

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Ernst-August Roloff

„Gewissenhafte Pflichterfüllung zum Wohle der Allgemeinheit“?

Ein subjektiver Rück- und Ausblick auf 40 Jahre politische Bildung
in der Bundesrepublik Deutschland

Bernhard Sutor

Politische Bildung als Politikum — Ein unbewältigtes Problem

Werner Lenz

Politische Bildung für Erwachsene

Hans-Joachim Lißmann

Perspektiven politischer Bildung zwischen „Tagespolitik“ und „Zukunftsaufgaben“

B 51/88

16. Dezember 1988

Ernst-August Roloff, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1926 in Braunschweig; Studium der Psychologie, Germanistik, Geschichte, Pädagogik und Philosophie in Braunschweig und Göttingen; 1952–1968 Lehrer an einem Gymnasium in Braunschweig; 1968 Habilitation für Politikwissenschaft in Göttingen; 1971 Wiss. Rat und Professor für Politikwissenschaft; seit 1975 o. Prof. für Didaktik der Sozialwissenschaften.

Veröffentlichungen u. a.: Bürgertum und Nationalsozialismus 1930–1933. Braunschweigs Weg ins Dritte Reich, Hannover 1961; Was ist und wie studiert man Politikwissenschaft?, Mainz 1969; Exkommunisten – Ihr Leben und ihr Bruch mit der Partei in Selbstdarstellungen, Mainz 1969; Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, 3 Bände, Göttingen 1972/74/78; Psychologie der Politik, Stuttgart 1976; 100 Jahre Bürgertum in Braunschweig, 2 Bände, Braunschweig 1985/87.

Bernhard Sutor, Dr. phil., geb. 1930; Professor für Politikwissenschaft (Didaktik der Sozialkunde und Christliche Soziallehre) an der Katholischen Universität Eichstätt.

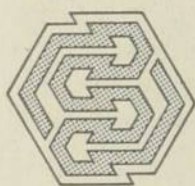
Veröffentlichungen u. a.: Politik und Philosophie, Mainz 1966; Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1971, 2. Auflage 1973; Grundgesetz und politische Bildung, Hannover-Mainz 1976; (Hrsg.) Politik. Lehr- und Arbeitsbuch, Paderborn 1979, 2. Auflage 1987; Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bände, Paderborn 1984; zahlreiche Aufsätze und Beiträge zur politischen Didaktik, zur politischen Philosophie und Ethik.

Werner Lenz, Dr. phil., geb. 1944; seit 1984 o. Prof. für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz; Leiter der Abteilung für Erwachsenenbildung und der Arbeitsgruppe „Arbeit und Bildung“ des Interuniversitären Forschungsinstitutes für Fernstudien.

Veröffentlichungen u. a.: Grundlagen der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1979; Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1987.

Hans-Joachim Lißmann, Dr. phil., geb. 1944; Studium der Geschichte, Pädagogik und Politikwissenschaft in Frankfurt, 1967–1970 Lehrer an einer Grund-, Haupt- und Realschule; 1972–1975 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, 1975–1982 Akademischer Rat bzw. Oberrat am Didaktischen Zentrum der Universität in Frankfurt; seit 1982 Akademischer Oberrat am Institut für Schulpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt.

Veröffentlichungen u. a.: Lernfeld Europa – Anstöße zu einer interkulturellen Kommunikation, in: K. Franke (Hrsg.) Jugend, Politik und politische Bildung, Opladen 1985; Unterrichtsforschung als politische Bildung, in: V. Nitzschke/F. Sandmann (Hrsg.) Handbuch für den politischen Unterricht, Stuttgart 1987; Handlungsorientiertes Lernen und Frageformen, in: W. Mickel/D. Zitzlaff (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1988.



ISSN 0479-611 X

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

Redaktion: Rüdiger Thomas (verantwortlich), Dr. Ludwig Watzal, Dr. Klaus W. Wippermann, Ralph Angermund, Dr. Heinz Ulrich Brinkmann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 5500 Trier, Tel. 06 51/46 04 39, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer;
- Bestellungen von gebundenen Bänden der Jahrgänge 1984, 1985, 1986 und 1987 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.

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

„Gewissenhafte Pflichterfüllung zum Wohle der Allgemeinheit“?

Ein subjektiver Rück- und Ausblick auf 40 Jahre politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

I. 1945 bis 1948: „Stunde Null“ — erlebte „reeducation“

Wenn Jubiläen oder auch andere, weniger zum Jubeln Anlaß bietende Gedenktage „begangen“ werden, hat es irgendwann einen Anfang gegeben — ein Jahr, einen Tag oder eine Stunde Null. Seit es mich persönlich betrifft, fällt mir auf, daß 40 Jahre offenbar (neuerdings?) ein besonders (ge-)denkwürdiger Zeitraum sind; und manchmal, wenn zur amtlichen Ermittlung des Datums alle möglichen Zeiten aus- und angerechnet werden, kommen verblüffende Ergebnisse dabei heraus. So war ich denn überrascht und vermutete zunächst einen Irrtum, als ich vor einigen Jahren aus der Hand unseres Universitätspräsidenten eine Urkunde erhielt, durch die mir der Niedersächsische Minister für Wissenschaft und Kunst „für 40jährige gewissenhafte Pflichterfüllung im öffentlichen Dienst zum Wohle der Allgemeinheit den Dank des niedersächsischen Landesministeriums“ aussprach. Sie trug das Datum „5. Juni 1985“ — und ich dachte 40 Jahre zurück, zuerst eher amüsiert, dann zunehmend betroffen:

Gerade eben 19 Jahre alt geworden und doch seit einigen Monaten Offiziersanwärter mit „Tapferkeitsauszeichnungen“, befand ich mich mit Tausenden und Abertausenden von „Kameraden“ auf alte Lastwagen gepfercht auf dem Wege in britische Internierung, verdreckt, verlaust, ruhrkrank und von Hunger gequält — doch froh, daß es nicht die russische Kriegsgefangenschaft war. Es war zugleich das Ende einer zwölf Jahre währenden Herrschaft, die unsere ganze Schul- und Jugendzeit ausgefüllt hatte und uns daher wie hundertprozentige Produkte ihrer Erziehung erscheinen ließ: nichts gelernt, außer „Soldat“, kein gültiges Abitur, keine Zukunftsperspektive — wie all die anderen auch.

Klingt es nicht wie Ironie, wenn mir die Regierung eines Landes, das es im Juni 1945 nicht einmal als Idee gab, vorrechnet, genau an diesem Tage mit der gewissenhaften Erfüllung meiner Pflichten im öffentlichen Dienst zum Wohle der Allgemeinheit begonnen zu haben? Und doch wurde mir gerade durch das Nach-Denken über diese „Stunde Null“ erst bewußt, daß nicht nur mein persönlicher Lebensweg, sondern auch das Schicksal meiner Gene-

ration, d. h. derer, die 1933 zwischen fünf und zehn Jahre alt waren, auf eine ganz besondere, typische Weise mit der Geschichte der Bundesrepublik verflochten und mithin ein Stück politischer Bildung ist: von der „reeducation“ über die kritischen spätschziger Jahre bis zum gegenwärtigen 40jährigen Jubiläum der Bundesrepublik Deutschland eben nicht ganz zufällig zusammenfallend mit den Zäsuren und Wendepunkten ihrer Geschichte.

Es ist, glaube ich, weder Verdrängung noch Verklärung, wenn mir die ersten Nachkriegsjahre bis zur (fast) alles verändernden Währungsreform trotz (oder vielleicht wegen) der oft beschriebenen materiellen Not als eine Zeit der Zuversicht, Zielstrebigkeit und eines neuen Freiheitsgefühls in Erinnerung ist. Es resultierte nicht nur aus der Gewißheit, daß keine Menschen mehr durch „Kriegshandlungen“ starben, daß eine neue Fensterscheibe nicht durch den nächsten Bombenangriff wieder zerstört wurde oder beim Erzählen eines politischen Witzes keine Verhaftung mehr drohte. Es beruhte vielmehr auf der langsam wachsenden Sicherheit, daß die Millionen von Heimatvertriebenen, die außer den Millionen von Ausgebombten ein Dach über dem Kopf suchten und Nahrung wie Bekleidung brauchten, letztlich ohne die durchaus möglichen und von vielen befürchteten Spannungen und Konflikte integriert wurden. *Dieses Flüchtlingswunder, nicht das sogenannte Wirtschaftswunder, ist die größte Leistung der Nachkriegsgesellschaft*, weil es die Leistung aller war, nicht nur einiger Politiker, und zum wenigsten das Resultat von Schulunterricht oder gelenkter politischer Bildung.

Diese konzentrierten derweil ihre Bemühungen auf die Bewältigung der Vergangenheit, die nach Maßgabe der Alliierten mit dem pädagogischen Konzept der „reeducation“ und der juristisch-administrativen „Entnazifizierung“ mehr und mehr den Deutschen selbst überantwortet wurde. Zwar schien meine Generation, die sämtliche Institutionen der nationalsozialistischen Erziehung vom Jungvolk bis zur Wehrmacht durchlaufen hatte, in erster Linie betroffen zu sein, aber die meisten von uns brauchten weder amnestiert noch entnazifiziert

zu werden; die Nazis hatten die wirksamste Entnazifizierung selbst betrieben durch ihre permanente und penetrante Indoktrination, die schließlich unter dem Eindruck der Wirklichkeit des Krieges ins Gegenteil umgeschlagen war. Aber in ähnlicher Weise wirkte auch die Aufklärungs- und Umerziehungspropaganda der Siegermächte besonders im Zusammenhang mit den Nürnberger Prozessen zumindest ambivalent, weil sie den Eindruck von Unverständnis und auch Rachegefühlen eher verstärkte als minderte. Um so überraschender war die Feststellung, daß es, abgesehen von einigen prominenten „Goldfasanen“, offenbar überhaupt keine „Nazis“ gegeben hatte. Und dabei haben wir sie doch alle gekannt, unsere Nachbarn, unsere Lehrer, die Politischen Leiter (PO = „P Null“) vom Blockwart über den Ortsgruppen- bis zum Kreisleiter, die Kaufleute, die schon vor 1938 keine Juden mehr in ihr Geschäft ließen, die Pfarrer, die das „Amen“ mit „Heil Hitler“ verbanden und auch jene, die ihre hohen Stellungen in der Justiz, in der Stadtverwaltung, in den Wirtschaftskammern oder im Bildungswesen durch heuchlerischen Opportunismus bewahrt hatten. Aber wir wußten auch genau, wer sich auch unter der Tarnung des Parteiabzeichens nicht hatte korrumpieren lassen und ein „Antinazi“ geblieben war.

Während die praktische Entnazifizierung durch Spruchkammerverfahren mit „Persilscheinen“ allmählich, dann, Anfang der fünfziger Jahre, ziemlich plötzlich damit endete, daß fast alle als „Mitläufer“ oder gar Nichtbetroffene wieder auf ihren alten Platz zurückkehrten oder neue einnahmen, bemühten sich die Schulverwaltungen in den Bundesländern darum, „Nationalsozialismus“ in irgendeiner Form in der Schule bearbeiten zu lassen. Damit wurde oft der Bock zum Gärtner gemacht, denn zumindest an den Gymnasien gab es Absolventen der Universitäten bis etwa 1950 so gut wie gar nicht, und wenn, dann waren ihre Professoren oft dieselben gewesen, die vor und nach 1933 die Lehrer ihrer Lehrer gewesen waren und nun ihre eigene Vergangenheit „bewältigen“ sollten. Man muß sich die — damals sehr häufige — Situation noch einmal verdeutlichen: Eine Schulklasse, die 1942 im Alter von zehn Jahren in das Gymnasium eingetreten war und fast drei Jahre lang Durchhalteparolen und Treuebekenntnisse so viel wie Bomben über sich ergehen lassen mußte, trat im Jahre der Währungsreform in die Oberstufe des Gymnasiums ein, um sich auf das Abitur im Jahre 1951 vorzubereiten — und das mit denselben Lehrern! Überdies hatten die Alliierten vorsichtshalber den Geschichtsunterricht zunächst einmal ganz ausgesetzt.

II. 1948 bis 1952: Anfänge einer politischen Didaktik

Die Währungsreform machte auch dies möglich: Überraschend, buchstäblich über Nacht, wurde mir mitten im Semester ein Studienplatz an der Universität Göttingen angeboten, den ich annehmen konnte, weil mein Vater ein festes Gehalt bezog, nunmehr in harter D-Mark. Mein Ziel stand längst fest: Lehrer an einem Gymnasium mit den Hauptfächern Deutsch und Geschichte; Fächer, die in Göttingen mit den Trägern bekannter Namen vertreten waren, Hermann Heimpel und Percy Ernst Schramm zum Beispiel; aber auch der Pädagoge Erich Weniger gehörte zu denen, die ich zu meinen Lehrern wählte.

Im Wintersemester 1948/49, während in Bonn der Parlamentarische Rat seinen Auftrag erfüllte, für den westlichen deutschen Staat eine Verfassung zu entwerfen, erarbeitete ich die Grundlagen meiner wissenschaftlichen Arbeit u. a. in einer Vorlesung über „Höfische Epik“, die der junge Privatdozent Hans Neumann hielt. Im Mittelpunkt stand das Nibelungenlied, und das Auditorium vernahm mit Verwunderung, dieses allen deutschen Gymnasiasten als größtes literarisches Kunstwerk bekannte Epos sei von den Alliierten auf den Index der für den Schulunterricht verbotenen Literatur gesetzt,

dürfe als gefährlicher Ausdruck deutscher Helden- und Untergangsideologie folglich künftigen Generationen nicht mehr vermittelt werden. Dagegen sei es ihm, dem Forscher und Lehrer an der Universität (der im übrigen nachweislich eher Verfolgter als Sympathisant des NS-Regimes gewesen war, dies freilich nicht zu äußern pflegte), nicht zu verwehren, sich mit Literatur wissenschaftlich auseinanderzusetzen.

