, *Der ‚Konflikt‘ als Grundbegriff der politischen Bildung*, in: *Pädagogische Rundschau*, [1967] 1 u. 2, S. 55).

⁷¹⁾ Siehe z. B. Karlheinz Klugert, *‚Demokratismus‘ oder die Beschimpfung der Demokratie*, in: *VHSiW*, (1969) 6, S. 262—264; Heribert Kohl, *Die Negation der Demokratie als Lebensform*, in: ebenda, S. 264—265; Gerd Kadelbach, *Zum Begriff ‚Demokratisierung‘ — Genese und Entwicklung*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1971) 4, S. 259—263.

⁷²⁾ Kolb (Anm. 66), S. 16.

⁷³⁾ Olaf Schwenke, *Demokratisierung des kulturellen Lebens*, in: Hilmar Hoffmann (Hrsg.), *Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik*. Beschreibungen und Entwürfe, Frankfurt/M. 1974, S. 59.

⁷⁴⁾ Ebenda.

⁷⁵⁾ Regierungserklärung am 28. Oktober 1969.

⁷⁶⁾ Horst von Gizycki, *Wege zur Befreiung. Thesen über erweiterte Strategien politischer Bildung*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1974) 3, S. 214.

⁷⁷⁾ Auf der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Hannover am 13. Mai 1968 (Hellmut Becker, *Die Volkshochschule im System der Erwachsenenbildung*, in: *VHSiW*, (1968) 3, S. 96).

barkeit kritischer Erwachsenenbildung“⁷⁸⁾ überzeugt.

Wenn auch das Spektrum der politischen Positionen eine beträchtliche Bandbreite hatte⁷⁹⁾, war man sich doch insgesamt darüber einig, daß es der politischen Bildungsarbeit darum gehen sollte, „das emanzipative Potential zu mobilisieren“ und das „Odium der Unverbindlichkeit ab(zu)streifen“⁸⁰⁾. Das didaktische Prinzip, das nun — wie in der allgemeinen Schule — auch in der Erwachsenenbildungsarbeit in den Mittelpunkt rückte, war das der Konfliktorientierung⁸¹⁾.

Bei der Frage nach der konkreten Umsetzung dieser Vorstellungen kristallisierten sich neue Zielvorstellungen und Handlungsfelder heraus, die dann alles in allem die Substanz und typischen charakteristischen Merkmale emanzipatorischer politischer Erwachsenenbildung darstellten:

- Teilnehmerorientierung — offenes Curriculum
- Parteinahme — Parteilichkeit
- Politische Mobilisierung und Aktivierung
- Stadtteilarbeit
- Zielgruppenarbeit

Hierfür sind in der Folgezeit zahlreiche Begründungen gefunden, pointierte Stellungnahmen vollzogen und eine Vielzahl von Modellen entwickelt worden⁸²⁾.

In dieser reformerischen Euphorie blieb die Antwort jedoch auf einen kritischen Zwischenton weitgehend ausgeklammert: „Wie indessen diese Postulate von den öffentlichen

⁷⁸⁾ Horst Siebert, *Probleme der Curriculumforschung in der Erwachsenenbildung*, in: Joachim Knoll (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hamburg 1974, S. 188.

⁷⁹⁾ Eine „typologische Zuordnung“ der verschiedenen „konzeptionellen Ansätze in der Erwachsenenbildung“ hat Horst Siebert vorgenommen (Horst Siebert, *Aufgabenverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung*, Projekt SESTMAT, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 5. revidierte Auflage, Bonn 1980, S. 22 u. 24).

⁸⁰⁾ Hans Tietgens, *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*, in: Hans Tietgens/Walter Martineit/Dietrich Sperling, *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1970, S. 26.

⁸¹⁾ Siehe z. B. Franz Pöggeler, *Das Konfliktmodell in der Erwachsenenbildung*, in: *Neue Volksbildung*, (1969) 2, S. 41—49, und Tietgens, *Orientierungsgesichtspunkte ...* (Anm. 46), S. 53.

⁸²⁾ Diese habe ich an einer anderen Stelle eingehender beschrieben: Klaus-Peter Hufer (Anm. 4), S. 139—184.

Trägern der Erwachsenenbildung, den Volkshochschulen, in konkrete Programme und praktikable Bildungsarbeit umgesetzt werden sollen, bleibt die entscheidende Frage.⁸³⁾

Skeptizismus kam in der Tat recht selten auf; Probleme, daß dieser emanzipatorische Elan möglicherweise im Widerspruch zu den institutionellen Gegebenheiten einer VHS stehen könnte, wurden kaum gesehen. Statt dessen hieß es kategorisch: „Ansätze emanzipatorischer Praxis“ sind „realisierbar“, „jedoch nur unter der Prämisse, daß die Institution Volks-

hochschule die Voraussetzung für eine emanzipatorische Praxis schafft. Sie muß die Umsetzung ihres Anspruchs der Offenheit trotz der denkbaren inneren und äußeren Spannungen bewältigen, will sie nicht unglaublich werden und sich den Demokratisierungsansprüchen unserer Gesellschaft verweigern.“⁸⁴⁾

Die Frage aber, wie dies organisatorisch und politisch im damals so optimistisch angesteuerten Ausbau der Weiterbildung⁸⁵⁾ zu bewerkstelligen sei, spielte dann im Eifer der Veränderung keine Rolle.

V. Die Etablierung der Volkshochschulen (ab 1974)

Was ist — von der heutigen Warte aus betrachtet — aus all diesen engagierten Ambitionen geworden? Zunächst einmal haben die Volkshochschulen im Zuge der bildungspolitischen Vorstellungen, die Weiterbildung zu einem gut ausgestatteten und gleichberechtigten Bildungsbereich zu entwickeln, einen enormen Aufschwung erlebt. Im Deutschen Volkshochschul-Verband waren im Jahr 1983 874 Volkshochschulen organisiert⁸⁶⁾, in denen insgesamt 1 592 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter⁸⁷⁾ 311 427 Kurse⁸⁸⁾ sowie 67 827 Einzelveranstaltungen⁸⁹⁾ planten, die sie zusammen mit 112 909 nebenberuflichen Kursleitern bzw. Referenten⁹⁰⁾ durchführten. Dabei erreichten sie insgesamt die stattliche Zahl von 4 606 622 Belegungen bei den Kursen⁹¹⁾ und 3 227 467 bei den Einzelveranstaltungen⁹²⁾. Dies ist gewiß eine Bilanz, welche die VHS-Vertreter zufriedenstimmen kann.

Auch die im engeren Sinne politische Bildung hat — wie bereits oben gezeigt⁹³⁾ — ein beachtliches Resultat vorzuweisen — zumindest

in quantitativer Hinsicht. In einigen Bundesländern gibt es für die Weiterbildungseinrichtungen zudem noch Gesetze, die eine solide Grundlage ihrer Arbeit garantieren. Das Weiterbildungsgesetz im Land Nordrhein-Westfalen beispielsweise macht seit dem 1. Januar 1975 den Städten, Gemeinden und Kreisen in diesem Bundesland die Erwachsenenbildung zur Pflichtaufgabe⁹⁴⁾. Dies führte dort zur vollständigen Kommunalisierung der Volkshochschulen.

Die Volkshochschulen sind alles in allem gut etablierte Einrichtungen im gesamten Bildungssystem der Bundesrepublik. Hinter dieser so gelungen wirkenden Fassade gärt es jedoch. Denn Erfahrungsberichte von Praktikern, die vor Ort in den Volkshochschulen die politische Bildungsarbeit betreiben wollen, weisen auf eine mühsame und mit vielen Frustrationen verbundene Wirklichkeit im Alltagsgeschäft: „In kaum einem Fachbereich ist die Kluft zwischen Theorie und Praxis so groß wie in der Politischen Bildung“⁹⁵⁾, „Anspruch und Realität klaffen zusehends auseinander“⁹⁶⁾, heißt es da beispielsweise. Und: „Po-

⁸³⁾ Werner Markert, *Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus*, München 1973, S. 174.

⁸⁴⁾ Regina Siewert, *Ansätze emanzipatorischer Praxis*, in: *VHSiW*, (1973) 1, S. 20.

⁸⁵⁾ Siehe z. B. die gigantischen Ausbaupläne, die im „Strukturplan für das Bildungswesen“ für das Weiterbildungssystem vorgesehen sind (Anm. 45, S. 314 u. S. 197—214).

⁸⁶⁾ Statistische Mitteilungen ... (Anm. 6), S. 2.

⁸⁷⁾ Ebenda, S. 4.

⁸⁸⁾ Ebenda, S. 11.

⁸⁹⁾ Ebenda, S. 23.

⁹⁰⁾ Ebenda, S. 4.

⁹¹⁾ Ebenda, S. 11.

⁹²⁾ Ebenda, S. 23.

⁹³⁾ Siehe ebenda, S. 13 u. 23 (und die Vorbemerkung in diesem Beitrag).

⁹⁴⁾ „Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz — 1. WbG)“ vom 31. 7. 1974, § 11.

⁹⁵⁾ Jürgen Heinen-Tenrich, *Die Politische Bildung in der Programmstruktur der Volkshochschule*, in: „das forum“, (1982)1, S. 20.

⁹⁶⁾ So Jörg Wollenberg, ehemaliger Leiter der VHS Bielefeld, in einem Referat bei einer Tagung des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen vom 17. bis 19. 11. 1976 in Wetter (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, *Zur systematischen politischen Bildung an Volkshochschulen*, Nr. 2 der „vhs schriftreihe nordrhein-westfalen“, Dortmund 1977, S. 7).

litische Erwachsenenbildung leidet seit eh und je an ihrer Folgenlosigkeit.⁹⁷⁾

Die politischen Erwachsenenbildner sind zurückhaltender geworden, teilweise sogar resigniert. Dies hat einen wesentlichen Grund in der Tatsache, daß der Ausbau der Volkshochschulen auch vielfach die Integration in die bürokratischen Großapparate der jeweiligen Stadt- und Kreisverwaltungen zur Folge hatte. In deren Hierarchien sind die Volkshochschulen eingegliedert, administrativ eingebunden und damit vielfach politisch reglementiert worden. Auf der Strecke geblieben sind dabei oft pädagogische Spontaneität, kreative Phantasie und vor allem auch der liberale Mut zur engagierten Aufklärungsarbeit.

Es ist dies ein Thema, das die hauptberuflichen Erwachsenenbildner zwar ständig beschäftigt, das jedoch allenfalls als örtlicher Skandal hie und da einmal in der Lokalpresse erscheint, ansonsten aber als typisches „Praxisproblem“ in der wissenschaftlichen Diskussion um die Erwachsenenbildung nur eine nebeneinandergeordnete Rolle spielt⁹⁸⁾. Jedenfalls ist bedenklich, daß — einer bundesweiten empirischen Studie zufolge — 31% der dort befragten pädagogischen VHS-Mitarbeiterangaben, „Selbstzensur aus Bedenken vor Vorgesetztenbedenken“ bei der Erstellung ihrer Bildungsprogramme zu praktizieren⁹⁹⁾. Eine direkte Zensur wurde in 12,1% der Auskunftgebenden Institutionen explizit geübt¹⁰⁰⁾.

Eine eigene Umfrage bei Fachbereichsleitern für politische Bildung an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen¹⁰¹⁾ förderte Erkenntnisse zu Tage, die Einblick geben in das „Innenleben“ politischer Erwachsenenbildner und ihrer in kommunalen Behörden eingebundenen Volkshochschulen: 28 (= 82,35%)

⁹⁷⁾ F. J. Bröder, 'Das Salz in der Suppe' — Perspektiven politischer Erwachsenenbildung, in: „das forum“, (1982) 1, S. 15; siehe zu diesem gesamten Zusammenhang auch meinen eigenen Bericht: Klaus-Peter Hufer, 'Praxischock' in der politischen Bildung — am Beispiel einer Kreisvolkshochschule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/79, S. 3—19.

⁹⁸⁾ Einige Fallbeispiele sowie die entsprechenden Folgerungen habe ich an einer anderen Stelle beschrieben (siehe Hufer, Möglichkeiten ... [Anm. 4], S. 330—393).

⁹⁹⁾ Hans-Jörg Frymark, Volkshochschulbetriebe unter bürokratischer Organisationspraxis — bundesweite Studien 1980 für ein praxisnahes Studium, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 161, Frankfurt/M. 1983, S. 154.

¹⁰⁰⁾) Ebenda, S. 154 u. 161.

¹⁰¹⁾ Siehe Hufer, Möglichkeiten ... (Anm. 4), S. 205—208 sowie S. 295—314.

von 34 Befragten gaben an, ihre bildungstheoretischen Ziele in der täglichen Arbeit zurücknehmen zu müssen; dabei wurden etliche VHS-externe Instanzen und Faktoren genannt, die dies erforderten: Verwaltungsvorgesetzte, politische Gremien und Rahmenbedingungen. 21 (= 61,76%) der interviewten kommunalen Erwachsenenbildner fühlten sich in ihrer Arbeit ständigen Zwängen und Mißerfolgsereignissen ausgesetzt. Als ein zentrales Problem wurde die geringe Teilnehmerresonanz genannt — die Ausfallquote beim politischen Bildungsangebot ist beträchtlich, sie dürfte nach dieser Umfrage bei etwa 40% liegen.

Dies sowie die spezifische Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter mag dazu führen, daß fast ein Drittel von ihnen — neun (von 33) — explizit erklärte, sich nicht mehr mit den theoretischen Voraussetzungen des von ihnen organisierten Faches zu befassen. Treten nun in den etablierten Volkshochschulen Pragmatismus und Resignation an die Stelle von wissenschaftlich-theoretischer Fundierung und Engagement?

Diese Tendenz wird aus berufenem Munde — von Hans Tietgens, dem Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) — bestätigt. Er stellte mit Blickrichtung auf das im Bereich der Volkshochschulen mit besonders hohem Stellenwert verwurzelte Postulat der „Ausgewogenheit“ fest: „Die Risikobereitschaft der Volkshochschulen ... scheint eher nachzulassen als zuzunehmen.“¹⁰²⁾ Die Gründe hierfür liegen allerdings auch in der mangelnden Bereitschaft der Repräsentanten und Funktionäre der Volkshochschulverbände, die Folgen der „kritischen“ Wende der Erwachsenenbildung¹⁰³⁾ offensiv zu vertreten.

Dies wird besonders deutlich im umstrittenen zentralen Kernpunkt emanzipatorischer Bildungsarbeit: der Frage nämlich, ob politische Bildung selbst mit aktiv werden kann und darf beim Prozeß gesellschaftlicher Veränderung. Diese Frage trifft — so wie auch in den allgemeinbildenden Schulen — mitten in den Nerv der gesamten Kontroverse um die Reichweite einer ambitionierten Bildungsarbeit.

¹⁰²⁾ Hans Tietgens, Veränderungen im Angebot der Volkshochschulen, in: VHSiW, (1976)4, S. 152.

¹⁰³⁾ Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 20 Jahre Arbeitskreis mittelstädtischer Volkshochschulen 1961—1981, zusammengestellt und kommentiert von Hans Tietgens, Arbeitspapier, Frankfurt/M. 1982, S. 50.

