

# Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Klaus Günther

„Spielregel-Demokratie“ im Widerstreit  
Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit?

Tilman Grammes

Gibt es einen verborgenen Konsens  
in der Politikdidaktik?

Friedrich-Wilhelm Dörge

Didaktische Aspekte von Ökonomie  
und Ökologie in europäischer Dimension  
Zum „Europäischen Jahr des Umweltschutzes“ 1987

B 51–52/86  
20. Dezember 1986

Klaus Günther, Dr. phil., geb. 1941; seit 1974 Akad. Rat am Seminar für Politikwissenschaft der Universität Bonn; 1980 Habilitation an der Universität Hamburg.

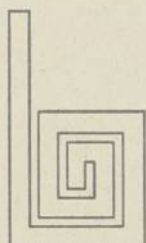
Veröffentlichungen u. a.: Der Kanzlerwechsel in der Bundesrepublik, Hannover 1970; Innenpolitik. Eine Einführung, Stuttgart 1975; (mit Kurt Thomas Schmitz) Parteien und Gewerkschaften als Forschungsfeld, Düsseldorf 1977; Demokratie und Sozialdemokratie 1946—1966, Bonn 1979; Politisch-soziale Analyse im Schatten von Weimar, Frankfurt 1985.

Tilman Grammes, Dr. phil., geb. 1957; zunächst Lehrer an Berliner Gymnasien und in der beruflichen Erwachsenenbildung, seit 1984 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Politische Wissenschaft der FU Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten Politische Sozialisationsforschung, Fachdidaktik, Bildungspolitik, Curriculumprojekte in der Lehrerbildung.

Veröffentlichungen u. a.: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik, Frankfurt – Bern – New York 1986; Aufsätze zu fachdidaktischen Fragestellungen und Unterrichtseinheiten.

Friedrich-Wilhelm Dörge, Dipl. Volkswirt, geb. 1921; Professor für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Bielefeld.

Veröffentlichungen u. a.: Mehrere Lehrbücher zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, zahlreiche Aufsätze zur Strukturpolitik und Verbraucherpolitik sowie Modellanalysen politischer Probleme, Fallstudien und Curriculum-Bausteine zur Wirtschaftslehre; Mitherausgeber der „Gegenwartskunde — Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung“; Mitglied im Editorial Board des Journal of Consumer Policy.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

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

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/46040, 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;
- Bestellungen von gebundenen Bänden der Jahrgänge 1983 und 1984 zum Preis von DM 25,— pro Jahrgang (einschl. Mehrwertsteuer) zuzügl. Versandkosten.

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

# „Spielregel-Demokratie“ im Widerstreit

## Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit?

### I. Einleitung

#### 1. Der gemeinsame Weg von Politikwissenschaft und politischer Bildung

Die politische Bildung entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg im engen Verbund mit der bundesrepublikanischen Politikwissenschaft<sup>1)</sup>. Wenn Friedrich Oetinger im Vorwort zu seinem berühmten „Partnerschaftsbuch“ schreibt, es sei nach dem Kriege darum gegangen, historische „Erfahrung“ in Pädagogik umzusetzen<sup>2)</sup>, so richtete sich dieser Anspruch an Politikwissenschaft und politische Bildung zugleich. Beide galten nach dem Kriege als Hoffnungsträger, die maßgeblich daran mitwirken würden, der zweiten Republik das Schicksal der ersten zu ersparen. Wer denkend, forschend, lehrend und publizierend solchen Erwartungen zu entsprechen suchte, war — in einem weiteren Verständnis des Begriffs — ebenso Politikwissenschaftler wie „politischer Bildner“. Sonderaufgaben nahm die politische Bildung nur wahr, soweit sie sich um die Bestimmung von allgemeinen und detaillierten Lernzielen sowie darum kümmerte, Fragen ihrer Vermittlung in Lehr- und Lernprozessen zu klären.

Für den Weg, den die bundesrepublikanische Politikwissenschaft gemeinsam mit der politischen Bildung ging, kann von folgenden allgemeinen Merkmalen ausgegangen werden:

— Die Politikwissenschaft etablierte sich nach dem Zweiten Weltkrieg und entwickelte sich in die sechziger Jahre hinein unter besonderen Bedingungen: Im Erfahrungshorizont der jüngsten deutschen Geschichte konzentrierte sie sich auf demokratisch-ordnungspolitische Fragestellungen,

die zu Lasten von Forschungskonzeptionen und -themen gingen, die nicht in dieses normativ-„theoretische Pathos“ paßten (Lepsius).

— Seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre befand sich die Politikwissenschaft wiederum in einer besonderen Situation: Mit dem wachsenden Abstand von der jüngsten deutschen Geschichte ergab sich ein Erfahrungshorizont von schwierigen Gegenwartsproblemen, in dem bislang zurückgestaute Forschungskonzeptionen und -themen in den Vordergrund drängten.

— Die unter speziellen Voraussetzungen entstandenen Grundorientierungen führten zu einem innerwissenschaftlichen Streit. Nur mühsam war er in den siebziger Jahren kontrollierbar, kühlte sich schließlich ab, um dann aber 1983 mit der Spaltung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft wieder aufzuflammen.

#### 2. Politische Bildung in „kläglichem Zustande“

In der Diskussion um politische Bildung und Didaktik<sup>3)</sup> ist in den letzten Jahren vor allem bemängelt worden, daß sie sich an den Schulen in „kläglichem Zustande“ befinde<sup>4)</sup>. Zu dieser Diskussion will die folgende Argumentationsskizze einen Beitrag leisten. Dabei sind von einer Zusammenfassung des Entwicklungsgangs der politischen Bildung keine neuen Fakten zu erwarten.

<sup>3)</sup> Im folgenden wird keine Differenzierung zwischen politischer Bildung und politischer Didaktik vorgenommen. Letztere läßt sich in einem extensiven Verständnis mit ersterer identifizieren.

<sup>4)</sup> So — mit Belegen — Dieter Grosser, Politische Bildung heute. Chance für einen Neubeginn?, in: Gegenwartskunde, 34 (1985) 2, S. 137—145, hier S. 137; vgl. für das Land NRW präzise Nachweise von Unterrichtsausfall und Quoten fachfremden Unterrichts in: Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (Politische Bildung im Abseits? — Bericht aus Nordrhein-Westfalen — Landesforum '85), in: Gegenwartskunde, 35 (1986) 1, S. 113. Vgl. für die allgemeine Lage zu Beginn der achtziger Jahre: Kurt Gerhard Fischer, „Viel Lärm um nichts“ — oder: Wie ist es um die Politische Bildung bestellt?, in: Hans Helmuth Knütter (Hrsg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 222), Bonn 1984, S. 224—232.

<sup>1)</sup> Bei der Umschreibung ihres Profils und ihres Entwicklungsmusters stütze ich mich auf die Studie: Klaus Günther, Politisch-soziale Analyse im Schatten von Weimar, Frankfurt-Bern-New York 1985. Vgl. auch: Hans-Joachim Arndt, Die Besiegten von 1945. Versuch einer Politologie für Deutsche und Würdigung der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1978; ferner Hans Kastendiek, Die Entwicklung der westdeutschen Politikwissenschaft, Frankfurt-New York 1977.

<sup>2)</sup> Friedrich Oetinger, Partnerschaft, Stuttgart 1956<sup>3</sup>, S. V.

Sie sind unter anderem von Insidern für einzelne Etappen des Streits und mit je persönlicher Färbung immer wieder aufbereitet worden<sup>5)</sup>.

Im phasenübergreifenden Rückblick geht es zum *einen* und im Schwerpunkt dieses Aufsatzes um die pointierte Umschreibung einer besonderen Ausgangslage, in der die Weichen für politische Bildung gestellt wurden. Zum *zweiten* soll gezeigt werden, daß die bisherige Entwicklungsrichtung

in Frage gestellt wurde, seit sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre die Rahmenbedingungen änderten. Vor diesem doppelten Hintergrund läßt sich erkennen, daß in neueren Bemühungen um die politische Bildung „alte Diskussionen“ fortgesetzt werden. Zum *dritten* ist daher zu fragen, ob der Eintritt in eine Lage, in der die früheren Bedingungen nicht mehr gelten, die Aufgabenstellung politischer Bildung nicht beeinflussen müßte.

## II. Konsens im Erfahrungshorizont der jüngsten deutschen Geschichte

### 1. Bonn darf nicht Weimar werden

Es kennzeichnet die herausragenden „Meinungsführer“<sup>6)</sup> der politischen Bildung, daß sie alleamt aus der Geschichte lernen und dazu beitragen wollen, Bonn nicht Weimar werden zu lassen<sup>7)</sup>.

In besonders eindringlicher Weise hat sich Kurt Gerhard Fischer immer wieder auf die jüngste historische Erfahrung bezogen. Sie bestimmt schon seine ersten, kleineren Beiträge in „Gesellschaft, Staat, Erziehung“ und durchzieht seine Arbeit als „politischer Bildner“ bis heute. 1958 erinnert er beispielsweise an Lehrer, die in der Weimarer Republik entweder „beiläufig oder planmäßig die Farben der Republik lächerlich machten...“ oder aber „nichts taten, dem drohenden Unheil vorzubeugen...“. Aus dieser Erinnerung heraus weist er dann, gestützt auf einschlägige Bestimmungen des Grundgesetzes und des Bundesbeamtengesetzes, Lehrern die Aufgabe zu, als „Beamte der Demokratie“ zu wir-

ken<sup>8)</sup>. Zwanzig Jahre später hält es dann Fischer immer noch für unverzichtbar, Bemühungen um die „Theorienbildung für politische Bildung“ mit folgendem persönlichen Bekenntnis zu verbinden: „Meine Zuwendung zu diesem Denkbereich (der politischen Bildung; K. G.) gründet in der Hoffnung, durch meine Bemühungen beizutragen, daß nach menschenmöglichem Ermessen alles getan werden sollte, daß unseren Kindern und Enkeln ... erspart bleiben möge, was die Jugendzeit meiner Generation auf die eine oder andere Weise zur Hölle gemacht hat, anders gesagt: daß uns auf absehbare Zeit ein neuer ‚Rückfall in die Barbarei‘ erspart bleiben möge.“<sup>9)</sup>

In diesem Punkte trifft sich Fischer auch mit dem — ansonsten gerade ihm gegenüber — streitbaren Klaus Hornung, der politische Erziehung als Therapie gegen „totalitäre Irrlehren“ und „gegen eine mögliche Wiederholung“ versteht<sup>10)</sup>.

Impulse, die aus der unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit stammen, lassen andere Autoren eher pauschal und zum Teil nur verschlüsselt erkennen. Zum Beispiel werden Bernhard Sutors Vorstellungen über „Politische Didaktik“ auf die Erfahrung bezogen, „daß politische Herrschaft mißbraucht werden kann“<sup>11)</sup>. Wolfgang Hilligen macht 1967 gegen einen Forschungsbericht, der

<sup>5)</sup> Vgl. vor allem Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart, Stuttgart 1970<sup>3</sup>; ders. (Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 1. Aufl. Stuttgart 1975; 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart 1977; 4. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart 1980; Rolf Schmiederer, Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972; vgl. zu einer kritischen Darstellung der allgemeinen Didaktik-Entwicklung: Freerk Huisken, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972; vgl. für einen ebenso zuverlässigen wie faktenreichen Überblick eines Außenseiters: Herbert Kühr, Politische Didaktik, Königstein 1980.

<sup>6)</sup> Auf begrenztem Raum kann nicht der Versuch gemacht werden, der Vielzahl der Autoren „gerecht“ zu werden, die zur Diskussion beigetragen haben.

<sup>7)</sup> Die immer wieder variierte Formel geht auf einen Buchtitel des Schweizer Publizisten Fritz René Allemann zurück: Bonn ist nicht Weimar, Köln 1956.

<sup>8)</sup> Kurt Gerhard Fischer, Lehrer sind Beamte der Demokratie, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 3 (1958) 2, S. 55f., hier S. 56.

<sup>9)</sup> Kurt Gerhard Fischer, Wie ist Theorienbildung für politische Bildung möglich?, in: ders. (Hrsg.) 1980 (Anm. 5), S. 245.

<sup>10)</sup> Klaus Hornung, Zwischen offener Gesellschaft und ideologischem Dogmatismus. 30 Jahre Politische Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik, in: Peter Gutjahr Löser/Hans Helmuth Knütter (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte, München-Wien 1975, S. 39.

<sup>11)</sup> Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971, S. 59.

aus dem Frankfurter Institut für Sozialforschung kommt und in seiner gesellschaftskritischen — vor allem von Jürgen Habermas beeinflussten — Stoßrichtung später noch einmal zur Sprache kommen muß<sup>12)</sup>, folgendes geltend: „Wer die Diktatur erlebt hat, glaubt manchmal Anlaß zu der Sorge zu haben, als sei es eine Frage des Lebensalters, also schwer tradierbarer Erfahrungen, wie hoch oder wie niedrig man von Spielregeln denkt, von den Dingen also, über die man nicht abstimmen darf“ (Messerschmidt).“<sup>13)</sup>

Diese Äußerung legt zugleich die Substanz des Leitbildes frei, das unter dem Eindruck von Weimarer „Regellosigkeit“ und speziell in der Erinnerung an die nationalsozialistische Verhöhnung demokratischer Ordnungsprinzipien entwickelt wurde: Es sollen Spielregeln unumstößlicher Geltungskraft eingeführt werden. Pädagogisch gewendet heißt das: Die Bürger sollen zur „Regeltreue“ erzogen werden<sup>14)</sup>.

Damit ist der Kern dessen umschrieben, was Hilligen in der Zurückweisung der Demokratieauffassung des genannten Forschungsberichts „Grundkonsens“ nennt<sup>15)</sup>. Die Formel, die später in den Varianten „Konsens“ und „Minimalkonsens“ auftritt, fehlt in den ersten Nachkriegsjahren, weil das Selbstverständliche keiner Bezeichnung bedarf. In Verbindung mit dem Leitbild des „regeltreuen“ Bürgers umreißt der Konsensbegriff die Aufgaben, die politischer Bildung im Rahmen der generellen Aufgabenstellung der zweiten Republik zugeordnet waren: Bonn nicht Weimar werden zu lassen.

## 2. Politische Bildung zur „Regeltreue“

Das Bestreben, aus einer allgemeinen Demokratieunsicherheit heraus Leitideen des republikanischen Zusammenlebens zu entwickeln und durch politische Bildung zu fördern, erinnert stark an die Umstände, unter denen die amerikanische Verfassung entstand. In den sogenannten *Federalist Papers*, die der Verabschiedung der Verfassung (1787) den Weg ebnen sollten, speziell in Madisons *Federalist 10*, verbindet sich die Bereit-

schaft, ein freies Spiel der Kräfte und Gruppierungen („factions“) zuzulassen, mit dem Bemühen, zugleich den Interessenkampf zu steuern. Dabei geht es im besonderen darum, die Repression minderheitlicher Gruppierungen durch eine dominierende Mehrheitsgruppe abzuwehren. Konflikte werden einerseits ermöglicht, andererseits auch durch freiheitssichernde Vorkehrungen („checks and balances“) reglementiert<sup>16)</sup>.

Ralf Dahrendorf hat sein Konfliktkonzept, das in der ersten Hälfte der sechziger Jahre entstand, in deutlicher Orientierung am amerikanischen Vorbild entwickelt<sup>17)</sup>. Für die politische Bildung wurde es vor allem über die erste Auflage von Hermann Gieseckes einflußreicher „Didaktik der politischen Bildung“ bedeutsam. Von Dahrendorf dazu angeregt, machte Giesecke den Konfliktgedanken zur Schlüsselkategorie der Auswahl von Lehrinhalten und der Organisierung von Lernprozessen<sup>18)</sup>.

Betrachtet man die im Nachkriegsdeutschland angestellten Überlegungen etwas genauer, den konfliktreich ablaufenden Politikprozeß durch Spielregeln zu bändigen, so ist eine Unterscheidung nach zwei Arten von Regeln wichtig. Sie lassen sich durch eine Stellungnahme von Iring Fetscher illustrieren, die zugleich zeigt, daß sich politische Bildung in Verbindung mit dem Negativbeispiel Weimar/NS-Diktatur oft auch am Negativbild Sowjetideologie/Sowjet-Diktatur orientierte, zu dessen Kenntnis Fetscher seit der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre eine Fülle von Publikationen beisteuerte<sup>19)</sup>. Beim ersten Regeltyp handelt es sich um Rechtsnormen, die der Gefahr entgegenwirken, „daß der Freiheitsspielraum zu groß bemessen wird, so daß er Feinden der Demokratie deren legale Zerstörung erlaubt . . .“<sup>20)</sup>. Der zweite Regeltyp umschließt informelle Umgangsregeln und verlangt Anerkennung „von Toleranz, fair play und freiem Wettbewerb“<sup>21)</sup>.

Nun gehören Dahrendorfs, Gieseckes und Fetschers Beiträge eher in die Endphase angestrebter Versuche, aus der jüngsten Vergangenheit zu

<sup>12)</sup> Forschungsbericht 3 der Max-Traeger-Stiftung: „Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil I. Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen“, hrsg. vom Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt 1966.

<sup>13)</sup> Wolfgang Hilligen, Anmerkungen zu einem Forschungsbericht, in: *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, 12 (1967) 4, S. 236.

<sup>14)</sup> Hilligen verwendet diesen Begriff, um am genannten Forschungsbericht zu kritisieren, daß er bei der Diskussion politischer Konflikte die Bedeutung ihres „regeltreuen“ Austrags vernachlässige (ebd.).

<sup>15)</sup> Ebd.

<sup>16)</sup> Die *Federalist Papers* sind u. a. abgedr. in: Robert M. Hutchins (Ed.), *Great Books of the Western World*, 43., *American State Papers*, Chicago 1952, S. 29—259.

<sup>17)</sup> Vgl. u. a. Ralf Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1965, bes. S. 161 ff.

<sup>18)</sup> Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1965, bes. S. 102 f.

<sup>19)</sup> Vgl. zur Orientierung der Politikwissenschaft am Negativbild eines „totalitären Denk- und Regierungssystems“ auch: Klaus Günther (Anm. 1), S. 17 f.

<sup>20)</sup> So Iring Fetscher, *Freiheit in Ost und West. Bemerkungen zu den Ausführungen von Professor Alfred Kantorowicz*, in: *Deutsche Universitätszeitung*, 17 (1962) 11, S. 30.

<sup>21)</sup> Zum Zeitpunkt seines Beitrags (1962) kann Fetscher sie sich bei der KPdSU nicht vorstellen (vgl. ebd., S. 31).

lernen. Indessen geht das pädagogisch-politische Denken schon seit Beginn der fünfziger Jahre in die angedeutete Richtung. Die Hervorhebung von „Regeltreue“ ist auf der Stufe der Lehrbücher greifbar, die für den „Gemeinschaftskunde- und Sozialkundeunterricht“ der fünfziger Jahre gedacht sind. Hier überwiegen Institutionenkunde, Verfassungskunde und die Einübung in Regeln des Individualverhaltens<sup>22)</sup>.

Zum gedanklichen Hintergrund dieses Zustands der schulischen Bildung gehören auch Beiträge der traditionell „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, wie sie von Karl Spranger, Erich Weniger und Theodor Litt vertreten wird. Beispielsweise setzt sich letzterer entschieden dafür ein, den „Kampf der politischen Überzeugungen nicht zu verleugnen, sondern in seine Rechte einzusetzen“. Dies liege „im Sinne der Staatsform, der uns zuzubilden die geschichtliche Stunde uns zur Pflicht macht“<sup>23)</sup>. Wenn auch nicht übersehen werden darf, daß der von Litt vertretene Konfliktgedanke unter dem Vorbehalt des Wirkens einer — wie abstrakt auch immer umschriebenen — Oberinstanz steht, die „regelrechtes Funktionieren“ garantiert<sup>24)</sup>, so hat sich hier die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ dem allgemeinen Trend eingeordnet. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, wenn man die Unsicherheit bedenkt, in der sie sich nach dem Kriege befand. Thomas Ellwein hat auf ihr Schwanken zwischen einer traditionellen abstrakt-ethischen Orientierung und der Öffnung für technisch-naturwissenschaftliche Praxisbezüge hingewiesen<sup>25)</sup>.

Ließ sich somit die bisherige „geisteswissenschaftliche“ Traditionslinie nicht mehr problemlos fortsetzen, so mußte sich der „Lerndruck“ der jüngsten deutschen Geschichte um so stärker geltend machen. Der Nachkriegspädagoge, der diesem Druck in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre am deutlichsten nachgab, war Friedrich Oetinger, der mit den verschiedensten Fassungen seines schon erwähnten „Partnerschaftsbuchs“

die Nachkriegsdiskussion besonders nachhaltig bestimmte<sup>26)</sup>. Sein Versuch, aus der Geschichte zu lernen, ging von der Beobachtung aus, daß sich Menschen, die in der geisteswissenschaftlichen Tradition erzogen wurden, als „verführbar“ erwiesen hätten. Politisch-soziale Bildung, auf ein persönliches Ethos eingeengt, habe es ermöglicht gemacht, daß „wir (Deutsche; K. G.) eine leichte Beute jedes neuen Staatsbilds und jeder neuen politischen Ideologie werden konnten, der es gelang, uns von der Sittlichkeit ihrer Endzwecke zu überzeugen“<sup>27)</sup>. Solche Überlegungen Oetingers überschritten sich mit Versuchen der entstehenden Politikwissenschaft, die ideengeschichtlichen Wurzeln des Scheiterns der ersten Republik und des nationalsozialistischen Unrechtsregimes freizulegen<sup>28)</sup>.

In den konstruktiven Teilen seiner Studien arbeitete Oetinger an der Entwicklung der Leitidee des „regeltreuen“ Bürgers mit. Es ist nicht immer klar genug gesehen worden, daß er ganz selbstverständlich vom Konfliktgedanken ausgeht. Seine Ausrichtung am englischen fair play und am Konkurrenzverhältnis zwischen englischer Regierung(spartei) und Opposition(spartei) macht das sehr deutlich<sup>29)</sup>. Dabei zeigt sich zugleich, daß die politische Bildung — nicht anders als die Politikwissenschaft — sich neben den USA auch ein stilisiertes englisches System zum Vorbild nimmt<sup>30)</sup>. Freilich wird bei Oetinger am englischen Konkurrenzmodell der Gedanke der „Team-Gemeinschaft“ herausgehoben<sup>31)</sup> und damit jener Partnerschaftsgedanke betont, der Oetingers eher konfliktdämpfendes Spielregelverständnis kennzeichnet.

Indem politische Bildung dieses Konzept aufnimmt, soll sich in den gesamtgesellschaftlichen und gesamtstaatlichen Verhältnissen dadurch etwas ändern, daß die zwischenmenschlichen Umgangsformen in Familie, Schule und Beruf „genossenschaftlicher“ werden<sup>32)</sup>. Auf diese informelle Weise soll der Rechtsstaat gewissermaßen von unten her verwirklicht werden, von dem

22) Vgl. etwa die Auswertung einer Reihe von verbreiteten Lehr- und Handbüchern der „Gemeinschaftskunde“/Sozialkunde durch Kurt Gerhard Fischer, Die Misere des politischen Unterrichts. Am Beispiel einiger Schulbücher, in: NPL, 4 (1959), S. 439—455; vgl. zur Fortsetzung dieses Trends den — auf Erhebungen des Jahres 1963 bezogenen — Bericht von Henry W. Ehrmann, Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge, Weinheim-Berlin 1966.