Die Art und Weise, wie hier ein Germanist die Methoden der Textkritik und Hermeneutik demonstrierte, setzte jeden Mitdenkenden in die Lage, sich am Ende ein eigenes Urteil über den Wert des Werkes als „Bildungsgut“ zu bilden, so daß der Dozent seine Konsequenz nur anzudeuten brauchte: Wer aufgrund seiner wissenschaftlichen Erkenntnis zu der Überzeugung gelangt, daß Dichtungen von hohem künstlerischen Wert wie das Nibelungenlied zur Bildungstradition gehören, möge auch den Mut beweisen, unsinnigen Lehrverboten und obrigkeitlichen Zensuren entgegenzutreten. Wissenschaftliche versus politische Legitimation — erste Ansätze zu einer politischen Didaktik: *Was als Bildungsgut in die Schule Eingang findet, darüber wird zwar politisch, d. h. unter Anwendung von*

Macht, entschieden; aber es ist der Kern des Selbstverständnisses von Wissenschaftlern, ob und in welcher Weise sie mit ihrer Kompetenz in diese Entscheidungsprozesse eingreifen wollen oder glauben eingreifen zu müssen.

Daß aber eine Fachwissenschaft als solche nicht in der Lage ist, von sich aus über Inhalte von Schulunterricht zu bestimmen, hat in diesen entscheidenden Jahren der Konstituierung der Bundesrepublik niemand mit so großem Nachdruck geäußert wie Erich Weniger, der seine geisteswissenschaftliche Theorie der Bildungsgüter, besonders die „Grundlagen des Geschichtsunterrichts“, schon seit der Mitte der zwanziger Jahre, auch während der NS-Zeit, entwickelt hatte und nun als Berater die bildungspolitischen Konzeptionen des neuen Staates wesentlich beeinflusste. Was heute allen Didaktikern selbstverständlich und geläufig ist, war damals selbst für die — relativ wenigen — künftigen Philologen, die außer ihrem Fachstudium auch eine pädagogische Qualifikation für sinnvoll hielten, nur schwer zu verstehen: *Wissenschaft und Unterricht (in der Schule) stehen nicht im Verhältnis von Begründung und Anwendung zueinander; denn die Schule ist kein Transformator, der wissenschaftlichen Stark- in pädagogischen Schwachstrom verwandelt, wie Herman Nohl, Wenigers ebenfalls noch in Göttingen aktiver Lehrer, es ausgedrückt hat.*

Für den — im Rahmen einer Allgemeinbildung (nach Weniger) zentralen — Geschichtsunterricht bedeutet das: Die Forschung stellt Tatsachen fest,

und zwar aufgrund von Anforderungen, die an sie gestellt, und Erwartungen, die an sie gerichtet werden. Im Unterricht dagegen wirken a priori Bildungsmächte, von denen, zumindest in der Neuzeit, der Staat der wichtigste ist. Die Geschichte des Geschichtsunterrichts lehre, daß er immer denjenigen gedient habe, die Verantwortung vor der Geschichte übernehmen, indem sie selbst geschichtsbildend, d. h. in die Zukunft hinein handeln: im Mittelalter die Ritter, später der höfische Adel, in der Neuzeit das Bürgertum und nun, im Zeitalter der Demokratie, *alle Staatsbürger.*

Wenigers überspitzt formulierte Prämisse — „Geschichtsunterricht ist nur da, wo ein Staat ist“ — veranlaßte ihn zum Umkehrschluß, daß jeder Staat den Geschichtsunterricht brauche, weil sich in ihm, d. h. im Bewußtsein der Adressaten als den künftig handelnden Subjekten, Vergangenheit und Zukunft begegnen. Wenigers These, daß Geschichtsbewußtsein politisches Handeln legitimiert, ist nun wahrhaftig nicht originell und wurde in brilliant modifizierter Form zur selben Zeit u. a. von Hermann Heimpel („Der Mensch in seiner Gegenwart“) wiederholt; aber dieses originär politikwissenschaftliche Dogma gerade jetzt, wo zwei neue deutsche Staaten das frühere „Deutsche Reich“ erbten, in das Bewußtsein der politischen Entscheidungsträger zu rufen, war eine bildungspolitische Tat, vor allem wenn man bedenkt, daß es das Fach Politikwissenschaft zu dieser Zeit an deutschen Universitäten (noch) nicht (wieder) gab.

III. Gemeinschaftskunde versus Politikunterricht

Die Politikwissenschaft wurde, wie hinreichend bekannt ist, Anfang der fünfziger Jahre als Instrument der „reeducation“ (Demokratie-Wissenschaft) an den Universitäten eingerichtet, um Studierende aller Fakultäten, d. h. die künftige akademische Führungsschicht, im Sinne eines *studium generale* politisch zu bilden. Aus diesen Erwartungen heraus entwickelten die ersten Inhaber der Lehrstühle ihre Ansprüche an Wissenschaftlichkeit, u. a. Dolf Sternberger, Franz Neumann, O. H. von der Gablentz, Ossip K. Flechtheim, Arnold Bergsträsser, Ernst Fraenkel, Wolfgang Abendroth. Es waren Wissenschaftler unterschiedlicher Herkunft — Juristen, Historiker, Volkswirtschaftler, Philosophen — und deshalb empfahlen die Kultusminister in den am 15. Juni 1950 verkündeten „Vorläufige(n) Grundsätze(n) zur politischen Bildung an den Schulen und Hochschulen“ den Universitäten u. a.: „Der Lehrstuhl (also nur einer pro Universität! E.-A. R.) wird derjenigen Fakultät zugeordnet, die der bisherigen wissenschaftlichen Arbeit des Inhabers am nächsten steht.“ Oft war das die Philosophische, manchmal auch die Rechts- und Staatswis-

enschaftliche Fakultät, z. B. in Göttingen (Gerhard Leibholz).

Während an den Universitäten vorläufig an die Ausbildung von Fachlehrern für politischen Unterricht an Gymnasien nicht gedacht wurde, hatte sich an den damals überall noch eigenständigen Ausbildungsstätten für Volks- und Mittelschullehrer inzwischen aus der Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik eine Didaktik der politischen Bildung entwickelt, die zwar auch nicht auf die Ausbildung von Fachlehrern zielte, aber immerhin voraussetzte, daß es an den Schulen ein Fach gibt, das in besonderer Weise der politischen Bildung dienen soll. Es hieß meist „Gemeinschafts-“, „Sozial-“ oder auch „Gegenwartskunde“; es zu unterrichten, wurde den traditionell nicht fachspezifisch ausgebildeten Lehrkräften ebenso zugemutet wie der Unterricht in Musik, Sport und allen anderen Elementarfächern. Die Konzeption dieser Didaktik entwickelten namhafte Pädagogen wie Theodor Litt, Wilhelm Flitner, Eduard Spranger, Adalbert Weinstock oder, etwas später, Wolfgang Klafki; ihnen folgten die

Fachdidaktiker, von denen die Hessen Wolfgang Hilligen (Volks- und Realschulen), Kurt Gerhard Fischer (Berufsschulen) und Rudolf Engelhardt (Lehrerfortbildung) wegweisend und mangels eigener Konzeptionen auch an Gymnasien rezipiert wurden.

Es bleibt als Fazit die Feststellung, daß die Universitätsdisziplin *Politikwissenschaft* und die als Fachdidaktik eingerichtete *politische Bildung* ihrer Herkunft und ihren Zielen nach grundverschieden waren und sich auch nicht aufeinander zubewegten, als später, in den sechziger Jahren, auch an den Pädagogischen Hochschulen Lehrstühle für Politikwissenschaft eingerichtet wurden. Eher trat das Gegenteil ein, weil die Inhaber, meist an den Universitäten in Politikwissenschaft Habilitierte, nicht Fachlehrer ausbilden, sondern Politik als Grundlagenwissenschaft für Pädagogen lehren sollten.

Ich muß gestehen, daß ich während meines Studiums bis zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst im Frühjahr 1952 von dieser Entwicklung wenig wahrnahm, obwohl ich durch Erich Weniger, dessen außeruniversitäre politische Aktivitäten uns nicht verborgen blieben, mehr als andere auf die Probleme eines politischen Geschichtsunterrichts und der politischen Bildung vorbereitet war. Es überraschte mich daher nicht, daß an den Gymnasien statt der in der Weimarer Republik bekannten „Staatsbürgerkunde“ nun „Gegenwartskunde“ gelehrt und dieser Unterricht den Geschichtslehrern aufgetragen wurde. Zwar wußten auch die Fachleiter am Studienseminar nicht, welche Inhalte gelehrt werden sollten, aber dafür war ihnen rechtzeitig das Ziel offenbart worden: „Erziehung zur Partnerschaft“, und Friedrich Oetinger hieß ihr Prophet. Toleranz, Fairneß, Achtung vor den Mitmenschen und Menschenrechten waren die erstrebten Tugenden; vom Leben in der Gemeinschaft war viel, von

Staat und Politik nur insoweit die Rede, als die Nazis und die Kommunisten diese Werte korrumpiert, pervertiert und geschmäht hatten. Sogar für die diesbezügliche Gemeinsamkeit der roten und der braunen Verbrecher gab es einen wissenschaftlichen Begriff: Totalitarismus. Im übrigen enthielten die Lehrbücher, die ersatzweise aus den Volks- und Realschulen in die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums übertragen wurden, das, was ihre Titel versprachen: „Miteinander — Füreinander“, „Einer für alle — alle für einen“ oder auch „Du und die Gemeinschaft“.

Daß die Bilanz dieser fünfziger Jahre trotzdem nicht völlig negativ ausfällt, liegt daran, daß einerseits die meisten Lehrkräfte durchaus guten Willens waren, politische Bildung zu leisten, andererseits mehr und mehr Hilfen von außen angeboten wurden. Dabei ist an erster Stelle die Bundeszentrale für Heimatdienst zu nennen, deren Namenswechsel 1963 (Bundeszentrale für Politische Bildung) den sich abzeichnenden Bewußtseinswandel bei Lehrern und Politikern programmatisch ausdrückte. In den Schulen etablierte sich ein wie auch immer benanntes Fach in Form von Stunden- und Lehrplänen, Richtlinien und vor allem durch verstärkte Berücksichtigung in der Lehrerfortbildung, wobei auch die inzwischen überall entstehenden Landeszentralen für politische Bildung durch Veranstaltungen und Publikationen für die Hand von Schülern und Lehrern erfolgreich mitwirkten. Hier begegneten sich auch zuerst die Politikwissenschaftler der Universitäten und die Didaktiker der lehrerausbildenden Hochschulen. Und so begann, etwa Anfang der sechziger Jahre, das, was aus heutiger Sicht auch bedenkliche Tendenzen aufwies und vielleicht sogar zu einer Fehlentwicklung geriet; ich meine die Verwissenschaftlichung der politischen Bildung.

IV. Die Verwissenschaftlichung der politischen Bildung

Auch hierfür scheint mir mein persönlicher Werdegang typisch oder zumindest symptomatisch zu sein: Durch die Saarbrückener Rahmenvereinbarung (1961) wurde an den Oberstufen der Gymnasien unter der Bezeichnung „Gemeinschaftskunde“ ein fächerübergreifender Unterricht eingerichtet, der Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde problem- bzw. themenorientiert zusammenfassen sollte. Indessen gab es noch immer keine sozial- oder politikwissenschaftlichen Fachlehrer, so daß die damit in der Regel betrauten Erdkunde- und/oder Geschichtslehrer vor allem hinsichtlich der politischen Relevanz der Themen dilettieren bzw. auf wissenschaftlichen Anspruch verzichten mußten. Um diesem Mangel abzuhelfen, bemühte ich mich um ein politikwissenschaftliches Kontaktstudium, als an

der Technischen Hochschule meiner Heimat- und Arbeitsstadt (Braunschweig) endlich auch ein Lehrstuhl für Politikwissenschaft eingerichtet wurde.

Abgesehen davon, daß die Schulverwaltung für ein solches Kontaktstudium keine Notwendigkeit sah und daher nicht einmal einer Stundenverlagerung zustimmte, sah sich auch der Lehrstuhl nicht in der Lage, sein Angebot auf Bedürfnisse von Fachlehrern einzustellen, zumal es in Niedersachsen noch nirgendwo eine *facultas docendi* für ein entsprechendes Unterrichtsfach an Gymnasien gab. Bestenfalls mit einer Promotion zum Dr. phil. hätte ich ein solches Studium abschließen können, wurde mir bedeutet. Da ich diesen Grad bereits hatte, klingt es heute fast wie Ironie, daß mir schließlich

der Politikwissenschaftler einer hessischen Universität den verblüffenden Rat gab, meine behauptete Kompetenz für Politikwissenschaft durch eine Habilitation in diesem Fach, am besten bei Leibholz in Göttingen, nachzuweisen. Ein Stipendium der DFG erlaubte mir, mich zu diesem Zwecke vom Schuldienst beurlauben zu lassen.

Das Jahr 1965 hatte die nächste entscheidende Wende eingeleitet, die ihren Scheitelpunkt Ende 1968 erreichte. Es begann mit der Aufsehen erregenden Veröffentlichung der „Didaktik der politischen Bildung“ von Hermann Giesecke, der — bemerkenswert genug — als Pädagoge zum ersten Male „Kategorien der Begegnung mit dem Politischen“ einer didaktischen Konzeption zugrunde legte: neben Macht, Recht, Interesse, Geschichtlichkeit u. a. vor allem und zuerst den *Konflikt*, weshalb für die nächsten Jahre allen Didaktikern, die hierin eine originäre Kategorie des Politischen anerkannten, von ihren Gegnern das diffamierende Etikett „Konfliktdidaktik“ angeheftet wurde. Als dann, 1967/68, tatsächlich der politische Konflikt ausbrach, der die bisher tiefste Zäsur in der Geschichte der Bundesrepublik und der politischen Bildung bedeutete, schien es für ihre Kritiker erwiesen, daß dies das Resultat der Konfliktdidaktik war. Als ihr Urheber galt die Frankfurter Schule (mit der Hermann Giesecke wirklich nichts zu tun hatte), die allerdings in ganz anderer Hinsicht die Diskussion um die Wirksamkeit, besser: die bisherige Unwirksamkeit der politischen Bildung angefaßt hat durch eine Reihe empirischer Untersuchungen von Sebastian Herkommer, Manfred Teschner und anderen Schülern von Th. W. Adorno und Max Horkheimer.