Die Position des DVV ist hier so eindeutig wie die Realität der Arbeit in den Volkshochschulen selbst: Ziel der Arbeit kann und darf es für den Verband der Volkshochschulen allenfalls sein, „für soziales Handeln Anregungen zu erhalten“¹⁰⁴⁾, keinesfalls darf der VHS-Kurs aber selber zum Akteur politischer Handlungen werden. Diese Formulierung ist unmißverständlich; sie zeigt auch, welche verbandsinternen Auseinandersetzungen dem vorausgegangen sein müssen. Dies belegt auch die Vehemenz, mit der sich Hans Tietgens, der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, an die Adresse derer wandte, die die emanzipatorischen Leitziele politischer Bildungsarbeit in den Volkshochschulen verwirklichen wollten. Das ging so weit, daß er — ursprünglich selber ein engagierter Befürworter einer offenen und liberalen Bildungsarbeit — nunmehr viel Verständnis für restriktives Verhalten von Verwaltungsvertretern und Kommunalpolitikern zeigte. Als Ursachen hierfür machte er „die gesellschaftskritische Ansprüchlichkeit der Politischen Bildungstheorie“¹⁰⁶⁾ aus. Dies — so Tietgens — „mußte viele derer in Sorge versetzen, die Verantwortung für ein Gemeinwesen übernommen haben...“¹⁰⁷⁾. Und unumwunden stellt dieser wohl produktivste meinungsbildende DVV-Protagonist fest: „Handlungsorientierung und Parteilichkeit... sind Maximen, die sich nicht ohne weiteres mit der

institutionellen Liberalität der Volkshochschule vereinbaren lassen.“¹⁰⁸⁾

Diese Fundamentalkritik, die auch von anderen im DVV fest verankerten „Meinungsbildnern“ wie z. B. Willy Strzelewicz vertreten wurde¹⁰⁹⁾, macht hinreichend deutlich, wie sehr die Vertreter einer emanzipatorischen Bildungsarbeit in die Defensive geraten sind. Die Etablierung der Volkshochschulen im Bildungssystem bedeutete auch das Werben um institutionelle und politische Anerkennung. Quer liegende politisch-bildnerische Absichten wirken da eher unbotmäßig, da sie den Glanz der so erfolgreich vollzogenen allgemeinen Anerkennung trüben könnten.

Viele, die in und mit den Volkshochschulen eine ambitionierte politische Bildungsarbeit verwirklichen wollten, haben ihre Vorstellungen zurückgeschraubt oder gar völlig aufgegeben. So ist es dann wohl auch ein bezeichnendes Zeugnis für das Klima in den Volkshochschulen, wenn der Präsident des DVV, Dieter Sauberzweig, mittlerweile vor „politischer Duckmäuserei“¹¹⁰⁾ warnt: „Es wäre unrühmlich für unsere Demokratie, wenn Mitarbeiter der Volkshochschule aus Angst vor Repressalien die politischen Aspekte ihrer Gegenstände tabuisierten, wenn eine subtile Form von Selbstzensur das Spannungsverhältnis zwischen Volkshochschule und Kommune abbauen würde.“¹¹¹⁾

VI. Erwachsenenbildung heute: eine zweite „realistische Wende“?

Sicherlich kennzeichnen Zurückhaltung, Ernüchterung und oft auch Resignation heute die Situation der politischen Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen. Neben den internen und arbeitsplatzspezifischen Schwierigkeiten

ist vielen politischen Erwachsenenbildnern in den herkömmlichen Institutionen auch deutlich geworden, welche vergleichsweise unbedeutende Rolle sie bei den großen Politisierungsprozessen der Bundesrepublik gespielt haben. Wenn auch einzelne im VHS-Bereich engagierte Pädagogen forderten, daß die Volkshochschulen „zum Kristallisationspunkt von Unzufriedenheit und Bürgerprotest

¹⁰⁴⁾ Deutscher Volkshochschul-Verband, Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, Bonn 1978, S. 14.

¹⁰⁵⁾ Hans Tietgens, Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/79, S. 23.

¹⁰⁶⁾ Ebenda. Auch an einer anderen Stelle kritisierte Tietgens die handlungsorientierte emanzipatorische politische Erwachsenenbildung heftig und deutlich. (Siehe Hans Tietgens, Zur Situation politischer Erwachsenenbildung, in: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 [Hrsg.], Langzeitorientierung in einer offenen Welt, Frankfurt 1977, S. 88—99.)

¹⁰⁷⁾ Tietgens, Politische Bildung zwischen Anspruch... (Anm. 105), S. 23.

¹⁰⁸⁾ Hans Tietgens, Politische Bildung — Politischer Stil und das Angebot der Kreisvolkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, (1978) 4, S. 258.

¹⁰⁹⁾ Siehe z. B. Willy Strzelewicz, Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1973, S. 269.

¹¹⁰⁾ Dieter Sauberzweig, Freiheit und Gebundenheit — ein notwendiges Spannungsverhältnis, in: VHSiW, (1978) 3, S. 101.

¹¹¹⁾ Ebenda.

gegen die verhärteten politischen Strukturen¹¹²⁾ werden und „Brückenschläge“¹¹³⁾ zur Bürgerinitiativ-, Alternativ-, Friedens- oder Ökologiebewegung schlagen sollten¹¹⁴⁾, so verliefen diese politischen Artikulationsströmungen doch außerhalb und unabhängig von der politischen Bildungsarbeit der Volkshochschulen.

Da ändert auch die Tatsache nichts, daß einige Volkshochschulen — vor allem solche in einem sozialdemokratisch beeinflussten kommunalpolitischen Umfeld — eifrig deren Themen in den Programmen verbalisierten¹¹⁵⁾. Zuhörergruppen erreichten sie dabei wohl nur in den allerseltensten Fällen — eher im Gegenteil: Diejenigen, die sich in der „alltäglichen“ oder „außerinstitutionellen“ Erwachsenenbildung handlungsorientiert engagiert haben, reagier(ten) mit offener Abwehr und Skepsis gegenüber der „etablierten Erwachsenenbildung“¹¹⁶⁾. Gemeinsamkeiten sind da nur schwer denkbar.

Natürlich beschäftigen sich die Volkshochschulen auch mit den neuen Problemen und Entwicklungen, der Ökologie beispielsweise¹¹⁷⁾ oder den neuen Medien¹¹⁸⁾; alles in allem jedoch muß festgestellt werden, daß die Zeiten für die politische Erwachsenenbildung offensichtlich schlecht sind, denn die ökonomische und arbeitsmarktpolitische Situation in der Bundesrepublik hat auch einen gravierenden Einfluß auf die Arbeit der Weiterbildungsinstitutionen mit sich gebracht¹¹⁹⁾.

„Volkshochschulen im Wandel — Trend hin zum arbeitsintensiven, abschlusßbezogenen Lernen“, bilanzierte die „Frankfurter Rundschau“ die momentane Bildungsprogrammatische der Volkshochschulen¹²⁰⁾. In der Tat hat eine enorme Nachfrage nach bestimmten Kursen der Volkshochschulen eingesetzt; in erster Linie bezieht sie sich auf den stark ausgeweiteten Bereich der berufsqualifizierenden Kurse. Die Angst um den eigenen Arbeitsplatz oder die Hoffnung, mit Hilfe eines Zertifikats wieder den Einstieg in die Berufswelt zu schaffen, haben den Volkshochschulen z. B. ständig ausgebuchte EDV-Kurse beschert. Mit Genuß konnte daher der „Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft“ die Schlagzeile bringen „Mehr Wissen gefragt“ und feststellen, daß der „Motor für die beruflichen Weiterbildungsanstrengungen... vor allem die neuen Techniken (sind)“¹²¹⁾. Diese Entwicklung hat den Volkshochschulen wieder einmal eine „realistische Wende“ gebracht, die sie, genauso selbstverständlich an den ökonomischen Bedürfnissen orientiert, akzeptieren und forcieren wie die Wende in den sechziger Jahren.

Dabei gibt es eine Fülle bekennerischer Beispiele, die keinen Zweifel daran lassen, wie innerhalb der Volkshochschulen die neuen Technologien eingeschätzt und welche pädagogischen Konsequenzen von ihnen dabei gezogen werden. So beschäftigte sich im Mai 1985 beispielsweise der „Arbeitskreis hauptberuflich geleiteter regional arbeitender Volkshochschulen“ innerhalb des DVV mit den elektronischen Medien und ihren Wirkungen auf das Lernverhalten und die Bildungserwartungen Erwachsener. Ein Kernsatz aus dem Bericht einer Arbeitsgruppe lautete: „Umgang mit Computertechnik entspricht einem natürlichen Bedürfnis des Menschen...“¹²²⁾. Formulierungen wie diese sind fast wortgleich mit Äußerungen nach der damaligen „realistischen Wende“ identisch. Dies läßt auf eine verwandte Stimmung, Bewertung und bildungspolitische Grundhaltung

leiteten mittelstädtischen Volkshochschulen vom 25. bis 27. 4. 1983 in Schwerte (siehe die Arbeitsunterlagen hierzu, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt 1983).

¹²⁰⁾ „Volkshochschulen im Wandel“, in: Frankfurter Rundschau vom 6. 7. 1984, S. 17.

¹²¹⁾ „iwd“ 21/1985, S. 1.

¹²²⁾ Arbeitskreis der hauptberuflich geleiteten regional arbeitenden Volkshochschulen, Konferenzbericht der Tagung in Goslar vom 6. bis 8. 5. 1985 (hektograph.), hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt, S. 15.

¹¹²⁾ Gerhard Paul, Politische Bildung zwischen etablierter Politik und Alternativbewegung, in: Außer-schulische Bildung, (1981) 1, B 15.

¹¹³⁾ Rolf-Joachim Heger/Thomas Schulz, Auf dem Weg zur idealen Lerngesellschaft, in: VHSiW, (1981) 6, S. 456.

¹¹⁴⁾ Siehe auch Bröder (Anm. 97), S. 13—19, und Klaus-Peter Hufer, Die Friedensbewegung — Eine Chance für die politische Erwachsenenbildung, in: VHSiW, (1982) 3, S. 121—123.

¹¹⁵⁾ Siehe meine Programmanalyse, in: Hufer, „Möglichkeiten...“ (Anm. 4), S. 209—247.

¹¹⁶⁾ Siehe z. B. Lutz von Werder, Die ökologische Herausforderung und die alltägliche Erwachsenenbildung, in: Rolf-Joachim Heger/Jürgen Heinen-Tenrich/Thomas Schulz (Hrsg.), Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung, Freiburg i. Br. 1983, S. 230.

¹¹⁷⁾ Z. B. das Schwerpunktthema der 39. Landestagung des Bayerischen Volkshochschulverbandes vom 10. bis 12. 5. 1985: „Ökologie und Erwachsenenbildung“ (siehe: „das forum“, [1985] 2, S. 2).

¹¹⁸⁾ „Neue Medien — neue Probleme“ hieß beispielsweise das Schwerpunktthema der „Volkshochschule im Westen“, (1984) 6.

¹¹⁹⁾ Mit der Arbeitsmarktsituation und den Konsequenzen für die Erwachsenenbildung beschäftigte sich z. B. die 21. Konferenz der hauptberuflich gele-

schließen. Die Folgerungen, die dann für die Bildungsarbeit vorgeschlagen werden, fallen entsprechend aus¹²³⁾.

Wenn dabei nun auch die ersten Volkshochschulen pädagogische Mitarbeiter für EDV einstellen¹²⁴⁾ und das Serviceinstitut der Volkshochschulen, die Pädagogische Arbeitsstelle, entsprechende Kurs- und Lehrgangsmaterialien herausgibt¹²⁵⁾, wenn die „Volkshochschule im Westen“ 1985 ein ganzes Heft ihrer Ausgabe den „neuen Technologien“ widmet¹²⁶⁾, ohne dabei ideologiekritisch zu fragen, politisch-ökonomisch zu analysieren, geschweige denn die Konsequenzen für eine emanzipatorische politische Bildungsarbeit zu diskutieren, dann wird die inhaltliche Reichweite des 8. Deutschen Volkshochschultages im November 1986 wohl ohne weiteres abzuschätzen sein. Dieser steht unter dem Motto „Technische Entwicklung und menschliche Gestaltung“. Was er dabei bezwecken will, liest sich in der Vorankündigung so: „Der Volkshochschultag soll u. a. der Öffentlichkeit demonstrieren, was Volkshochschulen zu leisten vermögen.“¹²⁷⁾ Sicherlich werden dort auch organisationspolitische Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Denn die Volkshochschulen leiden — das ist unübersehbar — unter der mangelnden Anerkennung durch die Bundesregierung. So hat der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Mai 1985 „Thesen zur Weiterbildung“ vorgelegt und dabei die Volkshochschulen mit keinem Wort erwähnt¹²⁸⁾. Dagegen ist aber in aller Deutlichkeit herauszulesen, welche Aufgabe der Bundesminister der Weiterbildung beimißt: „Weiterbildung kann dazu beitragen, zusätzliche Fachkompetenz zu erlangen, neue Verhaltensweisen zu erlernen, unterschiedliche Lebenssituationen besser zu bewältigen, irra-

tionale Ängste gegenüber neuen Entwicklungen abzubauen und das soziale Zusammenleben zu intensivieren.“¹²⁹⁾

Die Politische Bildung bleibt dagegen fast ungenannt, allenfalls in der Forderung nach „sich sachkundig“¹³⁰⁾ auseinandersetzen bzw. „sachgerecht“ mitwirkenden¹³¹⁾ Bürgern ist von ihr die Rede.

Ein um Reputation bemühter Deutscher Volkshochschul-Verband wird kaum ein Interesse daran haben, dieser bildungspolitischen Grundsatzprogrammatik entgegenzusteuern. Er wird vielmehr wohl auch hier versuchen, die Höhe der Entwicklung zu erreichen. Genau an diesem permanenten Bemühen der VHS-Vertreter sind — dies zeigte die geschichtliche Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik — die Konzeptionen und Überlegungen zur politischen Erwachsenenbildung zu orten und einzuordnen. In ihr spiegeln sich — mit kritischen Zwischentönen, wenn die politischen Verhältnisse dem entsprachen, ansonsten aber in Harmonie-, Pragmatismus- oder Technikvorstellungen verhaftet — mit präziser Klarheit die jeweiligen gesellschaftlichen und ökonomischen Phasen und Verlaufsformen der Bundesrepublik wider. Gegen diese ist Erwachsenenbildung — auch die politische — allenfalls zu denken, nicht aber institutionell umzusetzen.

So gesehen, trifft der aus den Reihen des DVV kommende und selbstkritisch einräumende Vorbehalt den Nagel auf den Kopf, nämlich, „ob die Volkshochschule die geeignete Institution ist, die hochexplosive Themenstellung wirklich kritisch aufzunehmen. Sie war ursprünglich eine Einrichtung gegen das Establishment und ist möglicherweise jetzt schon Teil von ihr.“¹³²⁾ Dieser vom DVV selbst formulierte Zweifel zeigt treffend die Dimension und Reichweite, aber auch die Grenzen politischer Erwachsenenbildungsarbeit.

¹²³⁾ Ebenda, S. 2.

¹²⁴⁾ Ebenda, S. 1.