23) Theodor Litt, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes (1955); zit. nach: Hans Helmuth Knütter (Anm. 4), S. 41.

24) Ebd., S. 38.

25) Vgl. zuletzt: Thomas Ellwein, Politische Bildung zwischen Scylla und Charybdis, in: Gegenwartskunde, 34 (1985) 4, S. 393—401, hier S. 395 f.

26) Friedrich Oetinger, Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als Pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1951; ders., Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Bildung, Stuttgart 1953; ders., Partnerschaft, Stuttgart 1956.

27) Friedrich Oetinger 1951 (Anm. 26), S. 268.

28) Vgl. Klaus Günther (Anm. 1), S. 30—36.

29) Vgl. Friedrich Oetinger 1951 (Anm. 26), bes. S. 154; vgl. auch Friedrich Oetinger 1953/1956 (Anm. 26), S. 141 ff.

30) Vgl. Klaus Günther (Anm. 1), S. 17 f.

31) Vgl. Friedrich Oetinger 1951 (Anm. 26), S. 154.

32) Vgl. zum letzten auch: Friedrich Oetinger, Freiheit die ich meine. Materialien für die Erziehung zur politischen Freiheit, Stuttgart 1955, S. 59.

Oetinger erkennt, daß ihm „die tatsächliche Erprobung im täglichen Leben der Nation“ gefehlt habe<sup>33</sup>).

Überblickt man zusammenfassend die Entwicklung, die das aus der historischen Erfahrung herauswachsende Leitbild des „regeltreuen“ Bürgers von Oetinger bis zur ersten Auflage von Gieseckes „Didaktik der politischen Bildung“ (1965) nimmt, so zeigt sich folgendes: Das Prinzip der „Regeltreue“, das im System gelten und von politischer Bildung gestützt werden soll, hat sich aus der Enge gesellschaftlich-staatlicher Mikrobereiche befreit. Es gilt formell und informell als freiheitssicherndes Prinzip, das Konflikte zähmt, ohne sie zu knebeln.

### 3. Politische Bildung ohne Marx und ohne Popper

War die Übereinstimmung darin, daß es vor allem auf den „regeltreuen“ Bürger ankomme, die einzig mögliche Lehre aus der jüngsten Geschichte? Zur zusammenfassenden Antwort auf diese Frage gehört vor allem der Hinweis darauf, daß in der Nachkriegszeit und speziell unter den Bedingungen westlicher Besatzung und östlicher Bedrohungserfahrungen eine große Demokratieunsicherheit herrschte. Für das im Keim durchaus vorhandene Bedürfnis, einen ganz anderen Erziehungsweg zu wählen und politische Bildung in antikapitalistischer Absicht zu betreiben, gab es in solcher Lage nur geringe Entwicklungsmög-

lichkeiten. Versuche, Marx ins Spiel zu bringen, hatten in der politischen Bildung ebenso winzige Chancen wie in der Politikwissenschaft, wo beispielsweise Wolfgang Abendroth nicht umhin konnte, seine marxistischen Ambitionen weitgehend zurückzunehmen<sup>34</sup>).

Für eine reflektierte, am Vorbild der Naturwissenschaft ausgerichtete wissenschaftstheoretische Position kann der österreichisch-englische Philosoph Karl Popper stehen. Auf dem von ihm vorgezeichneten Weg möglichst leidenschaftslos und schrittweise vorzugehen, dabei jeden Schritt sorgfältig abwägend, wäre vor allem auch aus der Sicht drängender bildungspolitischer Herausforderungen kaum annehmbar gewesen. Gefordert waren ebenso schnelle wie zupackende Vorschläge und Urteile. Dafür stehen etwa Äußerungen des jüngeren Kurt Gerhard Fischer, der sich später als „Popperianer“ bekannte<sup>35</sup>) und dessen Forderung nach „Beamten der Demokratie“ hier schon zitiert wurde.

Aus denselben Gründen hätte der sowohl in Popperschen als auch in Marxschen und anderen Positionen steckende Theorieehreiz nicht in die Nachkriegslandschaft gepaßt. Unter dem Diktat von „Erziehung — jetzt“ kam es nicht auf Reflexionen über die minutiöse und in sich schlüssige Anleitung politischer Erziehungsarbeit an. Nachfrage bestand nach ebenso wacher wie instinktsicherer Aufnahme der „in der (Nachkriegs-)Luft“ liegenden Fragestellungen.

## III. Gegenkonsens im Erfahrungshorizont der sechziger und siebziger Jahre

Schon seit dem Ende der fünfziger Jahre und seit sich der Abschied Konrad Adenauers vom Kanzleramt reibungslos vollzogen hatte, ließ sich ernsthaft kaum mehr bestreiten, daß Bonn nicht Weimar geworden war. Auf dieser Grundlage stand dann die politische Bildung — im Verbund mit der Politikwissenschaft — vor neuen Herausforderungen, als sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre die sozioökonomischen und die institutionellen Rahmenbedingungen änderten. Jetzt entstand Spielraum für bislang verdrängte wissenschaftstheoretische Orientierungen, die einen Wandel der geltenden Leitidee des Bürgers und den Aufbau eines Gegenkonsenses stützten. All dies kann hier nur in wenigen Strichen und

ohne ausführliche Belege nachgezeichnet werden<sup>36</sup>).

### 1. Politische Bildung mit Marx und mit Popper

Die Rückkehr von Marx in die wissenschaftliche Auseinandersetzung, die sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre anbahnte, war zweifellos auch für die politische Bildung ein herausragendes Ereignis. Vermittelt über die kritische (Gesellschafts-)Theorie der sogenannten Frankfurter Schule, die Marxsche Gedankengänge durch unorthodoxe Skepsis filterte, kamen diese gewissermaßen über die Hintertür ins Spiel. Als Schlüsseltext muß der schon genannte Forschungsbericht des Frankfurter Instituts für Sozialforschung gelten<sup>37</sup>). Die entschiedene Kritik an der bisherigen regelbetonten Ausrichtung der po-

<sup>33</sup>) Friedrich Oetinger 1953 (Anm. 26), S. 44.

<sup>34</sup>) Vgl. Klaus Günther (Anm. 1), S. 37—39.

<sup>35</sup>) Vgl. etwa Kurt Gerhard Fischer (Anm. 9), S. 244ff., bes. Anm. 2/3.

<sup>36</sup>) Vgl. Rolf Schmiederer (Anm. 5), bes. S. 120ff.

<sup>37</sup>) Vgl. Anm. 12.

litischen Bildung ist durch prinzipielle Erwägungen, im besonderen durch Jürgen Habermas' vielfach zitierte und diskutierte Kritik an einer Auffassung von Demokratie abgestützt, nach der diese mit einem „Set von Spielregeln“ zusammenfalle<sup>38</sup>).

Es lag hauptsächlich an der ersten Nachkriegsrezession von 1966/67 und dann auch an der zweiten Rezessionslage der Jahre 1974/75, daß nunmehr neben den Regeln des Politikprozesses seine sozialen und ökonomischen Grundstrukturen „entdeckt“ wurden. Jetzt ergab sich auch im Umkreis der politischen Bildung ein Interesse daran, den Einfluß zu ermitteln, den die genannten Strukturen auf die Sozialisation von Bürgern ausübten<sup>39</sup>).

Dabei hatte die Sensibilisierung dafür, daß die soziale und ökonomische Seite des Politikprozesses Aufmerksamkeit verdiente, auch etwas mit Vorgängen im Institutionensystem zu tun. Im Anschluß an die Spiegelaffäre (1962) waren es vor allem die Auseinandersetzungen um die Notstandsgesetze (1960—1968), die das Vertrauen in die unumstößliche Geltung formeller, grundgesetzlicher Regelungen „ankratzten“. Parallel dazu machte das Entstehen der Großen Koalition (1966—1969) klar, daß die informellen Regeln der Parteienkonkurrenz — entgegen dem bisherigen Anschein — durchaus suspendiert werden konnten.

Wenn sozialökonomische in Verbindung mit institutionellen Verunsicherungen geeignet waren, die bisherige Fixierung auf die „Spielregel-Demokratie“ in Frage zu stellen, so war damit die bundesrepublikanische Konsolidierung keineswegs gefährdet. Konnten daher die lange Zeit vorrangigen normativen Orientierungsprobleme in den Hintergrund treten, so bestanden für die Politikwissenschaft und die politische Bildung Voraussetzungen dafür, sich im Sinne von Poppers Wissenschaftsprogramm amerikanischen Einflüssen zu öffnen. Der Aufschwung der Curriculumforschung, die sich dann durchaus auch mit marxistischem Gedankengut verbinden ließ, ist von hierher zu verstehen<sup>40</sup>). Erst jetzt erhielt

die zum Teil schon auf das Ende der fünfziger Jahre datierte „didaktische Wende“ in der politischen Bildung<sup>41</sup>) eine empirische Grundlage.

Wo Popper und Marx wieder in der Diskussion waren, standen zugleich wissenschaftstheoretische Fragen auf der Tagesordnung. In der politischen Bildung muß geradezu von einer Phase des theoretischen „Sturms und Drangs“ gesprochen werden. In Anlehnung an eine „Theorie-Trias“, die in der Politikwissenschaft seit Ende der sechziger Jahre entwickelt und variiert wurde<sup>42</sup>), glaubten „politische Bildner“, jetzt wissenschaftstheoretisch unbedingt Farbe bekennen zu müssen<sup>43</sup>).

## 2. Politische Bildung zur „Emanzipation“

Wenn die erste Auflage von Hermann Gieseckes „Didaktik der politischen Bildung“<sup>44</sup>) den Kurs anzeigt, den diese im Erfahrungshorizont der jüngsten deutschen Geschichte nahm, so verweist die 1972 erschienene, völlig überarbeitete siebte Auflage<sup>45</sup>) auf einen Richtungsschwenk, der unter den skizzierten neuen Bedingungen vollzogen wurde. Umschrieben wird ein neuer historischer Standort, von dem aus — gegen den „überlebten“ Konsens der Nachkriegsjahre — ein Gegenkonsens aufgebaut werden soll<sup>46</sup>). Insoweit befindet sich der Neuanfang und der mit ihm verknüpfte Streit um die politische Bildung immer noch im Schatten von Weimar. Die „akademische“ Auseinandersetzung war in der ersten Hälfte der siebziger Jahre sehr eng mit (partei-) politischem Streit um Richtlinien für schulische Curricula verknüpft, der hier ausgespart werden muß<sup>47</sup>).

Im Gegenwartshorizont, wie er seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre bestand, und unter dem Einfluß der umrissenen neuen Wissenschaftslage wird Gieseckes Konfliktkategorie mit neuen Akzenten versehen. In der ersten Auflage noch anthropologisch-naturhaft verstanden<sup>48</sup>), wird der Konflikt nunmehr „als die eigentliche politische Handlungssituation“ bestimmt, die — und hier macht sich der Einfluß von Marx geltend — „auf gesellschaftliche Widersprüche“ zu-

<sup>38</sup>) Vgl. die zusammenfassende Wiedergabe der Ergebnisse des Berichts durch Sebastian Herkommer, Welchen Erfolg hat die politische Bildung bisher? Zur Wirksamkeit des Sozialkundeunterrichts an allgemeinbildenden und Berufsschulen, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 12 (1967), S. 222—233; vgl. für den Bezug zu Habermas: Wolfgang Hilligen (Anm. 13), S. 236.

<sup>39</sup>) Vgl. dazu u. a. Paul Ackermann (Hrsg.), Politische Sozialisation, Opladen 1974.

<sup>40</sup>) Vgl. als Beispiel für die Entwicklung dieses Forschungszweigs etwa Saul B. Robinsohn (Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf-Stuttgart 1972.

<sup>41</sup>) Vgl. etwa Rolf Schmiederer (Anm. 5), S. 69f.

<sup>42</sup>) Vgl. Klaus Günther (Anm. 1), S. 62ff.

<sup>43</sup>) Vgl. für viele: Wolfgang Hilligen, Vorschläge für konsensfähige Optionen und Auswahlkriterien für den politischen Unterricht, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.) 1975 (Anm. 5), S. 154—175.

<sup>44</sup>) Vgl. Anm. 18.

<sup>45</sup>) Sie wird hier in der unerheblich überarbeiteten 9. Auflage herangezogen: Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1974.

<sup>46</sup>) Vgl. die Einleitung in: ebd., S. 9ff.

<sup>47</sup>) Vgl. etwa Herbert Kühr (Anm. 5), S. 150ff.

<sup>48</sup>) Vgl. Hermann Giesecke (Anm. 18), S. 102f.



rückgeht<sup>49</sup>). Mit Konfliktlagen verbindet sich jetzt das aus dem Grundgesetz abgeleitete Mitbestimmungspostulat. Zum Beispiel in Betrieb, Schule sowie Hochschule soll es eingelöst werden. Die dazu notwendigen Fähigkeiten hat politische Bildung zu entfalten<sup>50</sup>). Man sieht, daß es nicht mehr vorrangig um Konfliktregelung, sondern um möglichst weitgehende Ausschöpfung des vorgegebenen Regelsystems geht. In der Logik dieser Entwicklung lag es dann auch, daß die Verarbeitung der Spiegelaffäre, die in der ersten Auflage noch als Beispiel für die Regelbedürftigkeit von Konflikten herangezogen wurde<sup>51</sup>), seit der siebten Auflage wegfällt.

Schon vor Gieseckes siebter Auflage ist es im besonderen Rolf Schmiederer, der die Aufmerksamkeit auf Fragen der Mitbestimmung zu konzentrieren sucht. Er orientiert sich am „Ziel der Emanzipation des Menschen, d. h. der Freisetzung des Menschen aus verschuldeter wie unverschuldeter Abhängigkeit, und an der Beseitigung aller jener Strukturen, die dieser Emanzipation entgegenstehen“<sup>52</sup>). In der etwas nüchterneren Sprache späterer Aussagen geht es Schmiederer um die Erziehung zu „politischem Engagement“<sup>53</sup>), das für ihn bedeutet, „in der politischen Auseinandersetzung aktiv Stellung zu nehmen und sich für die Verwirklichung sozialer Interessen und Ideen, Vorstellungen und Ziele einzusetzen“<sup>54</sup>). Eine solche Vorbereitung auf Praxis im Erwachsenenleben schließt für Schmiederer die Vermittlung von Kenntnissen ein, die Schüler dazu befähigen, schon in ihrem Umfeld konkrete Praxiserfahrungen zu sammeln<sup>55</sup>).

Der Versuch, unter neuen Verhältnissen gegen den „alten Konsens“ Druck zu machen, führt bei Kurt Gerhard Fischer und bei Wolfgang Hilligen dazu, daß sie die von ihnen entwickelten Zielnormen politischer Bildung („Einsichten“/„Optionen“) einer Überprüfung unterziehen. Zu Fi-

schers 1960 noch stark regelbetonten Maximen<sup>56</sup>) treten 1969 Aussagen wie: „Demokratische Politik strebt nach maximaler Mitwirkung aller Bürger . . . Respektierung von Gleichheit und Selbstbestimmung sind ihr oberster Maßstab.“<sup>57</sup>) Auch Hilligen Leitkategorien heben am Anfang der sechziger Jahre noch stark auf Regelmäßigkeiten des Politikprozesses ab und werden zu einem „Ordnungssystem“ zusammengebunden<sup>58</sup>). In die von Hilligen seit 1967 formulierten „Optionen“ wird dann ein bislang fehlendes Emanzipationsziel eingebaut: „Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten.“<sup>59</sup>)

Im Rahmen „kritischer Pädagogik“ und „kritischer politischer Bildung“ werden — mit einer Tendenz zu überzogener Abgrenzung — zum Teil auch orthodox marxistische Akzente gesetzt. Indessen lassen selbst die in ihrer Kritik entschiedensten Texte keinen Zweifel daran aufkommen, daß real bestehende sozialistische Gesellschaften keineswegs als vorbildlich gelten dürfen. Im Unterrichtsgeschehen soll vielmehr die Basis der „Einübungen des staatsbürgerlichen Urteilsvermögens“ dadurch erweitert werden, daß neben den Leitbildern kapitalistischer Demokratien „die sozialistischen Prämissen samt ihren Möglichkeiten zur ständigen Verbesserung der Verhältnisse . . . mehr als bisher in den Mittelpunkt des politischen Unterrichts rücken“<sup>60</sup>).

Der Gegenkonsens, der sich seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre herausbildet, enthält im Kern folgendes Leitbild des Bürgers: Dieser stößt auf Grenzen seiner Selbstentfaltung. Er möchte mehr aus sich machen als die gewachsenen Strukturen zulassen. Deshalb strebt er aus ihrer Enge heraus. Politische Bildung sensibilisiert ihn dafür, über den Status quo hinauszudenken, wobei die praktische Anleitung zu dessen Überwindung sehr unscharf bleibt.

<sup>56</sup>) Sie sind u. a. abgedr. in: Herbert Kühr (Anm. 5), S. 89f.

<sup>57</sup>) Zit. nach ebd., S. 93.

<sup>58</sup>) Vgl. ebd., S. 105—107.

<sup>59</sup>) Zit. nach ebd., S. 107.

<sup>60</sup>) So Hans Joachim Gamm in einem Text „Kritische Schule: Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern“ (1970), der von Hans Helmuth Knütter ausgewählt wurde für: ders. (Hrsg.) (Anm. 4), S. 76—78, hier S. 77. Die massive Gegenkritik, die u. a. Wolfgang Brezinka übt (Die Pädagogik der neuen Linken. Analyse und Kritik, München-Basel 1972, 5. Aufl. 1980), versäumt es, die Randstellung der „Linkspädagogik“ zur Kenntnis zu nehmen.

<sup>49</sup>) Hermann Giesecke (Anm. 45), S. 143.

<sup>50</sup>) Vgl. ebd., S. 143 ff.

<sup>51</sup>) Vgl. Hermann Giesecke (Anm. 18), S. 17 ff.

<sup>52</sup>) So Schmiederer in These 9 seiner „Thesen zu einer Theorie der politischen Bildung“, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 13 (1968) 4, S. 251—257, hier S. 257.

<sup>53</sup>) Vgl. Rolf Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt 1971, S. 47.

<sup>54</sup>) Ebd., S. 50.

<sup>55</sup>) Vgl. ebd., bes. S. 54—56.

## IV. Zur aktuellen Konsens- und Dissenslage

Die Polarisierung, in die die politische Bildung seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre geriet, darf einerseits nicht darüber hinwegtäuschen, daß keineswegs alle Gemeinsamkeiten verloren gingen. Andererseits gibt es zwischen den Vorstellungen des „regeltreuen“ und des „sich emanzipierenden“ Bürgers auch unvereinbare Merkmale. Sowohl das Verbindende als auch das Trennende beider Leitbilder ist zu berücksichtigen, wenn es im folgenden eine Reihe von Konsensstrategien einzuschätzen gilt, die für das aktuelle Profil der politischen Bildung bestimmend sind.

### 1. (Minimal-) Konsens und (Minimal-) Dissens

Noch im Überschwang der geschilderten Bemühungen, einen Gegenkonsens aufzubauen, wird das Regelsystem des Grundgesetzes als unverzichtbare Grundlage politischer Bildung anerkannt. So entschieden etwa Giesecke seine auf Mitbestimmung ausgerichtete Parteilichkeit betont, so unmißverständlich bleibt sie „gebunden an diejenigen politischen Konventionen und Regeln, die eine den partikularen Interessen gemeinsame Politik und politische Pädagogik überhaupt erst konstituieren können“<sup>61</sup>). Speziell dann auch Bernhard Claußen, der die neueste und differenzierteste Umsetzung kritischer Gesellschaftstheorie in politische Bildung vorgelegt hat, läßt keinen Zweifel daran, daß sich „der Veränderungswille kritischer Politikdidaktik“ im Einklang mit dem Grundgesetz entfalten soll. Dieser Wille wende sich nicht gegen den „bereits erreichten Entwicklungsstand (Repräsentation von humaner Vernunft in den Grundrechten)“. Er versuche diesen vielmehr „als Ausgangspunkt weiterführender Bemühungen um die Ausbreitung humaner Vernunft“ zu bewahren<sup>62</sup>). Umgekehrt kennzeichnet es das Leitbild des „regeltreuen“ Bürgers, daß dieser, indem er Regeln anwendet, sich selbst bestimmt und verwirklicht, sich „demokratischer Tatendrang“ insoweit nicht nur auf emanzipatorischer Linie bewähren kann.

Worin liegen aber — neben den soeben beschriebenen Elementen eines (Minimal-) Konsenses — die nicht harmonisierbaren Dissensbestandteile beider Leitbilder (Minimal-Dissens)? Zum einen ist deutlich, daß Bürger, denen es auf eine Veränderung von sozioökonomischen Grundstrukturen

ankommt, das bestehende Regelsystem möglichst weitgehend ausschöpfen wollen. In dem Bestreben, seine Belastbarkeit zu testen, gehen sie auch das Risiko begründbarer, punktueller Regelverletzung ein. Dem steht bei „regeltreuen“ Bürgern die Neigung gegenüber, auf jeden Fall im völligen Einklang mit den geltenden Regeln zu handeln. Das verlangt von ihnen eine eher behutsame und zurückhaltende Ausnutzung der Möglichkeiten, die das Regelgefüge bietet.

Worin der skizzierte (Minimal-) Konsens auf der Ebene von Inhalten und Methoden des Unterrichts besteht, ließ sich auf einer Konferenz in Weinstadt-Beutelsbach erkennen, zu der die baden-württembergische Landeszentrale für politische Bildung im Herbst 1976 namhafte Didaktiker und Schulpraktiker einlud<sup>63</sup>). Als unstrittig erwies sich auf dieser Tagung, daß Schüler im Unterricht nicht indoktriniert und an der Herausbildung eines eigenen Urteils gehindert werden sollen. In diesem Sinne gab es Übereinstimmung in einem „Überwältigungsverbot“<sup>64</sup>). Dieses schloß die Übereinkunft ein, daß im Unterricht kontrovers zu diskutieren sei, was in Politik und Wissenschaft zu Kontroversen Anlaß biete. Insofern war man sich auch darüber einig, daß es im Unterricht darauf ankomme, unterschiedliche Interessenlagen und -standpunkte offenzulegen<sup>65</sup>).

Die neben diesen Kernbestandteilen eines (Minimal-) Konsenses vorhandenen Elemente eines (Minimal-) Dissenses lassen sich einem Beitrag von Kurt Gerhard Fischer entnehmen, der in einer Auseinandersetzung mit Klaus Hornung drei Jahre nach der Konferenz in Weinstadt-Beutelsbach folgende Punkte für strittig hielt<sup>66</sup>):

- die Einarbeitung des Lernens aus der jüngsten Geschichte in ein Konzept politischer Bildung;
- die genaue Bestimmung des „kritischen Moments“ politischer Bildung;
- die wissenschaftstheoretische Fundierung und Legitimation politischer Bildung;

<sup>63</sup>) Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977.

<sup>64</sup>) Vgl. bes. den zusammenfassenden Beitrag von Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach, in: ebd., S. 173—183, hier S. 179.