Die niederschmetternden Resultate alarmierten nun endlich die verantwortlichen Bildungspolitiker, die zwar nicht so panikartig reagierten wie auf Georg Pichts Beschwörung einer „Bildungskatastrophe“, aber immerhin darauf drängten, daß

künftig auch an Gymnasien der politische Unterricht von wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften erteilt werde. 1965 wurde daher in die Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien in Niedersachsen das Fach „Wissenschaft von der Politik“ aufgenommen und gleichzeitig die Federführung für den neuen Studiengang den politikwissenschaftlichen Lehrstühlen an den Universitäten übertragen. Durch diese Entscheidung erhielt das Fach zwar formal seine wissenschaftliche Gleichberechtigung, aber sie löste auch tiefgreifende Veränderungen und eine Entwicklung aus, die mehr Probleme schuf als löste.

Das erste Problem bestand darin, daß an kaum einer Universität die Politikwissenschaft personell und inhaltlich, weder qualitativ noch quantitativ, auf die schlagartig einsetzende Nachfrage vorbereitet war. In den langfristigen Folgen gravierender aber war die administrativ erfolgte Zuordnung des Schulfaches zur Politikwissenschaft als ihrer Bezugswissenschaft. Erst als nach etwa fünf Jahren die ersten Absolventen des neuen Studienganges in die Schule eintraten, stellte sich heraus, daß Schulfach und Universitätsdisziplin nur zu einem Teil deckungsgleich sind: Einerseits umfaßt das Schulfach auch andere als politikwissenschaftliche Inhalte, z. B. Wirtschafts- und Rechtskunde, soziale (soziologische) und sozialpsychologische Probleme, z. B. Bekämpfung von Vorurteilen, die im Studium nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt waren, andererseits bietet und verlangt die Politikwissenschaft an der Universität infolge ihrer rasch fortschreitenden „Professionalisierung“ und inneren Differenzierung vieles, was für die Schulpraxis irrelevant oder unbrauchbar ist.

Einstweilen aber waren die minimal ausgestatteten Lehrstühle froh, wenn sie ihr Lehrangebot durch Dozenten ergänzen konnten, die wissenschaftliche Qualifikation mit Kenntnissen und Erfahrungen aus der Schulpraxis verbanden.

V. 1968: Bilanz nach 20 Jahren

Das waren die Umstände, denen ich meinen Wechsel vom Schuldienst an die Universität verdanke: Aus einem Lehrauftrag für „Didaktik und Methodik des politischen Unterrichts“ wurde nach kontinuierlicher Ausweitung schließlich (1975) ein Lehrstuhl für „Didaktik der Sozialwissenschaften“. Aber noch bevor Anfang der siebziger Jahre der erste größere „output“ an wissenschaftlich qualifizierten Lehrkräften an die Schulen erfolgte und die ausbildenden Hochschulen in aller Eile personell und materiell der rasch ansteigenden Zahl der Studierenden Herr werden konnten, hatte die politische Wirklichkeit nicht nur die Universitäten und Schulen längst überrollt. Die Flutwelle der „Stu-

dentenbewegung“ erreichte sogar das Bundeshaus in Bonn, schreckte die politischen Parteien auf und bewirkte etwas bis dahin Einmaliges: Der Bundestag debattierte über die Situation der Politischen Bildung, am 15. November 1968, einem Freitag, vor leerem „Plenum“ zwar, aber immerhin . . .

Vorausgegangen waren Große Anfragen der damaligen Regierungsfractionen CDU/CSU und SPD sowie der oppositionellen FDP vom Dezember 1967. Daß die Bundesregierung fast ein Jahr zur Beantwortung brauchte, lag u. a. daran, daß sie eine Expertenkommission „zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung zur

Verbesserung der Wirksamkeit der politisch bildenden Tagungsarbeit“ mit der Ausarbeitung einer Empfehlung beauftragte. Der Vorsitzende war Felix Messerschmid, als Leiter der Akademie für politische Bildung in Tutzing damals anerkannter Wortführer der „Zunft“. Die Beschränkung des Auftrages ergab sich aus der begrenzten Kompetenz des Bundes für Fragen der Bildungspolitik, zu der die politische Bildung formal gerechnet wird.

Fast wörtlich übernahm die Bundesregierung, was die Sachverständigenkommission über die *Ziele* der politischen Bildung postulierte: Sie hat

- möglichst objektive Informationen über „Faktoren und Funktionszusammenhänge politischer Prozesse“ zu vermitteln;
- politisches „Problembewußtsein“, die politische Urteilsfähigkeit und Urteilsbereitschaft auszubilden;
- die Erkenntnis des eigenen Standortes im Rahmen der Gesamtgesellschaft zu fördern;
- zur „Bejahung der Grundwerte der freiheitlichen Demokratie zu führen“;
- die „Fähigkeit zu politischem Handeln“ zu entwickeln;
- das „Wesen demokratischer Spielregeln“ bewußt zu machen und demokratische Verfahrensweisen einzuüben.

So sehr Politiker aller Fraktionen in diesen hehren Zielen mit den Experten übereinstimmten, so wenig plagten sie in der Debatte Zweifel, ob damit nicht Schule und Institutionen der Erwachsenenbildung hoffnungslos überfordert sein könnten. Die Erwartungen an Wissen, Bewußtsein, Gesinnung, Urteilsfähigkeit und schließlich Verhalten (Engagement) nicht zu hoch zu schrauben, warnte eigentlich nur der Abgeordnete Huys (CDU) mit dem Hinweis, daß auch Staaten mit langer demokratischer Tradition allerhöchstens einen Anteil von zehn Prozent politisch Aktiver aufweisen. Die überwältigende Mehrheit der Parlamentarier glaubte mit diesem Programm den gravierenden Mängeln der bisherigen politischen Bildung abhelfen zu können:

1. Weniger vergangenheits- als zukunftsorientiert, d. h. es sollten künftig nicht nur Nationalsozialismus und Kommunismus, sondern verstärkt die Fragen der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zukunftssicherung und die Stabilität des demokratischen Staates behandelt werden.
2. Weg von der harmonisierenden Gemeinschaftsideologie – hin zur politischen Realität mit ihren Konflikten!
3. Nicht nur intellektuelle Wissensvermittlung, sondern verstärkt Erziehung zu Werthaltungen und Verhaltensweisen.
4. Stärkere Berücksichtigung von Erfahrungen und Erwartungen der Adressaten.

Mit heute naiv erscheinender Selbstverständlichkeit waren fast alle Sprecher überzeugt, die Schule lege „die elementaren Grundlagen für jede politische Bildung“ und habe damit eine „Schlüsselstellung“, jedoch müsse sie „noch glaubwürdiger und überzeugender gestaltet werden“, damit sich „demokratische Verhaltensweisen“ vom Kindesalter an „in selbstverständlicher Form entwickeln“. Die Regierung und der zuständige Ressortchef, Bundesinnenminister Benda, erwarteten freilich von den Fachleuten dabei noch etwas mehr Hilfen; z. B. sollten Sozialwissenschaftler untersuchen, wie „die Bereitschaft, die demokratische Grundordnung unseres Staates zu bejahen, noch wirksamer geweckt“ werden könne. Ferner müßten „vor allem die noch unzureichend geklärten didaktischen und methodischen Probleme der politischen Bildung in den verschiedenen Schulformen und -arten beschleunigt untersucht werden“.

Heute, nach 20 Jahren und im Vorfeld einer weiteren Bestandsaufnahme durch den Deutschen Bundestag, ergibt sich für mich folgende Bewertung der damaligen Debatte:

Die geforderten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wurden in einem Umfang durchgeführt, der auch für die Sozialisationsforscher selbst unüberschaubar geworden ist. Es erscheint mir als sehr zweifelhaft, ob sie von der Masse der „Praktiker“ rezipiert wurden, und ich bin sicher, daß sie für das Insgesamt der politischen Bildung weitgehend folgen- und wirkungslos geblieben sind. Das liegt aber nur zu einem Teil an diesen Untersuchungen selbst, sondern vielmehr daran, daß weder in der Wirklichkeit der Schulen mit ihrer traditionellen Lernorganisation noch in Kurzzeitseminaren der außerschulischen Jugendarbeit die Chance besteht, die Dimension des Verhaltens oder gar der Gesinnung ohne Indoktrination zu erreichen.

Auch die gewünschte Klärung didaktischer und methodischer Probleme ist sehr bald erfolgt und hat in den siebziger Jahren eine unübersehbare Flut von didaktischer Literatur, Handreichungen, Unterrichts„modellen“ und -materialien, Lehrbüchern und AV-Medien hervorgebracht, die zwar die Praxis erreichten, aber nicht selten auch Verwirrung, Unsicherheit und Übersättigung oder aber Resignation verursachten. Dabei entsprach dieser steigenden Flut in dieser Zeit auch die ansteigende Zahl von qualifizierten Lehrkräften, die in der Lage gewesen wären, ein Minimum an politischer Bildung mit einiger Hoffnung auf „Wirksamkeit“ zu vermitteln, wenn nicht genau zu dem Zeitpunkt, als diese subjektiven Voraussetzungen gegeben waren, die objektiven dies konterkariert hätten.

So wurden in den Schulen

- a) die Stundenanteile für Sozial-/Gemeinschaftskunde auf eine, maximal zwei Wochenstunden „eingefroren“ oder reduziert, und entsprechend

b) immer weniger qualifizierte Lehrkräfte, schließlich gar keine mehr eingestellt.

Mit einem Stundenanteil von fünf bis höchstens zehn Prozent am gesamten Fächerkanon beteiligt, kann politische Bildung in der Schule weder inhaltlich fächerübergreifend noch methodisch so arbeiten, daß die Dimension des Verhaltens überhaupt erreicht, geschweige denn wirksam beeinflußt werden kann.

Nicht die Schule oder die Lehrer hatten also die erwiesene Unwirksamkeit der politischen Bildung zu verantworten, sondern die politischen Rahmenbedingungen, unter denen Schule und politische Bildung im Grunde heute noch stehen; sie haben auch die besten pädagogischen Absichten konterkariert. Nur ein Bundestagsabgeordneter, der spätere Finanzminister Matthöfer, hat in der Debatte vom 15. November 1968 den Zusammenhang erkannt: Während die Schulen auf dem „Niveau einer überholten Postulatspädagogik“ verharren, habe der von der Bundesregierung selbst zugegebene Entfremdungsprozeß breite Schichten des Volkes und nicht nur die junge Generation mehr und mehr von einer unmittelbaren Einwirkung auf politische

Entscheidungen ferngehalten. Deswegen „ist es erforderlich, überall dort, wo dies wegen der Überschaubarkeit der zu regelnden Probleme oder wegen des besonderen Sachverständes der Gruppe, die von diesen Entscheidungen betroffen ist, möglich ist, Formen direkter Demokratie einzuführen, die es der betreffenden Gruppe erlauben, Entscheidungen, die sie selbst treffen kann, tatsächlich auch selbst zu treffen“.

Aber genau diese Erweiterung der repräsentativen parlamentarischen Demokratie durch mehr unmittelbare Partizipation hielt die überwältigende Mehrheit der Repräsentanten für höchst bedenklich. Einer hatte den Mund gespitzt, aber niemand hat gepfiffen! Auch Matthöfers Kollege J. Raffert, Parlamentarischer Staatssekretär des zuständigen Ministeriums, beschränkte sich darauf, Reformen anzumahnen, „wie sie z. B. in den Schulen (autoritäre Formen der Wissensvermittlung), in den Hochschulen, in der Eigentumsstruktur, in der Betriebs- und Wirtschaftsverfassung überfällig sind“. Willy Brandts Motiv „Mehr Demokratie wagen!“ klingt an, aber auch die sozialliberale Koalition griff die Melodie nicht auf.

VI. 1988: „Die Ehe wird geschieden“

So sicher, wie die unruhigen Jahre 1967 ff. mit der Ära der Großen Koalition zusammenhingen und diese mit der Unruhe in der Weltpolitik, darf auch angenommen werden, daß die Stagnation, um nicht zu sagen Resignation in der politischen Bildung die allgemeine politische Stimmung und Lage am Ende der siebziger Jahre widerspiegelte. Je differenzierter, geregelter und kontrollierter die wissenschaftliche Ausbildung von qualifizierten Fachlehrern an den Universitäten wurde, desto größer wurden die Probleme der Einsetzbarkeit in der Schulpraxis, auch solange noch Aussicht auf Einstellung bestand. Die Gründe dafür sind m. E.:

1. Viele dieser Fachkräfte waren, wie bereits erwähnt, durch das dominierende Studium der Politikwissenschaft unvollkommen auf die z. T. gänzlich anderen Inhalte des Schulfaches vorbereitet.

2. Schulleiter bevorzugten nach wie vor erfahrene Historiker oder Geographen, auch wenn sie nicht dem Vorurteil unterlagen, Politologen seien grundsätzlich „linke Ideologen“, sprich: marxistische Systemveränderer (womit nicht bestritten werden soll, daß auch solche darunter waren).

3. Der Fächerkanon mit Zielen und Inhalten, die für die politische Bildung relevant sind, erweiterte sich, ohne daß diese Fachkräfte ihre Kompetenz dafür beweisen konnten, z. B. „Werte und Normen“, Rechtskunde, Welt- und Umweltkunde, Ökologie usw.

4. Andere Fächer, z. B. Biologie, Chemie und Physik, erweiterten sich selbst auf politisch relevante Probleme wie Umweltschutz, Atomenergie, Genetik u. ä., ohne daß es, von seltenen Ausnahmen abgesehen, zur Zusammenarbeit der Fachlehrer mit Sozialwissenschaftlern oder gar zur Zusammenlegung der Unterrichtsstunden kam.

5. Infolgedessen erweiterte und differenzierte sich der Studiengang so, daß nicht einmal die in immer speziellere Teilbereiche zerfallende Politikwissenschaft gleichermaßen weit wie tief studiert werden konnte, geschweige Nachbardisziplinen wie Soziologie, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Anstelle der vor allem in den sechziger Jahren erhobenen Forderung „politische Bildung als Erziehungs- und Unterrichtsprinzip“ ist inzwischen die Professionalisierung der Politikwissenschaft getreten, d. h. Studiengänge mit spezifischen Qualifikationsprofilen, die für viele Berufs- und Tätigkeitsfelder verwendbar erscheinen, befinden sich nicht mehr ausschließlich oder auch gar nicht mehr im Bereich der politischen Bildung.