¹²⁵⁾ Ebenda, S. 5 (die „Thesen zur Weiterbildung“ sind als Heft 8 der Schriftenreihe „Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft“ vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 2. unveränderte Auflage, Bonn 1985, herausgegeben worden. Auch bei der Lektüre dieses 32 Seiten starken Heftes sucht man das Wort „Volkshochschule“ vergeblich).

¹²⁶⁾ Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Die politische Verantwortung für die Erwachsenenbildung, Bonn 1982, S. 57.

¹²³⁾ Siehe ebenda, S. 16.

¹²⁴⁾ So eine Stellenanzeige in der „Zeit“ vom 26. 7. 1985.

¹²⁵⁾ Die neuen Technologien waren Schwerpunkt der 15. Lieferung 1985 des „Kurs- und Lehrgangsdienstes“, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt 1985.

¹²⁶⁾ VHSiW, (1985) 2.

¹²⁷⁾ Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V., Mitteilungen, Vorlage 114/85.

¹²⁸⁾ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Pressemitteilung 65/1985 vom 9. 5. 1985 („Thesen zur Weiterbildung vorgelegt“). Explizit angesprochen werden dagegen „die gesellschaftlichen Großorganisationen wie die Kirchen, die Gewerkschaften oder die politischen Parteien, aber auch Vereine und Organisationen, die nicht direkt Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen...“ (ebenda, S. 3).

Politische Bildung durch Parteien?

Zur Problematik einer umstrittenen Parteiaufgabe

I. Vorbemerkungen

Politische Bildung hat im normativen Selbstverständnis des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale Aufgabe zu bewältigen. Sie soll, jenseits des Dissenses über Einzelaspekte, den „mündigen Bürger“ heranbilden und ihn mit den Fähigkeiten ausstatten, die eine Teilnahme am politischen Leben ermöglichen. Der „mündige Bürger“ als idealtypische Bürgerrolle ergebe sich unmittelbar aus dem Grundgesetz, das eine „Formel vom Staat“ entwerfe, so Manfred Hättich in einem Beitrag über das Wesen der politischen Unterweisung, „der den politisch gebildeten Bürger brauche“¹⁾. Der „mündige Bürger“ wurde formal zum konsensualen Zielbegriff in den Aussagen politischer Akteure und Parteien, in programmatischen Texten und didaktischen Konzeptionen zur politischen Bildung.

Nach herrschendem Verfassungsverständnis nehmen die politischen Parteien mit ihrer Funktion der politischen Willensbildung eine ebenfalls zentrale Rolle ein. Von daher lag es nahe, gerade ihnen durch grundgesetzliche und parteirechtliche Aussagen die Aufgabe der politischen Bildung als eine ihrer vielfältigen Tätigkeitsbereiche zuzuweisen. Im folgenden soll allerdings nicht aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten die Parteien aufgrund ihrer Rolle im politischen System haben, um Einfluß auf die *Rahmenbedingungen* institutionalisierter politischer Bildung zu nehmen. Vielmehr geht es darum, ob und in welcher Weise die Parteien selber als Träger politischer Bildungsarbeit auftreten. Daraus ergeben sich die im Titel bereits implizit angesprochenen, zentralen Fragestellungen:

1. Inwieweit wird die politische Bildungsaufgabe der Parteien aus verfassungs- und parteirechtlichen Vorgaben abgeleitet? Ist sie eine parteioriginäre Aufgabe?
2. Wie nehmen Parteien diese Aufgabe tatsächlich wahr, d. h., gibt es Parteitätigkeiten, die über institutionalisierte Bildungsmaßnahmen

¹⁾ Manfred Hättich, Das Wesen der politischen Unterweisung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 4/69, S. 19.

hinaus im weiteren Sinne politisch-bildnerischen Charakter besitzen (können)?

3. Inwieweit sind die Parteien überhaupt in der Lage, den Anforderungen politischer Bildung gerecht werden zu können bzw. ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen ihrer Bildungsaufgabe und den parteienstaatlichen Herausforderungen?

Als Untersuchungsgegenstand dienen allein die „großen“ Parteien CDU, CSU, SPD und FDP. Die Gründe für diese Beschränkung sind darin zu suchen, daß allein auf sie die Kriterien zutreffen, die Voraussetzung sind, um in bezug auf diese Parteien generalisierbare Aussagen treffen zu können: a) ihre traditionelle Rolle als die „staatstragenden“ Parteien in der Bundesrepublik, b) ihr faktischer Einfluß auf Rahmenbedingungen politischer Bildung, c) das Vorliegen mehr oder weniger umfangreicher Aussagen zur politischen Bildung über einen längeren Zeitraum hinweg, d) eine gewisse Organisationsdichte und e) ihre ständige und langjährige Präsenz in der massenmedialen Berichterstattung.

Für die im Jahre 1983 erstmalig in den Bundestag eingezogene Partei „Die Grünen“ muß von einer Sondersituation ausgegangen werden, die gegenüber den „etablierten“ Parteien einige grundlegende Differenzen aufweist. Aufgrund des bewußt niedrig gehaltenen Professionalisierungsgrades und wenig entwickelter Organisationsdichte sowie aufgrund ihres basisdemokratischen Verständnisses und einem gegenüber den „etablierten“ Parteien abgehobenen Rollenverständnis fehlen den „Grünen“ noch etliche Voraussetzungen für eine im Sinne traditioneller Vorstellungen konzipierte Bildungsarbeit. Ebenso haben die „Grünen“ keinen solchen Professionalisierungsgrad im Bereich der Politikvermittlung wie die übrigen Parteien entwickelt.

Für die anderen im bundesrepublikanischen Parteienspektrum vertretenen sogenannten Splitterparteien sind dagegen kaum Aussagen über ihre politische Bildungsarbeit zu treffen, da sie eine zu geringe Relevanz im öffentlichen Bewußtsein besitzen.

II. Politische Bildung als parteirechtliche Norm

1. Grundgesetz und Parteiengesetz

„Die Parteien wirken bei der politischen Willensbildung des Volkes mit“, dieser vielzitierte Satz des Artikels 21 des Grundgesetzes überläßt den Parteien zwar keine Monopolstellung, so doch eine hervorgehobene Rolle bei der politischen Willensbildung. Allerdings bezeichnen politische Willensbildung und politische Bildung trotz ihrer begrifflichen Verwandtschaft nicht den gleichen Sachverhalt. Politische Willensbildung ist vielmehr als Oberbegriff zu sehen, der politische Bildung mit einschließt. Dabei kann politische Bildung „als Voraussetzung der Willensbildung des Volkes, diese wiederum als Voraussetzung der Willensbildung für Mandatsträger und Parlamente und diese wiederum als Voraussetzung der Staatswillensbildung überhaupt angesehen werden“²⁾. Diesem Verfassungsverständnis, wonach politische Bildung als Element des gesamten Willensbildungsprozesses der eigentlichen Formung des „Willens“ vorgeschaltet ist, folgen auch die Aussagen des Parteiengesetzes bei der Zuweisung von Aufgaben an politische Parteien.

In § 1 Absatz 2 des Parteiengesetzes wird den Parteien die Aufgabe gestellt, „an der Bildung des politischen Willens des Volkes auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens (mitzuwirken), indem sie ... die politische Bildung anregen und vertiefen“. Nach herrschender Auffassung stellt das Parteiengesetz durch Aufzählung von acht Parteiaufgaben die inhaltliche Konkretisierung des Artikels 21 Abs. 1 des Grundgesetzes dar. Diese Aufgaben müssen sich also unter dem zentralen Postulat der politischen Willensbildung subsumieren lassen, d. h., politische Bildung als Parteiaufgabe soll Leistungen für den Prozeß der Willensbildung erbringen.

Auch wenn damit politische Bildung als Parteiaufgabe — formal unbestritten — aus dem grundgesetzlichen Auftrag zur politischen Willensbildung abgeleitet wird, so stellt sich doch mit Karl-Heinz Seifert die Frage, welche Parteitätigkeiten „begriffswesentlich“ und „rechtlich notwendig“ sind und welche, die „in das Ermessen der Parteien gestellt“ sind³⁾. Zu

²⁾ Peter Lichtenberg, Politische Bildung und parlamentarische Selbstverständnis. Eine bildungspolitische Analyse unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Stunde im Deutschen Bundestag, Bonn 1980, S. 28.

³⁾ Karl-Heinz Seifert, Die politischen Parteien im Recht der Bundesrepublik Deutschland, Köln-Berlin-Bonn-München 1975, S. 349f.

den letzteren gehört ohne Zweifel die politische Bildung, und es wird mit Recht darauf verwiesen, daß sich zum Begriff „politische Willensbildung“ sowie zum Begriff „politische Bildung“ auch in der einschlägigen Kommentarliteratur kaum nähere Erläuterungen finden⁴⁾. Das Bundesverfassungsgericht übernimmt weitgehend die Formulierung des Grundgesetzes: „Es gehört zum Wesen der politischen Parteien, daß ihre Tätigkeit auf Mitwirkung an der politischen Willensbildung auf allen Ebenen ... gerichtet ist.“⁵⁾ Wurde dem Parteiengesetz wiederholt mangelnde Präzision und Systematik vorgeworfen, so trifft dies nicht zuletzt auf die nicht näher präzierte politische Bildungsaufgabe zu.

Gerade bei der Überprüfung der politischen Bildungsaufgabe der Parteien stößt die Parteienforschung an ihre Grenzen, da sich die „erfolgreiche Anregung und Vertiefung politischer Bildung ... nur indirekt zeigt“ und sich „nicht quantifizierbar konstatieren läßt“⁶⁾. Vor allem fehlt es in der Literatur zum Parteiengesetz an einer klaren begrifflichen Bestimmung dessen, was der Gesetzgeber unter politischer Bildung verstanden hat, als er den Terminus in den Text des Parteiengesetzes aufnahm. Dieses Defizit konnte auch das Bundesverfassungsgericht nicht beseitigen, das in seinen Entscheidungen zur Parteienfinanzierung (19. Juli 1966) und zum Parteiengesetz (3. Dezember 1968) die Problematik lösen mußte, inwieweit Parteien staatliche Gelder für politische Bildungsarbeit zustehen, wobei sich die Frage stellte, ob politische Bildung überhaupt von den übrigen „allgemeinen“ Parteitätigkeiten abzugrenzen sei.

2. Politische Bildung und staatliche Parteienfinanzierung

Im Gegensatz zur marginalen Beschäftigung mit der politischen Bildungsaufgabe der Parteien in der parteirechtlichen Diskussion sind die Parteien über Jahre hinweg gerade zur Erfüllung dieser Aufgabe staatlich alimentiert worden. Von 1959 bis 1962 waren erstmals Zuschüsse an politische Parteien aus Haushaltsmitteln des Bundes gezahlt worden, und zwar als „Zuschüsse zur Förderung der politischen Bildungsarbeit der Parteien“ bzw.

⁴⁾ Vgl. entsprechende Verweise bei Heino Kaack, Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems, Opladen 1971, S. 365.

⁵⁾ BVerfGE 6, 367 sowie BVerfGE 26, 417f.

⁶⁾ Heino Kaack (Anm. 4), S. 371.

später als „Sondermittel für politische Bildungsarbeit“. Wozu die Parteien die Gelder tatsächlich verwendeten, ist bis heute nicht genau zu belegen⁷⁾. Nicht zuletzt deshalb wurde die staatliche Finanzierung, die „unter dem Tarntitel: Förderung der politischen Bildungsarbeit“ legitimiert wurde, von politischer und rechtlicher Seite heftig kritisiert⁸⁾.

Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 19. Juli 1966 endete die staatliche Parteienfinanzierung, wie sie mit Verweis auf den Art. 21 GG („Sondermittel für die Aufgaben der Parteien nach Art. 21 des Grundgesetzes“) gerechtfertigt wurde. Allein die Erstattung der notwendigen Kosten eines angemessenen Wahlkampfes sei verfassungsrechtlich zulässig. Die zentrale Begründung des Bundesverfassungsgerichts bestand darin, daß sich „eine Grenze zwischen allgemeiner Parteiarbeit und politischer Bildungsarbeit nicht ziehen lasse. Deshalb kommen auch Mittel für die politische Bildungsarbeit der gesamten politischen Tätigkeit der Parteien zugute, so daß es mit der Verfassung nicht vereinbar wäre, den Parteien dafür eigene Haushaltsmittel zur Verfügung zu stellen.“⁹⁾

Wenn auch die Parteien daraufhin übereinstimmend argumentierten, politische Bildung sei für sie keine nach Artikel 21 wahrzunehmende Aufgabe, sondern eine für den Staat übernommene „Fremdaufgabe“, so bleibt nach wie vor umstritten, ob allgemeine Parteitätigkeit und politische Bildungsarbeit voneinander abgrenzbar sind¹⁰⁾. Ihre Beantwortung impliziert letztlich ein klares Verständnis darüber, was politische Bildung eigentlich

sein soll. Schon von daher erscheint es problematisch, die politische Bildungsaufgabe separat im Parteiengesetz aufzulisten. Auf der anderen Seite verbietet der Text des Parteiengesetzes den Parteien, sie als „Fremdaufgabe“ zu bezeichnen. Sie bleibt parteioriginäre Aufgabe, die nicht staatlich zu finanzieren ist.

Nicht zuletzt aus diesem Grunde wurde der Weg frei für die öffentliche Finanzierung der „parteinahen Stiftungen“, die in der Zwischenzeit entstanden waren und sich in ihren Satzungen ausdrücklich politische Bildung als zentralen Tätigkeitsbereich auferlegt haben. Es bleibt insbesondere auf dem Hintergrund der jüngsten sogenannten Parteipendenzaffäre umstritten, ob die Stiftungen „eigens geschaffen worden sind, um den Parteien über diesen Umweg Mittel auch für solche Tätigkeiten zukommen zu lassen, für die das Bundesverfassungsgericht eine Subventionierung untersagt hatte“¹¹⁾. Während die vom Bundespräsidenten eingesetzte Kommission zur Neuordnung der Parteienfinanzierung den Stiftungen eine relative Autonomie gegenüber den Parteien einräumt und die Globalzuschüsse an die Stiftungen für legitim hält, kritisiert Arnim diese Bezuschussungspraxis, die „einen Ersatz für die den Parteien früher gewährleisteten ... aber untersagten Zahlungen für die politische Bildungsarbeit“ darstelle¹²⁾.

Zweifellos diene politische Bildung als Aufgabe der Parteien bis zum Jahre 1966 überwiegend unmittelbar zur Legitimation staatlicher Parteienfinanzierung. Als diese Praxis vom Bundesverfassungsgericht untersagt wurde, die Parteien aber weiterhin zur Erfüllung der Bildungsaufgabe verpflichtet waren, erfolgte die Gründung der „parteinahen Stiftungen“ gleichsam als zweifacher „Legitimationsersatz“: Sie übernehmen politische Bildungsaufgaben der Parteien und werden dafür nahezu ausschließlich staatlich finanziert. Die Rechtfertigung dieser als „Globalzuschüsse“ bezeichneten Zuwendungen wird wiederum in erheblichem Maße davon abhängig gemacht, in welchem Maße Partei- und Stiftungsaktivitäten inhaltlich, organisatorisch und personell voneinander trennbar sind.