<sup>65</sup>) Vgl. ebd.

<sup>66</sup>) Vgl. Kurt Gerhard Fischer, Wo steht die Politische Bildung heute? Versuch einer Standortbestimmung, der durchaus nicht frei von Unmut versucht wird, in: Materialien zur politischen Bildung, 7 (1979) 1, S. 67—73.

<sup>61</sup>) Hermann Giesecke (Anm. 45), S. 129.

<sup>62</sup>) Bernhard Claußen, Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Opladen 1981.

— „das Spezifische demokratischer politischer Bildung“<sup>66a)</sup>.

Der übergreifende letzte Kontroverspunkt verweist auf die hier bezeichneten Leitbilder des „regeltreuen“ und des „sich emanzipierenden“ Bürgers, die sich — wie gezeigt — zwar teilweise überschneiden, aber doch nicht verschmelzen lassen.

Der ebenso unmutige wie besorgte Unterton, in dem Fischer seine Bilanz kontroverser Punkte aufmacht, steht für eine sich bis in die Gegenwart fortsetzende Neigung, das Verbindende stärker zu betonen als das Trennende. Im ganzen sind drei Strategien erkennbar, die das Gemeinsame im (Minimal-) Konsens zu maximieren und damit gleichzeitig das Unterschiedliche im (Minimal-) Dissens zu minimieren suchen.

## 2. Strategien der Maximierung von (Minimal-) Konsens und der Minimierung von (Minimal-) Dissens

Mit einer ersten Konsensstrategie ist der Name von Kurt Gerhard Fischer und vor allem auch von Wolfgang Hilligen verbunden<sup>67)</sup>. Wie sich schon darstellen ließ, treten beide Autoren in ihren obersten Zielnormen für den Gedanken der Emanzipation ein, den sie als „maximale Mitwirkung aller Bürger ...“ (Fischer)<sup>68)</sup> und als „Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten“ (Hilligen)<sup>69)</sup> verstehen. Diese Zielsetzungen passen zum Leitbild des „sich emanzipierenden“ Bürgers. Indem sie aber zugleich mit Zielen verbunden werden, die zum Leitbild des „regeltreuen“ Bürgers gehören<sup>70)</sup>, versuchen beide Autoren auf eine Übereinkunft hinzuarbeiten, die, stellt man den Bezug zur Konferenz in Weinstadt-Beutelsbach her, dort gerade nicht gelang. Um den (Minimal-) Konsens zu maximieren, wird der bestehende (Minimal-) Dissens herabgespielt. Positionen, die sich in der bundesrepublikanischen Entwicklung als unvereinbar erwiesen, werden in ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung gebracht.

<sup>66a)</sup> Ebd., S. 68.

<sup>67)</sup> Am gleichen Strang zieht im ganzen auch Walter Gagel (vgl. zuletzt: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983).

<sup>68)</sup> Vgl. Anm. 57.

<sup>69)</sup> Vgl. Anm. 59.

<sup>70)</sup> Vgl. z. B. Fischers „Einsicht“: „Die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse ist ohne Selbstproduktion von Institutionen, Regelungen, Werkzeugen nicht möglich ...“; zit. nach: Herbert Kühr (Anm. 5), S. 92; vgl. zu Hilligens Option „Menschenwürde“ (Option 1) und Option „Alternative“ (Option 3) zuletzt: Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4. völlig neu bearb. Aufl., Bonn 1985 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 228), S. 165 ff. und S. 171 ff.

Dieselbe Bewertung gilt auch für Hilligens These, daß „komplexe Gegenstände wie Gesellschaft, Erziehung und Unterricht ... einander ergänzender (komplementärer)“ wissenschaftstheoretischer Zugriffe bedürften<sup>71)</sup>. Zum Beispiel mag dieses Ergänzungsverhältnis ausnahmsweise für Hilligen und Fischer gelten: In einer synchronen Verarbeitung historischer Erfahrungen sind beide Autoren für Aussagen der kritischen Gesellschaftstheorie offen. Diese gemeinsame Plattform betritt Fischer als „vorwissenschaftliches Glacis“ seiner an Popper orientierten Position und kann sich so mit dem von Habermas beeinflussten Hilligen verständigen. In der Regel werden sich freilich „Popperianer“ nicht in dieser Weise „normativ aufladen“ und in die Nähe der Frankfurter Schule drängen lassen.

Genausowenig wird sich der Abstand zu einer praktisch-philosophischen Position überwinden lassen, die an der aristotelischen Anthropologie ausgerichtet ist und „federführend“ von Bernhard Sutor vertreten wird. Sie liegt einer zweiten Konsensstrategie zugrunde, der kaum mehr Erfolgchancen eingeräumt werden können als dem Unternehmen Hilligen-Fischer.

Hilligen selbst hat schon in der ersten Hälfte der siebziger Jahre klar herausgearbeitet, was ihn von Sutor trennt: Mit dem Vokabular von Hilligens schon zitiertester neuesten Version seiner „Option 2“ ausgedrückt, ist in Sutors Konzeption politischer Bildung kein Platz für Perspektiven der „Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten“<sup>72)</sup>. In seiner Konsensstrategie auch von anderen Autoren unterstützt, bemühte sich nun freilich Sutor intensiv darum, sein Konzept weiterzuentwickeln, zu differenzieren und zu modifizieren<sup>73)</sup>. Im besonderen verzichtete er bewußt darauf, seine anthropologische Ausgangsbasis im Grundgesetz abzustützen, um sich so nicht mehr dem Mißverständnis auszusetzen, die Verfassung als Kampfinstrument zu gebrauchen<sup>74)</sup>.

Gleichwohl bleibt es dabei, daß unter den von Sutor angegebenen Gesichtspunkten („Kategorien“) die Akzente politischer Bildung anders gesetzt werden als bei Fischer-Hilligen. Wo es in

<sup>71)</sup> Ebd., S. 178; dort auch Hinweise auf Kritik an dieser Komplementaritätsthese.

<sup>72)</sup> Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts II, Schriften 1950—1975, kommentiert 1975. Ein Supplement, Opladen 1976, S. 138 f.

<sup>73)</sup> Vgl. zur Neufassung seiner theoretischen Position: Bernhard Sutor, Neue Grundlegung politischer Bildung, Band I, Politikbegriff und politische Anthropologie, Paderborn 1984 (vgl. zur anfänglichen Position Anm. 11).

<sup>74)</sup> Vgl. Bernhard Sutor, Didaktik politischer Bildung im Verständnis praktischer Philosophie, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.) 1980 (Anm. 5), S. 126 f.

erster Linie um die abwägende Bearbeitung von Zielkonflikten geht<sup>75</sup>), hat — in Übereinstimmung mit dem Leitbild des „regeltreuen“ Bürgers — das Regelhafte des Politikprozesses Vorrang. Weniger interessiert dagegen, welche Möglichkeiten Bürger im Rahmen des geltenden Regelsystems haben, auf Veränderungen hinzuwirken. Entsprechend wird dem Staat in einem von Sutor gemeinsam mit Dieter Grosser, Manfred Hättich und Heinrich Oberreuter verfaßten Unterrichtskonzept die Rolle eines freiheitssichernden „Konfliktregelungsmechanismus“ zugeschrieben. Dieser verhindere „die mit dem Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit verbundene qualitative Überhöhung einzelner Wertvorstellungen oder Interessenbündelungen“<sup>76</sup>). Das bedeutet zum Beispiel, daß der Aktionsradius von Bürgerbeteiligung mit vielfältigen Argumenten bewußt eng bemessen wird<sup>77</sup>), wogegen bei Fischer-Hilligen die emanzipatorische Zielsetzung, wie sich schon belegen ließ, in besonderer Weise betont wird.

Alles in allem hat Sutors Strategie einer Maximierung des (Minimal-) Konsenses nur eine begrenzte Erfolgsperspektive, weil sie — allen eingebauten Flexibilitäten zum Trotz — auf der Linie jenes (Minimal-) Konsenses liegt, der sich im Erfahrungshorizont der jüngsten deutschen Geschichte herausbildete. Entsprechend kann die „komplementäre“ Strategie von Fischer-Hilligen ihren Anspruch deshalb nicht einlösen, weil sie — ihrer betonten Offenheit zum Trotz — auf der Linie des Gegenkonsenses liegt, der im Erfahrungshorizont der zweiten Hälfte der sechziger und der siebziger Jahre entstand. Mit anderen Worten: Wer einerseits aus der Sorge heraus, Bonn könnte doch Weimar werden, vor einer möglichst weitgehenden Ausschöpfung von „Spielregel-Demokratie“ zurückscheut, wird sich — wie Sutor u. a. — letztlich kaum mit Fischer-Hilligen einverstanden erklären können. Wer sich andererseits — mit Fischer-Hilligen — den Eindrücken einer relativ konsolidierten Bundesrepublik öffnet und dazu neigt, aus „Spielregel-Demokratie“ möglichst viel Emanzipation herauszuholen, wird sich kaum Sutor u. a. anschließen können.

<sup>75</sup>) Vgl. zusammenfassend ebd., bes. S. 136ff.

<sup>76</sup>) Dieter Grosser/Manfred Hättich/Heinrich Oberreuter/Bernhard Sutor, Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen (1976), im Anhang abgedr. in: Heinrich Oberreuter (Hrsg.), Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung, Stuttgart 1980, S. 142.

<sup>77</sup>) Vgl. ebd., S. 138—141.

Was die hier nur kurz abzuhandelnde dritte Konsensstrategie angeht, so sieht es auf den ersten Blick so aus, als habe sie mit dem Konsensproblem nichts zu tun. Unter dem Eindruck einer starken „Theorielastigkeit“ politischer Bildung scheint die Forderung ohne weiteres einleuchtend, Lehrpläne und Lehrstoffe auf dem Wege „pragmatischer Vereinbarungen“ zu bestimmen<sup>78</sup>). Das gilt zumal dann, wenn sie dem „Unbehagen am technokratischen Curriculum“ Ausdruck gibt<sup>79</sup>).

In besonders eindrücklicher Weise hat Rolf Schmiederer der abgehobenen Theorie die Parole und den Buchtitel „Politische Bildung im Interesse der Schüler“<sup>80</sup>) entgegengesetzt. Gerade bei Schmiederer läßt sich freilich nicht übersehen, daß hinter „Common-sense-Argumenten“ der Versuch steckt, das auf der wissenschaftstheoretischen Ebene liegende Streitpotential zu entschärfen. Auf der Plattform eines „pragmatischen Minimalkonsenses“, so enge Grenzen ihm auch gesetzt sein mögen<sup>81</sup>), soll es möglich sein, „politische Bildner“ unterschiedlicher theoretischer und auch politischer Ausrichtung zu versammeln<sup>82</sup>).

Zur Relativierung dieser Konsensstrategie muß daran erinnert werden, daß politische Bildung um theoretische Perspektiven, und seien sie versteckt, nicht herumkommt. Gleichwohl braucht sich theoretische Arbeit nicht notwendig auf die schon erwähnte stilisierte „Theorie-Trias“ zu stützen, die sich in der Politikwissenschaft „etabliert“ hat<sup>83</sup>).

<sup>78</sup>) So Hermann Giesecke, Plädoyer für eine praktische und praktikable politische Didaktik, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.) 1975 (Anm. 5), S. 60.

<sup>79</sup>) So Hans-Georg Wehling (Anm. 64), S. 59; vgl. auch Hermann Giesecke (Anm. 78), S. 55.

<sup>80</sup>) Frankfurt 1977.

<sup>81</sup>) Rolf Schmiederer, Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politischen Bildung, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Anm. 63), bes. S. 40.

<sup>82</sup>) Günter C. Behrmann hat diese Position von einem empirisch-analytischen Zugriff her verschiedentlich dadurch zu stützen versucht, daß er die „Realistik“ unterschiedlicher theoretischer Positionen in Frage gestellt hat: vgl. etwa ders., Ist ein Konsens in der politischen Bildung notwendig?, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.) 1980 (Anm. 5), S. 15—27.

<sup>83</sup>) Zur Gefahr für die politische Bildung, die Kategorie „objektiver Betroffenheit“ dadurch zu verlieren, daß sie der „Expansion des Subjektiven“ nachgibt, vgl. Walter Gagel, Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik, in: Gegenwartskunde, 34 (1985) 4, S. 403—414.

## V. Schlußfolgerungen für die weitere Entwicklung des Faches

### 1. Das Dissensproblem in der politischen Bildung

Zusammenfassend läßt sich erkennen, daß herausragende „Meinungsführer“ der politischen Bildung lernfähig genug waren, den (partei) politisch aufgeheizten Streit zwischen unterschiedlichen konzeptionellen Richtungen unter Kontrolle zu halten und abzumildern. Daher versteht sich auch — und hier liegt ein auffälliger Unterschied zur Politikwissenschaft —, daß die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung kaum je von Spaltung bedroht war. Indessen ist es eine Sache, in ihren Auffassungen divergierende Fachvertreter dadurch bei der Stange zu halten, daß ihnen der Eindruck vermittelt wird, sie leisteten je komplementäre Beiträge zum Gesamtprofil eines Faches, deren Spannungsverhältnis ausgehalten werden müsse. Eine andere Sache ist es, wenn wahre Konsensbesessenheit zu Bestrebungen führt, den Bereich der Übereinstimmung weiter auszudehnen, als es dem tatsächlichen Gemeinsamkeitsvorrat eines (Minimal-) Konsenses einerseits und den nicht wegzudisputierenden Merkmalen eines (Minimal-) Dissenses andererseits entspricht. So gesehen stellen sich für die politische Bildung vorrangig Probleme der Anerkennung von Dissens. Sie gehen auf die Demokratieunsicherheit der Nachkriegsjahre zurück und wurden seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre dadurch bekräftigt, daß der Aufbau eines Gegenkonsenses neue Unsicherheiten schuf. Kann es und muß es in Zukunft bei der „Angst vor dem Dissens“ bleiben?

Die bloße Aufforderung, man möge sich gefälligst mit der nicht zu übersehenden Tatsache unterschiedlicher Leitbilder politischer Bildung abfinden, wird wohl kaum dazu ausreichen, konsensbetonten Überlieferer zu mäßigen und entsprechende Dissensbereitschaft zu mobilisieren. Dies gilt zumindest so lange, wie Erinnerungen an die jüngste deutsche Geschichte nachwirken und durch Ereignisse der Gegenwart aufgefrischt werden. Zur angemessenen Einschätzung der Konsens- und Dissenslage könnten freilich Überlegungen beitragen, die auf den eingangs benannten „kläglichen Zustand“ Bezug nehmen, in dem sich die politische Bildung an Schulen befindet.

### 2. Mehr Dissensfähigkeit

Im aktuellen bundesrepublikanischen Politikprozeß gibt es Anzeichen dafür, daß die Demokratieunsicherheit schwindet. Beispielsweise wäre es im unmittelbaren Schatten von Weimar kaum mög-

lich gewesen, die Republik ohne Not dem fiebrigen Test eines Wahlkampfes und eines unsicheren Wahlergebnisses zu unterziehen. Eben dies geschah jedoch in der Wahl vom Frühjahr 1983, die durch eine umstrittene Grundgesetzinterpretation ermöglicht wurde. Auch gibt es vielfache Hinweise darauf, daß in der Bundesrepublik das Verständnis für die Dissensträchtigkeit des Politikprozesses gewachsen ist<sup>84</sup>). Am Bereich der politischen Bildung scheint freilich diese Entwicklung weitgehend vorbeigegangen zu sein.

Zu fragen ist, ob politische Bildung in ihrem Konsensübereifer dazu nicht selbst einen großen Beitrag geleistet hat. Zu überlegen wäre, was sie an sich selbst und für sich selbst in der Gegenrichtung tun könnte. Sie mache sich selbst, den Politikern und deren Wählern klar, daß Parteien ganz selbstverständlich den Anspruch erheben, sich in ihren Programmen auf neue Problemlagen einzustellen und dies im Dissens zu tun. Sie mache sich selbst, den Politikern und deren Wählern klar, daß sich in ihrer Regie die Bemühungen überkreuzen, den historischen ebenso wie den gegenwärtigen Problemstoff zu bearbeiten und dabei die Sensibilitäten unterschiedlicher Generationen zu berücksichtigen. Hat politische Bildung nicht ein Anrecht darauf, dies im Dissens zu tun?

Politische Bildung mache sich selbst, den Politikern und deren Wählern klar, daß sich die unsicheren Rahmenbedingungen der Nachkriegslage geändert haben: daß vom Mechanismus des kapitalistischen Systems unbestreitbare Disziplinierungswirkungen ausgehen; daß das Grundgesetz und die dominierende Linie seiner Interpretation einen allgemeinen „Mäßigungshorizont“ geschaffen haben, in dem extreme Linke und extreme Rechte nur eine Randexistenz führen.

Politische Bildung mache sich selbst, den Politikern und deren Wählern klar, daß sie es sich in solcher Lage leisten könnte, nicht mehr in erster Linie „Konsensmaschine“ zu sein. Nur solche Selbsterziehung und nach außen wirkende Erziehung zur Dissensbereitschaft wird politischer Bildung die Chance geben, sich als unvermeidlich dissensträchtige Disziplin zu etablieren und nicht mehr Konsens zu versprechen, als sie bei realistischer Einschätzung ihrer Aufgaben zu erreichen vermag. Nur so könnte sie auf längere Sicht hoffen, aus ihrer vielfach beklagten Unterprivilegierung in den Schulen herauszufinden.

<sup>84</sup>) Vgl. etwa David P. Conradt, *The German Polity*, New York-London 1982<sup>2</sup>, Tab. 3.1, S. 55.

# Gibt es einen verborgenen Konsens in der Politikdidaktik?

## I. Die sogenannte „Krise“ der Politikdidaktik

Für viele Beobachter der politikdidaktischen Diskussion befindet sich diese Disziplin seit geraumer Zeit in einem desolaten Zustand. Mehr als einmal ist ihr gar der Charakter einer Wissenschaft abgesprochen worden — zuletzt von einem Politikdidaktiker, der in seiner Eigenschaft als praktizierender Studienrat zugleich als „Praktiker“ gelten kann: Er bezeichnete die Politikdidaktik als eine „Wissenschaft ohne Gegenstand“<sup>1)</sup>. Es mangle der Disziplin zudem an Klarheit über ihre Fragestellungen sowie die zur Lösung der ihr gestellten Aufgaben und Probleme heranzuziehenden Methoden. Zugleich handele es sich um eine Disziplin ohne Forschung. Welcher Politikdidaktiker von Rang wäre auch jemals in die Niederungen tatsächlichen Politikunterrichts hinabgestiegen und hätte die „pädagogische Praxis“ ernsthaft zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht, um seine didaktische Konzeption dann entsprechend an den konstatierten Problemen der Praxis zu orientieren?<sup>2)</sup>

So erwartet denn auch der Praktiker vor Ort in der Regel wenig Hilfe von fachdidaktischen „An-

*Dem Aufsatz zugrunde liegt meine Dissertation: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik, Frankfurt-Bern-New York 1986. Die in diesem Aufsatz gebotene Kürze macht eine holzschnittartige und oft ungeschützte Argumentation erforderlich; ferner muß auf Einzelbelege verzichtet werden. In der Hoffnung, tatsächlich einen verborgenen Konsens der Didaktik formuliert zu haben, bestätigen mich die ersten Reaktionen der von mir analysierten Fachdidaktiker: Sie haben sich überwiegend durch meine unterlegten Interpretationen „verstanden“ gefühlt. Mein Wunsch ist es — als Lehrer selbst aus der sogenannten „Praxis“ kommend —, bei den Kolleginnen und Kollegen für ein weniger verzerrtes Bild der viel geschmähten Disziplin Politikdidaktik zu werben, als dies noch immer oft der Fall zu sein scheint.*

<sup>1)</sup> Hartwig Lödige, Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/85, S. 3ff.

<sup>2)</sup> Die Pionierarbeiten von Wolfgang Hilligen, Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt 1955, und Thomas Ellwein, Pflügt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein?, München 1955, sind, von kleinen Ausnahmen abgesehen, ohne Nachfolge geblieben. Bei den sogenannten „Wirkungsuntersuchungen“ der sechziger Jahre (Becker u. a., Teschner) handelt es sich dann schon weniger um empirische Un-

tersuchungen“, wenn es um die Gestaltung (Planung, Durchführung und Auswertung) seines alltäglichen Unterrichts geht oder — bescheidener — zumindest um das Angebot von Interpretationshilfen und Orientierungsmarken hierzu. Statt zu „Feiertagsdidaktiken“ (Meyer) greift er bestenfalls zu sogenannten „Stundenblättern“ oder anderer unmittelbar verwertbarer Literatur, deren didaktischer Anspruch sich gegenüber vorfindlicher Praxis eher unkritisch verhält. So kommt es zu einer Situation, in der angesichts des „kläglichsten Zustands“ (Grosser) des Politikunterrichts an unseren Schulen das Fach — sofern überhaupt eigenständig vertreten, und nicht durch Geschichte oder Wirtschaft und Recht mediatisiert — gegenwärtig in der „Gesamt Tendenz noch weiter an den Rand gedrängt“ wird (Geiger), so daß die politische Bildung in der Schule derart folgenlos bleibt, daß das Fach im Urteil mancher Wissenschaftler „eigentlich abgeschafft werden könnte“ (Noll) und die didaktische Diskussion als „Viel Lärm um nichts“ (Fischer) erscheint: als politische Auseinandersetzung zwischen Positionen rechter oder linker, systemkritischer oder systemaffirmativer, orthodox-marxistischer, antirevisionistischer, radikal-demokratisch-sozialistischer, linksliberal-fundamentaldemokratischer, pluralistisch-integrativer, altliberaler und schließlich noch national-konservativer Provenienz<sup>3)</sup>; als politische Standpunkt kontroverse, die mit den pädagogischen Problemen politischer Bildung nur wenig zu tun hat. Sutor hat dieses Muster der Auseinandersetzung, wie es die Disziplin über weite Strecken zu prägen scheint, mit dem

terrichtsforschung als um „Einstellungsuntersuchungen“, wie sie von der Meinungsforschung (etwa Walter Jaide) betrieben worden sind. Der Verfasser plant in Zusammenarbeit mit anderen Politikdidaktikern ein Videoprojekt, in dem Didaktiker tatsächlich gehaltene Unterrichtsstunden analysieren, das dieses Defizit abbauen helfen könnte.

<sup>3)</sup> Entsprechende Klassifikationsversuche in den siebziger Jahren sind Legion; eine raffiniertere Variante stellen wissenschaftstheoretische Schubladen dar: Zu unterscheiden sind normativ-ontologische, empirisch-analytische und dialektisch-historische Positionen (so wiederholt bei dem Oldenburger Didaktiker Antonius Holtmann, der sich ansonsten um die Verknüpfung von Sozialisationsforschung und Didaktik sehr verdient gemacht hat).

Wort „politische Geographie“ zutreffend charakterisiert. Andere sprechen gar von einem „latenten Bürgerkrieg“ (Behrman) um „Re- oder Entpolitisierung“ der Disziplin (Briese), wie er zwischen A- und B-Ländern ausgetragen wird. Politikdidaktische Kontroversen reduzieren sich auf Kontroversen im Politik- und Gesellschaftsverständnis. Fachdidaktik geht tatsächlich in der fachlichen Bezugswissenschaft auf und verliert ihre Eigenständigkeit. Der Streit der Pädagogen gerät unversehens zur Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln.