Das Fazit lautet: Politikwissenschaft und politische Bildung haben sich so weit voneinander entfernt, daß beide Seiten von „Abkoppelung“ sprechen und sich gegenseitig dafür die Schuld zuweisen. H. H. Hartwich hat den „Kindern“ der Verbindung zwischen Politikwissenschaft und Politischer Bildung — den Didaktikern — während des Kon-

gresses der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft im September 1988 in Darmstadt noch einmal mündlich sein schon früher verkündetes Urteil begründet: Die Ehe wird geschieden.

Sitzt damit die Fachdidaktik, die fast 15 Jahre lang die Diskussion bestimmt hatte, zwischen den Stühlen der „reinen“ Wissenschaft und der täglichen Praxis? Hat sie als selbständige Wissenschaftsdisziplin überhaupt Zukunftschancen? Daß es nur noch eine didaktische Zeitschrift („Gegenwartskunde“) mit sinkender Abonnentenzahl gibt, die relativ kurze Lebensdauer der Vierteljahresschrift „Politische Didaktik“ und die schlagartig abgeebbte Flut von didaktischer Literatur scheinen bestätigende Symptome zu sein. Der Ruf nach Methodik statt Didaktik, d. h. nach praktisch anwendbaren Rezepten statt theoretischen Konzepten, verhallt im Labyrinth des universitären Lehrbetriebes. Wie sollte er auch Studierende berühren, die ohnehin wissen, daß sie keine Chance haben, ihm zu folgen?!

Das Fiasko der Verwissenschaftlichung der politischen Bildung ist aber nichts anderes als die Tragik der Aufklärung: Überforderte Rationalität schlägt in Apathie um, wenn sich Verstand und Gefühl trennen. Daß „Einsicht“ nicht notwendig zu entsprechendem Verhalten führt, Menschen keineswegs immer ihren tatsächlichen Interessen gemäß handeln, ist nun wahrlich keine neue Erkenntnis; erstaunlich ist nur, daß trotzdem immer wieder die Heilung von der Erziehung und die Heilung der Erziehung von der Wissenschaft erwartet wird. In der politischen Bildung aber scheuen sich Wissenschaftler immer noch, die determinierende Rolle affektiver Prozesse als Tatsache zu akzeptieren. Zu

den Motiven des politischen Engagements in den sechziger Jahren gehörten nun einmal Empörung, z. B. über Kriegsverbrechen in Vietnam, Menschenrechtsverletzungen in der Ersten, Zweiten und Dritten Welt, Volksverdummungs- und Manipulationsversuche der Massenmedien, Ohnmacht gegenüber der elitären Arroganz der etablierten Politiker, die, wie 1968 Helmut Schmidt, gerade diese den rebellierenden Studenten vorwarfen. Ohnmachtsgefühle brachten Bürgerinitiativen auf die Straßen und die „GRÜNEN“ in die Parlamente, wo ihr unkonventionelles Auftreten zuerst Empörung, dann nachsichtige Toleranz und schließlich sogar Nachahmung bewirkte.

Ist damit die Wissenschaft, besonders die Politikwissenschaft als Fundament der politischen Bildung, als ungeeignet disqualifiziert? Warum bewirkte die Fernsehserie „Holocaust“ mehr Erschütterung als die jahrzehntelange Vermittlung von wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen? Und warum verflög diese Wirkung ebenso schnell wieder, wie das Wissen über die Wirklichkeit von Auschwitz aggressive Vorurteile gegen Ausländer nicht verhindert? Die Politikwissenschaft untersucht die Zusammenhänge zwischen kollektiven Einstellungen, Meinungen und Wertungen einerseits und objektiven politischen Strukturen (Institutionen und Personen) andererseits unter dem Stichwort „Politische Kultur“, das von der bundesdeutschen Politikwissenschaft als ein theoretisches und methodisches Analysekonzept seit etwa 15 Jahren rezipiert und angewandt wird, während es in der politischen Tagesdiskussion fälschlich meist im Sinne von politischem Anstand, Fairneß u. ä. normativ gebraucht wird.

VII. Trotzdem Fachlehrerausbildung . . .

Beginnend mit dem eigenen Wirkungs- und Erfahrungsbereich sind, nicht nur an der Universität Göttingen, einige Konsequenzen bereits gezogen worden. Einen Prozeß der „Abkoppelung“ der Didaktik der politischen Bildung von der Politikwissenschaft hat es hier nicht gegeben, weil beide Bereiche niemals als deckungsgleich verstanden wurden. Die politische Bildung entwickelte sich vielmehr – in enger Orientierung an neuere Teildisziplinen wie Political Culture- und Policy-Forschung oder Politische Psychologie – zu einem eigenen Schwerpunkt innerhalb der Politikwissenschaft, der mit Teildisziplinen aus anderen Sozialwissenschaften, z. B. Soziologie/Sozialisationsforschung oder Wirtschaftswissenschaften/Bildungsökonomie, eine bestimmte „Schnittmenge“ umfaßt und damit an die Politikwissenschaft ankoppelt (oder auch umgekehrt).

Der Vorteil dieser Konzeption, der das Göttinger Modell des Diplom-Sozialwirtes zugrunde liegt, ist, daß die „Didaktik der Sozialwissenschaften“ nicht nur einer von mehreren obligatorischen Schwerpunkten in lehrerbildenden Studiengängen ist, sondern auch Wahlbereich für andere sozialwissenschaftliche Profile. Diplom-Sozialwirte studieren nämlich zwei sozialwissenschaftliche Fächer (von denen eines Politikwissenschaft oder Soziologie sein muß) und je ein wirtschafts- und rechtswissenschaftliches Fach. Diese sozialwissenschaftlichen Bereiche können bzw. müssen durch verschiedene Schwerpunkte in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sinnvoll ergänzt werden, z. B. Arbeitsrecht, Verfassungsrecht, Familienrecht, Kriminologie in Verbindung mit Jugendstrafrecht sowie Schwerpunkte aus der Makro- oder Mikroökonomie. Wer z. B. als Sozialwissenschaftler mit der

Möglichkeit rechnet, im Bildungsbereich tätig zu werden, z. B. an einer Heimvolkshochschule, in der kommunalen oder kirchlichen Jugendarbeit o. ä., dem wird es vielleicht nützlich erscheinen, Didaktik der Sozialwissenschaften als Schwerpunkt in der Soziologie oder Politikwissenschaft zu wählen, wie es für Lehramtsstudiengänge obligatorisch ist. Der Anteil der Politikwissenschaft an den Inhalten des Faches Sozial-/Gemeinschaftskunde beträgt nur etwa 50 Prozent, die andere Hälfte verteilt sich zu etwa gleichen Teilen auf Soziologie und Wirtschaftswissenschaften.

Diese Konstruktion läßt bis zur Zwischenprüfung die Entscheidung der Studierenden für einen der

sozialwissenschaftlichen Studiengänge bzw. Abschlüsse offen. Die Erfahrungen zeigen, daß nicht wenige nach der Diplom-Prüfung das Staatsexamen ablegen und vice versa; in jedem Falle erhöht dieser Doppelabschluß die Berufschancen. Daß im Unterschied zum Diplom-Examen für den Lehramtsstudiengang keine rechtswissenschaftlichen Anteile obligatorisch sind, ist zweifellos ein, allerdings durchaus ausgleichbares, Defizit. Vor einer bloßen Kopie dieses Studienkonzeptes muß dennoch gewarnt werden, weil es in nunmehr fast 30 Jahren unter den besonderen personellen, räumlichen und institutionellen Bedingungen in Göttingen gewachsen ist.

VIII. . . . und Fachunterricht?

Unter der Voraussetzung, daß Lehrkräfte mit einer über die Politikwissenschaft hinausreichenden sozialwissenschaftlichen Qualifikation und Kompetenz nicht nur zur Verfügung stehen, sondern auch tatsächlich im Unterricht eingesetzt werden, kann ein Verzicht auf Fachunterricht, der der politischen Bildung dient, nicht plausibel begründet werden. Ich wage die Behauptung, daß politische Bildung in diesem umfassenden Sinne, d. h. unter Einschluß von Kenntnissen über geschichtliche, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge, in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft ein Synonym für *Allgemeinbildung* ist oder sein sollte. Wenn man freilich „Bildung“ als eine habituelle Einheit von Wissen und (einem entsprechenden) Verhalten versteht, muß man einräumen, daß Schulunterricht allein niemals wirklich „Bildung“ vermittelt hat, sondern in der Regel Wissen und bestenfalls die Fähigkeit, dieses Wissen zu sichern, zu erweitern und außerhalb des Unterrichts mehr oder weniger nützlich anzuwenden. Das aber muß er leisten, auch und gerade im gesellschaftlichen und politischen Bereich.

Das aber heißt, die Ansprüche und Erwartungen an den Unterricht erheblich zu reduzieren; denn Engagement (Mitarbeit in einer politischen Partei), Gesinnung („Bejahung der Grundwerte unserer freiheitlichen Verfassung“), Toleranz und Fairneß oder andere soziale Tugenden kann man unter den gegebenen Bedingungen in der Schule nicht durch „organisierte Lernprozesse“ erzielen. Aber man wird überhaupt nichts erreichen, wenn nicht die objektiven wie subjektiven Bedingungen für eigenes Urteilen und Handeln bewußt und systematisch erarbeitet werden — also Kenntnis der Institutionen ebenso wie der Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse und Politikfelder, die den Erfahrungsraum der Adressaten früher oder später betreffen.

Demokratie als Partizipationschance für alle bedeutet eine politische Grundbildung für alle. Wissenschaftlichkeit des Unterrichts heißt vor allem Indoktrinationsverbot und zugleich das Bewußtsein, daß Sachlichkeit nicht gleichbedeutend ist mit absoluter Wertfreiheit — eine Unterscheidung, die verstanden zu haben zu den elementaren Voraussetzungen sozialwissenschaftlicher Qualifikation gehört. Wenn diese wissenschaftstheoretische Prämisse überall anerkannt ist, was heute in der Schulpraxis bei weitem nicht der Fall sein dürfte, kann politische Bildung den Anspruch einlösen, als Fach gleichrangig neben den anderen, traditionell obligatorischen Schulfächern wissenschaftlich legitimierte Leistungen zu erbringen.

Aus meinen Erfahrungen in der Schule, der Lehrerbildung und in der Forschung habe ich gelernt: Die Methoden der politischen Bildung in der Schule und anderen Institutionen sind dieselben wie die der Erkenntnisgewinnung in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Sie reichen von der empirischen Datenerhebung und -verarbeitung über heuristische Beobachtung und Gesprächsführung bis zu den hermeneutischen Methoden, wie sie auch in der Philosophie, Literaturwissenschaft oder Theologie (Dogmenlehre) üblich sind. Von besonderer Bedeutung sind hier jedoch audio-visuelle Medien, weil fast alles, was für den „normalen“ Staatsbürger heute „Politik“ ist, in irgendeiner Form durch sie vermittelt wird. Der Umgang mit AV-Medien in der Forschung wie in der Lehre erfordert allerdings spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn diese gewährleistet sind, bieten sie eine, wenn auch geringe, Chance, die Dimension des Verhaltens zu erreichen und Lernprozesse auch im emotionalen und affektiven Bereich zu motivieren und zu beeinflussen.

Im Schulunterricht ist aber von sozialwissenschaftlichen Methoden nur dann Wirksamkeit zu erwarten.

ten, wenn die zeitlichen, räumlichen und materiellen Bedingungen dafür gegeben sind, z. B.

- flexibel und variabel ausgestattete Fachräume, wie sie für den naturwissenschaftlichen oder auch Kunstunterricht längst selbstverständlich sind;
- Konzentration der zur Verfügung stehenden Wochenstunden auf Blockstunden sowie
- zeitliche und räumliche Angleichung an verwandte Fächer wie Geschichte, Erdkunde, aber auch Kunst, Deutsch u. a., um fächerübergreifende Projektarbeit auch außerhalb der Schule zu ermöglichen.

Wenn das Fach, das „in besonderer Weise der politischen Bildung dienen“ soll, in der Schule mit höchstens 2×45 Minuten, womöglich zwischen Sport und Mathematik, eine Aschenputtelrolle spielt, wird man auch in den nächsten 20 Jahren keine wirksame politische Bildung erwarten dürfen, vermutlich aber erneute Klagen, daß trotz verbesserter Lehrerbildung und anderer zeit- und geldaufwendiger Maßnahmen der Zustand eher schlechter als besser geworden sei.

Was die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung betrifft, so hat sie sich, meiner Erfahrung nach, aus der jahrzehntelangen Vernachlässigung durch die akademische Didaktik befreit und eigene Formen und Methoden der politischen Bildung entwickelt, die inzwischen bisweilen schon zum beneideten Vor-Bild für die begrenzten Möglichkeiten der Schule geworden sind. Aber auch hier sind die wegweisenden Ansätze ein Opfer der allgemeinen Entwicklung besonders in finanzieller und arbeitsmarktpolitischer Hinsicht geworden. Kaum waren Seminarkonzepte, personelle, räumliche und gesetzliche Voraussetzungen für wirksame Veranstaltungen geschaffen, wurde das Geld knapp, die Gewährung von Bildungsurlaub restriktiv eingeschränkt, der Kostenaufwand jedoch z. T. drastisch höher.

Diesen bedenklichen Trend zu stoppen, ist um so notwendiger, als die Sozialisationsforschung in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher ergeben hat, daß bisher

- die Bedeutung der frühen Kindheit für die Ausprägung von Einstellungs- und Verhaltensdispositionen und daher auch
- die Einflußmöglichkeiten der Schule ganz erheblich überschätzt worden sind.

Wir wissen zwar, daß z. B. Vorurteile und Vorurteilsdispositionen durch rationale „Aufklärung“ und kognitive Lernprozesse nicht entscheidend beeinflusst oder gar „bekämpft“ werden können; aber wir haben inzwischen auch erkannt, daß Einstellungen und Verhaltensdispositionen in jedem Lebensalter, besonders in Zeiten, in denen persönliche Lebenskrisen mit allgemeinen Krisen korrespondieren (Stichworte: Jugendarbeitslosigkeit, politischer Radikalismus), beeinflussbar sind. Die Schule legt eben nicht ein für allemal „die elementaren Grundlagen für jede politische Bildung“ und hat deshalb nicht, wie die Bundesregierung 1968 irrtümlich den Experten abnahm, eine Schlüsselstellung, weil sich „demokratische Verhaltensweisen“ nicht vom Kindesalter „in selbstverständlicher Form entwickeln“.