⁷⁾ Vgl. Heinz Laufer, Zur staatlichen Finanzierung der politischen Parteien. Die Urteile des Bundesverfassungsgerichts vom 19. Juli 1966, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/66, S. 5 ff.

⁸⁾ Vgl. z. B. Kurt Lenk/Franz Neumann, Theorie und Soziologie der politischen Parteien, Neuwied-Berlin 1968, S. 238, wonach „die etablierten Parteien sich öffentliche Mittel durch gesetzgeberische Maßnahmen zunächst für die politische Bildungsarbeit im Rahmen der einzelnen Parteien, dann für ihre Gesamttätigkeit ohne Bezug durch ohnedies kaum ernstlich kontrollierte Zweckbindungen verschafft haben“.

⁹⁾ Peter Badura, Verfassung, Staat und Gesellschaft in der Sicht des Bundesverfassungsgerichts, in: Christian Starck (Hrsg.), Bundesverfassungsgericht und Grundgesetz. Festgabe aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 2: Verfassungsauslegung, Tübingen 1976, S. 14.

¹⁰⁾ Vgl. Hans-Rudolf Lipphardt, Die Gleichheit der politischen Parteien vor der öffentlichen Gewalt. Kritische Studie zur Wahl- und Parteienrechtsjudikatur des Bundesverfassungsgerichts, Berlin 1975, S. 518.

¹¹⁾ Vgl. Bericht zur Neuordnung der Parteienfinanzierung. Vorschläge der vom Bundespräsidenten berufenen Sachverständigen-Kommission, Köln 1983, S. 78.

¹²⁾ Hans Herbert von Arnim, Verfassungsrechtliche Aspekte der Neuordnung der Parteienfinanzierung 1984, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/84, S. 20.

III. Problemstellung und begriffliche Prämissen

Bevor weitere Aussagen darüber gemacht werden, ob und in welcher Weise Parteien politische Bildungsaufgaben übernehmen können, erscheint es notwendig, den in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion verwendeten Terminus „politische Bildung“ näher auf seine analytische Brauchbarkeit hin zu untersuchen. Kaum Aufschluß ist in diesem Zusammenhang von funktionstypologischen und parteientheoretischen Untersuchungen zu erwarten, deren Interesse vornehmlich denjenigen Bereichen von Parteiaktivitäten galt, die nach herrschendem Verständnis als zentrale Funktionen von politischen Parteien angesehen werden müssen: Elitenrekrutierung, Präsentation politischer Alternativen, Beteiligung an Wahlen, Regierungsbildung, Partizipation usw.¹³⁾ Während die übrigen im Parteiengesetz aufgelisteten Parteiaufgaben näher untersucht worden sind, fehlen sowohl theoretische als auch empirische Abhandlungen darüber, wie die Parteien die ihnen gestellte politische Bildungsaufgabe wahrnehmen. Einige Ausnahmen, die sich Einzelaspekten des Themas widmen, bestätigen die Regel politikwissenschaftlicher Abstinenz in bezug auf die politische Bildungsaufgabe der Parteien. Dies erstaunt um so mehr, als nach wie vor der Mangel an allgemeiner Parteientheorie gegenüber der Vielzahl von Ansätzen in der Parteienforschung beklagt wird¹⁴⁾.

Hinsichtlich der Tätigkeiten politischer Parteien wird in der einschlägigen Literatur zumeist zwischen dem Aufgaben- und dem Funktionsbegriff unterschieden. Unter Parteiaufgaben werden solche verstanden, die die Parteien erfüllen *sollen*, als „normative Umschreibung der den Parteien im politischen System zugeschriebenen Funktionen“¹⁵⁾. Unter Parteifunktionen versteht man demgegenüber die „empirisch“ ermittelten, „tatsächli-

chen Leistungen“, die die Parteien erbringen. Wiederholt wurde auf die Schwierigkeit hingewiesen, Funktionskataloge für politische Parteien zu erstellen, da es häufig unklar bleibt, „ob es sich um eine Auflistung von empirisch orientierten, deskriptiven Parteifunktionen ... oder aber von normativ erwünschten, präskriptiven Parteifunktionen (= Parteiaufgaben) handelt“¹⁶⁾.

Für die politische Bildung bedeutet dies, daß sie allenfalls im Kontext der Parteiaufgaben behandelt, denn einer empirischen Überprüfung unterzogen wird. Bei der Untersuchung der Funktionskataloge von 28 vornehmlich politikwissenschaftlichen oder parteiensoziologischen Beiträgen stellt Wiesendahl fest, daß die Parteifunktion „Erziehung und politische Sozialisation“ mit elf Nennungen weit hinter anderen rangiert, also nur peripher thematisiert wird. Anders verhält es sich bei Aussagen zur politischen Bildung, die stark von normativen Implikationen beeinflusst sind: Dort wird den Parteien oft grundsätzlich verneint, in politisch-bildnerischer Weise tätig zu werden, denn politische Bildung schließe Parteipolitik und Schulung aus, wie sie nun einmal von Parteien betrieben würde¹⁷⁾. Beispiele solcher Negativperzeptionen sind immer wieder zu finden und beruhen auf spezifisch zugrundegelegten Anforderungen politischer Bildung, die dem Handeln der Parteien pauschal gegenübergestellt werden, allerdings ohne nähere empirische Überprüfung.

¹⁶⁾ Elmar Wiesendahl (Anm. 13), S. 189.

¹⁷⁾ Vgl. exemplarisch ältere Monographien, so Paul Düring, Politische Bildung in Grund- und Hauptschule, München 1968, S. 18, sowie Konrad Schön, Der Begriff der politischen Bildung, Düsseldorf 1964, S. 13. Solche Aussagen finden sich jedoch immer wieder auch in neueren Veröffentlichungen, so bei Hans-Günther Assel, Ideologie und Ordnung als Problem politischer Bildung, München 1970, S. 20; Joachim Brauner, Rahmenbedingungen für die außerschulische politische Bildung und Erwachsenenbildung, in: Deutsche Vereinigung für politische Bildung (Hrsg.), Politische Bildung in den achtziger Jahren. Erster Bundeskongreß für politische Bildung in Gießen 1982, Stuttgart 1983, S. 286; Bernhard Claußen, Methodik der politischen Bildung, Opladen 1981, S. 62; Herbert Schneider, Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 13, sowie Hans Boulboulle, Aktualisierung politischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71, S. 30.

¹³⁾ Vgl. dazu: Oskar W. Gabriel, Strukturprobleme des lokalen Parteiensystems (Studien zur Kommunalpolitik Bd. 6), Bonn 1976; Elmar Wiesendahl, Parteien und Demokratie. Eine soziologische Analyse paradigmatischer Ansätze der Parteienforschung, Opladen 1980.

¹⁴⁾ Vgl. dazu Klaus von Beyme, Theoretische Probleme der Parteienforschung, in: PVS, (1983) 3, S. 241, sowie Richard Stöss, Probleme und Konturen einer allgemeinen Parteientheorie, in: PVS, (1983) 4, S. 450.

¹⁵⁾ Peter Haungs, Funktionsoptimierende Strukturen lokaler Parteiorganisation, in: Oskar W. Gabriel (Anm. 13), S. 297.

1. Politische Bildung: Vom wissenschaftlichen und politischen Gebrauch eines Begriffes

Tatsache ist, daß heute trotz oder gerade wegen seiner „terminologischen Unklarheit und Unschärfe“¹⁸⁾ am Begriff der politischen Bildung sowohl von wissenschaftlicher als insbesondere auch von politischer Seite festgehalten wird. Bewußt initiierte Lernprozesse, Erklärung für eine bestimmte empirisch vorgefundene Einstellung, Beschreibung für einen bestimmten politischen Sozialisationsprozeß oder als Sammelbegriff für verschiedene Bezeichnungen eines Schulfaches an Schulen sind nur einige der Verständnisweisen, die politische Bildung umfaßt¹⁹⁾. Je nach wissenschaftstheoretischem Standort, Ideologie oder Interessenlage können sowohl der Politik- als auch der Bildungsbegriff verschieden und mit unterschiedlicher Empiriefreundlichkeit verwendet werden. Daher ist es unumgänglich, die terminologische Dimension zu begründen und offenzulegen, soll nicht der bisher untaugliche Versuch unternommen werden, den Begriff ganz aus dem Sprachgebrauch von Wissenschaft und Politik zu eliminieren oder ihn zu substituieren.

Im folgenden werden deshalb unterschiedliche Verständnisweisen identifiziert, wobei es den Begriff „politische Bildung“ unter pädagogischer, sozialwissenschaftlicher, fachdidaktischer und politischer Perspektive zu erhellen gilt²⁰⁾.

a) Politische Bildung als pädagogischer Begriff

Bereits Anfang bis Mitte der fünfziger Jahre war der Begriff fest im wissenschaftlichen und politischen Sprachrepertoire verankert, ausgelöst durch die „Umerziehungspläne“ der amerikanischen Besatzungsmacht und die damit geforderte Institutionalisierung der politischen Bildung zur Förderung des demokratischen Gedankens in der Bundesrepublik. Eine Führungsrolle kam dabei bis in die sechziger Jahre hinein der Pädagogik zu, die die politische Bildung als erzieherisches Problem einer umfassenden theoretisch-normativen Diskus-

¹⁸⁾ Karl Hüser/Wilhelm Beckers/Ferdinand Küper, Politische Bildung im zwanzigsten Jahrhundert. Bedingungen und Elemente ausgewählter Konzeptionen, Neuwied 1976, S. 3.

¹⁹⁾ Vgl. ebd., S. 3

²⁰⁾ Vgl. dazu Günter C. Behrmann, Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, Bonn 1979; Wolfgang Behr, Strukturprobleme der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 5/73, S. 4ff.

sion unterzogen²¹⁾. Politische Bildung wurde als Bestandteil einer Bildung insgesamt aufgefaßt, die den Menschen befähigen sollte, „ein autonomes Leben zu führen“²²⁾. Eine Nuancierung erfuhr diese auf dem institutionalisierten-intentionalen Wege zu vollziehende Bildung durch den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der „politische Bildung als Prinzip“ proklamierte. Danach habe die „erzieherische Wirkung der Politik selbst“ entscheidenden Einfluß auf das politische Verhalten der Bevölkerung — eine These, die durch die Sozialisationsforschung knapp zwei Jahrzehnte später wieder aufgegriffen wurde und empirisch bestätigt werden konnte²³⁾.

Die Spezifika des pädagogischen Begriffs von politischer Bildung liegen, in aller Kürze zusammengefaßt, vor allem darin, daß zunächst der zu Erziehende und seine anthropologischen Bedingtheiten sowie grundlegende erzieherische Intentionen in den Blick genommen werden. Ziel der Bildung solle „die Befreiung des Menschen zu sich selbst“ sein (Herwig Blankertz). Der materiale Bildungsbegriff geht dabei davon aus, die individuelle Verfügbarkeit über ganz bestimmte Bildungsgüter (Inhalte) entscheide über die Qualität des Menschen. Formale Bildungskonzeptionen rekurrieren hingegen vornehmlich auf das Subjekt der Erziehung und der Entwicklung und Förderung seiner individuellen Möglichkeiten, wobei den Inhalten eine sekundäre Rolle zukommt.

Die moderne Erziehungswissenschaft fragt insbesondere nach der Relevanz politischer Bildung für Erziehung und Bildung schlechthin, vor allem im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung²⁴⁾. Das Hauptaugenmerk gilt dabei der schulischen Politikvermittlung in Form organisierter Unterrichtsprozesse, wobei die Rolle der Schule als Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsinstrument am Beispiel der politischen Bildung untersucht wird. Von ihr werde dabei erwartet, daß sie einen besondern Beitrag zur gesellschaftlichen Integration durch die Vermittlung geltender Werte und Normen leiste.

²¹⁾ Vgl. dazu Klaus-Peter Wallraven, Der unmündige Bürger. Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik, München 1976, S. 9.

²²⁾ Lutz Rössner, Der politische Bildungsprozeß, Frankfurt 1969, S. 1.

²³⁾ Wortlaut des Gutachtens vom 22. Januar 1955, zit. nach Klaus-Peter Wallraven (Anm. 21), S. 33.

²⁴⁾ Vgl. Christoph Wulf (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974⁵, S. 449.

b) Politische Bildung als sozialwissenschaftlicher Begriff

Erst im Zuge der Ende der sechziger Jahre auflebenden sozialwissenschaftlichen Diskussionen beteiligten sich in zunehmendem Maße auch Soziologen und Politologen an der Kontroverse um Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung. Immer stärker trat nun die Reflexion über Voraussetzungen, Bedingungen und Wirkungen organisierten politischen Lernens in den Vordergrund, vor allem bei Politikdidaktikern wie Behr, Behrmann, Claußen usw. Untersuchungen über die „Wirksamkeit“ schulischer politischer Bildung dämpften die oft überzogenen Erwartungen insbesondere von Bildungspolitikern und Pädagogen, die dem Politikunterricht eine zentrale Bedeutung für den Erwerb von Einstellungs- und Verhaltensdispositionen bei Schülern zuweisen wollten. Ebenfalls entstanden sogenannte kritische Ansätze; die politische Bildung als „angewandte Herrschaftsanalyse“ in den Dienst gesellschaftlicher Veränderungen zu stellen versuchten und die „Parteilichkeit“ politischer Bildung zugunsten bestimmter gesellschaftlicher Gruppen forderten²⁵⁾. Der damit unvermeidliche Streit über Ziele politischer Bildung wurde in der Diskussion über den „Minimalkonsens“ heftig belebt. Bis heute ist über formale Verfahrensregeln oder abstrakte begriffliche Festlegungen hinaus noch kein solcher Konsens erzeugt worden, vor allem erbringt auch schon die Frage selbst keine Übereinstimmung, ob ein diesbezüglicher Konsens überhaupt sinnvoll sei.

Erst in jüngster Zeit richtete sich die Forschung auf die schulischen Vermittlungsbedingungen, wobei insbesondere die Forschergruppe um Helmut Fend besondere Bedeutung errang. Aufgrund der empirischen Untersuchung schulischer Interaktions- und Sozialisationsstrukturen („Schulklima“) kommt Fend zu dem Ergebnis, daß alle Faktoren, die er unter dem Schulklima-Begriff zusammenfaßt, für den Erwerb politischer Einstellungen weitaus größere Relevanz besitzen als institutionalisierte Lernprozesse²⁶⁾.

²⁵⁾ Vgl. allgemein Jürgen Wilbert, Politikbegriffe und Erziehungsziele im politischen Unterricht. Eine Analyse von Didaktikkonzeptionen und Curricula, Weinheim und Basel 1978, sowie speziell Ernst-August Roloff, Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71, S. 3 ff., sowie Hans-Günther Assel, Ideologisierung oder politische Bildung? Zur Problematik der Parteilichkeitstheorie, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, (1972) 17, S. 359—380.