Das Produktionsprinzip der von Jahr zu Jahr umfangreicheren Literatur innerhalb dieses Denkmusters hat Günter C. Behrman als „einfach“ bezeichnet: „Man nehme eine in der politischen Bildung und deren Didaktik noch nicht berücksichtigte sozialwissenschaftliche Theorie . . . , referiere sie und zeige, was von vornherein klar ist: daß sie bislang noch nicht oder zu wenig gewürdigt wurde“. Die Stagnation politikdidaktischer Theoriebildung ließ sich auf dem Höhepunkt dieses Musters, als es im Motto einer solchen Arbeit hieß, man müsse lediglich „die Anzahl der Gedanken derart vervielfachen, daß die Anzahl der Wächter für sie nicht ausreicht“ (Wilbert) kaum mehr verbergen. Fortschritt in der wissenschaftlichen Theoriebildung konnte, nachdem die Möglichkeiten der Ansätze ausgereizt schienen, nur noch als quantitative Expansion gedacht werden, als vordergründiger Aktivismus.

Dieser Aufsatz möchte nun versuchen, für eine in allen Punkten positivere Sichtweise der Disziplin Politikdidaktik zu werben. Nicht, und dies ist zentral, indem das x-te Programm oder eben der x-te „Ansatz“ politischer Bildungsarbeit postuliert wird, und sei es ein „integrativer“ — dieses Verfahren wäre additiv sowie beliebig und bliebe mithin folgenlos. Vielmehr soll in einer problemgeschichtlich orientierten Retrospektive gezeigt werden, was Politikdidaktiker eigentlich „immer

schon“ tun, wenn sie fachdidaktisch denken, und inwiefern dies für den Praktiker vor Ort durchaus eine Orientierungshilfe darstellen kann.

Das für viele überraschende Ergebnis dieser problemgeschichtlichen Rückschau wird sein: Alle, auch die auf den ersten Blick unterschiedlichsten, zwischen konservativen und marxistischen Positionen changierenden „Ansätze“, tun im Prinzip ähnliches. Es existiert demnach „immer schon“ ein disziplinäres Paradigma im Sinne der strengen Begriffsverwendung des Wissenschaftshistorikers Kuhn als ein „festumrissener Forschungskonsens“<sup>4</sup>). Es gibt ein „organisierendes Prinzip“ (Achtenhagen) der Disziplin, einen Kern (hard core), der gegenüber einem tagespolitischen Schutzgürtel (protective belt) getreu dem Muster politischer Geographie herausgeschält werden kann<sup>5</sup>).

Das Problem der Politikdidaktik besteht also nicht darin, daß sie nicht über einen vernünftigen Ansatz verfügte sowie über „einheimische Begriffe“, sondern daß den Mitgliedern der scientific community dieser gemeinsame Forschungskonsens nicht bewußt ist, so daß er nicht im Sinne einer positiven Heuristik zum Motor produktiver Forschung und zur Anleitung von Unterricht herangezogen werden kann.

Damit ist ein gegenüber dem einleitenden Lamento über eine vermeintliche Krise der Disziplin gegenteiliger Befund unterstellt: Die Krise der Didaktik ist heute keine äußere, organisatorische, materielle oder personelle. Probleme der Disziplin können auch nicht auf eine von außen aufgedrückte „Entpolitisierung“ im Zuge einer politischen „Wende“ gegenüber dem reformerischen Klima der siebziger Jahre zureichend zurückgeführt werden. Organisatorische Defizite sind vielmehr Symptom tieferreichender Krisen im *Selbstverständnis* der Disziplin und ihrer Fachvertreter. Es handelt sich mithin um eine *innere* Krise.

## II. Ein politikdidaktisches Paradigma

Um die These zu untermauern, daß für die Fachdidaktik die Chance einer „Reifephase“ (Grosser) und „Professionalisierung“ (Giesecke) be-

steht, in der Extrempositionen nicht mehr interessieren, so daß sich für die ungeliebte politische Bildung vielleicht doch die Chance für einen Neubeginn abzeichnet, ist es erforderlich, sich in einer wissenschaftsgeschichtlich akzentuierten problemgeschichtlichen Perspektive der vorliegenden Theorieproduktion zuzuwenden. Vorzunehmen ist eine hermeneutisch-kritische „Rekonstruktion“ fachdidaktischer Konzeptionen repräsentativer Politikdidaktiker, wie sie die Ge-

<sup>4</sup>) Thomas S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1967.

<sup>5</sup>) Diese Terminologie stammt von einem kritischen Popper-Schüler, dem verstorbenen Wissenschaftstheoretiker und -historiker Imre Lakatos: Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme, Braunschweig-Wiesbaden 1982.

schichte der Bundesrepublik Deutschland, die „Biographie des Gemeinwesens“ (Giesecke) im Spiegel des Bewußtseins und der Sozialisationslagen ihrer (jungen) Bürger reflexiv begleiten. Ziel muß es sein, diese Konzeptionen „besser“ zu verstehen, als dies bisher der Fall gewesen ist. Dabei geht es mir um die Herstellung „plausibler Lesarten“, die in der Lage sind, auch die Zustimmung der analysierten Didaktiker zu erhalten. Für eine erste eingehende Analyse wurden dabei die so unterschiedlichen Arbeiten von Wilhelm, Giesecke, Sutor, Christian, Schmiederer, Behrmann und Gagel herangezogen sowie historische Bezüge hergestellt insbesondere zur fachdidaktischen Wende, wie sie im Denken Georg Kerschensteiners und einiger Didaktiker der Weimarer Republik sich ausprägt. Dies schließt die Behauptung ein, daß auch die Theorieproduktion anderer Didaktiker, die freilich oft disparater, weniger konsistent, gleichwohl anregend ist, anhand dieses Paradigmas dargestellt werden könnte. Zu denken wäre an Hilligen, Fischer, Roloff, Holtmann und insbesondere Bernhard Claußen, der immer wieder für eine Verbindung von Sozialisationsforschung und Didaktik eingetreten ist.

Die ausgewählten Konzeptionen wurden unter den Aspekten folgender drei Fragestellungen betrachtet:

1. Wie denken Jugendliche und ihre (Politik-)Lehrer „immer schon“ über soziale und politische Prozesse? Welche Handlungsdispositionen sind mit diesen Orientierungen gekoppelt? Wie entstehen diese in einem Prozeß politischer Sozialisation? (*empirische politische Sozialisationsforschung*)

2. Welche Defizite und Korrekturbedürfnisse liegen in diesen Denk- und Verhaltenstraditionen vor dem Hintergrund einer normativen Vorstellung eines politisch bewußten Bürgers innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft, die als parlamentarische Demokratie verfaßt ist? (*Korrektur und Kritik*)

3. Welche didaktischen Möglichkeiten einer verändernd eingreifenden politischen Bildung als Verhandlung des Politischen im Sozialen sind im Spielraum vom 1. und 2. enthalten? (*praktisches Möglichkeitsdenken*)

Es zeigt sich, daß alle analysierten Konzeptionen nicht nur Antworten auf diese Fragen geben, sondern daß diese Abfolge von Fragen in der Lage ist, Kern und organisierendes Prinzip dieser Konzeptionen zu erfassen, mithin diese sich umfassender verstehen lassen als anhand der Einteilungsschemata nach dem Muster einer politischen Geographie.

Dieser Dreischritt einer gemeinsamen Fragestellung politikdidaktischen Denkens zielt auf die Verknüpfung zweier bisher getrennt betriebener Disziplinen: von Politikdidaktik und Politischer Sozialisationsforschung. Diese Verknüpfung wird spätestens seit Mitte der sechziger Jahre<sup>6)</sup> und heute verstärkt gefordert<sup>7)</sup>. Meine zentrale These lautet nun: Es handelt sich bei der propagierten Verknüpfung beider Disziplinen nicht um ein beliebiges neues Forschungsprogramm, sondern viel weitergehend um das organisierende Prinzip fachdidaktischer Forschung von Beginn an (Kerschensteiner). Pointiert formuliert: Politikdidaktische Aussagen verfügen immer schon über ein in breitem Umfang auch konsensfähiges Bild von der Befindlichkeit der Akteure (Lehrer) und Adressaten (Schüler) vor dem Hintergrund einer spezifisch wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemlage, die es produktiv aufzugreifen gilt, soll das gesellschaftliche System als Ganzes handlungsfähig bleiben. Die Entwicklung einer didaktischen Konzeption ohne Vorstellungen zur Sozialisation erweist sich mithin als gar nicht möglich. Welche „Brücke“ zwischen Sozialisationsprozessen und didaktischen Möglichkeiten geschlagen wird, *dies* entscheidet über die Praxisrelevanz einer begründeten fachdidaktischen Konzeption und nicht die, wie sich zeigen wird, eher sekundäre Tatsache, ob die Konzeption sich als eine „linke“ oder „rechte“, als „affirmative“ oder „kritische“ versteht.

Bei dem neuerdings propagierten Forschungsprogramm „Sozialisation und Fachdidaktik“ handelt es sich nicht um eine erneute „Wende“, eine neueste „Mode“, die dann ebenso schnell durch die nächste abgelöst würde. Vielmehr handelt es sich um das intensiviert Aufgreifen einer die Geschichte der Disziplin prägenden Arbeits- und Denkweise, mithin um ein wirkliches Paradigma. Damit zeigt sich auch — so schwer das für manchen Praktiker und auch Didaktiker zu verdauen ist —, daß ohne eine Anbindung politikdidaktischer Reflexion an allgemeine Didaktik sowie an Theorien der Wissenschaftsgeschichte kein Weiterkommen möglich, keine Theoriendynamik herstellbar ist<sup>8)</sup>.

<sup>6)</sup> Vgl. etwa Klaus-Dieter Hartmann, Ein neues Forschungsprogramm im Dienste der politischen Bildung, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung (1970), S. 36 ff.

<sup>7)</sup> Zusammenfassend Bernhard Claußen, Entwicklung der politischen Sozialisation. Erforschung und Bedeutung für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 35—36/84, S. 29 ff.

<sup>8)</sup> Abgewogen hier die Einschätzungen bei Günter C. Behrmann, Neue Didaktiken von Altmeistern, in: Gegenwartskunde, (1986) 2, S. 239 ff.

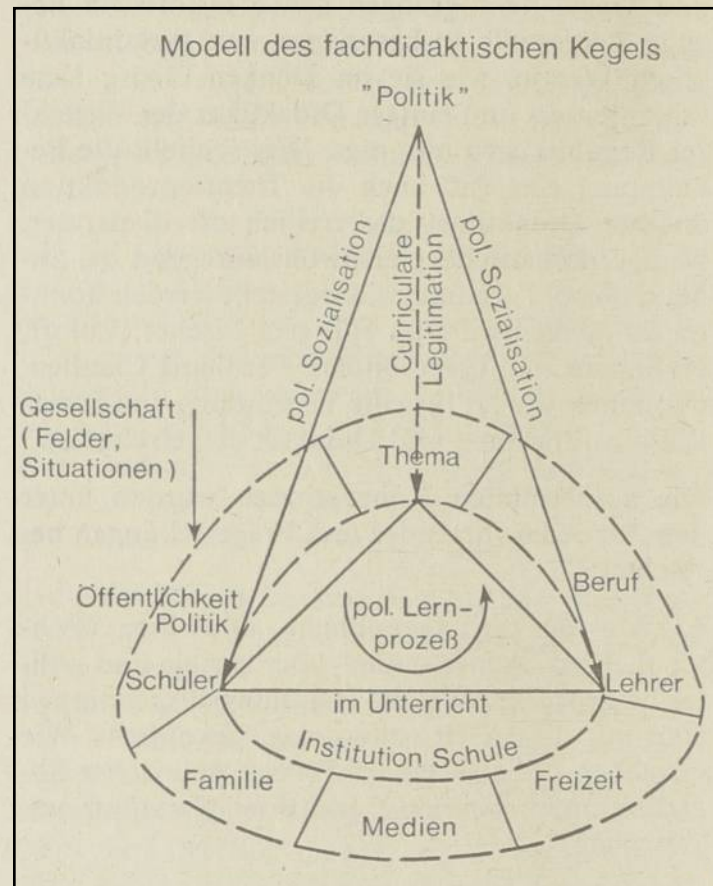


### III. Der fachdidaktische Kegel als Modell vom Gegenstand (Formalobjekt) der Disziplin

Mit dem paradigmatischen Dreischritt von Fragen läßt sich auch eine genauere Vorstellung vom Gegenstand der Disziplin gewinnen. Ausgangspunkt für eine Darstellung kann das aus der allgemeinen Didaktik übernommene Modell des didaktischen Dreiecks sein, wenn dieses manchem auch als altfränkisch und hausbacken erscheinen mag: „In jedem Unterricht gibt es zunächst ein Thema, was neu zu vermitteln ist. Dabei wird als Thema das verstanden, was im Anschluß an das Können des Schülers neu hinzugelernt wird... Zweitens gehört zum Unterricht ein Lernender, dem ein Thema angeboten oder zugemutet wird, das im Unterricht zu bearbeiten ist. Und drittens gehört zum Unterricht ein Mittler, der zwischen Thema und Schüler die Brücke schlägt.“<sup>9)</sup>

Unter fachdidaktischer Perspektive ist dieses einfache Modell nun unter Hinzunahme historischer und gesellschaftlich-institutioneller Bezüge zum politikdidaktischen Kegel zu erweitern: Die Spitze des Kegels kennzeichnet das Formalobjekt von Fachunterricht, den „Aspekt“, unter dem alle didaktischen Fragen scheinwerferartig angegangen werden. Zwei Seiten des Kegels kennzeichnen die Fragen politischer Sozialisation: Wie vermittelt sich Politik in die Köpfe von Lehrern und Schülern und wirkt von dort auf politische Prozesse zurück? Die dritte Seite markiert den bildungs- und curriculumtheoretischen Aspekt der Fragestellung: Welche Themen (als Integration von Inhalten und Intentionen) sind auszuwählen, wenn vorfindliche Dispositionen einer kritischen Korrektur unterzogen werden sollen<sup>10)</sup>?

Im fachdidaktischen Kegel wird Unterricht in seiner „trialektischen Struktur“ (Klafki) faßbar. Vermittlung kann als die eigentliche Aufgabe fachdidaktischer Reflexion gekennzeichnet werden (Hentig). Didaktik wäre dann prozeßorientierte Wissenschaft von den Veränderungsmöglichkeiten von und durch Unterricht im schulischen und außerschulischen Bereich<sup>11)</sup>.



Das Modell des fachdidaktischen Kegels liefert der Politikdidaktik ein heuristisches Instrumentarium zur Fixierung ihrer Aufgabe und ihres Gegenstandes (der Möglichkeit politischer Lernprozesse als Vermittlung der in ihn eingehenden Momente), denen sich eine eigenständige Forschung

meint. „Die Frage, welche Problemstellungen die Didaktik zu behandeln hat, wird ziemlich einheitlich beantwortet. Wie Gagel und Hilligen handelt Sutor von den Unterrichtszielen und -inhalten, von ihrer Auswahl und Legitimation, vom Verhältnis zwischen Zielen/Inhalten und Methoden/Medien des Unterrichts, von den Schülern und Ergebnissen der Lernpsychologie, vom Lehrerverhalten und der Unterrichtsorganisation und nicht zuletzt von Gesellschaft, Wissenschaft und Politik als den Bezugssystemen des Unterrichts“ (ebd., S. 242). Damit sind in der Tat genau die einzelnen Momente des fachdidaktischen Kegels gekennzeichnet.

<sup>11)</sup> „Veränderungsmöglichkeiten von Unterricht“ zielt auf das institutionelle und methodische Lernarrangement; „durch Unterricht“ betont die Wirkung politischer Bildungsarbeit, vermittelt über Bewußtseins- und Handlungsdispositionen.

<sup>9)</sup> Klaus Prange, Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer, Bad Heilbrunn 1983, S. 36.

<sup>10)</sup> Ein Trend, die „begründete und umsichtige Auswahl des Wissenswerten“ zur „Hauptaufgabe“ der Fachdidaktik zu erklären, wie ihn Behrmann (vgl. Anm. 8) in neueren Veröffentlichungen von „Protagonisten“ politischer Bildungsarbeit — Sutor, Hilligen, Gagel — zustimmend beobachtet, bedeutete eine Verkürzung auf Seite C des fachdidaktischen Kegels. Eine Seite weiter heißt es dann korrekt: „Welche politischen Vorstellungen Heranwachsende entwickeln, wofür und wogegen sie sich engagieren, hängt in erster Linie von den Bildern ab, die sich ... die Bürger eines Staates ... machen“ (S. 244). Damit werden A und B mit ins Spiel gebracht und die Verhandlung von „Bildern“ und Orientierungen vor dem Hintergrund einer curricularen Konzeption zur Aufgabe fachdidaktischer Reflexion und des Unterrichts gemacht. Nur so kann verhindert werden, daß die politischen Pädagogen wieder in größerer Zahl als Oberlehrer der Nation auftreten — ein uneinlösbarer Anspruch, mit dem sie sich nur lächerlich machen. Dies ist aber auch mehr als „Schulhandwerksmeisterei“ und „Methodik“, wie Behrmann

mit bestimmten *Methoden* zuwenden kann. Der fachdidaktische Kegel bietet jenen „Ansatz, die chaotische Vielfalt fachdidaktischer Probleme zu

systematisieren“ (Wolfgang Christian), den wir für die problemgeschichtliche Analyse eines fachdidaktischen Paradigmas suchen.

#### IV. Der verborgene Konsens politikdidaktischer Theoriebildung

Wie sieht nun dieses Paradigma inhaltlich aus, in dem die nach den Mustern politischer Geographie so unterschiedlichen Positionen konvergieren? Ich werde versuchen, entlang des markierten Dreischritts von Fragestellungen zentrale Elemente dieses Forschungskonsenses thesenförmig zusammengefaßt vorzustellen. Abschließend soll deutlich werden, warum ich vorschlage, von einem „pragmatischen Paradigma“ zu sprechen:

##### 1. Politisches Bewußtsein und politische Sozialisation

Wer weiß, wie wichtig es ist, wenn Ärzte auch nur zur gleichen Diagnose gelangen (die Therapie mag dann immer noch strittig bleiben), wird mit Beruhigung registrieren, daß die Ärzte am Krankenbett der krisengeschüttelten Didaktik einen gemeinsamen Befund vortragen: Gemeinsames Kennzeichen politischen Bewußtseins aus Sicht unserer Fachdidaktiker ist das Fehlen einer realistischen Orientierung auf das politische System. Diese Formulierung stammt von Sutor, gilt aber noch für einen Marxisten wie Christian. Was heißt „Fehlen einer realistischen Orientierung“?

Das *politische Bewußtsein in der politischen Kultur der Bundesrepublik* setzt in spezifischer Weise „über“ und „unter“ dem gesellschaftlich-politischen System und seinen Institutionen an: entweder bei abstrakten Staatsvorstellungen, die mit der Realität von policy-Prozessen innerhalb einer parlamentarischen Demokratie wenig zu tun haben, weil die Maßstäbe falsch gewählt sind, oder bei primärgruppenhaften Gemeinschaftsmodellen, die gegen „Gesellschaft“ ausgespielt werden. Dieses Bewußtsein vermag nicht, das Wirken des Politischen im Gesellschaftlich-Sozialen als notwendiges Erfordernis einer Regelung gemeinsamer Angelegenheiten als Abfolge von Konflikt/Konsens und verbindlicher Entscheidung durch legitimierte Handlungsträger zu sehen. Es fehlt eine Mittellage politischen Bewußtseins im Sinne einer realistischen Partizipationsorientierung, die die Handlungsspielräume des Systems voll ausschöpft (evtl. auch, um es grundlegend zu verändern — dies wäre die marxistische Position). Statt dessen gilt das Politische als „fern“, wird aber mit inadäquaten Kategorien sozialer Nahräume interpretiert und bewertet.

Mit dieser defizitären Bewußtseinshaltung verknüpft ist eine Neigung zu verkürzt *normativen Denkfiguren*: Normen und Werte (Soll-Forderungen) und Faktizitäten (Ist-Zustände) werden abstrakt gegeneinander ausgespielt. Daraus resultieren zwei Grundhaltungen: Entweder wendet sich das Bewußtsein — entspricht die Wirklichkeit nicht ihrem Begriff — aufgrund nur gering ausgeprägter Komplexitäts-, Frustrations-, Konflikt- und Unsicherheitstoleranzen<sup>12)</sup> schnell von intensiver Beschäftigung mit Politik ab; an politischen Verbesserungen zu arbeiten lohne nicht, man mache sich nur die Hände schmutzig; Resultat ist politische Apathie. Die andere Grundhaltung kann zumindest vom Denken her als sozialtechnologischer Orientierung beschrieben werden: die Zuwendung zu einem vermeintlichen Weltverbesserungsmechanismus, mit dem man glaubt, den Schlüssel zur Wendung zum Besseren in Händen zu halten; eine Art Rezeptologie zur Gestaltung sozialer Realität.

Die damit angesprochenen Habustypen in ihrer Verschränkung und wechselseitigen Bedingtheit spricht Theodor Wilhelm im Motto seiner Arbeit „Der Kompromiß“ (1973) an: Er widmet das Buch seinen Studenten, „den Kämpfern um die ‚Endlösung‘ und den Verächtern des Systems, aber auch den politisch Uninteressierten und den Humorlosen, bei denen der Unmut habituell geworden ist, und natürlich auch der schweigenden Mehrheit, den stillen Nutznießern der rechtsstaatlichen Ordnung, deren politische Einstellung nirgends sichtbar wird“.

Giesecke hat beide Denkhaltungen in der außerschulischen Jugendarbeit im Jugendhof Steinkimmen Anfang der sechziger Jahre beobachtet und diese Beobachtungen geradezu zum Ausgangspunkt seiner sogenannten „Konfliktdidaktik“ gemacht<sup>13)</sup>. Beiden Bewußtseinshaltungen mangelt es an der Fähigkeit, mit Normen als „regulativen Ideen“ zu arbeiten, die kritisch an reale Prozesse angelegt und zu ihrer Bewertung herangezogen werden können, aber nicht vorschnell gegen diese ausgespielt werden dürfen, da sie im-

<sup>12)</sup> Zum Konzept „subjektiver Toleranzen“ vgl. Gerhard Schulze, *Politisches Lernen in der Alltagserfahrung*, München 1977.

<sup>13)</sup> Giesecke spricht heute treffender von „realistischer Problemorientierung“.

mer ja nur näherungsweise erreicht werden können. Es fehlt eine „soziologische Denkweise“ (Mills, Schmiederer), die vor einem kritisch gestimmten normativen Hintergrund gerade zur Bestimmung von Handlungsspielräumen gelangen könnte, anstatt zwischen Allmachts- und Ohnmachtsphantasien pendelnd letztlich handlungsunfähig zu machen — die eigene Passivität dabei aber gut zu legitimieren.