Das Paradoxe an der Situation ist, daß politische Bildung im Kindesalter und durch die Schule ihre (geringe) Wirksamkeit nur dann gewinnen kann, wenn Lehrer und Erzieher, trotz gegenteiliger Einsicht, in der Selbsttäuschung handeln, als hinge von ihrem Tun allein das Schicksal der Demokratie ab. Man sollte daher zuvörderst den Theoretikern und Praktikern der politischen Bildung verstärkt das Recht und die Möglichkeit einräumen, im Sinne demokratischer Selbstbestimmung auf die politischen Strukturen und Entscheidungen Einfluß zu nehmen, d. h. Forderungen z. B. nach mehr direkter Demokratie, wie sie Matthöfer 1968 erhob, nicht als verfassungswidrigen Angriff auf das Bestehende diskriminieren. Erscheinungen berechtigter und verständlicher Proteste sollten durch die institutionalisierte politische Bildung nicht grundsätzlich „bekämpft“, sondern als herausforderndes Konfliktpotential konstruktiv genutzt werden.

Die Grundstimmung meines bewußt subjektiv gehaltenen Rück- und Ausblicks drückt heute noch das aus, was der Abgeordnete Huys (CDU) in jener denkwürdigen Debatte am 15. November 1968, offenbar unerhört (im doppelten Wortsinne) dem fast leeren Hohen Hause ins Stammbuch schreiben wollte: „Bleiben wir bescheiden in der Vorstellung von der Breitenwirkung der politischen Bildung! Die erste Forderung für uns alle muß bleiben, selbst ein gutes Vorbild für politisches Verhalten zu geben.“ Dem ist nichts hinzuzufügen; ich fürchte, auch nach weiteren 20 Jahren nicht.

Politische Bildung als Politikum — Ein unbewältigtes Problem

Rückblick und Ausblick eines Beteiligten nach zwanzig Jahren Streit

Es hat einen gewissen Sinn, am Ende des Jahres 1988 auf zwanzig Jahre politische Bildung und Streit um ihre Konzepte zurückzuschauen und eine Bilanz im Blick auf gegenwärtige Schwierigkeiten und künftige Aufgaben zu versuchen. Die Tatsache allerdings, daß der Deutsche Bundestag zuletzt im Herbst 1968 eine große Debatte über politische Bildung hatte und sich jetzt wieder auf eine solche vorbereitet, scheint mir noch keine hinreichende Begründung für eine solche Bilanz. Die politisch Verantwortlichen müssen wohl von Zeit zu Zeit und sollten möglichst häufiger, als das im Bundestag geschieht, über die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen politischer Bildung sprechen. Mehr jedoch als den Versuch, die Rahmenbedingungen zu verbessern, sollte politische Bildung von der Politik nicht erwarten; dies freilich muß sie erwarten und muß es auch immer wieder anmahnen. Aber der politische Pädagoge darf sich nicht darüber wundern, daß der Durchschnittspolitiker die Einrichtungen und Aktivitäten politischer Bildung kurzschlüssig unter dem Aspekt seines Parteiinteresses und des Machterhalts zu sehen geneigt ist. Roman Herzog hat einmal auf die Klage über parteipolitische Frontenbildung im Bundesrat geantwortet, wenn man eine Katze in eine Scheune setze, solle man sich nicht darüber wundern, daß sie auf Mäusefang geht.

Politische Bildung ist ein Politikum, ebenso übrigens, wie es der Geschichtsunterricht immer gewesen ist, bis zu einem gewissen Grade auch der Deutschunterricht und in vielleicht weniger zugespitzter Form die öffentliche Schule überhaupt. Deshalb ist von seiten der Politik das Wesentliche für politische Bildung geleistet, wenn es ihr gelingt, positive Rahmenbedingungen zu setzen und diese so zu gestalten, daß die Parteiinteressen ihre Grenze finden an den pädagogisch-didaktischen Erfordernissen wirklicher Bildung. Dazu allerdings bedarf es eines Konsenses aller Beteiligten, der in einer konfliktreichen pluralistischen Gesellschaft nicht schlechthin vorgegeben ist, sondern gewollt sein und gefunden werden muß. Ein solcher Konsens ist die entscheidende Rahmenbedingung politischer Bildung. Er kann nur gefunden und gepflegt werden im Zusammenwirken aller Beteiligten — der Politiker, der Träger politischer Bildung, der

Fachwissenschaftler und Didaktiker. Das darin einbegriffene Problem ist bis heute bei uns ungelöst, weil es nicht gelungen ist, das Politische an der politischen Bildung als gemeinsame Aufgabe zu begreifen.

Der Rückblick auf die letzten zwanzig Jahre ist sinnvoll, weil etwa um 1968 mit dem, was die einen Jugend- und Studentenunruhen, andere übertreibend Jugendrevolte, wieder andere Kulturrevolution nennen, eine neue Phase politischer Bildung in der Praxis wie in der theoretisch-didaktischen Diskussion begann. Die neuen Konzepte, die damals diskutiert, die Praxisformen, die mehr oder weniger gezielt erprobt wurden, können hier nicht dargestellt und charakterisiert werden. Wir müssen uns auch weiter unten mit einigen Beobachtungen und Wertungen begnügen. An dieser Stelle genügt zunächst die ganz wertfrei gemeinte Feststellung, daß mit den unter dem weiten und vagen Begriff der Emanzipation subsumierbaren neuen Konzepten politischer Bildung eine Diskussionsphase begann, die sich von den vorausgegangenen als eine Phase fundamentalen Streites unterscheidet. Der bis 1967/68 zwischen Schulpolitikern, Lehrern und Wissenschaftlern leidlich herrschende, freilich theoretisch zu wenig reflektierte und begründete Konsens über Ziele und Inhalte politischer Bildung zerbrach und mußte neu gesucht werden. Ob und wie weit er in den seitdem vergangenen zwanzig Jahren wieder gefunden wurde, ist zu fragen.

Bevor ich zu einigen Entwicklungen seither meine Beobachtungen vortrage, möchte ich den Einschnitt von 1967/68 in einer Hinsicht doch auch relativieren. Es gibt Leute, die aus einem wie immer motivierten Bedarf an einfachen Geschichtsbildern den Einschnitt von damals als einen demokratisch-politischen Neubeginn von der Substanz stilisieren, wie ihn der Neubeginn von 1948/49 darstellt, ja diesen sogar in gewisser Weise übertreffend. Willy Brandts emphatische Worte in seiner Regierungserklärung von 1969, wir müßten „mehr Demokratie wagen“ und man fange jetzt eigentlich erst richtig an, gelten manchen als eine Art Autoritätsbeweis für dieses Geschichtsbild, obwohl jene Regierungserklärung auch andere Nuancen und Akzente kennt, jedenfalls keinen Bruch mit den zwanzig

Jahren deutscher Demokratie bis dahin signalisiert¹⁾).

Aber ganz gewiß war diese Erklärung Ausdruck einer Stimmungslage, aus der heraus viele damals meinten, das Bisherige abschätzig beurteilen oder gar verurteilen zu können. Unter das entsprechende Verdikt gerieten auch die Bemühungen politischer Bildung von 1949 bis 1968, die zwar unbestreitbar viele Defizite aufweisen, aber insgesamt doch das Verdienst haben, rechtlich-politisch und institutionell, fachlich, pädagogisch und didaktisch die Grundlagen entwickelt zu haben; übrigens auch damals – im Rahmen eines gemeinsamen demokratischen Wollens – streitig und kontrovers. Es ist Ausdruck von Realitätsverlust, die politische Bildung von 1949 bis 1968, wie geschehen, pauschal und einheitlich als „affirmative Phase“ der dann beginnenden „kritischen Phase“ abwertend gegenüberzustellen²⁾. Diese Denkfigur wurde im Anschluß an den „Historikerstreit“ auch erneut auf die

Frage der sogenannten Vergangenheitsbewältigung angewandt. Erst der Umbruch von 1968 habe, so kann man hören, hier einen Durchbruch zu offener Auseinandersetzung gebracht, während für die Zeit davor das große Schweigen, die von Mitscherlich tiefenpsychologisch erklärte „Verdrängung“, die „Unfähigkeit zu trauern“ konstatiert wird³⁾.

Politisch werden solche einfachen Geschichtsbilder zu Lagertheorien, bewirken Polarisierung. Zum Inszenieren von Politik gehört dies unvermeidlich dazu. Zumal in Wahlkampfzeiten – und die sind immer – braucht man Abgrenzung und klare Fronten. Der politischen Bildung bekommen solche Lagertheorien schlecht, und eben dies können wir an dem, was mit dem Umbruch von 1968 begann, ablesen und lernen. Damit sollen die positiven Wirkungen des damals einsetzenden Streites, die Fortschritte, die er für die Formulierung didaktischer Konzepte und in der Intensivierung politischer Bildung auch brachte, nicht bestritten werden.

I. Rückblick: Polarisierung und Konsensbemühungen

Die Zeitschrift „Gegenwartskunde“ hat seit 1985 eine Reihe von Beiträgen anerkannter Fachleute „Zur Lage“ der politischen Bildung veröffentlicht. In der Melodie durchweg auf Moll gestimmt, lassen sie fast alle, wenn auch in unterschiedlicher Weise, erkennen, daß die Polarisierung, die Anfang der siebziger Jahre einsetzte, einen bis heute fortwirkenden Negativfaktor für die politische Bildung darstellt. Es seien zwei in ihrer Deutlichkeit besonders auffallende Urteile zitiert. *Dieter Grosser* sagt von den hessischen Rahmenrichtlinien, sie stellten „den übelsten Bärenienst dar, den Kulturpolitiker der politischen Bildung geleistet haben. Sie sind aber nur typisch für die verbreitete Verständnislosigkeit, mit der alle Parteien dieses schwierige und empfindliche Fach behandelten.“⁴⁾ *Rolf Schörken* sieht Elemente solcher Verständnislosigkeit auf der anderen Seite des politischen Spektrums seit Mitte der siebziger Jahre und verdichtet sie zu einem Gesamtbild national-konservativer Gegenwehr gegen politische Aufklärung: „Der Versuch des neuen Patriotismus, sich wieder des bekannten

Instrumentariums zur Umgehung der Ratio und zum direkten Zugriff auf seelische Wirkungen zu bedienen, ist der schwerste Angriff auf die politische Bildung seit deren Bestehen.“⁵⁾ Übelster Bärenienst – schwerster Angriff, These und Antithese aus der Perspektive unterschiedlicher politischer Positionen; wobei hinzugefügt werden muß, daß bei Schörken, anders als bei Grosser, daraus wiederum eine Lagertheorie wird.

Repräsentativ für das Einordnen didaktischer Konzepte in politische Lager scheint mir folgende Aussage, die auf dem Höhepunkt der Auseinandersetzungen formuliert wurde: „Der politische Unterricht über diesen zentralen Entscheidungsbereich (nämlich Partizipation, B.S.) ist daher alles andere als ‚Vorbereitung‘ und ‚Üben‘ politischer Entscheidungen, sondern unmittelbares Konfliktfeld. *Die Lehrer können ihn daher nicht nach einer beliebigen didaktischen Konzeption in freier Auswahl durchführen, sondern müssen sich für eine der grundsätzlichen Positionen entscheiden:* Entweder Behrman, Sutor, Maier, Hennis, Assel, Andreae usw. oder Giesecke, Mollenhauer, Schmiederer, Hilligen, Fischer, von Friedeburg, von Oertzen u. a.“⁶⁾ Es wäre eine eigene historisch-politikwissenschaftliche Untersuchung wert, die Gründe für diese Polarisierung zu erheben. Wir müssen uns hier darauf beschränken, einige Linien und Positionen der damaligen Diskussion zu skizzieren und einen Blick

1) Vgl. Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schmidt. Eingeleitet und kommentiert von Klaus von Beyme, München 1979, S. 251 ff.

2) Vgl. etwa Rolf Schmiederer, Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1974².

3) Zu diesem Komplex demnächst in der Didaktischen Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ein Sammelband, der sich mit dem Historikerstreit unter Aspekten der politischen Bildung befaßt.

4) Dieter Grosser, Politische Bildung heute: Chance für einen Neubeginn?, in: *Gegenwartskunde*, (1985) 2, S. 137 ff., hier S. 141.

5) Rolf Schörken. Symbol und Ritual statt politischer Bildung?, in: *Gegenwartskunde*, (1987) 3, S. 289 ff., hier S. 297.

6) Ernst-August Roloff. Erziehung zur Politik, Band 2, Göttingen 1974, S. 159. Hervorhebung im Original.

auf die politischen Rahmenbedingungen zu werfen⁷⁾.

1. Emanzipatorische Konzepte

Emanzipatorische Konzepte politischer Bildung schossen in den Jahren nach 1968 wie Pilze aus dem Boden. Sie waren jedoch inhaltlich keineswegs einheitlich, was viele ihrer Kritiker, besonders in der parteipolitischen Polemik, geflissentlich übersahen. Dennoch hatten sie eine grundlegende formale Gemeinsamkeit, die zum pädagogischen und schulpolitischen Problem wurde. Emanzipatorische Erziehung bedeutet, Gesellschaftsveränderung in den Erziehungsprozeß, in die Bestimmung seiner Ziele und Inhalte einzuplanen. Nun hat der Gedanke im Blick auf die Geschichte der Bildungsidee seine Legitimität. Idee und Konzept der Menschenbildung wurden in der Aufklärung und im bürgerlichen Zeitalter als Kampfansage an Feudalismus, Absolutismus und Ständegesellschaft entwickelt, und auch die Arbeiterbewegung machte sie sich zueigen in ihrem Kampf gegen die kapitalistische Klassengesellschaft. Sie sind Ausdruck der Überzeugung von gleicher Würde aller Menschen und von dem Recht auf freie Entfaltung über Standes- und Klassenschranken hinweg. Insofern enthält emanzipatorische Erziehung in Ursprung und Entfaltung gesellschaftsverändernde Implikationen.