Damit gewann auch der interdisziplinäre Begriff der „politischen Sozialisation“ an Bedeutung, der mittlerweile zum zentralen Terminus verhaltensorientierter Forschung avancierte. Die Mehrzahl der aktuellen Ansätze verwendet dabei einen „empirischen“ Begriff politischer Sozialisation, der im Unterschied zum intentionalen und normativen Bildungsbegriff alle „bewußten und unbewußten Lernprozesse (miteinschließt), durch die Menschen zu politischen Orientierungen und Verhaltensweisen gelangen“²⁷⁾. Politische Bildung wird dabei als Spezialfall politischer Sozialisation aufgefaßt, als Teilausschnitt des Gesamts politischer Sozialisation, der spezifischen Bedingungen unterliegt. Daß die politischen Parteien als tertiäre Sozialisationsagentur zur politischen Sozialisation einen Beitrag leisten, dürfte unbestritten sein. Inwieweit sie jedoch dabei politisch-bildnerisch tätig werden, ist zunächst eine andere Frage.

c) Politische Bildung als fachdidaktischer Begriff

Oft wird politische Bildung gleichgesetzt mit der Fachdidaktik der Politikwissenschaft. Dabei geht es vorwiegend um Problemstellungen, die den politischen Unterricht betreffen — seien es Fragen nach Inhalten und Zielen oder Vermittlungstechniken und Methoden, angelehnt an allgemein-didaktische oder schulpraktische Erkenntnisse. Die Fachdidaktik umfaßt als Wissenschaft die Theorie vom Lehren und Lernen, Theorien des Unterrichts, der Bildungsinhalte und des Lehrplans sowie Theorien zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen²⁸⁾. Dazu gehörte auch die von der Fachdidaktik betriebene Curricularisierung der politischen Bildung in Form operationalisierter Lernziele und Lernzielsysteme, Taxonomien u. ä., um mit dem Rekurs auf nachprüfbare Zielformulierungen den ideologischen Streit über allzu abstrakte Ziele wie Mündigkeit, Emanzipation oder Parteinahme zu entschärfen und die Ziele legitimieren zu können. Neueren Datums sind Monographien, die sich speziell der „Methodik“ der politischen Bildung widmen, als der „Planung,

²⁶⁾ Vgl. Helmut Fend, Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II, Weinheim und Basel 1977.

²⁷⁾ Paul Ackermann (Hrsg.), Politische Sozialisation, Opladen 1974, S. 9.

²⁸⁾ Vgl. Ernst-August Roloff, Politische Didaktik — Didaktik der Politik, in: Kurt-Gerhard Fischer (Hrsg.), Zum aktuellen Stand und Theorie der Didaktik der politischen Bildung, Stuttgart 1980 (4., überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 112f.

Realisation und Reflexion politischer Bildungsprozesse²⁹⁾. Insgesamt gesehen war die Fachdidaktik in den letzten Jahren dem Vorwurf ausgesetzt, als kopflastige Disziplin auf der theoretischen Ebene stehengeblieben zu sein. Als „Didaktik ohne Unterricht“ habe sie sich selbst gegenüber der Unterrichtspraxis abgeschottet³⁰⁾. Daher wird seit längerem eine „praktische und praktikable Didaktik“ gefordert³¹⁾.

d) Politische Bildung als politischer Begriff

Auch auf der wissenschaftsexternen Ebene hat sich der Begriff als politisch-instrumenteller Terminus verselbständigt. Diese politische Instrumentalisierung wird von den Parteien im zwischenparteilichen Wettbewerb auf vielfache Weise betrieben — insbesondere wenn es darum geht, für gesellschaftliche Konflikte einen Schuldigen zu finden. Der Vorwurf ist schnell bei der Hand, die „politische Bildung habe wieder einmal versagt“³²⁾. Damit verbunden sind wiederum Anforderungen, daß politische Bildung die Korrektur der von politischer Seite unerwünschten gesellschaftlichen Phänomene übernehmen soll. Dieser in der Literatur als „Feuerwehrfunktion“ thematisierten Instrumentalisierung der politischen Bildung liegt offenbar eine Fehleinschätzung der tatsächlichen Möglichkeiten — insbesondere des schulischen Politikunterrichts — zugrunde, die, wie bereits angedeutet, von der Sozialisationsforschung in ein ernüchterndes Licht gerückt werden mußten. In krasssem Gegensatz zur immer wieder geäußerten besonderen Bedeutung politischer Bildung steht auch die in den letzten Jahren ständig zu beobachtende Verschlechterung der Bedingungen politischer Bildung durch politische und schuladministrative Maßnahmen, die insgesamt zu restriktiven Vermittlungsbedingungen geführt haben³³⁾.

²⁹⁾ Bernhard Claußen, Methodik der politischen Bildung. Von der pragmatischen Vermittlungstechnologie zur praxisorientierten Theorie der Kultivierung emanzipatorischen, politischen Lernens, Opladen 1981, S. 18.

³⁰⁾ Vgl. dazu Ulrich Sarcinelli, Eine Fachdidaktik ohne Unterricht? Zur Misere der Sozialkundendidaktik, in: forum E, (1981) 9, S. 202.

³¹⁾ Vgl. Hermann Giesecke, Plädoyer für eine praktische und praktikable politische Didaktik, in: Kurt-Gerhard Fischer (Anm. 28), S. 40.

³²⁾ Hartmut Wasser, Aktuelle Anmerkungen zur Misere politischer Bildung in der Bundesrepublik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/82, S. 17.

³³⁾ Vgl. dazu Ulrich Sarcinelli (Anm. 30), sowie Kurt-Gerhard Fischer, Viel Lärm um nichts — oder: Wie ist es um die politische Bildung bestellt?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/81, S. 25—30.

Als Beispiel einer „Politisierung der politischen Bildung“ kann ihre Einbindung in den ideologischen Richtungsstreit der Parteien gelten, wie er zahlreich in Kontroversen über Schulbücher und Lehrpläne für den Politikunterricht in den Bundesländern belegt und auch ausführlich dokumentiert ist³⁴⁾. Insbesondere in der zwischenparteilichen Wettbewerbssituation vor Wahlen nahmen Auseinandersetzungen über Richtlinien verschiedentlich breiten Raum ein, wie dies in den siebziger Jahren in Hessen und Nordrhein-Westfalen geschehen ist. Weniger didaktische Einwände als Ziel- und Inhaltsfragen wurden in den Mittelpunkt der zwischenparteilichen Positionsfixierung gestellt³⁵⁾. Exemplarischen Charakter besitzt in diesem Zusammenhang auch die Schulbuch-Diskussion, die phasenweise zum exponierten Wahlkampfthema emporstieg und in einer sehr unterschiedlichen Zulassungspraxis der Bundesländer für einzelne Schulbücher ihren politischen Niederschlag fand.

An mehreren, hier nur kurz skizzierten Beispielen konnte somit nachgewiesen werden, daß die Parteien die in einer pluralistischen Gesellschaft notwendige Diskussion über politische Bildung weniger im Kontext einer rational-argumentativen Auseinandersetzung geführt haben, sondern daß politische Bildung vielmehr als Schlagwort und Waffe im strategisch-zwischenparteilichen Wettbewerb benutzt wurde. Die Vermutung liegt nahe, daß der Rekurs auf politische Bildung in Wahlkampfzeiten in der öffentlich wahrnehmbaren Auseinandersetzung eher der Zielsetzung des Wahlkampfes untergeordnet war. Die parteipolitische Instrumentalisierung der politischen Bildung hat vielfach „Stellvertreterfunktion für ideologische Scheingefechte“ und eignet sich daher wenig zur Aufklärung des

³⁴⁾ Vgl. dazu Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmut Knütter (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, München 1975, sowie Gisbert Gemein/Hartmut Kienel (Hrsg.), Politik und Unterricht. Wer bestimmt, was Schüler lernen? Richtlinien für den Politik-Unterricht in der Diskussion, Essen 1975.

³⁵⁾ Das Positionsfixierungskonzept soll auf ein Element des zwischenparteilichen Wettbewerbs hinweisen, wonach Politiker versuchen, die eigene Position positiv herauszustellen und gleichzeitig den politischen Gegner auf eine negative Position zu fixieren, die Zustimmungszug beim Bürger bewirken soll. Vgl. dazu Edwin Czerwick, Parlamentarische Kommunikation im Wahlkampf. Strukturen zwischenparteilicher Kommunikation und Interaktion im Deutschen Bundestag während des Bundestagswahlkampfes 1979/80, Koblenz 1983.

Wählers im Sinne einer politisch-bildnerischen Funktion³⁶⁾.

2. Begriffsanalytische Konsequenzen und Hypothesen

Aus der zuvor versuchten Verortung des politischen Bildungsbegriffes unter verschiedene Gebrauchsdimensionen im wissenschaftlichen und politischen Bereich ergeben sich Konsequenzen für die Beantwortung der Frage, wie sie im Titel aufgeworfen wird. Zunächst bleibt festzuhalten:

— Die nach wie vor extensive Verwendung des Terminus hat ein heterogenes Profil erkennen lassen, so daß bei einer analytisch sinnvollen Verwendung die wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Prämissen offengelegt werden müssen.

— Trotz aller Versuche, einen übergreifenden „Minimalkonsens“ über Ziele und Inhalte politischer Bildung zu finden, bleibt dieses Vorhaben in einer pluralistischen Gesellschaft ein schwieriges Unterfangen. Nicht zuletzt deshalb bedarf es eines theoretischen Bezugsrahmens, wenn Aussagen darüber gemacht werden sollen, ob bestimmte, unbestritten wichtige Parteitätigkeiten politisch-bildnerische Funktionen erfüllen.

— Daher sind, wie bereits angedeutet, diejenigen Tätigkeiten der Parteien in den Blick zu nehmen, die eine Verwandtschaft zur politischen Bildung aufweisen. Diese Nähe ist am ehesten bei kommunikativen Aufgabenwahrnehmungen zu vermuten (Öffentlichkeitsarbeit, Wahlkampfführung, Schulungsarbeit), so daß diese Tätigkeitsbereiche auf ihren politischen Bildungswert hin überprüft werden müssen.

Nach den bisherigen begriffsanalytischen Bemühungen ergibt sich für die politische Bildung folgender Bezugsrahmen:

a) politische Bildung hat politische Alternativen aufzuzeigen. Sie hat sich jeder „Überwältigung“, d. h. jeder Festlegung auf nur einen festgefühten Standpunkt, zu enthalten³⁷⁾;

³⁶⁾ Dies hat vor allem Franz-Josef Witsch-Rothmund nachgewiesen; vgl. ders., Politische Parteien und Schulbuch — Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion, Dissertation, Koblenz 1984, S. 221.

³⁷⁾ Das „Überwältigungsverbot“ als zentrale Prämisse politischer Bildung ist an vielen Stellen nachzuweisen und kann daher als konsensuales Element politischer Bildung betrachtet werden, so bei Walter Gagel, in: Kurt-Gerhard Fischer (Hrsg.),

b) sie ist in einem hohen Maße der rationalen Ansprache des Bürgers verpflichtet, sollen Postulate wie Mündigkeit usw. keine Leerformeln bleiben;

c) sie soll in institutionalisierten Formen im weiteren Sinne — und dazu gehören zweifellos einige Tätigkeitsfelder der Parteien — politische Lernprozesse im Sinne der genannten Ziele und Normen zu initiieren versuchen.

Die bisherigen Überlegungen stützen drei zentrale, erkenntnisleitende Hypothesen, denen im folgenden nachgegangen werden soll:

1. Nicht zuletzt die Schwierigkeit, über politische Bildung einen begrifflichen Konsens herzustellen, dürfte eine der Voraussetzungen dafür sein, daß politische Bildung für die Parteien in erster Linie ein Legitimationstitel ist, der sich in sehr unterschiedlichen Funktionsbereichen der Parteien für andere politische Zwecke instrumentalisieren läßt.

(Anm. 28), S. 146, der „drei Grundprinzipien politischer Bildung“ nennt, die unwidersprochen gelten sollen: 1. Das Überwältigungsverbot (d. h. das Festlegen auf eine bestimmte Sichtweise) wird abgelehnt; 2. Kontroversen in Wissenschaft und Politik müssen auch im politischen Unterricht als Kontroversen wiedergegeben werden; 3. Betonung der rationalen Fähigkeiten, d. h. Wichtigkeit des Erlernens von Methoden und Verfahren des Analysierens und Problemlösens. Minssen definiert Überwältigung als „Inhalte und Formen von Erziehung und Unterricht, die durch Konditionierung, Einschüchterung, Überredung, Emotionalisierung ... die Gewinnung eines selbständigen Urteils beeinträchtigen“. (Vgl. Friedrich Minssen, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre. Zum Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/73, S. 8); vgl. weiterhin: Hans-Günther Assel (Anm. 17), S. 20: „Politische Bildung hat nichts mit vorgefaßten Meinungen zu tun, sondern bemüht sich um eine gemeinsame Grundlage jenseits aller parteipolitischen Standpunkte“; vgl. auch Manfred Hättich (Anm. 1), S. 24: „Politische Unterweisung ist nicht gleichzusetzen mit Indoktrination, aber auch nicht mit Werbung und mit dem Versuch zu überzeugen“; ferner Wolfgang Behr, Politikwissenschaft und politische Didaktik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71, S. 393: „... die Breite gesellschaftlichen und politischen Denkens und Handelns (soll) erfaßt und strukturiert werden, um Positionen und Gegenpositionen zu verdeutlichen, d. h. die Auseinandersetzung mit konkurrierenden und alternativen Ansätzen“; Ernst-August Roloff, Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71 S. 14: Politische Bildung als „Fähigkeit zu alternativem Denken und Handeln“. Vgl. auch die Antwort des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz auf eine Anfrage eines Abgeordneten: Politische Bildung soll „das breite Spektrum unterschiedlicher Meinungen und Wertungen widerspiegeln, Alternativen sichtbar machen ...“ (Landtag Rheinland-Pfalz, 8. Wahlperiode, Drucksache 8/3626, S. 1).

2. Die Rolle der Parteien im politischen System der Bundesrepublik, in dem ausdrücklich der Parteienwettbewerb und die Konkurrenz verschiedener politischer Alternativen als wünschenswert vorgesehen ist, scheint es von vornherein unmöglich zu machen, auch im Sinne politisch-bildnerischer Intentionen tätig zu werden.

3. Aufgrund dieser Konkurrenzsituation zeigt sich politische Kommunikation zumeist als „ein Kunstprodukt zur Erzeugung von Loyalitätsbereitschaft oder besser von politischem Vertrauen“, das sich primär instrumentell „als Mittel zur Erreichung von Zustimmung“ definiert und kaum politisch-bildnerische Intentionen verfolgt³⁸⁾.

IV. Politische Parteien als Träger politischer Bildungsarbeit

Da die Parteien für sich beanspruchen (müssen), politisch-bildnerisch tätig zu werden, stellt sich die Frage nach der Funktionswahrnehmung durch die Parteien, also ihrer konkreten politischen Bildungsarbeit, auf dem Hintergrund der eingangs dargestellten begrifflichen Prämissen. Dies wird an einigen als der politischen Bildung verwandt geltenden Tätigkeitsfeldern näher beleuchtet.