Mit dem Fehlen einer „soziologischen Denkweise“ verknüpft ist ein mangelndes *historisches Bewußtsein*. Geschichte wird verdrängt oder teleologisch zu einer Heilslehre umgedeutet. In einer instrumentell ausgerichteten Gesellschaft dominiert ein Denken, das einen (im übrigen unreflektierten) Glauben an technische Steuerungs-kapazitäten auf soziale Prozesse überträgt. Alle untersuchten Politikdidaktiker diagnostizieren diesen Trend, ohne in Kulturpessimismus zu verfallen, denn der Trend korrespondiert realen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Alle Didaktiken enthalten deshalb zentral Überlegungen zur notwendigen Verknüpfung politischer Bildungsarbeit mit Geschichtsunterricht.

Damit ist gleichzeitig eine Radikalisierung der didaktischen Problemstellung verknüpft: Das *sozialtechnische strategisch-zweckrationale Denken* als Glaube an einen Weltverbesserungsmechanismus ist nämlich allgemein; es prägt die Denkhaltungen von Jugendlichen und ihren Lehrern gleichermaßen: der Glaube, Ziele unmittelbar realisieren zu können, ohne den Einsatz der Mittel zu reflektieren; der Wunsch, soziale Realität „machen“ zu können.

Dies bedeutet: *Generationendifferenzierungen*, wie sie noch bei Wilhelm zentral eine Rolle zur Begründung der didaktischen Konzeption spielten<sup>14)</sup>, stehen in der Fachdidaktik seit Giesecke nicht mehr im Vordergrund. Wie ist dann aber ein fruchtbarer Lernprozeß möglich, wenn die Denkhaltungen von „Lehrern und Lernern“ gleich blind und defizitär beschrieben werden müssen, keine produktive Lerndifferenz zwischen beiden besteht, an der sich eine Auseinandersetzung entzünden könnte?

Als pädagogisch und politisch folgenreiches Deutungsmuster besitzt das technizistische Denken Konsequenzen für die Ausgestaltung von *Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern* im Unterricht. Eine Theorie des pädagogischen Bezugs kann geradezu als das Kernstück politikdidaktischer Reflexion unter dem Paradigma einer Verknüpfung von Sozialisation und

<sup>14)</sup> Friedrich Oetinger (= Theodor Wilhelm), Partnerschaft. Die Aufgabe politischer Erziehung, Stuttgart 1953<sup>2</sup>, S. 270f.

Fachdidaktik bezeichnet werden. Damit wird empirische Unterrichtsforschung methodisch zentral innerhalb dieses Paradigmas.

Vorliegende politikdidaktische Entwürfe enthalten bei genauer und an der vollständigen Veröffentlichungspalette orientierter Lesart gehaltvolle Hypothesen zu Formen des pädagogischen Bezugs im Politikunterricht. Dieser ist offensichtlich zentral durch ein Kommunikationsmuster-„Mißverständnis“ geprägt. So beklagt bereits 1968 Jacobsen in dieser Zeitschrift: „Da sowohl die Schüler als auch die Lehrer durch gewisse Gesinnungseinstellungen präformiert sind, ist gerade im politischen Unterricht ständig die Gefahr gegeben, daß man aneinander vorbeiredet bzw. sich in eine Verteidigungshaltung hineinsteigert und dabei gegenseitig frustriert.“<sup>15)</sup> Das dahinterstehende Deutungsmuster hat Nonnenmacher mit Bezug auf Habermas<sup>16)</sup> als „erfolgsorientiertes“ gekennzeichnet. Natürlich ist zunächst alles Handeln teleologisch, also zielorientiert, aber: Anders als im verständigungsorientierten Handlungsmodell werden im strategisch orientierten Modell „Interaktionssituationen so interpretiert, daß die widerstreitenden Normvorstellungen einem Kompromiß gar nicht zugänglich sind. Im Konzept ‚strategischen Lernens‘ werden deshalb gerade solche Situationen zu Lernsituationen erklärt, in denen es nicht um den Diskurs zwecks Erzielens von Übereinkünften geht, sondern in denen ‚Strukturwidersprüche vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen erfahrbar und durchschaubar‘“ gemacht werden sollen.

Das impliziert eine Kritik eines zweckrational-strategisch orientierten *Lehrerbewußtseins*, das an die Fachdidaktik die Erwartung heranträgt, das zu lehrende Bewußtsein bereits zu enthalten, statt die Bedingungen der Möglichkeit seiner Bearbeitung zu sondieren (Giesecke). Hier steht das politikdidaktische Paradigma in der Tradition bildungstheoretischer Didaktik und ihrer hermeneutisch-pragmatischen Methodik. Dort war das Entscheidungsverhalten der Lehrer im Hinblick auf Unterrichtsplanungsmodelle schon immer kritisiert worden: das grundsätzliche Mißverständnis der Theorie durch den Praktiker, wenn er glaubt, die Theorie könne und wolle ihm die Entscheidung in dem konkreten Fall vorschreiben oder abnehmen<sup>17)</sup>.

<sup>15)</sup> Walter Jacobsen, Zur Diskussion um die politische Bildungsarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 4/68, S. 3ff.

<sup>16)</sup> F. Nonnenmacher, Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der politischen Bildung, Weinheim 1984, S. 48f.

<sup>17)</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, Weinheim-Basel 1978, S. 115ff.

Solchem Lehrerbewußtsein sind die konkreten Schüler ‚unkalkulierbare Randbedingungen‘ und schließlich nur noch als ‚Störfaktoren‘ wahrnehmbar. Drei *Modelle des pädagogischen Bezugs* können dabei unter Heranziehung sogenannter „Praxisberichte“ unterschieden werden: Das Bewußtsein der Schüler erscheint dem Lehrer jedesmal als *tabula rasa*, als politisch unbeschriebenes Blatt, das es

— entweder strategisch handelnd mit dem ‚richtigen‘ Bewußtsein zu füllen gilt (Instruktionspädagogik)

— oder dem nur Gelegenheit gegeben werden müsse, zu sich selbst zu finden. Dieses könne in einem quasi anamnetischen Lernprozeß möglichst ohne Dazwischentreten des Lehrers zu sich selbst finden und durch „reine Anschauung“ die Welt erkennen (Antipädagogik, Extremformen einer falsch verstandenen „Schülerzentrierung“).

Beide Male wirkt Politikunterricht objektiv entpolitisiert, da eine politisch propädeutische „Verhandlung“ und Verständigung nicht zustande kommt. In seiner „sozialwissenschaftlich-aufklärenden“ Variante (Behrmann) gerät der Unterricht zum ‚Laberfach‘, in dem alles und jedes auch anders sein könnte. Konsequenz des dritten Lernmodells ist die Begründung der relativen Unmöglichkeit politischer Lernprozesse in der Institution Schule und ihre Verlagerung in außerschulische Zusammenhänge — was in der Regel aber ihre Delegation an partikuläre gesellschaftliche Interessen bedeutet.

Die Ursachen dieser defizitären politisch sozialen Orientierung sind in der durch die pluralistische Gesellschaft gesetzten Identitäts- und Entfremdungsproblematik zu suchen und ihren spezifischen Verarbeitungsmustern innerhalb einer durch Traditionen geprägten (bundes)deutschen politischen Kultur. Dieses Erklärungskonzept ist am intensivsten bei Behrmann entfaltet; Bezüge finden sich aber auch bei Wilhelm und Giesecke. *Politische Sozialisationsforschung* und Konzepte *Politischer Kultur* werden damit zentral für politikdidaktische Reflexion.

Nur hingewiesen werden kann an dieser Stelle darauf, daß damit verknüpft bei den Didaktikern eine Tendenz zur *Mediatisierung der Jugendphase* konstatiert wird; dem korrespondiert eine normative *Schultheorie*, die diese in einer Position „relativer Autonomie“ realistisch verortet und daran die *bildungspolitische Leitvorstellung* eines offenen „Spielraums für den Ernstfall“ (Hentig), einer „pluralistischen Dienstleistungsorganisation“ (Giesecke) knüpft.

## 2. Hintergrundtheorien und Methodologie

Vorstehende Hinweise müßten verdeutlicht haben, daß das Verdikt, in fachdidaktischen Konzepten würden die Ergebnisse empirischer Jugend- und Sozialisationsforschung schlicht übersehen, so nicht aufrechterhalten werden kann. Es beruht selbst auf einer ungenauen und verkürzten Rezeption dieser Konzepte. Es besteht vielmehr formal Konsens, daß Überlegungen zu politischen Sozialisationsprozessen integraler Bestandteil didaktischer Reflexion zu sein haben, sowie gleichzeitig, daß hier erhebliche Forschungsdefizite bestehen. Der Konsens geht jedoch auch inhaltlich weiter: Die vorläufigen hypothetischen Antworten auf die Frage nach vorfindlichen Sozialisationslagen (und später dann auch die daraus gezogenen didaktischen Konsequenzen) fallen weit ähnlicher aus, als es der vordergründige Dissens auf der Ebene politischer Geographie vermuten ließ.

Gemeinsamkeiten zeigen sich in den zugrunde liegenden *sozialisations-theoretischen Ansätzen*: es dominiert das interpretative Paradigma gegenüber anpassungsmechanistischen Vorstellungen eines rollentheoretischen Paradigmas. Die rollentheoretische Modellvorstellung vom passiv-reagierenden Organismus ist ersetzt durch die Konzeption eines Subjekts, das seine Umwelt kognitiv strukturiert: Das Individuum ist Handlungssituationen nicht hilflos ausgeliefert, sondern zur selbstbestimmten Interaktion und Kommunikation befähigt. Sozialisation wird verstanden als ein Prozeß, in dem sich die Persönlichkeit als gesellschaftlich handelndes Subjekt in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt. Dem korrespondiert eine Skepsis gegenüber quantitativen empirischen Umfragedaten der Meinungs- und Einstellungsforschung, wie sie etwa von Jaide immer wieder vorgelegt wurden. Vielmehr werden *qualitative Verfahren* favorisiert und auch im Rahmen der *Lehrerbildung* empfohlen. Kausalschlüsse aus empirischen Daten der Sozialisationsforschung auf didaktische Erfordernisse werden abgewiesen (besonders bei Sutor, Behrmann).

Weist der sozialisationstheoretische Ansatz Bezüge zu Konzepten des Symbolischen Interaktionismus auf, so werden in der *gesellschafts- und politiktheoretischen Hintergrundtheorie* gemeinsame Bezüge zu

— pluralismustheoretischen Ansätzen, wie sie in der Politikwissenschaft als „Demokratiewissenschaft“ der fünfziger und sechziger Jahre etwa bei Ernst Fraenkel begründet wurden,

— zur Sozialphilosophie des Kritischen Rationalismus (Karl Popper und seine Schüler) sichtbar:

Die in der pluralistischen Industriegesellschaft ermöglichte Entwicklungsdynamik und „Offenheit“, die Tendenz zur „beweglichen Regelung öffentlicher Angelegenheiten“ (Hentig) bedingt auf der einen Seite Orientierungsprobleme und Identitätskrisen der Subjekte, ermöglicht aber andererseits erst Individualität. Diese Ambivalenz der Freiheit (Sutor), die „Optionsproblematik“ (Giesecke) darf nicht reduziert werden durch Modelle geschlossener Vergesellschaftung in primärgruppenhaften Gemeinschaften (Behrmann) und den Glauben an Weltverbesserungsutopien, die eine Rückkehr zu solchen „ursprünglichen“ Formen, zu totaler Harmonie und Unmittelbarkeit versprechen<sup>18)</sup>.

Gleichzeitig dürfte deutlich geworden sein, daß in der Fachdidaktik das, was in der allgemeinen Pädagogik als „Alltagswende“ propagiert wird, schon angelegt ist: die Zuwendung zu den Mikrostrukturen politischen Unterrichts und den in ihm wirksamen Deutungsmustern. Diese Neuakzentuierung des Gegenstandes fachdidaktischer Forschung ist mit dem Wissen verknüpft, daß „erziehungswissenschaftliche Forschung eine Problemlösungsstrategie, die mehr ist als geordnetes Allerweltswissen, solange nicht verantwortlich anbieten kann, als sie sich keine Klarheit darüber verschafft hat, welche Orientierungen das Handeln aufgrund welcher Mechanismen bei Eltern, Lehrern, Erziehern, Schülern, Kindern usw. überhaupt steuern. Ich halte deshalb eine Rekonstruktion der Orientierungen alltäglichen Handelns im pädagogischen Feld für die Aufgabe pädagogischer Grundlagenforschung in ihrer paradigmatischen Phase schlechthin.“<sup>19)</sup> Dabei ist die Aufmerksamkeit auf die Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrern und Schülern gleichermaßen zu legen. Ergebnis dieser Alltagswende sind Erklärungsmuster dafür, inwiefern das Scheitern makropädagogischer Eingriffe (z.B. neuer Rahmenrichtlinien) auf die Unkenntnis der Handlungsstrukturen auf der Mikroebene zurückzuführen sind.

Alltagswende bedeutet dann auch Reflexion auf die *Wirkungsbedingungen der eigenen theoretischen Konzeption*. Es ist von oberflächlichen Lesern oft der Vorwurf erhoben worden, es handele sich bei den Politikdidaktiken um normative Didaktiken: Ein politisches Programm werde belie-

<sup>18)</sup> Anregend hierzu in kritischer Auseinandersetzung mit Formen und Fehlformen des grassierenden Psychobooms jetzt der Berliner Soziologe Ronald Wiegand, *Gemeinschaft gegen Gesellschaft. Problematische Formen der Geborgenheit*, Frankfurt 1986.

<sup>19)</sup> Dieter Lenzen, Abschied vom praktizistischen Zweckoptimismus. Sieben Thesen zur Zukunft erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: *Bildung und Erziehung*, (1980) 1, S. 33f.

big gesetzt (Standpunktlogik) und solle im Unterricht unmittelbar realisiert werden. Praktiker sind diesem Verdikt nur zu gern gefolgt und haben mit dem Hinweis, daß dieses ja sowieso nicht gehe und zudem Indoktrination sei, die Fachdidaktiken als nutzlos beiseite gelegt.

Nun zeigt unser Darstellungsversuch das genaue Gegenteil: Im Zentrum der politikdidaktischen Konzeption steht vielmehr die Kritik eines normativ verkürzt strategisch sozialtechnisch orientierten Alltagsbewußtseins. Entgegen der verbreiteten Unterstellung der Rezeptionstradition besitzen die Didaktiker also durchaus ein Bewußtsein davon, daß die Monopolisierung eines politik- und gesellschaftstheoretischen Ansatzes als unmittelbar im Unterricht zu verfolgendes Ziel keinen Weg didaktischen Denkens darstellen kann. Dies würde eindimensionale alltägliche Deutungsmuster des Alltagsverständes nur unkritisch verdoppeln. Mithin erweisen sich alle Didaktiken als *kritische Didaktiken*: In ihrem Zentrum steht die Kritik vorherrschenden Alltagsbewußtseins und seiner politisch pädagogischen fatalen Folgen.

Daraus folgt nun aber gerade nicht, Fachdidaktik habe auf die *Profilierung eines theoretischen Bezugsrahmens* zu verzichten. Im Gegenteil: Je profilierter der politik- und gesellschaftstheoretische Ansatz, desto griffiger die Aussagen über Bewußtseinshaltungen und sie bedingende Sozialisationsprozesse. Denn: die gewählte „Hintergrundtheorie“ dient nicht normativ der unmittelbaren Ableitung von Unterrichtszielen. Sie stellt aber forschungslogisch den ersten Schritt zur Entfaltung von Hypothesen über politische Sozialisationsprozesse dar. Die Forderung nach theoretischem Pluralismus auf der Ebene konkreten Unterrichts darf also nicht verwechselt werden mit der Notwendigkeit eines jeweils elaborierten theoretischen Monismus zur Begründung politikdidaktischer Forschung zu Sozialisationsprozessen. Nichts wäre für die Theoriendynamik in der Politikdidaktik gegenwärtig ungünstiger als die pluralistische Nivellierung von Theoriearbeit durch eine Tendenz zur „Einbürgerung“ anderer Ansätze.

Von einer Fachdidaktik, der solcherart sich selbst überfordernd zugemutet würde, die gesamten Sozialwissenschaften zu berücksichtigen, wäre wenig mehr zu erwarten als „Populärsynthesen“ (Habermas) sozialwissenschaftlicher Theoriefragmente und Forschungspartikel. Theorienpluralismus ist eine intratheoretische Forderung, nicht eine innertheoretische. Fachdidaktik muß sich vor dem dilettantischen Anspruch hüten, „Metawissenschaft“ sein zu wollen, die etwa den sogenannten Fachwissenschaften vorschreibt, was

denn nun ihre existentiellen Einsichten und grundlegenden Strukturen seien. Dies tun diese Wissenschaften immer schon selbst. Hier ist schon die Opposition von Fachdidaktik und Fachwissenschaft (als Bezugswissenschaft) eine eigentlich irreführende Begrifflichkeit: Denn natürlich handelt es sich bei der Fachdidaktik auch um eine Fachwissenschaft, freilich mit einem spezifischen Gegenstand: den Veränderungsmöglichkeiten von und durch Unterricht.

### 3. Didaktische Möglichkeiten

Für die Fachdidaktik ist damit aber das Problem gestellt, wie der gesellschaftlich vorfindliche Pluralismus für den Heranwachsenden „aushaltbar“ gemacht werden kann, ohne daß in vorschnelle Tendenzen zur Abschottung durch Flucht in apolitische Denkvorstellungen ausgewichen wird. Welche Möglichkeiten liegen in den dargestellten Deutungs- und Verhaltensmustern, um diese auf eine realistischere Haltung gegenüber dem Politischen hin zu korrigieren? Welche *Brücken* kann Didaktik schlagen?

Auch im Bereich der Didaktik im engeren Sinn fallen die Antworten ähnlicher aus als bisher angenommen; es hat durchaus Plausibilität, wenn Giesecke vermutet, daß „der konkrete politische Unterricht, den Sutor machen würde, sich sehr viel weniger von dem meinen (Gieseckes, T.G.) unterscheiden würde, als dies nach der öffentlich aufgebauten Polarisierung erscheinen mag“<sup>20</sup>). Dieser didaktische Konsens bestätigt die nun schon zehn Jahre alten Konsensformeln jener legendären Beutelsbacher Tagung von 1976 („Konsens ist, daß der gesellschaftliche Dissens im Unterricht nicht ausgeschlossen werden darf; es gilt ein Überwältigungsverbot“), geht aber gleichzeitig erheblich über diese hinaus.

Kern der didaktischen Konzeptionen bildet jeweils eine Vorstellung von politischem Unterricht als dialogischem Verhandlungsprozeß, der das Politische im Sozialen aufsucht und als Abfolge von

— Problem/Konflikt,

— Auseinandersetzung/Streit/Diskussion usw.  
und

— verbindlicher Entscheidung

sichtbar und verstehbar macht sowie darauf bezogene Handlungsorientierungen vermittelt. In

<sup>20</sup>) Hermann Giesecke, Was „ist“ eine didaktische Theorie?, in: Neue Sammlung, (1980) 1, S. 67.

diesem Sinne spreche ich von einem *pragmatischen Paradigma*, da es — vermittelt über seine Begründer Kerschensteiner und Wilhelm — verknüpft ist mit der amerikanischen pragmatischen Philosophie von John Dewey. Lißmann<sup>21</sup>) hat in diesem Sinne problembezogenes Handeln zu Recht als „Prinzip politischer Bildung“ gekennzeichnet; ein Konzept zur Gestaltung politischen Unterrichts, das „an jenen Spuren ansetzt, die alltägliche Erfahrungen Jugendlicher im Umgang mit Familie, Arbeitswelt, Schule, Massenmedien und Öffentlichkeit bei ihnen hinterlassen haben. Diese Spuren sind Ausgangspunkt eines Unterrichts, der sich im problembearbeitenden Handeln vollzieht... Dabei werden Konturen eines Unterrichts sichtbar, der Jugendlichen hilft, sich gesellschaftlich relevante Probleme ihrer Lebenswelt darstellbar zu machen, zu erklären und in gemeinsamem Handeln zu bearbeiten. Solcher Unterricht zeichnet sich dadurch aus, daß sozialwissenschaftliche Expertise ihn als Anleitung zum Handeln von Schülern und Lehrern in einem ganzheitlichen Erfahrungszusammenhang bestimmt.“

Dieser Unterricht beinhaltet also die Bearbeitung von Voreinstellungen. Es könnte nun so aussehen, als sei damit nichts weiter als eine Überpointierung der von der „Berliner Schule“ um Paul Heimann mit *anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen* bezeichneten Faktoren gemeint. In der Tat ist es so, daß in einigen neueren Konzepten der Fachdidaktik (besonders bei Schmiederer) der Lehrer geradezu zum politischen Sozialisationsforscher gemacht wird: Durch häusliche Elternbesuche, Stadteilerkundungen, Befragungsaktionen usw. soll er sich ein möglichst genaues Bild von den Voraussetzungen seines Unterrichts machen. Der Trick besteht sozusagen darin, daß die von der Didaktik konstatierte Forschungslücke im Bereich politischer Sozialisationsforschung vom Lehrer kompensiert werden soll. Daran ist sicher viel Richtiges, und es stellt eine der zentralen Aufgaben von Lehrerbildung dar, für die Wahrnehmung sozialer Bewußtseins- und Verhaltensdispositionen zu sensibilisieren, Verstehen zu ermöglichen.

Wer jedoch einmal in schriftlichen Unterrichtsentwürfen verfolgt hat, wie lustlos und in der Regel wenig aussagekräftig die entsprechenden Pflichtkapitel zu den Voraussetzungen von Unterricht meist ausfallen, wird hier skeptisch sein: ein paar dürr klappernde „soziologische“ Informationen über Herkunftsmilieu und Schichtzugehörigkeit der Schüler, in den siebziger Jahren das

<sup>21</sup>) Hans-Joachim Lißmann, Problembezogenes Handeln als Prinzip politischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/82, S. 3.

obligatorische Soziogramm zwecks kommunikationstechnischer Steuerung des Unterrichts (die „Stillen“ beteiligen!), heute Bemerkungen zu den materiellen Bedingungen im Klassenraum; alles in allem wohlverpackte nachträgliche Begründungen dazu, was man in einer Stunde alles *nicht* machen kann.

Alles dies ist im pragmatischen Paradigma nicht gemeint, und dennoch fällt die Antwort der Didaktiker seit Wilhelm einfacher und radikaler zugleich aus: Die Thematisierung von Voreinstellungen findet *im* Unterricht als Verhandlungsprozeß statt. Der Lehrer soll also nicht zum „Gettospezialisten“<sup>22)</sup> werden, der seine Schüler bereits vor Beginn des Lernprozesses in- und auswendig kennt und der dann als Kommunikationsstrategie den Unterricht beherrscht und überlegen steuert. Wo alles bereits vorher gewußt wird, kann nichts Neues mehr dazugelernt werden. Vielmehr soll ihm das didaktische Arrangement von Unterricht Gelegenheit geben, die Denkweisen und Einstellungen seiner Schüler kennenzulernen, sie in ein Gespräch zu verwickeln und einer kritischen „Korrektur“ (Giesecke) auszusetzen. Die Deutungsmuster der Jugendlichen müssen im Unterricht zum Sprechen gebracht werden; sie müssen in Auseinandersetzung mit Themen und Materialien „auf den Tisch“ kommen, wenn sie verändert werden sollen. „Verhandlung“ meint also Argumentation und nicht Beliebigkeit des im Unterricht Gesagten. Ebenso sorgen die Vorschläge zum methodischen Arrangement des Lernprozesses dafür, daß es nicht zu einer entwicklungspsychologischen Überforderung der Schüler beim Aushalten von Komplexität und Mehrdeutigkeit kommt. Das pragmatische Paradigma weist also Bezüge zur Methode des sokratischen Gesprächs auf und hat nur wenig mit dem den Unterricht leider noch immer beherrschenden sterilen Frage-Antwort-Muster zu tun.