Aber nach der Überwindung der Ständegesellschaft und nach der sozialen Zähmung des Kapitalismus im demokratischen Sozialstaat darf man nicht einfach alte Frontlinien in Gegenwart und Zukunft verlängern. Im Kontext einer pluralistischen, demokratisch verfaßten Gesellschaft führt solche naive Fortschreibung der Geschichte zur Parteilichkeit innerhalb des Spektrums politischer Positionen, wie sie im Rahmen der gemeinsamen Verfassung Platz haben, und zur Instrumentalisierung von Unterricht und Schülern. Die Frage nach Klasseninteressen und Klassenstrukturen ist in der Analyse unserer heutigen Gesellschaft sinnvoll nur noch als eine unter anderen. Es fehlt dieser Gesellschaft die eindeutige Klassenstruktur, weshalb denn auch Vertreter der kritischen Theorie das Fehlen eines „revolutionären Subjekts“ konstatierten. Ungeachtet dessen glaubten manche Didaktiker, zur Grundlegung politischer Bildung eine eindeutige historische Theorie gesellschaftlicher Entwicklung zu Hilfe nehmen zu müssen, und sie fanden diese entweder im orthodoxen Marxismus oder in der huma-

nistisch-nichtdeterministischen Variante des Neomarxismus, die sich kritische Theorie nannte. Daraus wurden unterschiedliche Bildungskonzepte begründet, die über die Entwicklung kognitiver Strukturen und Verhaltensdispositionen beim Schüler hinaus der Veränderung des Bestehenden dienen sollten.

Am vorsichtigsten von den bekannteren Didaktikern scheint mir in der Übernahme solcher Vorstellungen *Wolfgang Hilligen* geblieben zu sein. Er nannte nur eine der drei „Optionen“, auf die sich politische Bildung nach ihm gründen soll, emanzipatorisch, nämlich die Überwindung struktureller Ungleichheiten⁸⁾. Auch damit freilich ist ein an sich wünschbares Ziel allzu plakativ formuliert und werden die Möglichkeiten von Gesellschaftspolitik erheblich überschätzt. Der Sozialstaatlichkeit des Grundgesetzes wird eine Auslegung gegeben, die die ständige Aufgabe des Ausgleichs zwischen Freiheit und Gleichheit m. E. nicht angemessen erfaßt⁹⁾. Es scheint bis heute nicht ganz gelungen, mit Hilligen zu einer konsensfähigen Klärung dieser Fragen zu kommen. Hilligen hat immer gemeint, die Kritiker seiner Position auf ein „formales“ Demokratieverständnis festlegen zu können, dem er ein „materiales“ Demokratieverständnis entgegensetzte. Es gibt aber im breiten Spektrum möglicher Verfassungsinterpretationen und Zielsetzungen politischer Bildung wohl kaum eine Position, die die Demokratie des Grundgesetzes rein formal interpretiert, ihre Verpflichtung auf materiale und sozialstaatliche Gehalte bestreiten würde; meine Intention jedenfalls war dies nie.

Zurückhaltend blieb auch *Hermann Giesecke* in der Formulierung seiner emanzipatorischen Zielsetzung. Zwar ersetzte er seit der 7. Auflage seiner Didaktik sein bis dahin liberales Konfliktverständnis durch eines, das an der kritischen Theorie orientiert war. Von daher kam er zu der Forderung, politische Bildung müsse sich orientieren an den „fortschrittlichen Implikationen“ des Grundgesetzes, das als Station auf dem Weg fortschreitender Demokratisierung zu verstehen sei. Politische Bildung müsse deshalb parteilich sein in dem Sinne, jeweils für die Schwächeren in dem letztlich strukturell bedingten Grundkonflikt der Klassen einzutreten. Aber damit war der eigenartige Anspruch erhoben, jeweils schon im vorhinein, bereits vor der Analyse eines Konflikts, aus der Theorie zu wissen, wer der Schwächere sei¹⁰⁾.

7) Selbstverständlich gab es auch damals nicht nur Dissens und Polarisierung, wie unten noch deutlicher werden wird. Aber der damalige Dissens ist doch erheblich unterschätzt bei Klaus Günther, „Spielregel-Demokratie“ im Widerstreit. Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit?, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 51–52/86, S. 3 ff. Die von Günther gezeichneten Typen des „regeltreuen Bürgers“ einerseits, des über den Status quo hinausdenkenden Bürgers andererseits scheinen mir in dieser einfachen Gegenüberstellung realitätsferne Konstrukte.

8) Vgl. Wolfgang Hilligen, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts I*, Opladen 1975, S. 175 ff.

9) Ausführlicher dazu Bernhard Sutor, *Neue Grundlegung politischer Bildung*, Band I: Politikbegriff und politische Anthropologie, Paderborn 1984, S. 138 ff.

10) Vgl. Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, Neue Ausgabe, München 1972, S. 117 ff.; ferner Bernhard Sutor/Hermann Giesecke, *Zur Parteilichkeit politischer Bildung*, in: *Materialien zur Politischen Bildung*, (1974) 4, S. 85 ff.

Bei Autoren wie *Ernst-August Roloff* und *Wilfried Gottschalch* begegnen uns neomarxistische Elemente in Verbindung mit psychoanalytischer Sozialisierungstheorie. Beide zusammen werden zur Grundlage eines Konzepts politischer Bildung libertären und plebiszitär-demokratischen Charakters, in welchem die Frage nach der Notwendigkeit und der positiven Bedeutung normativer und institutioneller Voraussetzungen für individuelle Emanzipation wie für die gemeinsame Freiheit aller zu kurz kommt¹¹⁾.

Rolf Schmiederer kam auf den Spuren von Herbert Marcuse zu der Vorstellung von einer herrschaftsfreien Gesellschaft, die möglich geworden sei, weil die Knappheit der Mittel zur Bedürfnisbefriedigung prinzipiell überwunden und also auch Herrschaft überwindbar sei. Seine Ziele lauteten daher Emanzipation und Demokratisierung, Ideologiekritik und Herrschaftsabbau¹²⁾.

Von dem Autorenkollektiv um *Hans-Jochen Gamm* wurde politische Bildung schließlich streng marxistisch verstanden als ein Element des Klassenkampfes und als ein neben der eigentlichen Revolution nur sekundärer Beitrag zur sozialistischen Umgestaltung der Gesellschaft¹³⁾.

Für vieles von dem, was damals in dieser Weise geschrieben wurde, haben wahrscheinlich die Autoren selbst heute nur noch ein müdes Lächeln übrig. Aber damals wurde es nicht nur ernsthaft diskutiert, sondern fand, man täusche sich nicht, bei großen Teilen der jüngeren Lehrerschaft erhebliche Resonanz. Verwunderlich war und ist an dem damaligen „emanzipatorischen“ Trend mehreres: Verwunderlich ist zunächst einmal, wie wenige Vertreter des Emanzipationskonzepts damals einsehen wollten, daß der Begriff der Emanzipation, einen Prozeß bezeichnend, weder formal noch inhaltlich geeignet war, ein oberstes und umfassendes Erziehungsziel auszudrücken; dies, obwohl nachdenklichere Vertreter kritischer Erziehungswissenschaft selbst ausdrücklich darauf hinwiesen¹⁴⁾.

Für den Historiker und Politikwissenschaftler noch verwunderlicher ist die begriffliche und sachliche Unklarheit, mit der der Begriff der Emanzipation eingesetzt wurde. Vor allem blieb bei den meisten Autoren unklar, ob mit Emanzipation partielle Befreiungen gemeint seien im Sinne klassischer Eman-

zipationsbewegungen (Bürgeremanzipation, Judenemanzipation, Bauernbefreiung, Frauenemanzipation) mit dem positiv zu benennenden Ziel rechtlicher und politischer Gleichheit; oder ob im Sinne des sich selbst revolutionär und geschichtsphilosophisch verstehenden jungen Marx die totale kollektive Befreiung, die Überwindung einer jeden normativ-institutionellen Ordnung und damit von Staat und Politik überhaupt das Ziel sei¹⁵⁾. Am verwunderlichsten scheint mir im nachhinein, daß linksliberalen Didaktikern wie *Giesecke*, *Hilligen* u. a. das Mitschwimmen in der neo-marxistischen Welle zeitweise offenkundig wichtiger war als die Weiterentwicklung der politischen Bildung im Gespräch mit denen, die sie meinten konservativ nennen zu müssen. Der Konsens wurde einem Modetrend geopfert, vielleicht auch der Eitelkeit des „Wir auch“ – aber politische Didaktik sollte nicht zum Laufsteg der Mode werden¹⁶⁾.

Gewiß haben an den hessischen Rahmenrichtlinien, worauf *Wolfgang Hilligen* großen Wert legt, die Didaktiker der „ersten Garnitur“ in Hessen nicht unmittelbar mitgearbeitet. Aber nicht, weil dem Kultusministerium deren Richtung nicht gepaßt hätte, sondern weil ihm die große Klafki-Kommission, an der diese Didaktiker beteiligt waren, zu umständlich und zu langsam zu arbeiten schien. Die Ergebnisse sollten schneller auf den Tisch kommen und schneller umgesetzt werden; ehrgeizige Politiker wollten Emanzipation gleichsam von oben verordnen. Das Ziel war in den hessischen Rahmenrichtlinien sprachlich anders gefaßt, nämlich als Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung, wogegen selbstverständlich nichts einzuwenden ist, die jedoch an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft sei. Erst von dieser These her kam ein klassenkämpferischer Duktus in die Interpretation der zu behandelnden gesellschaftlichen Konflikte, von der wissenschaftstheoretisch und didaktisch nicht genügend durchdachten Integration der Fächer in eine „Gesellschaftslehre“ ganz abgesehen¹⁷⁾. Mit den hessischen Rahmenrichtlinien erster Fassung wurde der Streit, bis dahin eine Sache von Theoretikern und Fachleuten, öffentlich und politisch. Die klarste und ehrlichste Aussage über die Gründe dieses Streites ist die eines der führenden Autoren der hessischen Rahmenrichtlinien,

¹⁵⁾ In dieser Hinsicht bleibt auch *W. Hilligen* (Anm. 8) S. 285 ff. undeutlich; vgl. *B. Sutor* (Anm. 9), S. 124 ff.

¹⁶⁾ Die spätere Apologie kann bemerkenswerte Formen annehmen. So interpretiert *Wolfgang Hilligen* den Vorwurf der „Linkslastigkeit“ gegen bestimmte Richtlinien zum „Linksverdacht“ um, der aus der politisch-taktischen Interessenlage der CDU nach 1969 zu erklären sei. Freilich räumt er dann sofort im nächsten Satz ein, die hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 hätten höchst fragwürdige, „illiberale“ Einseitigkeiten enthalten; *W. Hilligen*, Politische Bildung – im cultural lag?, in: Politische Bildung, (1986) 3, S. 9.

¹⁷⁾ Die Literatur zum Streit über die hessischen Rahmenrichtlinien ist riesig. Vgl. *Herbert Kühr*, Politische Didaktik, Königstein 1980, S. 156 ff.

¹¹⁾ Vgl. *Ernst-August Roloff*, Erziehung zur Politik, 3 Bände, Göttingen 1972 ff.; *Wilfried Gottschalch*, Zur Soziologie der politischen Bildung, Frankfurt 1970.

¹²⁾ Vgl. *Rolf Schmiederer*, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt 1971.

¹³⁾ *Hans-Jochen Gamm* (Hrsg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1972⁴; dort vor allem die Thesen zur emanzipatorischen Erziehung, S. 151 ff., und *Franz Heinisch* zur politischen Bildung, S. 155 ff.

¹⁴⁾ Vgl. *Klaus Schaller*, Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1974, S. 71; ferner *W. Hilligen* (Anm. 8), S. 184 f.

der, in öffentlicher Diskussion gefragt, wie er sich den Streit erkläre, schlicht und einfach antwortete: weil wir den Konsens aufgekündigt haben¹⁸⁾.

Was dies bedeutete, wurde erst in jahrelanger, mühseliger Auseinandersetzung klarer. Die hessischen Rahmenrichtlinien erlebten vielfältige Änderungen und Uminterpretationen, vor allem aber bedurften sie, um sie im Land annehmbar zu machen, der Einbindung in den Kontext der gemeinsamen Verfassung, für die kein geringerer als ein ehemaliger Verfassungsrichter bemüht werden mußte. Vor diesem Hintergrund ist doch wohl die Frage berechtigt, die mir in den damaligen Auseinandersetzungen ständig übelgenommen wurde, ob nämlich die Orientierung an der gemeinsamen Verfassung nicht am Anfang der Arbeit hätte stehen müssen, sie ständig hätte begleiten müssen, wenn es denn um Curricula für das allgemeine öffentliche Schulwesen ging. Der Versuch solcher Orientierung hätte keineswegs daran gehindert, gesellschaftskritische Fragen in die Pläne einzubringen und soziale Gleichheit zum Thema zu machen¹⁹⁾.

2. Alternativkonzepte: Politische Rationalität im Verfassungskonsens

Der verbreitete Eindruck, es habe sich Mitte der siebziger Jahre ein geschlossenes „konservatives Gegenlager“ gegen die Emanzipationskonzepte gebildet, gründete sich bei Didaktikern wohl vor allem auf die sogenannte *Gelbe Bibel* (Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart 1976). Tatsächlich jedoch muß man bei den Autoren nicht-emanzipatorischer Konzepte noch stärker unterscheiden als auf der anderen Seite. Dazu zunächst einige Hinweise.

Neben den an der „Gelben Bibel“ beteiligten Autoren sind eine ganze Reihe anderer zu nennen, die, ohne dem Emanzipationskonzept zu folgen, auch theoretisch-konzeptionell an der Weiterentwicklung politischer Bildung beteiligt waren. Es seien hier nur drei Namen genannt: *Theodor Wilhelm* mit seinen Versuchen einer zeitgemäßen Reformulierung des Partnerschaftskonzepts; *Hans-Günther Assel* mit mehreren Ansätzen zur Integration von

Zielvorstellungen politischer Bildung, die in Spannung zueinander stehen; *Günter C. Behrmann* mit seinem Entwurf eines sozialkundlich-politischen Unterrichts²⁰⁾.