1. Politische Kommunikation als Parteiaufgabe: Probleme der Abgrenzung

„Politische Kommunikation“ gilt heute als Oberbegriff für eine Reihe allgemeiner Parteitätigkeiten wie Öffentlichkeitsarbeit, Schulungsarbeit, Wahlkampfführung usw. und bezeichnet einen Sachverhalt, wonach Parteien zu „riesigen Kommunikationsinstitutionen“ geworden sind. Radunski versteht politische Kommunikation als „Sammelbegriff für einen Vorgang, bei dem es um den Kontakt zwischen Parteiorganisation und Bevölkerung geht“³⁹⁾. Ziel soll es sein, dem Wähler politische Programme, Absichten und Personen darzustellen und vom Wähler Informationen zu erhalten, die die Politik zur Formulierung und Gestaltung einer am Bürger orientierten Politik benötige. Dabei dürfte es in einer freiheitlich-pluralistischen Gesellschaft schwierig sein, jeweils festzulegen, ob die spezifische Art und Weise politischer Kommunikation von demokratischer Qualität ist oder nicht. Vielmehr muß die in der Praxis vorfindliche Ausprägung politischer Kommunikation in ei-

nen Bezugsrahmen gestellt werden, der sich an zentralen Postulaten politischer Bildung messen läßt.

a) Öffentlichkeitsarbeit — Propaganda — Vertrauensarbeit. Politische Bildung als politische Werbung?

Die Verwendung der Begriffe „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Vertrauensarbeit“ durch die Parteien (der Begriff „Propaganda“ wird aufgrund der eindeutig negativen Besetzung kaum noch verwendet) steht im Gegensatz zu der Negativ-Perzeption seitens des Bürgers und der Wissenschaft. Denn es gehe den Parteien „kaum um Information, desto mehr aber um Akklamation“ und die „positive Reaktion der Öffentlichkeit“⁴⁰⁾. Dies um so mehr, als durch die zunehmende Kommerzialisierung und Professionalisierung der politischen Kommunikation dem Bürger Politik als massenmedial vermitteltes Produkt dargestellt wird, das man „unter Berücksichtigung moderner kommunikativer Erkenntnisse und ausgefeilter Techniken verkaufen muß und kann“⁴¹⁾.

Entgegen dieser kritisch-distanzierten Betrachtungsweise betonen die Parteien die Notwendigkeit politischer Öffentlichkeitsarbeit. Entsprechend umfangreiche Konzepte wurden entwickelt. Insbesondere die SPD geht von einem „Primat der Öffentlichkeitsarbeit“ innerhalb der gesamten Partearbeit

³⁸⁾ Ulrich Sarcinelli, Politikvermittlung in der Demokratie. Zwischen kommunikativer Sozialtechnik und Bildungsauftrag, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/84, S. 5.

³⁹⁾ Peter Radunski, Wahlkämpfe. Moderne Wahlkampfführung als politische Kommunikation, München-Wien 1980, S. 8; vgl. ebenso: Wolfgang R. Langenbacher (Hrsg.), Zur Theorie der politischen Kommunikation, München 1974.

⁴⁰⁾ Klaus-Peter Fehlau, Bürgerinformation im politischen Willensbildungsprozeß, Göttingen 1975, S. 82.

⁴¹⁾ Hennig von Borstel, Öffentlichkeitsarbeit ist Politik — Bericht über ein nicht ganz unkompliziertes Verhältnis zwischen Politik und Öffentlichkeitsarbeit, dargestellt am Beispiel der „Reform des Bodenrechts“ der SPD, in: Günther Haedrich/Günter Barthenheier/Horst Kleinert, Öffentlichkeitsarbeit. Dialog zwischen Institutionen und Gesellschaft, Berlin-New York 1982, S. 341.

aus⁴²⁾. Zum Selbstverständnis sozialdemokratischer Öffentlichkeitsarbeit gibt eine vom Vorstand der SPD herausgegebene Broschüre Aufschluß. Als besonderer Terminus hat die sogenannte „Vertrauensarbeit“ seit dem „Orientierungsrahmen '85“ Eingang in den Sprachgebrauch gefunden, synonym auch „Informationsarbeit“ oder „Arbeit im vorpolitischen Raum“. Vertrauensarbeit solle mit dem Ziele durchgeführt werden, dem Bürger eine längerfristige Orientierung in Form des demokratischen Sozialismus zu vermitteln; sie wird damit zum „Bestandteil einer einheitlichen sozialdemokratischen Strategie“⁴³⁾.

Auch bei der FDP gehört die Öffentlichkeitsarbeit zumindest programmatisch zu den wichtigsten Elementen der Parteiarbeit mit der vordringlichen Aufgabe, „ein glaubwürdiges Erscheinungsbild der Partei zu liefern“⁴⁴⁾. Ziel liberaler Öffentlichkeitsarbeit sei es, „Vertrauen zu bilden und zu überzeugen“.

Bei der CDU finden sich Aussagen zur Öffentlichkeitsarbeit in den sogenannten „Regiebüchern“, herausgegeben von der Abteilung „Öffentlichkeitsarbeit“ der CDU-Geschäftsstelle. Sie betont die Rolle der Öffentlichkeitsarbeit gegenüber Mitgliedern und Funktionären der Partei, die zu politisch-praktischer Arbeit angeleitet werden sollen⁴⁵⁾.

Eine wichtige Funktion im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit nehmen im Verständnis der Parteien die Mitgliederzeitschriften ein. Hoyer stellt demgegenüber in seiner Abhandlung fest, daß sie als Instrument der jeweiligen Parteiführung weniger Informationsfunktion als vielmehr eine Art Überredungsfunktion ausüben und daher „für politische Willensbildungsprozesse ungeeignet“ seien⁴⁶⁾. Als Strukturelement der öffentlichen Selbstdarstellung durch Parteien ist dabei wiederholt das Geschlossenheitspostulat nachgewiesen worden. Ausgehend davon, daß in der po-

litischen Kultur der Bundesrepublik innerparteiliche Geschlossenheit als demokratische Tugend gilt, behindert es die Austragung innerparteilicher Kontroversen und führt zu einer Scheinkonformität, die sich mit den demokratietheoretischen Konzepten einer Beteiligung von „einfachen“ Mitgliedern der Parteien an politischer Willensbildung nur schwer vereinbaren läßt⁴⁷⁾.

Politische Werbung für die jeweilige Partei als Ziel der wie auch immer bezeichneten „politischen Öffentlichkeitsarbeit“ ergibt sich zwar als notwendiges und erwünschtes Strukturelement einer Parteiendemokratie, in der Parteien um Macht konkurrieren und um Wählerstimmen werben sollen. Um jedoch den Anforderungen politischer Bildung zu genügen, ist die politische Öffentlichkeitsarbeit der Parteien aufgrund ihrer besonderen Aufgabenstellungen kaum geeignet.

Die Abgrenzung zwischen parteipolitischer Werbung und politischer Bildung fand sich bereits in der Antwort der damaligen Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktionen anläßlich der Bundestagsdebatte über politische Bildung vom November 1968 — der einzigen Debatte in der Geschichte der Bundesrepublik, die sich ausschließlich mit Problemen der politischen Bildung beschäftigte: „Politische Werbung verfolgt ... das Ziel, die Zustimmung des Bürgers für bestimmte aktuelle politische Ziele und Entscheidungen zu gewinnen. Politische Bildungsarbeit ist demgegenüber letztlich darauf gerichtet, die Bürger zu befähigen, sich aufgrund eigener Einsichten zu politischen Fragen ein kritisches, selbständiges Urteil zu bilden ...“⁴⁸⁾.

b) Innerparteiliche Bildung und Mitgliederschulung: Politische Bildung als „Kaderschmiede“?

„Innerparteiliche Bildung“, „Neumitgliederschulung“, „Weiterbildung“ oder „parteiliche Bildung“ sind von den Parteien benutzte Termini zur Bezeichnung der innerparteilichen Bildungsarbeit. Alle diese Formen haben gemeinsam, daß sie sich nicht an den politischen „Normalbürger“, sondern an Parteimitglieder und Mandatsträger der Partei wenden und auf den verschiedenen Partei-

⁴⁷⁾ Werner Weeck, Funktionen und funktionelle Merkmale der politischen Parteien in der modernen Demokratie. Prolegomena zu einer Theorie des innerparteilichen Willensbildungsprozesses, Freiburg 1982, S. 172.

⁴⁸⁾ Drucksache V/3297, Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, S. 10.

⁴²⁾ Vgl. dazu: „Parteiarbeit. Handbuch für die Arbeit in sozialdemokratischen Ortsvereinen. Öffentlichkeitsarbeit“, hrsg. vom SPD-Vorstand, S. 2 f., vgl. auch: „Parteiarbeit, Mitglieder werben, Vertrauensarbeit“, S. 42f.

⁴³⁾ „Orientierungsrahmen der SPD 1975—1985“, S. 373.

⁴⁴⁾ Vgl. die Schriftenreihe „Parteiarbeit FDP“, Bd. 8: „Liberaler Öffentlichkeitsarbeit. Im Gespräch mit Mitgliedern und Bürgern gestalten“, S. 8.

⁴⁵⁾ Vgl. z. B. die Regiebücher Nr. 2: Neubürgerbetreuung, Nr. 6: Pressearbeit, Nr. 9: Öffentliche Veranstaltungen, Nr. 10: CDU-Zeitung.

⁴⁶⁾ Norbert-Thomas Hoyer, Innerparteiliche Demokratie und die Aufgabe der Mitgliederzeitschriften von Parteien, Bonn 1976, S. 282f.

ebenen organisiert werden. Auf der Ebene der Bundesgeschäftsstellen ist bei der CDU die „Abteilung Politik“ zuständig, bei der SPD findet sich eine „Kommission für politische Bildung“, die vom Parteivorstand sowie den Vertretern aus 22 Bezirken gewählt wurde und 1977 ein Konzept zur innerparteilichen Bildungsarbeit vorlegte. Im Rahmen der Geschäftsstellenorganisation gibt es das Referat „Schulung und Bildung“. Darüber hinaus sieht die Ortsvereinsebene sogenannte „Bildungsobleute“ vor, die von der Mitgliederversammlung gewählt und als Multiplikatoren tätig werden sollen. Die Sozialdemokratie kann für den Bereich der innerparteilichen Bildung auf eine besondere Tradition zurückblicken, die unter dem Stichwort „Arbeiterbildung“ bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückgeht⁴⁹⁾. Bei der FDP gibt es eine Abteilung „Politische Bildung“ bei der Bundesgeschäftsstelle.

Zum gegenwärtigen Stand der innerparteilichen Bildungsarbeit in organisatorischer und theoretisch-konzeptioneller Hinsicht liegen derzeit nur wenige Ergebnisse politikwissenschaftlicher Forschung vor. Scharfenberg konstatiert im Bereich des innerparteilichen Bildungswesens für die SPD ein „Konglomerat von Ansätzen und Bruchstücken“ sowie eine unterentwickelte organisatorische Struktur⁵⁰⁾. Auf das Adressatenproblem weisen Becker und Houmbach in ihrer Studie über die Parteiorganisation der SPD in Nordrhein-Westfalen hin, wonach die Breitenarbeit zur Mobilisierung parteinaher Gruppen über Funktionäre hinaus kaum gelungen sei. Während die Schulungsarbeit von den Funktionären und Mandatsträgern zu 79 % wahrgenommen werde, bliebe die „Mobilisierung und Integration nicht aktiver Mitglieder weitgehend verfehlt“⁵¹⁾. Auch die Besetzung der Ortsvereine mit eigenen Bildungsobleuten sei nur in knapp drei Viertel aller Ortsvereine tatsächlich realisiert.

Im Selbstverständnis der SPD ist politische Bildungsarbeit „Teil der gesamten Parteiar-

beit“ und die Bereitstellung eines entsprechenden Angebotes Pflichtaufgabe aller Organisationsgliederungen der Partei. Die SPD verwendet die Begriffe „politische Bildung“, „innerparteiliche Bildung“ und „Schulung“ weitgehend synonym: Politische Bildungsarbeit soll die Mitglieder der Partei befähigen, „aktiv mitzuarbeiten, Funktionen zu übernehmen und Vertrauensarbeit für die Partei in der Öffentlichkeit leisten“⁵²⁾. Sie dient „unmittelbaren, organisationspolitischen Interesse(n) ... dem Aufbau eines leistungsfähigen Funktionärskörpers“⁵³⁾.

Die Ziele der innerparteilichen Bildungsarbeit sind dabei sehr ausführlich formuliert. Innerparteiliche Bildung ist der Versuch der Partei, „ihre Funktionäre durch entsprechende Bildungsangebote ... in die Lage zu versetzen, das Wesen der Politik zu erkennen und anderen zu erklären; in den politischen Zielsetzungen der Partei ihre eigenen Interessen wiederzuerkennen und sich deshalb mit ihren Zielen zu identifizieren und diese durch die Übernahme von Funktionen aktiv zu unterstützen ...“⁵⁴⁾. Ähnlich formuliert auch der Kommissionsbericht „Ziele und Maßnahmen“ der innerparteilichen Bildungsarbeit. Im „Handbuch der Parteiarbeit“ wird als grundlegendes Ziel politischer Bildungsarbeit der SPD „politische Überzeugungskraft“ genannt: „Wir müssen die praktischen Fähigkeiten unserer Mitglieder und Funktionäre ausbilden, um unsere Politik besser an den Mann bringen zu können.“ Sie hat vor allem den Zweck, den Bildungsobleuten im Ortsverein als „Gebrauchsanweisung“ didaktisch-methodische Hinweise für ihre Arbeit zu liefern. Das Heft „Neumitgliederschulung“ richtet sich ebenfalls explizit an Funktionäre. Schulung wird definiert als „organisierte Veranstaltung für eine Gruppe von Neumitgliedern mit dem Ziel, diese über Programm, Geschichte und Organisation der SPD zu informieren und sie zur aktiven Teilnahme am Parteileben zu motivieren und zu befähigen“⁵⁵⁾ und erfüllt damit sicherlich Teilfunktionen politischer Bildung.

Im Vergleich zur SPD kann die CDU nicht auf eine ähnliche Tradition in bezug auf Bildungsaufgaben zurückblicken, was in der unterschiedlichen historischen Entwicklung der

⁴⁹⁾ Vgl. dazu die ausführliche, den historischen Kontext behandelnde Arbeit von Günter Scharfenberg (Hrsg.), Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie, Bd. 1: Von den Anfängen bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges, Berlin 1984.

⁵⁰⁾ Reinhard Adler/Horst-Dieter Iske/Günter Scharfenberg, Materialien zur Geschichte und zum gegenwärtigen Stand der innerparteilichen Bildungsarbeit der SPD, Teil 3: Von 1945 bis zur Gegenwart, Berlin 1983, S. 75.

⁵¹⁾ Horst Becker/Udo Houmbach u. a., Die SPD von innen. Bestandsaufnahme an der Basis der Partei. Auswertung und Interpretation empirischer Untersuchungen in der SPD Nordrhein-Westfalen, Bonn 1983, S. 99.

⁵²⁾ Jahrbuch der SPD 1975—1977, S. 586.

⁵³⁾ Ebd., S. 587.

⁵⁴⁾ Horst-Dieter Iske u. a. (Anm. 50), S. 5.

⁵⁵⁾ Materialien zur innerparteilichen Bildungsarbeit: Neumitgliederschulung, hrsg. vom Referat Schulung und Bildung beim SPD-Parteivorstand, November 1982, S. 2.