<sup>22)</sup> Der kritisch warnende Terminus stammt aus der amerikanischen Soziolinguistik (William Labov): Die Erforschung von Subkultursprachen kann zu besserem Verständnis dieser Kulturen, aber auch zu deren integrativer Nivellierung und sozialtechnischen Beherrschung führen. Die Opposition von „schülerzentrierten“ und „gegenstandsorientierten bzw. wissenschaftsorientierten“ Ansätzen, wie sie in manchen Überblickswerken vorgenommen wird, ist vom pragmatischen Paradigma also längst bewältigt: Schüler, Lehrer und Themen sind in der trialektischen Struktur, wie sie vom didaktischen Dreieck markiert wird, miteinander „ins Gespräch zu verwickeln“, so daß im Sinne einer politischen Propädeutik etwas hinzugelernt werden kann.

Die durch Kerschensteiner/Wilhelm eingeleitete *fachdidaktische Revolution* besteht also darin, im Unterricht selbst als sozialer Handlungssituation die Möglichkeit einer politischen Propädeutik zu sehen, ohne Unterricht naiv mit Politik gleichzusetzen. Diese Vorstellung von einem Politikunterricht als verhandelndem Vermitteln sozialer und politischer Deutungsmuster ist die didaktische Essenz zentraler fachdidaktischer Formeln wie

- Kooperation/„Partnerschaft“ (Wilhelm);
- Korrektur, Erweiterung und Differenzierung vorfindlicher Denkmuster (Giesecke);
- Aufgabenorientierung des Unterrichts, um Politik als Formalobjekt in den Horizont des Jugendlichen zu stellen (Sutor);
- politisches Lernen als Erkenntnisprozeß im Aufsteigen von der schlechten Abstraktheit des Alltagsbewußtseins hin zur Konkretion im Sinne einer soziologischen Denkweise (Christian);
- Gegenstand politischen Unterrichts in der Schule ist die Schule (Roloff/Schmiederer).

Wo die skeptischen Einwände gegen eine Verknüpfung von politisch propädeutischen Lernprozessen mit sozialem Handeln im Unterricht überwiegen, wie in Behrmanns Kritik des „sozialwissenschaftlich aufklärenden Politikunterrichts“, sind konstruktive Elemente einer Didaktik kaum noch plausibel zu entwickeln<sup>23)</sup>.

Dies bedeutet nun aber nicht Auflösung von Politikunterricht in Soziologie. Die *Möglichkeit* politischer Bildung ist zunächst zwar im sozialen Handeln zu suchen, da sich Politik hier alltäglich darstellt. Das „gesellschaftliche Kräftespiel zum Gegenstand des Unterrichts zu machen“ (Adorno) ist der erste Schritt. Politische Bildung geht aber nicht in „Sozialkunde“ auf, sondern umgekehrt: Im Sozialen liegt für den Jugendlichen der Zugang zur auch strukturell „fernen“ Welt der Politik. Die soziale Handlungssituation, die thematisch Gegenstand des Unterrichts ist, ist also immer als politische zu akzentuieren. Politik ist das Formalobjekt des Unterrichts, und zwar in allen Dimensionen eines modernen Politikbegriffs, wie sie von Rohe<sup>24)</sup> in Übernahme anglo-amerikanischer Terminologie unterschieden wurden.

<sup>23)</sup> Bei Behrmann handelt es sich dann auch mehr um eine *Kritik* politischen Unterrichts.

<sup>24)</sup> Karl Rohe, Politikbegriffe, in: Wolfgang W. Mikkel, Handlexikon zur Politikwissenschaft, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 237, Bonn 1986, S. 349 ff.

## V. Konsequenzen

Existiert tatsächlich ein verborgener Konsens im politikdidaktischen Denken, wie hier skizziert — und die zustimmenden Äußerungen der Didaktiker geben einigen Anlaß zu Optimismus —, dann ist nach den Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Disziplin zu fragen, die aus diesem pragmatischen Paradigma gezogen werden können. Denn natürlich ist es nicht so, daß „die Akten der Geschichte der politischen Didaktik in der Bundesrepublik bereits geschlossen sind“<sup>25)</sup>, sondern nach einer Phase der Theoriemüdigkeit zeigen sich derzeit in der Tat Perspektiven einer Neubesinnung. Ich stimme Gagel zu, wenn er nach einer Zeit der „politischen Glaubenskriege unter den Didaktikern“ nun die Notwendigkeit für einen „antizyklischen Anstoß“ im Sinne eines Nachdenkens über neue Forschungsaufgaben betont. Denn das Fehlen einer systematischen Forschung markierte ein zentrales Defizit der Disziplin. In unserem Paradigma sind damit zunächst Aufgaben der politischen Sozialisationsforschung angesprochen.

### 1. Politische Sozialisationsforschung

Das Modell des fachdidaktischen Kegels markierte das Aufgabenspektrum von Unterricht und darauf bezogener Fachdidaktik. Bestimmte das pragmatische Paradigma innerhalb der Momente des Kegels das argumentierende Verhandeln von Deutungen sozialer und politischer Prozesse als zentrales Moment von Politikunterricht, dann schlage ich für die nächsten Jahre die Erkundung vorherrschender alltäglicher politisch-sozialer Deutungsmuster als die zentrale Entwicklungsaufgabe thematisch orientierter fachdidaktischer Forschung vor.

Die gehaltvollen Hypothesen der Politikdidaktik zum politischen Bewußtsein und zu damit gekoppelten Handlungsdispositionen der Bürger in der Bundesrepublik können die Politikdidaktik durchaus zu einer Leitdisziplin für die noch unentwickelte politische Sozialisationsforschung werden lassen<sup>26)</sup>, die zwar eine Menge empirischer Teilergebnisse vorweisen kann, der aber ein integrierender theoretischer Bezugsrahmen weitgehend fehlt, so daß die Ergebnisse oft disparat

und wenig erklärungshaltig erscheinen. Dabei wird auch deutlich, daß diese Hypothesen systematischen empirischen Tests bisher nicht ausgesetzt worden sind. Die Politikdidaktiker bedienten sich eher intuitiver Verfahren. Vielleicht stimmt die Vorstellung vom Ansetzen des Bewußtseins „über“ und „unter“ den Institutionen so gar nicht; vielleicht ist das Alltagsbewußtsein im Gegenteil von einer sehr genauen Sichtweise von institutionellen Regelungsmechanismen geprägt, die wir in ihrer systematischen Struktur aber noch kaum kennen. Vielleicht lassen sich daraus Hinweise für die partielle Wirkungslosigkeit politischer Bildungsbemühungen gewinnen, etwa einer (heute wieder populär werdenden) Institutionenkunde.

### 2. Empirische Unterrichtsforschung

Insbesondere ist durch empirische Unterrichtsforschung zu untersuchen, wie das Verhandeln von Deutungen im Unterricht immer schon abläuft. Die Politikdidaktik benötigt also nicht aktualisierte Untersuchungen über die „Wirksamkeit politischer Bildung“, denn über den Anteil von Unterricht an Meinungsbildungsprozessen läßt sich kaum Quantifizierbares aussagen. Solche am Endprodukt von Unterricht orientierten Studien kommen dann auch über die Ergebnisse allgemeiner Meinungsbefragungen kaum hinaus. Vielmehr benötigen wir qualitative Studien über Mikrostrukturen von Unterricht, über pädagogische Prozesse: Wie wird argumentiert?; wie gelingt es, Schüler in die Auseinandersetzung mit dem Thema zu „verwickeln“ (oder bleibt das Thema gleichgültig außen vor, egal, ob es sich um Wahlrechtsfragen oder um die Erörterung von Rüstungskontrollmechanismen handelt)? Es geht darum, dem Lehrer Möglichkeiten an die Hand zu geben, *im* Vollzug des Unterrichts Voreinstellungen zum Sprechen zu bringen, mithin Neues zu entdecken und die darin zum Vorschein kommenden Positionen in eine spannende Auseinandersetzung zu verwickeln, so daß produktiv etwas hinzugelernt werden kann und Unterricht nicht die Reproduktion von bereits zuvor Gewußtem bleibt. Zugespitzt formuliert: Gelingender Politikunterricht *ist* politische Sozialisations-„forschung“ und damit zugleich politische Bildung.

Methodisch bietet sich die Übertragung von Verfahren der Gesprächsanalyse in die Fachdidaktik an, wie sie in der Linguistik entwickelt worden sind und in der allgemeinen Pädagogik bereits mehrfach fruchtbar Anwendung gefunden haben.

<sup>25)</sup> Walter Gagel, Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubesinnung?, in: Gegenwartskunde, (1986) 3, S. 292.

<sup>26)</sup> Die Fragestellungen und Arbeitsfelder der Disziplinen „Politische Psychologie“ und „Politische Kulturforschung“ decken sich mit der „Politischen Sozialisationsforschung“ in meinem Verständnis weitgehend. Ich schlage synonymen Gebrauch der Begriffe vor.



### 3. Lehrerausbildung/Hochschuldidaktik

Damit sind der Disziplin Forschungsaufgaben gesetzt, denen sie sich in einer Phase widmen kann, wo sich die Verpflichtungen der scientific community in der Lehre aufgrund des allenthalben zu beobachtenden Rückgangs der Studentenzahlen etwas entspannt haben. Dennoch muß gerade diese Zeit auch für die Entwicklung von Reformkonzepten in der Lehrerbildung für die neunziger Jahre genutzt werden. Das pragmatische Paradigma legt es nahe, die Studenten viel stärker für die hermeneutische, an Verstehen und praktischer Politik orientierte Tradition der Politikwissenschaft und Pädagogik zu reorientieren, als dies gegenwärtig geschieht. Der werdende Lehrer muß dafür sensibilisiert werden, den Schüler in seiner immer schon vorhandenen natürlichen Weltsicht zu verstehen, ein Stück weit aus der Binnenperspektive heraus zu akzeptieren, um dann vorsichtig und kritisch korrigierend in solche natürlichen Bilder eingreifen zu können, sie von Verkrustungen, vorschnellen Urteilen (Vorurteilen) zu befreien mit dem Ziel, diese Weltsichten im Sinne der Hentigschen Politikdefinition „beweglicher“ zu machen; sie „wissenschaftlich“ zu bearbeiten, wenn man unter Wissenschaft die systematische Kritik von unreflektierten Vor-Urteilen versteht.

Dazu sind neue Inhalte und Methoden in der Lehrerausbildung nötig. Insbesondere muß die Lehr-/Lernsituation an der Hochschule selbst als Unterrichtssituation in den Blick kommen, so daß sich der naive Gegensatz: hier Theorie (Universität), dort Praxis (Schule) auflöst und die Universität zu einer praktischen Trainingssituation wird<sup>27)</sup>. Damit sind hochschuldidaktische Entwicklungsaufgaben gesetzt. Die Politikdidaktik hat die Frage der politischen Bildung an den Hochschulen viel zu lange curricular formal ge-

<sup>27)</sup> Das Berliner Lehr-/Forschungsprojekt CULT (Curriculum Integriertes Lehrertraining) z. B. verbindet fachwissenschaftliche, fachdidaktische und trainingsbezogene Ausbildungselemente. Der Abschlußbericht erscheint 1987.

löst (jeder Lehrer absolviert ein sozialwissenschaftliches Begleitstudium), ohne inhaltlich darauf zu achten, was hier gelernt werden soll und kann.

### 4. Unterrichtsplanungsmodelle/Praxisberatung

Dies darf Fortbildung der bereits tätigen Lehrer nicht ausschließen. Insofern kennzeichnet Gagel<sup>28)</sup> Praxisberatung in der Tat als entscheidende, zwischen Forschung und Lehre vermittelnde Aufgabe der Disziplin. Wer weiß, wie leicht der Alltagsstreß des Lehrerberufs auch bei engagierten Kollegen und Kolleginnen dazu führen kann, daß man sich völlig „ausgebrannt“ fühlt und damit Sensibilität verliert, kann nachvollziehen, wie wichtig ein regelmäßiges Atemholen und produktives „Auftanken“ in diesem Beruf ist. Dies kann aber kaum in den ermüdenden Vortragsveranstaltungen der konventionellen Weiterbildungskurse geschehen, in denen nichts „verhandelt“ wird und die oft von den Unterrichtsproblemen deutlich entfernt sind. Ich schlage daher nochmals vor, daß die Fachdidaktiker ihre didaktischen Modelle in exemplarischen Unterrichtsanalysen und -entwürfen konkretisieren. Hierbei sollte neben dem Medium Buch in der Lehrerausbildung auch endlich auf das Medium Videodokumentation zurückgegriffen werden. Gezeigt werden muß, worin beispielsweise der Unterschied zwischen einem Politikunterricht nach dem klassischen Frage-Antwort-Spiel oder dem Arbeitsbogenmuster, der das Wesen des Politischen verfehlt, und einem Unterricht als wirklicher Verhandlung von Deutungsmustern besteht.

Die Zuwendung zu diesen Aufgaben würde die Politikdidaktik dann auch explizit konstituieren als Wissenschaft vom politischen Bewußtsein und der politischen Sozialisation von Jugendlichen und ihren Lehrern sowie den darin liegenden Chancen und Grenzen politisch-propädeutischer Lernprozesse im Unterricht der Institution Schule sowie in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

<sup>28)</sup> W. Gagel (Anm. 25).

# Didaktische Aspekte von Ökonomie und Ökologie in europäischer Dimension

Zum „Europäischen Jahr des Umweltschutzes“ 1987

## I. Einführung

Wer im schulischen oder im außerschulischen Bereich politisch bilden will, muß die fachlich oftmals komplizierten und recht komplexen Sachverhalte mit ihren unterschiedlichen politischen Bewertungsmöglichkeiten allgemeinverständlich machen. Die *politische Meinungsbildung* soll erleichtert, die *Entscheidungsfähigkeit der Bürger* verbessert werden. Bei der Entwicklung von geeigneten *Lerneinheiten* gilt es, vor allem die Interessen der Lernenden, die Rolle des Lehrenden, die Lernziele und Lerninhalte sowie nicht zuletzt Methoden des Lehrens und Lernens zu beachten.

Im folgenden geht es um die Anwendung dieser Grundprinzipien auf das nicht zuletzt durch die Rheinverseuchung aktuelle Thema „Ökonomie

und Ökologie in europäischer Dimension“, das heißt speziell in der Europäischen Gemeinschaft. Die Dringlichkeit dieser Aufgabe hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung dadurch unterstrichen, daß sie *Umweltbildung zum Schwerpunktprogramm* der nächsten Jahre erhoben hat. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat das Jahr 1987 zum „*Europäischen Jahr des Umweltschutzes*“ proklamiert. Es soll vor allem einer verstärkten Bewußtmachung der Notwendigkeit umweltpolitischen Handelns dienen. Sowohl zum Schwerpunktprogramm der Bund-Länder-Kommission als auch zum „Europäischen Jahr des Umweltschutzes“ der EG gehört die Förderung didaktischer Modelle und geeigneter Lerneinheiten.

## II. Die Interessen der Lernenden und die Rolle des Lehrenden

Die primäre Motivation der Lernenden in Schule und Erwachsenenbildung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit umweltpolitischen Themen ist durch die erlebte Betroffenheit nach dem Reaktorunfall von Tschernobyl größer geworden. Das *Problembewußtsein* wird durch die politische Auseinandersetzung um die Umweltpolitik wach gehalten. Der Interessierte erkennt dabei auch die europäische Dimension des Problems. Das sind recht günstige Voraussetzungen auch für die politische Bildungsarbeit.

Gleichzeitig ist aber zu beachten, daß das Umweltthema in der Regel schon mit Schülern der Primarstufe im Sachunterricht bei der Erkundung ihrer Lebenswelt und mit Schülern der Sekundarstufe I in naturwissenschaftlichen Fä-

chern, in der Erdkunde und nicht selten im Religionsunterricht mehr oder weniger ausführlich behandelt wird. Das wirkt für ein erneutes Aufgreifen von Umweltproblemen im Politikunterricht teilweise demotivierend, wenn es nicht gelingt, die politische Relevanz schülergemäß deutlich zu machen. Persönlich stark Engagierte machen sich in Umweltfragen gern zum Wortführer in einer Lerngruppe; Heranwachsende neigen in ihrem Identitätsfindungsprozeß zu *moralischem Rigorismus*. Nach dem Erkennen der Umweltprobleme möchten sie — von hehren Ansprüchen einer Gesinnungsethik getragen — ihre oft einseitigen Problemlösungskonzepte ohne Zeitverzug durch längere Auseinandersetzung mit „Uneinsichtigen“ in die Tat umgesetzt sehen.

Diese gelegentlich auch in anderen politischen Auseinandersetzungen anzutreffende Haltung beherrscht Ökologiedebatten recht häufig. Eine von mehreren Ursachen bildet hier der naturwissenschaftliche Unterricht, in dem vielfach ein starkes Umweltbewußtsein geweckt wird, ohne

---

*Didaktisches Korreferat, gehalten auf dem 3. Bundeskongreß für politische Bildung im Oktober 1986 in Kehl zum Rahmenthema: „Politische Bildung in und für Europa“.*

daß in diesem Unterricht *politische Aspekte* des Themas hinreichend berücksichtigt werden können. Das gilt ganz sicher für die europäische Dimension des Problems. Die häufige Enttäuschung darüber, daß politische Entscheidungsprozesse vor allem auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft zu anderen Ergebnissen führen, als Lernende sie für richtig halten, kann in politische Resignation oder in Aggression umschlagen bis hin zur Extremform der Öko-Guerilla, die Überzeugungsarbeit durch Gewalttaten ersetzt.

In dieser für die Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen problematischen Situation hat der *Lehrende* eine wichtige Funktion. Bei vollem Respekt für das Engagement seiner Lernenden kann er mit ihnen nach den Gründen für abweichende Meinungen, d. h. nach sozioökonomischen und länderspezifischen Ursachen, Wirkungen und politischen Folgerungen zum Umweltproblem fragen. Er bietet Hilfestellung für eine bessere Sachkenntnis und realitätsbezogene Kritik. Das ist leichter gesagt als getan, denn der Lehrende für politische Bildung hat selten zugleich naturwissenschaftliche Fachkompetenz.

In solchen Fällen bewältigen Politiker interdisziplinäre Aufgaben durch Heranziehen von Gutachten und durch Expertenbefragungen. Sie stehen dann oftmals vor unterschiedlichen Aussagen, die sie einer abwägenden Beurteilung unter Bezug auf politisch erstrebte Ziele unterziehen. In ähnlicher Weise kann auch im Unterricht bei

der Behandlung umweltpolitischer Themen vorgegangen und dabei das Vorwissen der Lernenden herangezogen werden. Auf das Problem der hierbei nötigen Vereinfachung wird noch eingegangen.

Der Lehrende muß auf jeden Fall dafür sorgen, daß möglichst die gesamte Breite der Kontroverse zur Beurteilung des Ökonomie-Ökologie-Problems in europäischer Dimension zur Sprache kommt. Aber im Felde politischer Entscheidungen kann er nicht als Fachkompetenz herangezogen werden. Er kann es nicht „besser wissen“, weil es letztlich um Wertungen und Mehrheitsentscheidungen geht.

Von den Lernenden herausgefordert, seine persönliche Beurteilung abzugeben, sollte er abwarten, bis eine sachgemäße und wertbewußte Urteilsbildung der Lernenden abgeschlossen ist, um so eine Beeinflussung im Meinungsbildungsprozeß gering zu halten. Der Lehrende hat als politischer Mensch — wie der Lernende — das Recht zur begründeten Stellungnahme, aber er hat als Lehrender zugleich die Pflicht, Verständnis für international unterschiedliche Bewertungen zu wecken und abweichende Meinungen gelten zu lassen, ja sie unter seinen Lernenden sogar zu fördern, damit Meinungsvielfalt nicht von Andersdenkenden unterdrückt werden kann (Überwältigungsverbot). Diese *Doppelrolle* des Lehrenden stellt an ihn besondere Anforderungen.

### III. Intentionen und allgemeine Lernziele

Für die Praxis politischer Bildung ist es nicht unwichtig, daß die Kultusminister deutscher Länder die *Umwelterziehung* 1980 zum fächerübergreifenden Prinzip erklärt haben, das in gleicher Weise den naturwissenschaftlichen wie den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht durchdringen soll. In der Verantwortung für nachfolgende Generationen soll die Erziehung zu Umweltbewußtsein und Umweltschutz „Verständnis und eine positive Einstellung für die zu lösenden Probleme gleichermaßen fördern“.

Im Rahmen dieser allgemeinen Zielsetzung soll der Schüler u. a. „erkennen, daß Sorge für die Umwelt die Auseinandersetzung mit Interessengegensätzen einschließt und deshalb eine sorgfältige Abwägung von ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten notwendig ist“ (KMK-Beschluß vom 17. Oktober 1980).

Dazu müssen *ökonomische und ökologische Entwicklungstendenzen* in ihrer Vernetzung, mög-

lichst unter Beachtung von Besonderheiten einzelner EG-Mitgliedsländer, dargestellt werden können. Die Relevanz dieser Sachverhalte wird durch Gegenüberstellung von Sein und Sollen deutlich, d. h. hier durch Konfrontation mit Interessen und Zielen politisch relevanter Gruppen in den Ländern der EG.

Wer den *Prozeß politischer Willensbildung* im Bereich der Umweltpolitik erfassen will, kann sich nicht auf Deklarationen des Europäischen Parlaments, Beschlußvorlagen der EG-Kommission oder Beschlüsse des Ministerrats beschränken. Auch Zielsetzungen der Regierungen einzelner Mitgliedsländer reichen nicht aus. Vorstellungen von Bürgerinitiativen, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbänden, Kirchen und politischen Parteien sollten mit herangezogen werden. Wo können Lehrende und Lernende hier eine Grenze ziehen? Auf jeden Fall müssen die Zielsetzungen unterschiedlicher Grundpositionen mit ihren Zielprioritäten hinreichend deutlich werden.

Trotz der Beschäftigung mit politischen Wertungen anderer bleibt der Lernende im Bereich *kognitiver Lernziele*. Erst wenn es um sein eigenes Urteilsvermögen geht, stehen *affektive Lernziele* im Vordergrund: Fragen der Aufnahmebereitschaft, des Reagierens und persönlichen Wertens. Das subjektive Eintreten nicht nur für einen einzelnen Wert, sondern für ein in sich schlüssiges Wertsystem erfordert das Abwägen verschiedener Werte. Das heißt Prioritäten setzen unter Beachtung der Auswirkungen damit verknüpfter Maßnahmen. Wer diesen Schritt nach kritischer Überprüfung seiner Vorurteile mit dem gebotenen Respekt vor unterschiedlichen Wertvorstellungen in den Mitgliedsländern der EG im Sinne der *Verantwortungsethik* vollzieht, wird auch bereit sein, auf das Prinzip „Alles oder Nichts“ zu verzichten und in demokratischer Weise Kompromisse zu schließen, die er in rationaler Argumentation zu vertreten weiß. Dafür bietet das an späterer Stelle angeführte Ringen um die europaweite Einführung abgasarmer Autos guten Anschauungsunterricht.