Auch die an der „Gelben Bibel“ beteiligten Autoren sind wissenschaftstheoretisch nicht auf einen Nenner zu bringen. *Dieter Grosser* orientierte sich in seiner Bestimmung der möglichen fachwissenschaftlichen Grundlagen und Grenzen politischer Bildung am kritischen Rationalismus²¹⁾. *Manfred Hättich* ist Schüler von *Arnold Bergsträsser* und folgt einem „praktischen“ Verständnis von Politikwissenschaft, die in Unterscheidung und Zuordnung von Wissenschaft und Wertorientierung, von Sach- und Sinnrationalität Probleme des Zusammenlebens in und zwischen Gesellschaften zu erörtern habe. Hättich hat den Zielbegriff der politischen Rationalität als möglicherweise konsensfähig 1975 in die Diskussion gebracht, wobei er ohne allzu ehrgeizige theoretische Exerziten „rollensoziologisch“ ansetzte bei dem Tatbestand, daß der demokratische Staatsbürger ständig über Politik Meinungen äußere und rasonniere, von der Politik also zum Urteilen herausgefordert sei. Der rollentheoretische Ausgangspunkt führt hier jedoch nicht zur Vorstellung eines rein passiv-rezeptiven Bürgers, vielmehr wird er verknüpft mit der Fähigkeit des Subjekts, sich kognitiv-aktiv gegenüber der Umwelt zu verhalten; weshalb politische Bildung darauf angelegt sein soll, durch Steigerung politischer Rationalität Partizipation zu ermöglichen und zu verbessern²²⁾. Dies war denn auch Hättichs zentraler Beitrag zur „Gelben Bibel“. Dabei war ihm und seinen Mitautoren immer selbstverständlich, daß es um die Verbindung von Zweck- und Wert-rationalität und um die Entwicklung der entsprechenden Kriterien gehen müsse. Politische Rationalität blieb in diesem Ansatz deshalb weder eine Leerformel noch wollte sie ein technokratisch-instrumentelles oder ein intellektualistisch verkürztes Politikverständnis propagieren.

Ich selbst habe 1970/71, völlig unabhängig von meinen späteren Mitstreitern, allerdings in Orientierung an „praktischer“ Politikwissenschaft im Sinne der Bergsträsser-Schule, eine Didaktik des politischen Unterrichts entwickelt, deren zentrale Ziel-formulierung „gewissenhafte Urteilsbildung“ lau-

¹⁸⁾ So Hartmut Wolf auf einer Podiumsdiskussion in Berlin 1973. Vgl. auch Helmut Hartwig, Curriculumrevision im Legitimationszusammenhang. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 100, Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik, Bonn 1974, S. 29 ff.

¹⁹⁾ In der Entwicklung der „Politik“-Richtlinien in Nordrhein-Westfalen liefen die Dinge etwas anders, obwohl es auch Parallelen zu den hessischen Rahmenrichtlinien gab. Das Konzept war wissenschaftlich und didaktisch viel durchdachter und anspruchsvoller. Aber auch dort folgte man lieber einer spezifischen Gesellschaftstheorie als dem gemeinsamen Verfassungsverständnis, setzte den Leitbegriff Emanzipation fanfarenhaft an die Spitze, um hinterher das Ganze künstlich an die Verfassung anzubinden. Vgl. H. Kühr (Anm. 17), S. 174 ff.

²⁰⁾ Theodor Wilhelm, Traktat über den Kompromiß. Zur Weiterbildung des politischen Bewußtseins, Stuttgart 1973; ders., Jenseits der Emanzipation. Pädagogische Alternativen zu einem magischen Freiheitsbegriff, Stuttgart 1975; Hans-Günther Assel, Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung, München 1970; Günter C. Behrmann u. a., Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978; dort Behrmann selbst S. 109 ff.

²¹⁾ Vgl. Dieter Grosser, Politische Bildung. Reihe „Kompendium Didaktik“, München 1977.

²²⁾ Vgl. Manfred Hättich, Rationalität als Ziel politischer Bildung, München 1977.

tete. Stärker als Hättich habe ich dabei auch philosophische Begründungen eingearbeitet, weil ich, gerade mit kritischem Blick auf manche konservative Aversionen gegen Politikunterricht in der Schule, den Versuch machen wollte, die Tradition europäischen philosophisch-politischen Denkens für unser heutiges Politikverständnis fruchtbar zu machen. Es sollte deutlich werden, daß das Politische in Schule und Bildungsverständnis kein Fremdkörper bleiben darf, vielmehr zentral dazugehört²³). Zugleich sollte in Auseinandersetzung mit emanzipatorischen Konzepten politischer Bildung deutlich werden, daß es nicht nur *eine* kritische Theorie der Gesellschaft gibt.

Ich halte den *Politikbegriff*, wie er in meinen Veröffentlichungen seither aus der reformulierten aristotelischen Praxis-Philosophie und aus der personalen Anthropologie entwickelt ist, für ausgesprochen kritisch, und zwar im wesentlichen aus zwei Gründen: *Erstens*, weil er politische Ordnungen, Konzepte und Entscheidungen mißt an unserer europäischen Überzeugung von vorgegebener Menschenwürde, die es verbietet, den Menschen zum Mittel für Zwecke zu machen — der Angelpunkt im Konzept des freiheitlichen Verfassungsstaates; *zweitens*, weil er Politik nicht als technokratischen Vollzug theoretisch erkannter Gesetzmäßigkeiten begreift, sondern als gemeinsames, dialogisch-kommunikatives und konflikträchtiges Suchen nach den besseren oder zumindest nach den zumutbaren und erträglichen Lösungen in strukturell gegebenen Zielkonflikten. Entgegen den Behauptungen mancher meiner Kritiker bleibe ich dabei, daß dieses Konzept thematisch keines unserer heutigen gesellschaftlichen Grundprobleme ausschließt und dem Unterricht keinerlei Frageverbote auferlegt, vielmehr den denkbar weitesten Horizont eröffnet für die Pro-Contra-Auseinandersetzung²⁴).

Die Polarisierung unter den Politikdidaktikern der siebziger Jahre hat, soweit sie nicht einfach parteipolitisch bedingt war, nach meinem Dafürhalten ihren Hauptgrund in der Weigerung der Anhänger der kritischen Theorie, zu akzeptieren — oder muß man sogar sagen, in ihrem Unvermögen, zu verstehen? —, daß es mehr als nur eine kritische Theorie der Gesellschaft gibt. Die Anhänger der kritischen Theorie brauchten offenbar die Zweiteilung in „traditionell“ und „kritisch“ und verbauten so Verständigungsmöglichkeiten. Bei orthodoxen Marxisten ist ein solches dichotomisches Denken verständlich. Aber wer sich an kritischer Theorie orientieren will — was ihm unbenommen ist —, der müßte auch die

Berührungspunkte zwischen kritischer Gesellschaftstheorie und praktischer Philosophie kennen, zumal da kein geringerer als *Jürgen Habermas* in seiner Kritik am deterministisch-objektivistischen Marxismus ausdrücklich auf die alten aristotelischen Unterscheidungen von Praxis und Poiesis, von Interaktion und Arbeit zurückgreift²⁵).

Damit ziele ich nicht auf vorschnelle Harmonisierung. Es bleiben zentrale Unterschiede zwischen kritischer Theorie und der Art und Weise, wie man im Sinne praktischer Philosophie an gesellschaftlich-politische Probleme herangeht. Die kritische Theorie hält mit Marx an der Kategorie der Totalität der Gesellschaft fest, die in ihrer historischen Entwicklung erkannt werden und durch Erkenntnis zugleich verändert werden soll. Sie hält, ebenfalls mit Marx, fest an einem Primat der „sozio-ökonomischen Basis“ zur Erklärung von Politik. Ich halte beide Positionen für akzeptabel und für komplementär mit anderen Ansätzen verwendbar, wenn man sie im Theoretischen nicht zu Totalerklärungen verabsolutiert und im Praktischen aus ihnen kein Freund-Feind-Schema entwickelt. Beide Verabsolutierungen scheinen mir übrigens unvereinbar mit dem Geist der kritischen Theorie, wie er bei ihren Begründern (Horkheimer und Adorno) als „negative Philosophie“ leitend gewesen ist. Ich habe mich immer gewundert, wie „affirmativ“ manche Anhänger und Umsetzer kritischer Theorie in der Politikdidaktik mit ihr umgegangen sind, und habe in dem seinerzeitigen Streit schon früh auf die Bedingungen aufmerksam gemacht, unter denen unterschiedliche theoretische Ansätze in der Begründung und für die Praxis politischer Bildung komplementär nutzbar seien²⁶).

Die „Gelbe Bibel“, an der sich dann 1976 der Streit neu entzündete, folgte formal zwei Intentionen: *Erstens* sollten auf Bitten der beiden damaligen Kultusminister (Hans Maier und Bernhard Vogel) theoretisch-sozialwissenschaftliche Grundlagen für die Entwicklung von Lehrplänen in Bayern und Rheinland-Pfalz formuliert werden. Diese Absicht entsprang einer gemeinsam empfundenen Problemlage und enthielt auch das Ziel, einigen konservativen Widerstand gegen politische Bildung durch Präsentation eines allseitig akzeptablen Konzepts zu überwinden. *Zweitens* entwickelte sich daraus im Laufe der Arbeit an dem Text die Absicht, ein Konzept vorzulegen, das als möglicherweise konsensfähig in der Fachwelt und in der politischen Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt werden sollte. Aus

²³) Vgl. Bernhard Sutor, *Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung*, Paderborn 1971/1973².

²⁴) Das Konzept ist weiterentwickelt, in seinen theoretischen Grundlagen und in den unterrichtspraktischen Folgerungen breiter entfaltet in meiner *Neuen Grundlegung politischer Bildung*, 2 Bände, Paderborn 1984.

²⁵) Vgl. Jürgen Habermas, *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*, Neuwied 1963 und Frankfurt 1971; Bernhard Claußen, *Kritische Politikdidaktik*, Opladen 1981, hier u. a. S. 79; Band I meiner „*Neuen Grundlegung*“ (Anm. 9), S. 37 ff.

²⁶) Vgl. Bernhard Sutor, *Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula politischer Bildung*, in: Heft 100 der Schriftenreihe der Bundeszentrale (Anm. 18), S. 11 ff.

diesem Grunde haben sich, als der fertige Text vorlag, die Kultusminister der übrigen unionsregierten Länder als Herausgeber dem Vorhaben angeschlossen. Es heißt in deren Vorwort ausdrücklich: „Von der fachwissenschaftlichen und politischen Diskussion, die es anregen wird, erhoffen wir uns Versachlichung und letztlich Konsens.“²⁷⁾

Diese Hoffnung hat getrogen, wie allseits bekannt ist. Möglicherweise war die gemeinsame Veröffentlichung durch die Minister der Union in der damaligen Situation ein politisch-taktischer Fehler. Auch muß man leider sagen, daß der Versuch, mit der „anderen Seite“ ins Gespräch auf der Basis dieses Textes zu kommen, von seinen Herausgebern nicht den genügenden Nachdruck erhielt. Man blieb weder gegenüber den Kollegen von der SPD noch gegenüber den Verächtern politischer Bildung in den eigenen Reihen genügend „am Ball“. So blieb das Echo auf die Schrift in der politischen Öffentlichkeit enttäuschend, wenn man von anfänglicher Aufmerksamkeit der großen Tageszeitungen absieht. Mindestens ebenso enttäuschend verlief jedoch die Diskussion, soweit man von einer solchen überhaupt sprechen kann, in der Fachöffentlichkeit. Nicht die Bereitschaft zum Fachgespräch, sondern Gesprächsverweigerung und Verunglimpfung bestimmten das Bild. Ein prominenter Kritiker der anderen Seite verstieg sich zu der, übrigens ohne Begründung vorgetragenen, Behauptung, die Schrift sei verfassungswidrig. Name und Belegstelle seien hier zu seinen Gunsten verschwiegen. Im übrigen gab es Mißverständnisse, Fehlinterpretationen und leider auch dümmlich zu nennende Kommentare²⁸⁾.

Die teilweise aggressiv ablehnenden Reaktionen auf unsere Schrift erklären sich wohl auch aus unserem Versuch, mit Hilfe der Fundamentalnomen und der Prinzipien des Grundgesetzes einen Wertbezug zu formulieren, aus dem politische Bildung an den öffentlichen Schulen Leitlinien gewinnen könne in der Auseinandersetzung mit den Problemen, wie sie sich aus unserem wissenschaftlichen, sozialen und politischen Pluralismus ergeben. Pluralismus und Konsens, Konflikt und Kompromiß schienen uns unentbehrliche Grundkategorien politischer Bildung. Entsprechend lautete das inhaltliche Ziel unserer Schrift: „Das folgende Konzept zielt auf kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung auf der Basis rationalen Urteilens.“²⁹⁾ Das Zeitklima war einem solchen Versuch nicht gewogen. Man sah in uns Wortführer

²⁷⁾ Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, von Dieter Grosser u. a.; hrsgg. von W. Braun u. a., Stuttgart 1976, hier S. 3.

²⁸⁾ Die bis dahin erschienenen wichtigeren Stellungnahmen sind registriert im Anmerkungsteil meines Aufsatzes: Konsens und Dissens in der politischen Bildung, in: Materialien zur Politischen Bildung, (1977) 4, S. 104 ff.

²⁹⁾ Politische Bildung (Anm. 27), S. 7.

der „Tendenzwende“, die von Politikern in Dienst genommen seien, unbotmäßige Lehrer an die Kette der Verfassung zu legen.