Parteien begründet ist. Die Union hat bis heute im Gegensatz zum sonstigen hohen Professionalisierungsgrad auf dem Gebiet der innerparteilichen Bildung kaum konzeptionelle Beiträge vorgelegt. So formuliert die CDU im Hinblick auf ihre politische Bildungsaufgabe: „Aufgabe der Parteien ist es, die Institutionen der politischen Bildung zu unterstützen.“⁵⁶⁾ Zur innerparteilichen Bildung ihrer Mitglieder leisten die Parteigliederungen „vielfältige, organisatorische Hilfestellungen“; daneben „führen die Parteigliederungen auch eigene Veranstaltungen der politischen Bildung durch, ... um Parteimitglieder auf bestimmte Tätigkeiten wie z. B. die Übernahme eines kommunalen Mandats vorzubereiten“⁵⁷⁾. In Nordrhein-Westfalen übernehmen dies die kommunalpolitischen Vereinigungen, die beispielsweise in einem Kalenderjahr etwa 30 Bildungsveranstaltungen abhalten, oder die „Kommunalpolitischen Kreisvereinigungen“ mit insgesamt etwa 290 Veranstaltungen bei ungefähr 10 000 Teilnehmern. Dieses Angebot politischer Bildung ist aber ebenso wie die innerparteiliche Bildungsarbeit der SPD eher unter dem Terminus „Mitgliederschulung“ zum Zwecke der Elitenrekrutierung (die CDU verwendet den Terminus „Mitgliederschulung“ nicht) zu fassen und wird auch deutlich expliziert: Die politische Bildungsaufgabe der Parteien diene „gleichzeitig“ dazu, „zur Übernahme öffentlicher Verantwortung befähigte Bürger heranzubilden“⁵⁸⁾.

Als wichtigste Publikationen der CDU-Bundesgeschäftsstelle, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, sind in bezug auf die Parteiarbeit die bereits genannten „Regiebücher“ zu nennen, die für politische Funktionäre konzipiert sind. Ihre thematische Orientierung zeigt deutlich den ihnen zugedachten Zweck: die Funktionäre mit praktischen Fähigkeiten auszustatten und sie als Multiplikatoren der offiziellen Parteipolitik auszubilden. Die Regiebücher sind dabei als Anleitungen für die konkrete tagespolitische Arbeit auf den unteren Parteebenen angelegt (z. B. Pressearbeit, öffentliche Veranstaltungen, Großstadtarbeit, Mitgliederwerbung, Wahlkampfleitung usw.). Sie ver-

zichten zugunsten ihrer pragmatisch-praktischen Orientierung auf eine theoretisch-konzeptionelle Fundierung und sind weniger auf politische Bildung denn auf politische Öffentlichkeitsarbeit und Funktionärsschulung ausgerichtet. Auf der Ebene der Bundesgeschäftsstelle gibt es keine Richtlinien oder Konzeptionen für politische Bildungsarbeit der Partei. Hier wird auf die Rolle der Konrad-Adenauer-Stiftung als Träger politischer Bildungsarbeit der CDU verwiesen.

Bei der FDP gibt es „Schulungsseminare“ für Neumitglieder, die auf Bundes- und Landesebene angeboten werden. Die Grundlagen liefert ein von der Bundesgeschäftsstelle herausgegebenes Heft: „Service für Neumitglieder und Sympathisanten. Materialmappe zur Durchführung von Nachmittagsveranstaltungen.“ Die didaktische Aufbereitung wird ausführlich im Kapitel „Kommunikationsmethodik“ geleistet, um über die „direkte Ansprache“ als „beste Methode der Werbung“ Neumitglieder in die Parteiarbeit zu integrieren. Bisher habe es sich jedoch bei allen Schulungsveranstaltungen gezeigt, „daß es sich in der Regel um ein Angebot für solche Mitglieder handelt, die schon in der Parteiarbeit stehen“⁵⁹⁾. Ansonsten verweist die FDP unter dem Stichwort „liberale Bildungsarbeit“ ausschließlich auf die Aktivitäten der Friedrich-Naumann-Stiftung.

Zweifellos ist die Schulungsarbeit der Parteien, die „in erster Linie der Parteiarbeit dient“⁶⁰⁾, auch ein Teil ihrer politischen Bildungsarbeit, die jedoch nach den getroffenen begrifflichen Prämissen eben nur Teilfunktionen politischer Bildung übernehmen kann. Der Unterschied zur politischen Bildung ist hier vor allem auf der Legitimationsebene zu suchen: Schulung als adressatenspezifische, interessen- und handlungsorientierte, im Rahmen der Parteiorganisation institutionalisierte Bildungsarbeit erreicht nur einen festgelegten Adressatenkreis, wird nur diesem angeboten und auch tatsächlich genutzt (vornehmlich Parteifunktionäre). An den Zielformulierungen der Parteien läßt sich deutlich zeigen, daß parteiinterne Schulungsarbeit der Heranbildung des eigenen politischen Personals zu dienen hat. Dieses durchaus legitime Anliegen ist im Parteiengesetz durch die Auf-

⁵⁶⁾ CDU-Bundesgeschäftsstelle, Hauptabteilung Politik (Hrsg.), *Verpflichtung oder Anmaßung? Verfassungsrechtliche Stellung und Aufgaben der Partei nach Grundgesetz und Parteiengesetz. Wie die CDU den Auftrag des Grundgesetzes und des Parteiengesetzes an die politischen Parteien erfüllt*, Bonn 1982, S. 31.

⁵⁷⁾ Ebd.

⁵⁸⁾ Ebd., S. 42.

⁵⁹⁾ Bundesgeschäftsstelle der FDP (Hrsg.), *Service für Neumitglieder und Sympathisanten. Materialmappe zur Durchführung von Nachmittagsveranstaltungen*, S. 5.

⁶⁰⁾ Horst Schmidt, *Parteiinterne Bildungsarbeit. Ein Bestandteil politischer Bildung*, in: *Materialien zur politischen Bildung*, (1985) 1, S. 41.

gabe, „zur Übernahme öffentlicher Verantwortung befähigte Bürger heranzubilden“, bereits expliziert, und daher ist der Vorwurf unberechtigt, der sich mit dem eindeutig negativ besetzten Begriff der „Kaderschmiede“ verbindet.

Die Schulungsarbeit legitimiert sich also in erster Linie über die Elitenrekrutierungsfunktion der Parteien und weniger über die politische Bildungsaufgabe. Innerparteiliche Schulung dient hier als legitimatorisches Etikett für die gesetzlich fixierte Aufgabe der Parteien, sich ihr politisches Personal selbst heranzubilden.

c) *Wahlkampf-führung als politische Bildungsarbeit?*

Sind Wahlkämpfe in ihrer heutigen Form in der Lage, politisch-bildnerische Lernprozesse beim Wähler zu initiieren? Diese Frage stellt sich um so mehr, weil doch Wahlkämpfe und Wahlen im Verfassungssystem der Bundesrepublik — nicht zuletzt aufgrund der föderalistischen Struktur — eine besondere Rolle einnehmen. Wahlen gelten gemeinhin als Höhepunkte des demokratischen Prozesses, als zentraler Akt demokratischer Legitimation, in dem das Wahlvolk als Souverän bei der Ausübung der Staatsgewalt auftritt. Die Aufgabe der Parteien ist es dabei, an der politischen Willensbildung des Volkes mitzuwirken, indem sie sich an den Wahlen beteiligen und dazu Kandidaten aufstellen.

Bei der Beurteilung des Einflusses von Wahlkämpfen auf die Wahlentscheidung des einzelnen Wählers hat die empirische Wahlforschung das Ergebnis geliefert, daß kaum ein Einfluß nachzuweisen ist, und so dem Wahlkampf bei der individuellen Wahlentscheidung nur untergeordnete Bedeutung zukommt. Dennoch bietet der Wahlkampf dem Wähler Gelegenheit — unabhängig von einer bereits weitgehend getroffenen Entscheidung —, in einen Prozeß der Politikvermittlung einbezogen zu werden, der für die politische Bildung insofern von Interesse sein kann, als sich damit die Frage verbindet, inwieweit Lernprozesse initiiert werden können und inwieweit nicht: „Wenn keine erkennbare Aussicht besteht, wirklich Gehör zu finden, Entscheidungen treffen und beeinflussen zu können, dann muß politische Bildung und Erziehung ihr Ziel verfehlen.“⁶¹⁾

⁶¹⁾ Hans-Georg Helwerth/Wolfgang Niess/Rolf Sülzer/Bettina Wieselmann/Michael Zeiss, Wahlkampf und politische Bildung. Eine Analyse der Bundestagswahl 1976, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 9/77, S. 4.

Sarcinelli geht an diesem Punkt noch weiter und vertritt die These, „daß Wahlen und Wahlkämpfe für die Glaubwürdigkeit politischer Bildungsarbeit konstitutiv sind“⁶²⁾. Bei der Politikvermittlung im Wahlkampf durch Parteien ergibt sich daraus die zentrale Fragestellung, ob der Wahlkampf den Bürger in die Lage versetzt, eine rationale Wahlentscheidung zu treffen bzw. seine getroffene Entscheidung rational zu begründen, zu deren Voraussetzung politische Kenntnisse gehören, die wiederum im Wahlkampf selbst erworben werden sollen. Denn der Wahlkampf initiiert „Lernprozesse, auf die auch die politische Bildung abzielt, wobei unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Legitimation entscheidend sein dürfte, inwieweit zwischen beiden Ebenen politischen Lernens inhaltlich Kongruenz gegeben ist.“⁶³⁾

Bei der Beantwortung der Fragestellung kann davon ausgegangen werden, daß die Politikvermittlung im Wahlkampf aus der Sicht politischer Bildung weitgehend negativ beurteilt wird: „Der Kampf der Parteien um Regierungsbeteiligung wird selten nur mit Mitteln sachlicher Argumentation geführt. Vielmehr spielen Emotionalisierungen eine große Rolle.“⁶⁴⁾

Für das Handeln der Parteien im Wahlkampf kommt Helwerth zu einem im Hinblick auf die zentrale Legitimationsfunktion von Wahlen alarmierenden Ergebnis: „Wahlkampf für den Bürger oder gar im Auftrag des Bürgers fand nicht statt. Die Parteien widerlegen ihre eigene, theoretisch-programmatische Aufgabenstellung (Parteiengesetz und Ziele politischer Bildung). Die jetzige Form der Wahlkampf-führung setzt eindeutig Barrieren für eine rationale politische Meinungs- und Willensbildung. Politische Inhalte, sachbezogene Argumentationen und konkrete Alternativen werden durch Beeinflussungsstrategien ersetzt. Diese ... sind exakt geplant, aufeinander bezogen und in ihrer durchgängigen Konzeption auf unterschwellige Wirkungen angelegt. Sie richten sich nicht an den politisch

⁶²⁾ Ulrich Sarcinelli, Politische (Willens-)Bildung im Wahlkampf. Wahlkampf und politische Bildung in der Demokratie, in: *Materialien zur politischen Bildung*, (1983) 1, S. 58; vgl. ders., *Wahlen und Demokratie: Der Wahlkampf als Testfall für die politische Bildung*, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), *Wahlen und Wahlkampf in Rheinland-Pfalz. Beiträge für die politische Bildungsarbeit aus Anlaß der Landtags- und Bundestagswahlen am 6. März 1983*, Opfaden 1984, S. 211—215.

⁶³⁾ Ebd.

⁶⁴⁾ Hans Bouboullé (Anm. 17), S. 6.

denkenden und handelnden Bürger, sondern gegen ihn.⁶⁵⁾

Oder, anders ausgedrückt, werden alle im Wahlkampf eingesetzten „Instrumente und Methoden ... selbstverständlich nicht nach ihrem politischen Bildungswert, sondern im Hinblick auf ihren politischen Überzeugungswert und Überredungseffekt entwickelt und eingesetzt“⁶⁶⁾. Daher liegt es auf der Hand, daß die manipulativen und persuasiven Wahlkampfstrategien in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu zentralen Zielkategorien politischer Bildungsarbeit stehen.

Daraus ergibt sich das für den politischen Bildungswert von Wahlkämpfen niederschmetternde Fazit, wonach der „mündige, rationale Wahlbürger ... allenfalls noch als Idealvorstellung politischer Bildungskonzeptionen zur Kenntnis genommen wird“⁶⁷⁾. Selbst für den lokalen Wahlkampf sind unter dem auch für den politischen Bildungswert relevanten Kriterium der „Bürgernähe“ von Wahlkämpfen enge Grenzen gesetzt. Insgesamt unterliegt auch der lokale Wahlkampf der Gefahr, ein zunehmend inszeniertes, zentral geleitetes, anonymes Wahlkampfritual zu werden, das den Wählern eine Kulissenrolle zuweist und damit eine Tendenz zur Bürgerferne erkennen läßt.

Die somit auf nahezu allen Ebenen (Akteurebene, Elektoratebene, publizistische Ebene, wissenschaftliche Ebene) geäußerte Negativperzeption von Wahlkämpfen kann durch neuere Studien zum Kommunikationsverhalten von Parteien unter besonderer Berücksichtigung des Wahlkampfes gleichsam „empirisch“ genährt werden. Besonders hervorzuheben ist hierbei die Arbeit von Sarcinelli über „Symbolische Politik“, in der er sich am Beispiel des Bundestagswahlkampfes 1980 mit der politischen Kommunikation der Parteien auseinandersetzt⁶⁸⁾. Die Rolle des Bürgers erschöpfe sich weitgehend darin, „Objekt anthropologischer und sozialpsychologischer, kommunikations- und sprachwissenschaftlicher Kalküle zu sein“, die weniger „an rationale Wählerkalküle als an diffuse Loyalitäts-

motive und -gefühle adressiert“ scheinen⁶⁹⁾. Als Strukturmerkmal der Wahlkampfssprache dienen Schlagwörter, Slogans und Redewendungen, mit denen eindeutig persuasive Absichten verfolgt werden. Der Wahlkampf beschränkt sich auf die Initiierung von Unterstützungsbereitschaft und begünstigt damit trotz eines erhöhten Aktivitätsniveaus auf seiten der politischen Akteure tendenziell einen politischen Erfahrungsverlust auf seiten des Bürgers, d. h., die Wahlkampfführung der Parteien ist nicht geeignet, dem ‚Idealbild‘ eines entscheidenden, politisch partizipierenden Bürgers und damit wesentlichen Intentionen der politischen Bildung zu entsprechen.

Bei der Bewertung des Wahlkampfes als politische Bildungsarbeit der Parteien liegt deshalb der Schluß nahe, Wahlkämpfe als „verpaßte Chance politischer Bildung“ zu qualifizieren⁷⁰⁾. Gerade der Wahlkampf als herausgehobene Phase des politischen Prozesses böte prinzipiell die Möglichkeit, in größerem Umfange beim Wähler politische Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Die Politikvermittlung der Parteien im Wahlkampf intendiert aber bewußt und unbewußt auf Effekte, die den Zielen politischer Bildung geradezu konträr gegenüberstehen. Der politischen Bildung ist damit in erster Linie selbst die Aufgabe gestellt, die Strukturmerkmale der heutigen Politikvermittlung in Wahlkämpfen als besonders krassen Fall offenzulegen, in dem die Parteien die von ihnen vertretenen hehren Postulate politischer Bildung wie „mündiger Bürger“ usw. zumindest teilweise in Frage stellen.