Diesen Überlegungen entsprechen nachstehende *allgemeine Lernziele*, die das angestrebte Verhalten beschreiben:

— Der Lernende kann ökonomische Entwicklungen im Industriesystem mit ihren Auswirkungen auf ökologische Prozesse in Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft erklären.

— Er kann heterogene ökonomische und ökologische Interessen oder Ziele von Gruppen, Parteien und Regierungen in der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der Umweltpolitik anhand von Beispielen analysieren.

— Er kann Programme und Maßnahmen der Umweltpolitik in EG-Mitgliedsländern sowie ihre Koordination durch Gemeinschaftsorgane an erstrebten Zielprioritäten messen.

— Er kann seinen eigenen Standpunkt im Streit der Meinungen zur Umweltpolitik in der Europäischen Gemeinschaft argumentativ vertreten und Wege zur Durchsetzung künftiger Maßnahmen mit den Möglichkeiten zur eigenen Aktivität nennen.

#### IV. Lehr- und Lerninhalte

Die Komplexität und Interdisziplinarität des Themas „Ökonomie und Ökologie in europäischer Sicht“ erfordert für Zwecke des Lehrens und Lernens eine angemessene *didaktische Reduktion*. Der Lehrende braucht für seine Vorbereitung ein inhaltliches *Grundgerüst*, das er, den jeweiligen Adressaten entsprechend, mit passenden Beispielen ausfüllen kann.

Jede Vereinfachung läuft Gefahr, durch zu starke Reduktion die Problemstellung zu verfälschen und damit das Gegenteil des erstrebten Bildungszieles zu erreichen. Wie weit kann man also die Komplexität und Interdisziplinarität mindern?

Für die politische Bildung stehen nicht naturwissenschaftliche oder wirtschaftswissenschaftliche Detailkenntnisse im Vordergrund, sondern hinreichende Informationen zur politischen Urteilsbildung. Für das zu erarbeitende Grundgerüst gilt inhaltlich die Anwendung des *Minimumprinzips*: So wenig Grundinformationen wie möglich, aber soviel wie nötig, um sich in Anwendungsbeispiele vertiefen und mit politischen Entscheidungsfragen auseinandersetzen zu können. Die genannten allgemeinen Lernziele bieten hier für eine entsprechende Komplexitätsreduktion geeignete *Auswahlkriterien*:

*Anschauen*: Analyse der Sachverhalte und ihrer Probleme,

*Urteilen*: Interessen- und zielorientierte Stellungnahme,

*Handeln*: Auswahl von Instrumenten zur Problemlösung.

Mit diesen Auswahlkriterien und dem Minimumprinzip folgend soll im folgenden ein Grundgerüst der Lehr- und Lerninhalte vorgestellt werden, das manche Wiederholung bereits dargelegter, aber nun in einen anderen Zusammenhang gestellter Sachverhalte enthält.

##### 1. Das Industriesystem gefährdet die Ökosysteme

In allen Industrieländern wird unabhängig von der jeweiligen Wirtschaftsordnung ein angemessenes Wirtschaftswachstum zur Verbesserung von Lebensstandard und Lebensqualität der Bürger sowie zur Sicherung eines hohen Beschäftigungsstandes der Arbeitskräfte erstrebt. Aber das *Wirtschaftswachstum* vollzieht sich auf begrenztem Raum des Planeten Erde. Produzenten betreiben bei wachsendem Bedarf Raubbau an Bodenschätzen. Sie belasten im Streben nach Einsparung betrieblicher Kosten zusammen mit Verbrauchern die Umwelt in zunehmendem Maße und in vielfältiger Form. Die technologische Entwicklung wird oftmals mit staatlicher Unterstützung vor allem bei der Energiegewinnung durch

Kernspaltung trotz großer Gefahren für die Umwelt immer weiter vorangetrieben.

Die Umwelt ist mit ihren *Ökosystemen*, das heißt mit den Wechselbeziehungen zwischen belebter und unbelebter Natur innerhalb unterschiedlicher Lebensräume, nur in begrenztem Umfang in der Lage, Schadstoffe aufzunehmen und in nutzbare oder nicht schädliche Substanzen umzuwandeln. Naturwissenschaftler weisen auf sich gegenseitig verstärkende Wirkungen von Umweltschäden durch Schadstoffe aller Art ohne Rücksicht auf politische Grenzen hin:

— *kurzfristig* erkennbare Schäden in der Tier- und Pflanzenwelt sowie Gesundheitsschäden unmittelbar betroffener Personen,

— *langfristig* lebensgefährliche Folgen für die gesamte Bevölkerung und eine weitgehende Zerstörung von Flora und Fauna.

Die Aussagen der Sachverständigen zu den Gefahren in unserer *Risikogesellschaft* sind nicht einhellig, zum Teil sogar widersprüchlich und weisen viele Lücken auf. Die EG-Mitgliedsländer sind je nach ihrem Industrialisierungsgrad und ihrer geographischen Lage mehr oder weniger stark betroffen. Die Bundesrepublik Deutschland gehört zu den am stärksten durch Umweltschäden belasteten Ländern.

## 2. Die unterschiedliche Beurteilung des Umweltproblems in den Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft

In allen Mitgliedsländern reicht die Skala kontroverser Stellungnahmen von beschwichtigenden Verlautbarungen der Wirtschaftsverbände über abwägende Stimmen aus den Gewerkschaften, Protesten von Verbrauchern und Bürgerinitiativen bis zu Systemüberwindungsstrategien der Radikalökologen verschiedenster Herkunft. Aber der Einfluß dieser Gruppen und Verbände auf das Umweltbewußtsein der Bevölkerung und auf die politische Meinungsbildung ist in den EG-Ländern sehr unterschiedlich.

In der *Bundesrepublik Deutschland* haben die grüne Protestbewegung, der Einzug der Grünen in die Parlamente und nicht zuletzt der Reaktorunfall von Tschernobyl zu einer „grünen Welle“ bei den etablierten Parteien geführt, das heißt den Stellenwert ökologischer Belange gegenüber ökonomischen Interessen erhöht:

— Die Bonner Regierungsparteien *CDU/CSU* und *FDP* sehen den Schutz der Umwelt als gleichrangig mit wirtschaftspolitischen Zielen an. Sie bejahen wirtschaftliches Wachstum als Hilfe für die Lösung ökonomischer und ökologischer

Probleme. Marktwirtschaftliche Kräfte sollen durch die Anwendung des Verursacher- statt des Gemeinlastprinzips und durch Bevorzugung staatlicher Anreize anstelle von Geboten und Verboten den ökologischen Suchprozeß nach umweltschonenden Produktionsverfahren und Produkten fördern. Dadurch würden zugleich neue Märkte erschlossen und Arbeitsplätze geschaffen.

In der *Energiepolitik*, dem bedeutendsten Testfall, wird — mit Abstufungen zwischen den Regierungsparteien — ein Wandel vollzogen zur nur noch eingeschränkten Bejahung der Kernenergie. Aber aus Gründen einer sicheren, umweltschonenden und preisgünstigen Energieversorgung könne kurz- und mittelfristig auf die Nutzung der Kernenergie nicht verzichtet werden. Die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Reaktorsicherheit soll vor allem innerhalb der EG intensiviert werden. Die Bundesregierung will die Nutzung aller technisch möglichen, wirtschaftlich vertretbaren und sozial annehmbaren Energiesparmöglichkeiten unterstützen und die Entwicklung neuer Energietechnologien verstärkt fördern.

— Die *SPD* will mit ihrem Programm „Arbeit und Umwelt“ eine ökologische Erneuerung der Industriegesellschaft erreichen. Durch Abgaben, Anreize und Staatsausgaben sollen öffentliche und private Umweltinvestitionen gefördert und gleichzeitig neue Dauerarbeitsplätze geschaffen werden. Zur Gefahrenabwehr werden Gebote und Verbote als ökologisch notwendige Rahmenbedingungen angesehen.

*Energiepolitisch* wird eine sichere Energieversorgung ohne Atomkraft angestrebt. Ein „geordneter Rückzug“ aus der Kernenergie innerhalb eines Jahrzehnts soll Arbeitsplätze durch Umstellung auf ein umweltschonendes Energieversorgungssystem vor allem zugunsten technologisch verbesserter Kohlekraftwerke sichern.

— Bei den *GRÜNEN* möchten die radikalökologischen Fundamentalisten aus dem Industriesystem mit seinem „Plutoniumstaat“ ganz aussteigen und ökologisch bewußt in kleinen, selbstverwalteten Einheiten leben. Die Realpolitiker der *GRÜNEN* fordern eine „sozialökologische Wirtschaft“, die durch eine langfristig orientierte Rahmenplanung und Strukturpolitik basisdemokratisch geschaffen werden soll.

In der *Energiepolitik* kommt der Vorrang ökologischer Ziele vor ökonomischen Interessen deutlich zum Ausdruck durch die Forderung nach sofortigem Ausstieg aus der Kernenergie. Der Sofort-

ausstieg wird ohne Gefährdung der Versorgungssicherheit auf Grund von Überkapazitäten der Energieversorgungsunternehmen und durch verstärkte Energieeinsparung sowie Nutzung regenerierbarer Energiequellen für möglich gehalten.

In Frankreich, das von Umweltschäden bisher weniger betroffen ist als die Bundesrepublik, richtet sich die Kritik von Umweltschützern vor allem gegen das Kernenergieprogramm. Alle französischen Regierungen haben bisher zur militärischen und wirtschaftlichen Sicherung ihrer nationalstaatlichen Unabhängigkeit eine konsequente *Nuklearpolitik* mit einem ständigen Ausbau von Kernkraftwerken und Wiederaufbereitungsanlagen in öffentlichem Eigentum betrieben.

Der Mangel an eigenen Energiequellen in Frankreich hatte bei wachsendem Energiebedarf zu einer bedrohlichen Abhängigkeit von Erdölimporten und zu Versorgungsengepässen in den Erdölkrisen der siebziger Jahre geführt. Seitdem suchen die Franzosen stärker als andere Länder den Ausweg in der Kernenergie, und zwar nicht als Übergangslösung. Sie sind prinzipiell bereit, die von der EG festgesetzten Sicherheitsnormen zu beachten. Besondere deutsche Sicherheitsanforderungen halten sie für übertrieben. Versuche zur Einschaltung von Alternativ-Energien waren bis auf den Sonderfall des Gezeiten-Werks Saint Malo nicht erfolgreich.

Die französische Ökologiebewegung hat trotz einiger Teilerfolge den *Nuklear-Konsens* aller großen Parteien, der Wirtschaftsverbände und der Gewerkschaften bisher nicht beeinträchtigen können. Auch in anderen Fällen, wie bei der Rheinverschmutzung oder bei der Einführung umweltfreundlicher Autos, ist Frankreich sehr auf die Respektierung nationaler Belange bedacht.

In den übrigen EG-Ländern schwankt die Beurteilung des Ökologieproblems je nach Betroffenheit, nationaler Mentalität, wirtschaftlicher Lage und politischer Zielsetzung zwischen den für Frankreich und die Bundesrepublik typischen Standpunkten. Das Umweltbewußtsein ist in den Niederlanden und in Dänemark stark ausgeprägt. Dänemark hat auf den Bau von Kernkraftwerken verzichtet. In Großbritannien ist die Bevölkerung weniger hinsichtlich der Verunreinigung von Boden, Wasser und Luft sensibilisiert. Sie nimmt vielmehr starken Anteil an der Landschaftsplanung und dem Artenschutz. Insgesamt ist ein *Nord-Süd-Gefälle* des Umweltbewußtseins festzustellen, das aber angesichts verschmutzter

Küsten geringer zu werden scheint. Die Ökologiebewegung hat in mehreren Ländern zur Gründung ökologischer Parteien geführt, die aber nirgends einen bedeutsamen Einfluß erlangten.

Die *Bundesbürger* müssen zur Kenntnis nehmen, daß die besondere Betroffenheit der deutschen Bevölkerung im Ausland zwar gesehen wird, einige Reaktionen in der deutschen Öffentlichkeit aber als Umwelthysterie bezeichnet werden. Man führt die Umweltängste vielfach auf nationale Eigenarten zurück, vor allem auf eine romantisch verklärte Einstellung zur Natur, insbesondere zum deutschen Wald, sowie auf einen „Sicherheitstick“, verbunden mit dem Hang zur Schulmeisterei.

Der Bundesregierung wird eine *inkonsequente Umweltpolitik* vorgeworfen, weil sie z. B. einerseits das Katalysator-Auto und bleifreies Benzin unbedingt europaweit einführen wollte, aber zugleich wirksame Geschwindigkeitsbegrenzungen für Autos ablehnte. Hier hätten offenbar ökonomische Interessen der deutschen Automobilindustrie starken Einfluß gehabt.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß ökologische Belange gegenüber ökonomischen und militärischen Sicherheitsinteressen in den meisten Mitgliedstaaten der EG eine geringere Bedeutung als in der Bundesrepublik Deutschland haben. Aber der verstärkte Einsatz umweltschonender Techniken wird allgemein bejaht. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Mitgliedstaaten der EG durch Kooperation mehr erreichen als durch Konfrontation.

### 3. Umstrittene Umweltpolitik der Europäischen Gemeinschaft: Ökonomie im Dienste der Ökologie?

Der Gründungsvertrag der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft von 1957 enthält keine Regelungen zur Umweltpolitik. *Vorrangiges Ziel ist die stetige Besserung der Lebens- und Beschäftigungsbedingungen.* Die Staats- oder Regierungschefs der Mitgliedstaaten der Gemeinschaft haben 1972 eine *gemeinschaftliche Umweltpolitik* als unabdingbare Notwendigkeit anerkannt. Seitdem konnte der Rat in Umweltfragen vor allem Beschlüsse zur Angleichung solcher Rechtsvorschriften einstimmig fassen, die sich unmittelbar auf den Gemeinsamen Markt auswirken (Art. 100 EG-Vertrag).

Erst mit der *Einheitlichen Europäischen Akte* (EEA) vom Februar 1986 wurde die Umweltpolitik Bestandteil des EWG-Vertrages. (Die Vertragsänderung bedarf noch der Ratifizierung

durch die Mitgliedsländer.) „Die Umweltpolitik der Gemeinschaft hat zum Ziel:

- die Umwelt zu erhalten, zu schützen und ihre Qualität zu verbessern,
- zum Schutze der menschlichen Gesundheit beizutragen,
- eine umsichtige und rationelle Verwendung der natürlichen Ressourcen zu gewährleisten“ (Art. 130r Abs. 1).

In den dafür speziell beschlossenen *Verfahrensvorschriften* kommt das in anderen Bereichen etwas verminderte *Demokratiedefizit* der Europäischen Gemeinschaft doch wieder deutlich zum Ausdruck. Noch immer bleibt die nationale Exekutive europäische Legislative, denn das Europäische Parlament hat zu Beschlüssen der Umweltpolitik nur ein Anhörungsrecht; der Rat beschließt einstimmig über das Tätigwerden der Gemeinschaft; Mitgliedstaaten können sich für Sonderregelungen auf die Schutzklausel der wichtigen Erfordernisse gemäß Artikel 36 berufen.

Dennoch bedeutet es einen *umweltpolitischen Fortschritt*, wenn die Kommission laut Vertragsergänzung (Art. 100a Abschn. 3) in ihren Vorschlägen zur schrittweisen Verwirklichung des Binnenmarktes in den Bereichen Gesundheit, Sicherheit, Umweltschutz und Verbraucherschutz ausdrücklich von einem hohen Schutzniveau ausgeht.

Aber man muß dazu andere Ziele der EG in Beziehung setzen. Für die hier besonders relevante *Energiepolitik* gilt nach wie vor, daß die Kernenergie laut *Euratom-Vertrag* als unentbehrliche Hilfsquelle für die wirtschaftliche Entwicklung angesehen wird. Zur Einheitlichen Europäischen Akte wurden Erklärungen beigefügt, in denen die Konferenz u. a. feststellte, „daß die Tätigkeit der Gemeinschaft auf dem Gebiet des Umweltschutzes sich nicht störend auf die einzelstaatliche Politik der Nutzung der Energieressourcen auswirken darf“ (Erklärung zu Art. 130r des EWG-Vertrages).

Auch nach Tschernobyl fand im Europäischen Parlament ein Entwurf der sozialistischen Fraktion, die Rolle der Kernenergie in Frage zu stellen, zwar die Unterstützung der Regenbogenfraktion, aber keine Mehrheit. Die Resolution wurde von den französischen Sozialisten nicht mitgetragen. Dagegen konnte eine Resolution zur sofortigen Überprüfung der Sicherheitsnormen in Kernkraftwerken mit einer Mehrheit aus den Reihen der Europäischen Volkspartei/Christdemokraten, der Liberalen, der Konservativen und der Gaullisten verabschiedet werden.

In der *Konjunkturpolitik* wurde der Zielkonflikt zwischen ökonomischen und ökologischen Interessen bisher ebenfalls zu Lasten der Umweltpolitik entschieden. Bei Knappheit der Finanzmittel im Haushalt der EG und konjunktureller Rezession in den Mitgliedsländern war eine Marginalisierung der Umweltpolitik festzustellen. Die Einstellung hat sich inzwischen geändert. Im *vierten Aktionsprogramm der EG für den Umweltschutz*, das ab 1987 gelten wird, geht die Kommission davon aus, daß eine strikte Umweltpolitik nicht nur mit langfristigem Wirtschaftswachstum vereinbar, sondern auch ein wesentlicher Bestandteil hiervon ist und zur Schaffung von Arbeitsplätzen beiträgt. Eine Versöhnung von Ökologie und Ökonomie wird in dieser Weise angestrebt.

Im einzelnen haben die Gemeinschaftsorgane bereits ein beachtliches *Harmonisierungswerk* mit mehr als hundert natur-, umwelt- und gesundheitsbezogenen EG-Regelungen verabschiedet, die anhand von Einzelbeispielen behandelt werden können. Für die Zuständigkeit gilt das *Subsidiaritätsprinzip*, d. h. die auftretenden Probleme sollen auf der am besten geeigneten Aktionsebene (örtlich, regional, national, gemeinschaftlich, international) gelöst werden. Aber hierbei ist allgemein ein *Vollzugsdefizit* festzustellen. Bei der zeitraubenden Umsetzung der im Sinne von Rahmengesetzen beschlossenen *EG-Richtlinien* in nationales Recht bestehen zudem Ermessensspielräume, die eine Harmonisierung der Normen beeinträchtigen.

Andererseits möchte die EG-Kommission die auf nationaler Ebene erreichten Fortschritte nicht behindern. Das bedeutet Spielraum für wegbereitende Umweltschutzmaßnahmen einzelner Mitgliedstaaten, aber immer unter der Bedingung, daß die Weiterentwicklung des Gemeinsamen Marktes nicht beeinträchtigt wird. Dieser schwierige Prozeß der Harmonisierung durch Abstimmung unterschiedlicher ökonomischer und politischer Interessen einzelner Mitgliedstaaten mit ökologischen Zielen darf nicht als kurzfristig erfüllbare Aufgabe angesehen werden. Das Tempo ökologischer Fortschritte hängt — wie betont — von umweltpolitischen Aktivitäten einzelner Mitgliedstaaten ab, die wiederum durch umweltpolitisches Engagement der Bürger in Parteien und Verbänden vorangetrieben werden können.

Zum Verhältnis der Ökonomie zur Ökologie kann als *Zwischenbilanz* dieser didaktisch konzipierten Sachanalyse festgehalten werden: Weder in den Mitgliedsländern noch in den EG-Organen gibt es eine Mehrheit, die Umweltprobleme durch den Ausstieg aus der Industriegesellschaft

lösen möchte. Vorherrschend ist vielmehr die Auffassung, daß das innovatorische Potential dieser Gesellschaft in geeigneter Weise für eine ökologisch vertretbare Wirtschaftsentwicklung genutzt werden soll.

Dabei ist zu bedenken, daß die Probleme weder national noch im Rahmen der EG allein zu lösen sind. Sie bedürfen interkontinentaler, ja globaler Anstrengungen. Auf die Ost-West- und Nord-Süd-Aspekte des Themas kann hier nur am Rande hingewiesen werden, obwohl man damit

ihrer Bedeutung nicht gerecht wird. In der EG wird seitens der Mitgliedsländer und der EG-Kommission bi- und multilateral an internationalen Vereinbarungen und deren Verbesserung mitgearbeitet. Die Wiener Sonderkonferenz der Internationalen Atomenergie-Organisation (IAEO) ist dafür ein aktuelles Beispiel.

Damit ist das Grundgerüst an politisch relevanten Informationen errichtet. Es folgen Überlegungen, wie der Lehrende diese Informationen für seinen Unterricht verwenden kann.

## V. Lehr- und Lernmethoden

Auf der Suche nach geeigneten Methoden des Lernprozesses bieten die Ziele politischer Bildung und weniger die Lerninhalte Kriterien für die Methoden- und Medienwahl. *Problemorientiertes Lernen*, das die Meinungsbildung und politische Urteilsfähigkeit zu dem aktuellen und stark umstrittenen Thema Umweltpolitik verbessern soll, braucht aktive Mitarbeit der Lernenden. Deshalb sind *lehrdominante Aktionsformen*, die sich auf Informationen durch den Lehrenden mit gelegentlichen Zwischenfragen der Lernenden (Frontalunterricht) oder auf das Studium gesicherten Fachwissens aus einem Lehrbuch beschränken, nicht optimal. Bevorzugt werden *lerndominante Aktionsformen* wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit anschließenden Plenumsdiskussionen im Rahmen von Fall- und Problemstudien, Rollen- und Planspielen.

Dieser Hinweis darf nicht als Verzicht auf eine *Systematisierung des erarbeiteten Orientierungswissens* mißverstanden werden. Um sich in dem Bündel von Beispielen mit Sachverhalten, Stellungnahmen und Beschlüssen zurechtzufinden, brauchen Lernende die Möglichkeit der Strukturierung und Einordnung ihres Wissens. Dafür stellt das beschriebene Grundgerüst der Lerninhalte einen Entwurf dar.

Die anspruchsvolle Arbeitsweise muß nach Alter und Bildungsstand, d. h. *adressatenspezifisch* differenziert werden. In der Sekundarstufe I stehen kommunale und regionale Beispiele (Mikroebene) im Vordergrund, deren allgemeine Bedeutung im Sinne der exemplarischen Lehre herausgearbeitet werden soll. In der Sekundarstufe II kann eher von gesamtwirtschaftlichen Problemen (Makroebene) ausgegangen und auf passende Beispiele vor Ort verwiesen werden. In jedem Falle ist die Verknüpfung mit verantwortlichem Verhalten des einzelnen Bürgers notwendig. Aber

Lösungsansätze für Umweltprobleme dürfen sich nicht auf individuelles Verhalten, z. B. im privaten Haushalt, beschränken. Das Ringen um veränderte politische Rahmenbedingungen über nationale Grenzen hinaus bildet den Kern der Lerneinheiten.