2. Zur Rolle der parteinahen Stiftungen

Zweifellos gelten die sogenannten „parteinahen Stiftungen“ als die zentralen Träger politischer Bildungsarbeit der Parteien. Ein für die Bewertung der Stiftungsarbeit zentrales Problem besteht jedoch im kaum exakt definierten Verhältnis der Stiftungen zu ihren „Mutterparteien“, wenn auch die Stiftungen formal-rechtlich völlige Selbständigkeit beanspruchen können: Nach wie vor ist nämlich ungeklärt, ob die Stiftungen Aufgaben „anstelle der Partei, auf Weisung der Partei, in Absprache mit der Partei oder unabhängig von ihr übernehmen“⁷¹⁾. Für die politische

⁶⁵⁾ Hans-Georg Helwerth (Anm. 61), S. 14 f.

⁶⁶⁾ Franz-Josef Witsch-Rothmund, Anmerkungen zur didaktischen Dimension des Themas „Wahlen und Wahlkampf“ in der politischen Bildungsarbeit, in: Ulrich Sarcinelli (Anm. 62), S. 227.

⁶⁷⁾ Ebd.

⁶⁸⁾ Vgl. Ulrich Sarcinelli, *Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischer Politik in der politischen Kommunikation der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Bundestagswahlkampfes 1980*, Koblenz 1984 (Habilitationsschrift).

⁶⁹⁾ Ebd., S. 8.

⁷⁰⁾ Ulrich Sarcinelli (Anm. 62), S. 63.

⁷¹⁾ Henning von Vierregge, *Parteistiftungen. Zur Rolle der Konrad-Adenauer-, Friedrich-Ebert-, Friedrich-Naumann- und Hans-Seidel-Stiftung im*

Bildungsarbeit ist zu fragen, ob die umfangreichen Aktivitäten der Stiftungen auf diesem Gebiet als diejenigen der Parteien selbst zu gelten haben, die sie für die Parteien übernommen haben und diese somit von der Verpflichtung entbinden, der politischen Bildungsarbeit selbst nachzukommen? Die besondere Rolle der Stiftungen wird von wissenschaftlicher Seite dabei vor allem in der Übernahme politischer „Vorfeld-Aufgaben“ und direkter Unterstützung der Partei mit Zuarbeiten für die Durchführung von Wahlkämpfen gesehen. Durch die „inhaltliche Bezogenheit zur parteipolitischen Tagesarbeit“ bestände für die Stiftungen zumindest eine latente Gefahr, auch Teilfunktionen für politische Werbezwecke zugunsten der ihnen nahestehenden Partei zu übernehmen⁷²⁾.

Ohne die Vorwürfe im einzelnen überprüfen zu können, ist unbestritten, daß die Stiftungen für ihre Parteien bestimmte Aufgaben übernehmen, so auch die politische Bildung. Da diese jedoch eine stiftungsoriginäre und parteioriginäre Aufgabe darstellt, der beide —

Partei und Stiftung — gleichermaßen verpflichtet sind, können sich die Parteien nicht mit dem Verweis auf die Arbeit der Stiftung legitimatorisch entziehen. Zweifellos sind die Stiftungen aber aufgrund ihrer organisatorischen und personellen Ausstattung weitaus besser in der Lage, politische Bildungsarbeit zu betreiben. Als Gesamtfazit zum Verhältnis Partei-Stiftung läßt sich — ohne auf Spezifika rekurrieren zu müssen — festhalten:

— Die Stiftungen übernehmen weitgehend die politische Bildungsarbeit der Parteien; diese versuchen wiederum mit dem Verweis auf die Stiftungstätigkeit, ihren parteioriginären Auftrag gleichsam zu delegieren.

— Die Stiftungen übernehmen wichtige Funktionen im Rahmen der Schulung des politischen Personals und ermöglichen den Parteien indirekt den Zugriff auf staatliche Gelder.

— Mit dem Verweis auf die Stiftungen ist der politische Bildungsauftrag der Parteien nicht hinreichend erfüllt.

V. Politische Bildung als Legitimationstitel „klassischer“ Parteifunktionen — Vorschlag für eine Änderung des Parteiengesetzes

Auf den ersten Blick muß die Frage, ob die Parteien eine politische Bildungsfunktion übernehmen, klar verneint werden, wenn man das Handeln der Parteien am normativen Bezugsrahmen politischer Bildung messen will. Politische Kommunikation als zentrale Parteiaufgabe dient der politischen Werbung mit eher kurzfristigen strategisch-zwischenparteilichen Zielsetzungen. Für die Mitgliederschulung als innerparteilicher Bildungsarbeit ist festzuhalten, daß sie nur an einen eingegrenzten Personenkreis adressiert ist und wiederum nur zu einem kleinen Teil die aktiven Mitglieder auch tatsächlich erreicht. Daher muß die Mitgliederschulung eindeutig der Elitenrekrutierungsfunktion der Parteien zugerechnet werden. Für die Wahlkampfführung der Parteien konnte nachgewiesen werden, daß sie von ihrer Intention als auch von der faktischen Durchführung her tendenziell

gerade solche Lernprozesse initiieren hilft, die mit den Zielen der politischen Bildung wie Mündigkeit und Rationalität nicht unbedingt in Übereinstimmung stehen.

Der hohe instrumentelle Gebrauchswert politischer Bildung im zwischenparteilichen Kontext, in dem die Kontroversen über politische Bildung Stellvertreterfunktion für ideologische Auseinandersetzungen übernehmen, steht dabei in krassem Mißverhältnis zu den nicht zuletzt von den Parteien selbst postulierten Zielen politischer Bildung. Daher ergibt sich als Fazit:

1. Die Parteien rekurrieren in ihrem politischen Handeln auf einen politisch-instrumentellen Begriff von politischer Bildung als Schlagwort in der zwischenparteilichen Auseinandersetzung.

2. Die den Parteien normativ zuerkannte Bildungsaufgabe, wie sie im Parteiengesetz formuliert ist, erhält in erster Linie Legitimationsfunktion; einmal, um den Zugriff auf staatliche Finanzmittel zu rechtfertigen, und zum anderen, um die „klassischen“ Parteifunktionen wie Wahlkampfführung und Elitenrekrutierung legitimatorisch zu verstärken.

politischen System der Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden 1977, S. 126. Vieregges Arbeit gibt immer noch den besten Überblick über die Tätigkeiten der Stiftungen.

⁷²⁾ Vgl. Frank Grube/Gerhard Richter/Uwe Thyssen, Stand und Perspektiven der politischen Planung in Parteien und Parlamentsfraktionen, Meisenheim 1975, S. 139.

3. Die Aufnahme der politischen Bildung in den gesetzlich fixierten Aufgabenkatalog der Parteien ist Ausdruck einer spezifischen politischen Kultur, die Auffassungen eines *überparteilich-gemeinwohlorientierten Parteienverständnisses* tradiert. Dabei sollen parteibezogene Tätigkeiten unter dem Titel eines Gemeinwohlsanspruches gleichsam parteipolitisch neutralisiert werden. Doch dies erscheint überflüssig und auch für die politische Kultur schädlich. Denn Parteienkonkurrenz ist ein unbestrittener Wert demokratischer Kultur, der keiner „Zusatzlegitimation“ à la politische Bildung bedarf.

Allerdings bleibt unbestreitbar, daß zwischen den Zielen parteipolitischen Handelns und

den Zielen politischer Bildungsarbeit nicht nur ein unauflösliches Spannungsverhältnis besteht, ja sogar bestehen muß. Es wäre für die Parteiendemokratie verhängnisvoll, wenn Parteien mit Blick auf die Erwartungen seitens der politischen Bildung versuchen würden, ihr politisches Handeln auf der Ebene eines fiktiven Konsenses gleichsam „ausgewogen“ auszurichten, um damit zentralen Prämissen politischer Bildung gerecht zu werden. Das Handeln von Parteien muß sich auf bestimmte Alternativen festlegen, also im wörtlichen Sinne „parteiisch“ sein. Es wäre deshalb nur konsequent, die im Parteiengesetz angeführte politische Bildungsaufgabe zu streichen.

Werner Simon: Politische Bildung durch Parteien? Zur Problematik einer umstrittenen Parteiaufgabe

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/85, S. 32—47

Politische Bildung hat im normativen Selbstverständnis des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland die zentrale Aufgabe, den „mündigen Bürger“ heranzubilden, dem eine Teilnahme an der Politik ermöglicht werden soll. Mitwirkung an der politischen Willensbildung als Gebot des Grundgesetzes (Art. 21) ist der grundlegende, verfassungsmäßige Auftrag an die politischen Parteien. Dies wird im Parteiengesetz von 1967 insofern präzisiert, als Parteien „die politische Bildung anregen und vertiefen“ sollen, um damit ihrem Auftrag nach politischer Willensbildung gerecht zu werden.

Ausgehend von diesen rechtlichen Vorgaben wird die Funktionswahrnehmung der Parteien mit der Frage untersucht, ob die Parteien politische Bildung betreiben können. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem auch solche Aktivitäten (Mitgliederschulung, Öffentlichkeitsarbeit, Wahlkampfführung usw.), die am ehesten eine Verwandtschaft zur politischen Bildung aufweisen. Dazu ist es notwendig, unterschiedliche Verständnisweisen des extensiv verwendeten politischen Bildungsbegriffes zu identifizieren und sie unter pädagogischer, sozialwissenschaftlicher, fachdidaktischer und politischer Perspektive zu erhellten.

Die Schwierigkeit, über politische Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft einen begrifflichen Konsens herzustellen, dürfte dabei ein wichtiger Grund dafür sein, daß politische Bildung für Parteien in erster Linie ein Legitimationstitel ist, der sich in sehr unterschiedlichen Funktionsbereichen instrumentalisieren läßt. Dies geschieht einmal, um den Zugriff auf staatliche Finanzmittel (über die sogenannten „parteinahen Stiftungen“) zu rechtfertigen, und zum anderen, um die „klassischen“ Parteifunktionen wie Elitenrekrutierung und Wahlkampfführung legitimatorisch zu verstärken. Es wird daher danach gefragt, inwieweit zwischen parteipolitischem Handeln bzw. den Anforderungen parteienstaatlichen Wettbewerbs auf der einen Seite und den Zielen politischer Bildung auf der anderen Seite nicht ein für die Parteien selbst unauflösliches Spannungsverhältnis besteht. Die Aufnahme der politischen Bildung in die Aufgabenkataloge der Parteien scheint eher Ausdruck einer spezifischen politischen Kultur zu sein, welche die Auffassungen eines überparteilich-gemeinwohlorientierten Verständnisses tradiert. Dabei sollen parteibezogene Tätigkeiten unter dem Titel eines Gemeinwohlsanspruches, wie ihn die politische Bildung zweifellos erhebt, gleichsam neutralisiert werden.

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, daß dies für die politische Kultur eher schädlich ist, da Parteienkonkurrenz einen unbestimmten Wert des demokratischen politischen Lebens darstellt, der keiner Zusatzlegitimation wie politischer Bildung bedarf. Von daher wäre eine Änderung des Parteiengesetzes dahin gehend zu fordern, die politische Bildung als Parteiaufgabe herauszunehmen.

Hartwig Lödige: Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/85, S. 3—18

Mit Fug lassen sich die siebziger Jahre als theoriefreudigstes Dezennium in der Geschichte der politischen Pädagogik seit 1945 bezeichnen. In den achtziger Jahren hingegen sind nur noch wenige theoretische Konzepte zur politischen Bildung angeboten worden.

Der Essay versucht diesem Phänomen nachzugehen. Dabei wird bewußt darauf verzichtet, politische Parallelen zu ziehen. Es wird vielmehr von der These ausgegangen, daß sich jenes Phänomen an den diversen Theorien selber ablesen und erklären lassen muß.

Im Hauptteil der Studie werden Theorien dargestellt, die seit den sechziger Jahren die Diskussion um die politische Bildung maßgeblich beeinflusst haben. Neben den bekannten Didaktikern aus jenen Jahren kommen dabei abschließend auch zwei Repräsentanten der jungen Garde politischer Pädagogik zu Wort. An ihren theoretischen Vorstellungen läßt sich das Kardinalproblem politischer Didaktik eruieren: Sie ist eine Wissenschaft ohne Gegenstand.

Klaus-Peter Hufer: Politische Erwachsenenbildung. Ihre Geschichte und Entwicklung in der Bundesrepublik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/85, S. 19—31

Die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung, dargestellt am Beispiel der Volkshochschulen, vermittelt ein aufschlußreiches Spiegelbild der Entwicklung der Bundesrepublik, ihrer ökonomischen und bildungspolitischen Stadien und Etappen, Umbrüche, Reformen und Restriktionen.

Die Phase des Neubeginns (1948—1959) war geprägt von einem individualistisch orientierten Bildungsidealismus, von Harmoniebemühungen und dem Prinzip der „Mitbürgerlichkeit“. Demgegenüber setzte ab 1959 die „realistische Wende“ ein. Ihr folgte eine bis etwa 1968 dauernde Zeit, in der die Bildungsbemühungen in fortschrittsoptimistischer Weise den Erfordernissen der Industriegesellschaft entsprechen: Bildung soll weiterqualifizieren.

Ab 1968 steht der emanzipatorische Ansatz im Mittelpunkt der Diskussion: Bildung soll mitwirken am Prozeß der Demokratisierung. Die Forderung nach politischem Handeln und der Konfliktorientierung stehen im Zentrum der Vorstellungen politischer Erwachsenenbildung. Ausgeklammert bleibt dabei jedoch die Frage nach der organisatorischen und institutionellen Umsetzung solcher Absichten.

Ab etwa 1974 sind die Volkshochschulen zu weitgehend etablierten Bildungseinrichtungen geworden. Die Kehrseite ihres Ausbaus ist die Integration in die bürokratischen Großsysteme der Kommunalbehörden, was vielfach zum Verlust von pädagogischer Spontaneität und engagierter Aufklärungsarbeit führt. Unter dieser Voraussetzung und den gegenwärtigen ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Bedingungen, die spezielle Bildungsprogramme determinieren, haben sich die Volkshochschulen im Sinne einer zweiten „realistischen Wende“ weiterentwickelt. Als Bildungsziel dominiert wiederum die individuelle berufliche Weiterqualifikation. Die Zeiten für die politische Bildungsarbeit sind ungünstig geworden.

Insgesamt wird bei der Betrachtung der Geschichte der politischen Erwachsenenbildung deren politische Reichweite deutlich. Zu einem „Teil des Establishments“ geworden, wird sie auf der einen Seite von denjenigen argwöhnisch betrachtet, die sich in und mit den Initiativbewegungen der Bundesrepublik politisieren. Auf der anderen Seite ist die Diskussion und Wirklichkeit der politischen Erwachsenenbildung noch nie über die Bandbreite der allgemeinen Verhältnisse hinausgekommen. Sie spiegelt diese lediglich wider und ändert sich mit ihnen, wenn diese sich weiterentwickeln.