Die Behandlung des Themas „Ökonomie und Ökologie in europäischer Dimension“ ist vorwiegend in der Sekundarstufe II sowie in den vielfältigen Institutionen außerschulischer Bildung möglich. Hierfür sollen nachstehend einige Anregungen und Erklärungen zu lernzieladäquaten Methoden gegeben werden.

### 1. Das Rollenspiel

Es liegt nahe, die in der Öffentlichkeit geführte Diskussion zum Verhältnis von Ökonomie und Ökologie anhand eines aktuellen und zugleich europaweit bedeutsamen Problems mit den Lernenden so zu führen, daß sich die Teilnehmer in die Situation der Betroffenen versetzen und ihre Rollen argumentativ übernehmen. Gemessen an der Aktualität und Bedeutsamkeit ist das Thema „*Energiewirtschaft und Umweltpolitik in der Europäischen Gemeinschaft*“ zur Zeit hierfür am besten geeignet. Der Entscheidungsprozeß ist noch nicht abgeschlossen, die Auseinandersetzung damit hat deshalb unmittelbar politische Relevanz und wird sie auch bei sich ändernden Sachverhalten noch lange behalten.

Um der Realität möglichst nahe zu kommen, kann ein *Hearing im Europäischen Parlament* als Vorbereitung für einen Initiativantrag an die EG-Kommission zur umweltschonenden Energiewirtschaft simuliert werden. Dazu werden eingeladen, d. h. Rollen übernommen als



— *Sprecher der Energiewirtschaft* aus Mitgliedsländern der EG, die mit unterschiedlichen Akzenten vor allem für Sicherheit der Versorgung durch den Ausbau der Kernenergie, der Kohlekraftwerke und des Erdgasnetzes eintreten;

— *Vertreter von Gewerkschaften und Verbraucherverbänden* aus dem Wirtschafts- und Sozialausschuß der EG, die die Sicherheit ihrer Arbeitsplätze sowie eine ausreichende, preisgünstige und umweltschonende Energieversorgung im Auge haben;

— *Parlamentarier aller Fraktionen des Europäischen Parlaments*, die unterschiedliche politische Meinungen auch innerhalb der Fraktionen zum Ausdruck bringen.

Die Beschränkung auf die genannten drei Rollengruppen bewahrt die *Überschaubarkeit*, ohne die *Interessenvielfalt* einzuschränken. Ein argumentativ geführtes Streitgespräch, in dem jede Gruppe versucht, das Plenum von der Richtigkeit des eigenen Standpunktes zu überzeugen, wird dadurch erleichtert.

Das Rollenspiel kann dann in *drei Phasen* ablaufen:

— einer *Informationsphase* für die Teilgruppen, in der sie ausgewähltes Material lesen und ihre Stellungnahme vorbereiten;

— einer *Diskussionsphase*, in der die kontroversen Positionen durch Rollenidentifikation möglichst lebendig und treffend herausgestellt werden;

— einer *Auswertungsphase* durch Erarbeitung und Abstimmung über einen Initiativantrag (oder dessen Ablehnung), bei der die ersten beiden Teilgruppen sich auflösen und als Parlamentarier in den Fraktionen ihrer Wahl mitwirken. Es ist erstrebenswert, daß dabei das politische Kräfteverhältnis im Europäischen Parlament annähernd repräsentiert wird.

Wer als Lernender mit Interesse und Engagement an einem Rollenspiel dieser Art mitgewirkt hat, ist in aller Regel den Problemen gegenüber, mit denen er sich auseinandergesetzt hat, stärker aufgeschlossen und eher bereit, sich weiter zu informieren und zu engagieren. Die affektive und soziale Lernziel dimension wird begünstigt, aber auch die Wissensvermittlung, wenn man daran denkt, daß nur etwa 10% von dem, was wir lesen, behalten wird, aber 70% von dem, was wir selber sagen.

Neben den Vorzügen des Rollenspiels sollen wenigstens einige *Schwierigkeiten* angesprochen werden. Der Lehrende hat die Last einer intensi-

ven Vorbereitung, weil er das Informationsmaterial beschaffen, sichten und für die Lernenden zusammenstellen muß. Die inhaltlich schwierige Informationsphase kann durch vorausgehende Hausarbeit erleichtert werden. Aber man braucht, abgesehen von der keineswegs selbstverständlichen konstruktiven Mitarbeit der Teilnehmer, mindestens je eine Doppelstunde pro Phase. Sechs Unterrichtsstunden sind im Klassenunterricht der Sekundarstufe I oder in Kursen der Sekundarstufe II nicht leicht unterzubringen. Hier hat es die außerschulische Bildung in der Regel leichter.

## 2: Die Fallstudie

Nach dem didaktischen Prinzip des exemplarischen Lernens bietet die Fallstudie — ähnlich wie das Rollenspiel — die Möglichkeit, komplexe Probleme anhand *typischer Beispiele* durchschaubar zu machen. Im Sinne der induktiven Methode wird von einem bedeutsamen Einzelfall ausgegangen und daran das Allgemeine der Problemstellung deutlich gemacht. Der Fall (so F.-J. Kaiser) sollte

— der Wirklichkeit entsprechen,

— überschaubar sein und

— mehrere Lösungen zulassen.

Problemfälle dieser Art sind im *kommunalen Bereich* zu Müll und Abwasser fast in allen Gemeinden zu finden. Umwelterziehung kann hier vor allem für Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I von real erfahrbarer Umwelt und subjektiver Betroffenheit ausgehen.

Schwieriger ist es schon, *Fälle mit europäischer Dimension* herauszufinden. Auch hier müssen verstreute Informationen gesammelt und bereithalten werden. Die Verschmutzung der *Nordsee*, der größten Müllkippe Europas, bietet ein Beispiel gemeinsamer Verantwortung der Europäer für deren Bekämpfung. Das gilt analog für die Belastungen des *Rheinwassers*, vor allem durch Kernkraftwerke, Kaligruben und Chemieunternehmen, oder für den *Abfalltourismus*, d. h. das Problem des grenzüberschreitenden Transports gefährlicher Abfälle. Ein weiteres Beispiel bieten gesundheitliche Gefahren durch Denaturierung der *Nahrungsmittel* in der Landwirtschaft und Nahrungsmittelindustrie, wobei unterschiedliche Rechtsvorschriften in den durch Freihandel verbundenen EG-Ländern gelten.

Der Konflikt zwischen EG-Mitgliedsländern und das Ringen um Kompromisse auf EG-Ebene läßt sich am Beispiel des Kampfes gegen das *Waldsterben* durch Einführung umweltschonender

Kraftwagen im Nachvollzug besonders gut erfahrbar machen. Die Auseinandersetzung liegt in Zeitungen und Zeitschriften gut dokumentiert vor. Das ist ein Vorteil, aber zugleich ein Nachteil, weil das Ergebnis der Auseinandersetzung den Lernenden in Kernpunkten bereits bekannt ist. Dennoch kennen sie in der Regel die europäische Dimension der Entscheidungen kaum.

In der Fallstudie zum Thema „Die Einführung schadstoffarmer PKW in der Europäischen Gemeinschaft“ braucht die durch umweltpolitische Auseinandersetzungen bereits motivierte Lerngruppe Informationen:

- a) zur Luftverschmutzung durch Autoabgase;
- b) zu den Problemlösungsstrategien
  - einer sofortigen Geschwindigkeitsbegrenzung oder
  - einer baldigen Einführung bleifreien Benzins und des Katalysators zur Nachbehandlung der Abgase oder
  - einer längerfristigen technischen Weiterentwicklung durch motorinterne Entgiftung;
- c) zu den unterschiedlichen Beurteilungen des Problems
  - durch Industrieverbände und Automobilclubs in EG-Ländern,
  - durch politische Parteien und Regierungen;
- d) zu den Grundsätzen der EG-Umweltpolitik und den Beschlüssen des EG-Ministerrats sowie des Deutschen Bundestages.

Das ist eine lange Liste notwendiger Informationen. Aber zur *ersten Runde* der Auseinandersetzung mit dem Fall genügen wenige Angaben zur Luftverschmutzung durch Autoabgase, einige kontroverse Stimmen aus den Mitgliedsländern zu den Problemlösungsstrategien sowie Auszüge aus den Grundsätzen der EG-Umweltpolitik.

Die Lerngruppe erhält die *Aufgabe*, die durch Autoverkehr verursachte Luftverschmutzung mit ihren Auswirkungen zu erklären und eine begründete Stellungnahme zu den Problemlösungsstrategien abzugeben. In *Partnerarbeit* oder in *Kleingruppen* erfolgt die Auswertung des Materials, wobei jeder Teilnehmer weitere Informationen bei Bedarf aus einer bereitgehaltenen *Infothek* entnehmen kann, mit Ausnahme der Informationen über die auf EG- und Bundesebene getroffenen Entscheidungen.

Zur Berichterstattung und Stellungnahme aufgefordert, vergleichen die Teilnehmer im *Plenum* unterschiedliche Konzeptionen und Ziele sowie vorgeschlagene Maßnahmen zur Problemlösung

und beurteilen den Fall unter Angabe ihrer persönlichen Wertungen.

Dann folgt eine *zweite Runde*, in der die Teilnehmer ihre eigenen Stellungnahmen den getroffenen Entscheidungen gegenüberstellen, d. h. mit den EG-Richtlinien und dem deutschen „Gesetz über steuerliche Maßnahmen zur Förderung des schadstoffarmen PKW“ (gültig ab 1. 7. 1985) vergleichen. Die allgemeinen Lernziele sind weitgehend erreicht, wenn Grenzen des Alleingangs eines Staates in der EG deutlich werden und der Kompromißcharakter der EG-Beschlüsse zwischen divergierenden ökonomischen und ökologischen Interessen der Mitgliedsländer herausgearbeitet wird, ein Kompromiß, der sowohl kurzfristige als auch mittel- und langfristige umweltpolitische Strategien zuläßt, ohne den Gemeinsamen Markt zu gefährden.

Dann kann der einzelne immer noch für weitergehende Umweltschutzmaßnahmen eintreten, sich Gruppen oder Parteien seiner Option anschließen und auch von seinem Demonstrationsrecht Gebrauch machen. Aber er wird als demokratischer Bürger in kritischer Loyalität die von der gewählten deutschen Regierung mitgetragenen EG-Ministerrats-Beschlüsse und die Beschlüsse des Deutschen Bundestages repektieren. Anderenfalls — und auch das muß deutlich gemacht werden — stellt er die freiheitliche demokratische Grundordnung in Frage.

### 3. Das Planspiel

Als Kombination von Fallstudie und Rollenspiel ist das Planspiel eher für Fortgeschrittene geeignet, die zum Thema Umweltpolitik bereits über Vorkenntnisse verfügen und nun — eventuell als *Lernerfolgskontrolle* — nach festgelegten Spielregeln und Rollenanweisungen als Interessengruppe oder als Vertreter einer politischen Partei versuchen, ihre Vorstellungen einer Problemlösung gegenüber anderen durchzusetzen.

Inhaltlich könnte das Planspiel der zweiten Phase des beschriebenen Rollenspiels entsprechen, also die Beschlußfassung im Europäischen Parlament zu einem Initiativantrag zur umweltschonenden Energiewirtschaft simulieren. Es ist jedoch zu beachten, daß es im Gegensatz zu Unternehmensplanspielen mit rechnerisch feststellbarem Erfolg eines Unternehmens im Wettbewerb mit anderen Unternehmen am Markt hierbei *keine quantifizierbaren Bestlösungen* geben kann, weil die politische Bewertung von Zielen wie Sicherheit, Lebensstandard und Umweltbedingungen sich der Rechenhaftigkeit entzieht. Man kann höchstens den ökonomischen Preis zum Beispiel eines Aus-

stiegs aus der Kernenergie in etwa schätzen, wie das durch verschiedene Gutachten geschehen ist, und damit die Entscheidungsalternativen transparenter machen.

Das Planspiel erfordert eine noch intensivere Vorbereitung als das Rollenspiel und die Fallstudie. Es bedarf disziplinierter Mitwirkung der Teilnehmer nach Spielregeln und Rollenanweisungen, und es läßt sich zeitlich schlecht in Einzel- oder Doppelstunden zerlegen. Deshalb wird es vorwiegend in der außerschulischen Bildung erfolgreich eingesetzt.

#### 4. Die Problemstudie

Sie ist besonders geeignet für eine *wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise in der Sekundarstufe II* allgemeinbildender Schulen. Dieser Hinweis ist für die Schulpraktiker von Bedeutung, denn Lehrer in den Fächern politischer Bildung müssen ihren Unterricht auf die für alle Fächer geltenden Rahmenbedingungen der Abiturprüfung einstellen, d. h. auf die *drei Anforderungsbereiche* Reproduktion und Reorganisation von Kenntnissen sowie problembezogenes Denken.

Die Auseinandersetzung mit einem Problem wird durch ausgewählte Texte vorstrukturiert, der Umfang so begrenzt, daß in der geplanten Zeit eine Bearbeitung, Auswertung und Ergebnissicherung stattfinden kann. Die *Textanalyse* ist der bevorzugte Aufgabentyp schulischer Bildung in der Sekundarstufe II. Sie ist eher *Grundproblemen* als Beispielen gewidmet. Ausgehend von allgemeinen Fragestellungen zur Umweltpolitik können

dann deduktiv Einzelfälle zur Erläuterung herangezogen werden.

In der Zeit von Wahlkämpfen können zum Beispiel *Verlautbarungen politischer Parteien* in der Bundesrepublik mit ihren Aussagen zum Verhältnis ökonomischer und ökologischer Interessen analysiert und in Beziehung zum *Umweltschutzprogramm der Europäischen Gemeinschaft* gestellt werden. Als Hintergrundinformation können hierzu u. a. Berichte und Themenausgaben der Wochenzeitung „Das Parlament“ (z. B. „Umweltschutz in Europa“ Nr. 33/34, 1985) herangezogen werden. In der Form von Curriculum-Bausteinen sind von mir Problemstudien mit ähnlichen Fragestellungen veröffentlicht worden (Gegenwartskunde, Heft 4/1984 und 4/1985).

Die *Aufgabe* zur Auswertung der vorgelegten Texte sollte, den genannten Anforderungsbereichen entsprechend, von der Reproduktion einzelner Statements ausgehen, dann einen Vergleich vorgeschlagener Ziele und Maßnahmen vorsehen (Reorganisation) und schließlich eine begründete Stellungnahme der Lernenden fördern (Urteilen).

Die *Auswertung* selbst kann in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geschehen und sollte als Plenumsdiskussion abgeschlossen werden.

Diese Arbeitsweise hat sich bewährt. Sie trägt den schulischen Rahmenbedingungen Rechnung, stellt problemorientierte, politisch relevante Auseinandersetzungen in den Mittelpunkt und stärkt die Fähigkeit zum *Transfer* auf andere Problemstellungen der Umweltpolitik.

## VI. Schlußbetrachtung

Mit den dargestellten fachdidaktischen Aspekten zum Thema „Ökonomie und Ökologie in europäischer Dimension“ wurde hier versucht, didaktische Prinzipien politischer Bildung auf das gestellte Thema zu beziehen. Eine kritische Betrachtung verschiedener Möglichkeiten und ihrer Grenzen macht dreierlei deutlich:

— unter *methodischen Aspekten* die Bevorzugung offener Curricula mit lerndominanten Aktions- und Sozialformen;

— unter *inhaltlichem Aspekt* die Erkenntnis, daß die Ökonomie Ökosysteme gefährdet, aber die Leistungsfähigkeit des Industriesystems künftig stärker in den Dienst einer ökologischen Neuorientierung gestellt werden soll;

— unter *politischem Bildungsaspekt* die Notwendigkeit, die europäische Dimension von Problemlösungsstrategien weit stärker als bisher zu berücksichtigen, wenn Lernende zu einer sachlich fundierten und wertbewußten Urteilsbildung mit der Bereitschaft zu demokratischen Formen des Interessenausgleichs kommen sollen.

Das Thema „Ökonomie und Ökologie in europäischer Dimension“ ist insofern ein Musterbeispiel exemplarischer Lehre. Es gibt Anstoß für eine Curriculumrevision politischer Bildung mit den genannten Schwerpunkten.

Die Zeit abnehmender Schüler- und Studentenzahlen ist kein Grund zur Resignation. Sie schafft vielmehr Spielraum für didaktische Forschung in

Kooperation zwischen Hochschulen, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Auf dem Felde politischer Bildung könnten die Förderungsprogramme der Bund-Länder-Kommission

und der Kommission der Europäischen Gemeinschaft durch Entwicklung und Erprobung von Lerneinheiten zur Umweltpolitik in Europa konstruktiv genutzt werden.

**Klaus Günther: „Spielregel-Demokratie“ im Widerstreit. Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit?**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51–52/86, S. 3–13

Nach dem Zweiten Weltkrieg war historische „Erfahrung“ in Pädagogik umzusetzen“ (Oetinger). Was die Antwort auf diese Herausforderung anging, so kam die politische Bildung unter besonderen Rahmenbedingungen nicht darum herum, nach einvernehmlichen Lösungen zu suchen. Bei allen Meinungsverschiedenheiten darüber, wie konfliktreich Demokratie im einzelnen sein durfte und auf welche Lernbereiche sich die Aufmerksamkeit politischer Bildung vorzugsweise richten sollte, bestand der Kern des erreichten Konsenses im Leitbild eines „regeltreuen“ Bürgers. Dies galt bis in die sechziger Jahre hinein, als unter veränderten Bedingungen ein politisch-pädagogischer Gegenkonsens aufgebaut wurde: Dem Leitbild eines „regeltreuen“ Bürgers wurde jetzt die Vorstellung eines „sich emanzipierenden“ Bürgers entgegengesetzt.

Damit begann ein Streit, der — (partei)politisch angeheizt — zugleich eine Auseinandersetzung um die wissenschaftstheoretische Grundlegung politischer Bildung war. Herausragende „Meinungsführer“ machten ihr Schreibtalent für Konsensstrategien fruchtbar und trugen auf diese Weise dazu bei, daß Gegensätze und Spannungen ausgehalten werden konnten. Freilich haben diese Strategien eine aktuelle, für die Stellung der politischen Bildung an Schulen höchst nachteilige Seite: Wo im Konsensübereifer die unverkennbaren Dissenselemente der beiden Leitbilder überspielt werden, führt das zu einem falschen Gegenwartsprofil politischer Bildung. Hier wirkt unreflektiert ein Konsensdruck nach, der aus den fünfziger Jahren stammt und durch spätere Verunsicherungen bekräftigt wurde. Es kommt zur Schwächung eines Faches, das mehr Konsens verspricht, als es — unvermeidlich „dissensgeladen“ — erreichen kann.

**Tilman Grammes: Gibt es einen verborgenen Konsens in der Politikdidaktik?**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51–52/86, S. 15–26

Die sogenannte Krise der Politikdidaktik ist keine äußere, sondern eine innere Krise im Selbstverständnis der Disziplin. Entgegen der landläufigen Ansicht verfügt die Disziplin nämlich sehr wohl über eine gemeinsame und konsensfähige Fragestellung, einen Gegenstand sowie ein Set von Methoden, mit dem Antworten auf die an die Disziplin gerichteten Fragen gewonnen werden können. Dieses Paradigma der Disziplin als festumrissener Forschungskonsens erschließt sich aber erst, wenn man die an der vordergründigen Standpunktlogik einer politischen Geographie orientierte verzerrte Rezeptionsweise verläßt und in einer problemgeschichtlich akzentuierten Rückschau Konzepte von Kerschensteiner über Wilhelm, Giesecke, Sutor, Christian, Schmiederer, Behrmann, Gagel und anderen verstehend betrachtet und mit Praxisberichten konfrontiert.

Die heterogenen, zwischen konservativen und marxistischen Positionen changierenden Ansätze bestehen im Kern aus einer Verknüpfung von Aussagen zur politischen Sozialisation mit der Analyse darin liegender didaktischer Möglichkeiten. Die damit angesprochenen Fragestellungen lassen sich im Modell des fachdidaktischen Kegels gegenstandsadäquat abbilden. Methodisch ist Unterricht immer schon bestimmt als „Verhandlung des Politischen im Sozialen“ (pragmatisches Paradigma) im Sinne einer politischen Propädeutik. Das damit der Disziplin gesetzte Forschungsprogramm kann zum produktiven Motor empirischer Unterrichtsforschung werden.

**Friedrich-Wilhelm Dörge: Didaktische Aspekte von Ökonomie und Ökologie in europäischer Dimension. Zum „Europäischen Jahr des Umweltschutzes“ 1987**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52/86, S. 27-37

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft möchte die Notwendigkeit umweltpolitischen Handelns verstärkt bewußt machen. Die Lernenden sind vielfach gesinnungsethisch stark motiviert, zeigen aber weniger Verständnis für Interessenunterschiede in den Mitgliedsländern sowie für politische Entscheidungsprozesse in den Institutionen der EG. Lehrende haben die Aufgabe, das Engagement der Lernenden nutzend, die Kontroverse zur Beurteilung des Ökonomie-Ökologie-Problems in europäischer Dimension mit den Lernenden zu erarbeiten. Ein Grundwissen zur Vernetzung ökonomischer und ökologischer Entwicklungen mit ihren Interessenskonflikten bildet die Grundlage, um den Prozeß politischer Willensbildung und seine Beeinflussungsmöglichkeiten erkennen und im Sinne kompromißbereiter Verantwortungsethik beurteilen zu können.

Dafür bietet die Kenntnis recht unterschiedlicher Einschätzungen des Umweltproblems in den Mitgliedsländern der EG wichtige Aufschlüsse. Die Spannweite der Positionen politischer Parteien im Deutschen Bundestag und der Fraktionen im Europäischen Parlament reicht zum Beispiel beim Problem Energiewirtschaft und Umweltpolitik vom Nuklear-Konsens in Frankreich über die bedingte oder befristete Bejahung bis zur radikalen Ablehnung der Kernenergie in der Bundesrepublik Deutschland. Hinzu kommt in der EG ein Nord-Süd-Gefälle des Umweltbewußtseins. Für die in den Gründungsverträgen (1957) nicht vorgesehene Umweltpolitik der EG soll nach Übereinkünften (1972) mit der Einheitlichen Europäischen Akte (1986) endlich eine vertragliche Regelung geschaffen werden.

Mit lerndominanten Aktionsformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit soll problemorientiertes Lernen die politische Urteilsfähigkeit beispielhaft verbessern. So wichtig dabei das verantwortliche Verhalten jedes Bürgers ist, so wenig können politische Lösungen auf individuelles Verhalten beschränkt bleiben. Im Rollenspiel können die Lernenden z. B. als Parlamentarier aller Fraktionen des EG-Parlaments einen Initiativantrag an die EG-Kommission zur umweltschonenden Energiewirtschaft debattieren. In der Informations-, Diskussions- und Auswertungsphase werden Möglichkeiten und Grenzen sowohl in der Sachfrage als auch institutionell (EG-Parlament, -Kommission, -Ministerrat) erkannt. Neben der Wissensvermittlung wird die affektive und soziale Lernziel dimension begünstigt. Ähnlich ist es bei Fallstudien und Planspielen, während die Problemstudie wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen der Sekundarstufe II durch Textanalysen und Aussprachen zu Grundproblemen stärker entspricht. Auf jeden Fall sollte die europäische Dimension mit der Notwendigkeit eines Interessenausgleichs in der EG stärker als bisher berücksichtigt werden.