Vielleicht konnten unsere Kritiker damals nicht sehen, daß unsere Verbindung von Verfassungsbezug und politischer Rationalität gerade darauf zielte, politischer Bildung den nötigen Freiraum der Auseinandersetzung mit Konflikten und umstrittenen Fragen zu sichern; freilich im Rahmen einer gemeinsamen Wertorientierung der gesamten Gesellschaft, wie sie, auf das nötige Minimum beschränkt, in der gemeinsamen Verfassung ihren Ausdruck findet. Dabei war es keineswegs unsere Vorstellung, daß diese Wertorientierung dem Unterricht unbefragt und axiomatisch vorgegeben sei. Vielmehr heißt es bei uns ausdrücklich: „Die grundlegenden Wertbezüge der Verfassung müssen dialogisch und interpretierend dem Verständnis des Schülers als Hilfe zur Identifikation erschlossen werden.“³⁰⁾

Dieses im Verfassungskonsens entwickelte Rationalitätskonzept politischer Bildung wurde schulpolitisch nun aber auch von denen, die es initiiert oder begrüßt hatten, nur halbherzig durchgesetzt. Es gibt dafür sehr verschiedenartige Gründe, die freilich nicht durchweg „aktenkundig“ sind, sondern aus Beobachtung und aus der Interpretation von Politikeräußerungen erschlossen werden müssen. Neben der starken Lobby der traditionellen Schulfächer, die dem Politikunterricht keinen Raum ließ, drängen sich einem vor allem zwei Hauptmotive des Widerstandes auf, die eng miteinander verbunden sind: *Erstens* saß das alte, aus einer konservativen Bildungstradition stammende Vorurteil gegen Politik in der Schule noch allzutief und wurde durch die neuen Verdachtsgründe, die die öffentliche Auseinandersetzung seit Anfang der siebziger Jahre lieferte, noch einmal erheblich bestärkt. Insofern hat die „emanzipatorische Welle“ der politischen Bildung in der Tat einen Bärendienst erwiesen. *Zweitens* führte die Orientierung an traditionellen Bildungsvorstellungen bei den Gegnern des Politikunterrichts zu dem populären, auch parteipolitisch nützlichen Ruf „Zurück zur Geschichte!“. Dabei wurde allenthalben der falsche, nur für Hessen zutreffende Eindruck erweckt, Politikunterricht oder Gesellschaftslehre hätten sich auf Kosten des Geschichtsunterrichts breitgemacht. Unser Konzept jedenfalls war nirgends gegen den Geschichtsunterricht formuliert oder gar auf dessen Kosten durchgesetzt worden. Aber die sonderbare Vorstellung, Sozialkunde sei „Sozialistenkunde“, der nur mit gediegenem Geschichtsunterricht zu widerstehen sei, war bei konservativen Politikern und ihren Anhängern weitverbreitet. Demgegenüber hatte der Versuch, über eine positive Zuordnung und gegen-

³⁰⁾ Ebda., S. 13.

seitige Ergänzung von Geschichts- und Politikunterricht nachzudenken, kaum eine Chance.

Ein weiteres Indiz für die Unfähigkeit mancher konservativer Kritiker, sich einem positiven Konzept politischer Bildung zu öffnen, war die pauschale Polemik gegen „Konfliktpädagogik“ und „Konfliktdidaktik“. Gewiß hatte es in bezug auf den Stellenwert des Konflikts in Erziehung und Unterricht überzogene Vorstellungen gegeben. Aber zwischen den nachdenklichen Pädagogen und den Fachdidaktikern politischer Bildung war nie umstritten, daß Konflikte einen wichtigen und unumgänglichen Unterrichtsgegenstand darzustellen hätten. Der Streit bezog sich vielmehr auf die Deutung und Bewertung von Konflikten und auf die Zuordnung von Konflikt, Kompromiß und Konsens. Eigentlich ging es also um das Politikverständnis, weshalb die Polemik gegen „Konfliktdidaktik“ zur Klärung wenig beitragen konnte.

Es gibt also Gründe genug dafür, weshalb die unserem Konzept wohlgesonnenen Politiker Interesse und Initiative verloren. Das in der „Gelben Bibel“ vorformulierte Konzept politischer Bildung wurde am stärksten in Rheinland-Pfalz, abgeschwächt auch in Niedersachsen und nur rudimentär in Bayern in Richtlinienarbeit umgesetzt. Auswirkungen auf den Unterricht hat es am ehesten auf der Sekundarstufe II erlangt. Auf der Sekundarstufe I war dies schon deshalb nicht möglich, weil man nirgends bereit war, das entsprechende Stundendeputat einzuräumen. So blieben etwa die in Rheinland-Pfalz am Beginn der Lehrplanarbeit in Aussicht gestellten zwei mal zwei Wochenstunden in der Sekundarstufe I aus, und generell bleiben bis heute die unionsregierten Länder, was den Stundenanteil des Faches betrifft, hinter den SPD-Ländern zurück. Dabei bildet Bayern einen bemerkenswerten Sonderfall, das „Schlußlicht“ in der Stundenzahl für Sozialkunde, weil das Fach Mitte der siebziger Jahre durch die Einführung von „Wirtschaft und Recht“ halbiert und wichtiger Themen beraubt wurde. Ein richtiges Anliegen, nämlich die Bereiche Wirtschaft und Recht in den allgemeinbildenden Schulen zum Zug kommen zu lassen, wurde hier auf den falschen Weg gebracht; falsch deshalb, weil die Stundentafeln weiter zersplittert wurden in einstündige Fächer, und weil die für „Wirtschaft und Recht“ entwickelten Lehrpläne gekennzeichnet sind durch eine Flucht aus der Politik in eine relativ beliebige „Kunde“³¹⁾.

³¹⁾ Es soll nicht überbewertet werden, verdient aber doch eine Anmerkung, daß Autoren der „Gelben Bibel“ Arbeitshefte für den Politikunterricht in Bayern in der Regel zweimal umschreiben oder jedenfalls verändern müssen, bis sie die Gnade der ministeriell beauftragten Gutachter finden, zur Zulassung empfohlen zu werden. Meßlatte bei der Prüfung ist der „Curriculare Lehrplan“, der auf der „Gelben Bibel“ fußen sollte, das heißt auf Text und Konzept eben dieser Autoren.

Symptomatisch für die hier nur grob skizzierte Entwicklung, für das Versanden unserer Bemühungen um die Durchsetzung eines konsensfähigen Konzepts politischer Bildung, aber auch für das Erlahmen der theoretischen Diskussion war der Tatbestand, daß die von uns 1980 vorgelegte Fortschreibung des gemeinsamen Konzepts der „Gelben Bibel“ in der Fachöffentlichkeit kaum noch, von den alten Auftraggebern gar nicht mehr registriert wurde³²⁾.

3. Verkrampfte Konsensdiskussion

Die Mitte der siebziger Jahre zwischen Didaktikern der politischen Bildung geführte Konsensdiskussion wird nachträglich perhorresziert, wenn ein Kritiker von ‚Konsensübereifer‘ und von politischer Bildung als ‚Konsensmaschine‘ spricht. Darin scheint mir sowohl die damalige Situation als auch die Intention der am Gespräch Beteiligten verkannt³³⁾. Mir scheint vielmehr, die Diskussion wurde zu verkrampft, mit zu wenig Gelassenheit und deshalb auch nicht gründlich genug geführt. Dies sei am sogenannten *Beutelsbacher Konsens* verdeutlicht.

Die Landeszentrale Baden-Württemberg hatte 1976 eine Reihe von Didaktikern zu einer Tagung eingeladen, auf der diese ihre unterschiedlichen Vorstellungen von politischer Bildung vortrugen und miteinander verglichen. Der als Ergebnis des damaligen Gesprächs festgehaltene Konsens wird meines Erachtens *formal überschätzt*, von manchen durch ständige Berufung auf ihn geradezu zum Fetisch erhoben; er wird *inhaltlich unterschätzt*, weil seine drei Bestandteile auf Voraussetzungen beruhen, über die man sich hätte verständigen müssen.

Formal wird der Konsens schon deshalb überschätzt, weil er gar nicht von den Gesprächsteilnehmern auf der Tagung, sondern im Anschluß daran von einem kritischen Beobachter formuliert wurde. *Hans Georg Wehling* hat sich zweifellos ein Verdienst erworben, indem er aus seinem subjektiven Eindruck von den Gesprächen als einen möglichen Konsens zwischen den Beteiligten drei Regeln für den Politikunterricht formulierte: Das Verbot der Indoktrination (Überwältigungsverbot); das Gebot der Berücksichtigung wissenschaftlicher und politischer Kontroversen; das Gebot, die Schüler ihre eigenen Interessen analytisch in den Unterricht ein-

³²⁾ Vgl. Heinrich Oberreuter (Hrsg.). *Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung*. Stuttgart 1980.

³³⁾ Vgl. den in Anm. 7 genannten Aufsatz von Klaus Günther. Die Ratschläge, die Günther dort der politischen Bildung für mehr Dissensfähigkeit glauben zu müssen (S. 13), gelten in der politikdidaktischen Literatur als Selbstverständlichkeiten.

bringen zu lassen³⁴). Dies sind sicher ungemein wichtige formale Konsensregeln für die politische Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft, aber daß solche formalen Prinzipien allein nicht ausreichen zur Orientierung des Unterrichts an öffentlichen Schulen, zeigte die Nachfolgetagung, auf der der Versuch gemacht wurde, die unterschiedlichen Konzepte politischer Bildung am Thema ‚Familie‘ vergleichend vorzustellen³⁵).

Ich bin keineswegs ein Verächter des Formalen. Wo inhaltliche Übereinstimmungen fehlen, sind die formalen um so notwendiger und hilfreicher. *Manfred Hättich* hat in diesem Zusammenhang die hilfreiche Unterscheidung von Verfahrens-, Ordnungs- und Wertekonsens eingeführt und mit Recht darauf hingewiesen, eine Gesellschaft könne mit zunehmendem Dissens in Wertfragen um so eher leben, wenn der Verfahrens- und der Ordnungskonsens gegeben seien³⁶). Aber es gibt im Sozialen keine völlig inhaltsleeren, rein formalen Regeln von schlüssiger Evidenz. Formale Regeln sind ihrerseits begründet in der Selbstevidenz materialer Gründe. Und eben an dieser Stelle, so scheint mir, beginnt die Unterschätzung des sogenannten Beutelsbacher Konsenses. Warum soll denn, so muß gefragt werden, Indoktrination nicht sein? Warum sollen Kontroversen zur Sprache und die Interessen der Schüler zum Zuge kommen?

Im Gespräch begründen wir die drei formalen Forderungen des Konsenses zweifellos mit Hinweisen auf pädagogische und anthropologische Vorstellungen wie Mündigkeit als Erziehungsziel, Würde des Menschen und Recht auf freie Entfaltung u. ä. Anders ausgedrückt: Wir bringen materiale, inhaltliche Gründe ins Spiel, die Überzeugung von Werten, die uns unaufgebar scheinen. Selbstverständlich führt der Versuch, solche materialen Gründe genauer zu benennen und ihrerseits zu begründen, wiederum zu Divergenzen, letztlich zu dem, was Philosophen heute die „Aporie der Letztbegründung“ nennen. Aber bis zu diesem Punkt muß das Gespräch geführt werden, wenn wir wirklich tragfähigen Konsens wollen. Erst dann wird deutlich, daß wir — gerade weil wir in Letztbegründungen keine Gemeinsamkeit haben — auf gleichsam vorletzte gemeinsame Wertüberzeugungen angewiesen sind, die mehr sind als formale Regeln. Die formalen Regeln sind unabdingbar notwendig, aber wir müssen versuchen, sie als Ausdruck eines einer pluralistischen Gesellschaft gemeinsamen Sinnkonzept-

tes des Zusammenlebens zu interpretieren. Diese ständig notwendige Konsensfindung ist nicht wissenschaftlich leistbar und deshalb für die politische Bildung auch nicht durch eine sich streng wissenschaftlich verstehende Didaktik. Das Problem ist primär eines der Gesellschaft und nicht der Wissenschaft³⁷).

Damit wird aber auch klar, was mit der *Berufung auf die gemeinsame Verfassung in der Konsensfrage* gemeint ist. Von manchen meiner damaligen Gesprächspartner wurde mein Versuch, die Verfassung in der Konsensfrage zu bemühen, mit auffälligem Schweigen übergangen, von anderen beharrlich mißverstanden, nämlich als Versuch, die Diskussion durch Einführung einer höheren Autorität zu beenden³⁸) oder eine „einseitige“ Auslegung der Verfassung verbindlich zu machen³⁹). Gemeint war aber von mir die Einführung der Verfassung in das Konsensgespräch als ein Schritt der „praktischen Vernunft“, der sich aus dem Scheitern der „theoretischen Vernunft“ in der Frage der Letztbegründung gemeinsamer Werte zwingend ergibt, nämlich als Rückgriff auf das, was von der Gesellschaft praktisch zur Bewältigung ihres Pluralismus und ihrer Konflikte gemeinsam gelebt wird. Ich sehe bis heute nicht, auf welche andere Grundlage man politische Bildung an den allen Gruppen der Gesellschaft dienenden öffentlichen Schulen stellen will. Selbstverständlich ist auch die Verfassung weitgehend eine formale Ordnung, und ihre Normen stellen häufig Kompromißformeln aus einer bestimmten historisch-politischen Situation dar, sind unterschiedlich begründ- und auslegbar und geben Raum für sehr unterschiedliche politische Konzepte. Dennoch drückt sich in der Verfassung, und zwar genauer in ihren fundamentalen Normen, ihren tragenden Prinzipien und ihrem Institutionengefüge ein Konzept des Miteinander in Konflikten aus, ein Sinnkonzept, das für die Gewinnung von Zielen politischer Bildung fruchtbar gemacht werden kann.

Ich habe in diesem Sinne seinerzeit als Minimalkonsens für die politische Bildung, der mir quantitativ ausreichend und qualitativ tragfähig schien, folgendes vorgeschlagen:

³⁷) So auch G.C. Behrmann (Anm. 20), S. 191.

³⁸) So Kurt G. Fischer, Überlegungen zum Problem der ‚Richtziele‘ des politisch-gesellschaftlichen Unterrichts, in: W. Northemann (Hrsg.), Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik, Opladen 1978, S. 27 ff.

³⁹) Vgl. Rolf Schmiederer in der 3. Auflage des von K.G. Fischer hrsgg. Sammelbandes: Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart 1978, S. 191; Walter Gagel, Politik — Didaktik — Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts, Stuttgart 1979, S. 118 ff., wo das Referat verbunden ist mit wichtigen Hinweisen auf methodische Probleme der Verfassungsinterpretation, aber auch mit sonderbaren Wertungen, so etwa, wenn mir ein „altliberaler“ Demokratiebegriff zugeschrieben wird.

³⁴) Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977; die Formulierungen von Wehling dort S. 179 f.

³⁵) Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Die Familie in der politischen Bildung — Konsens auf dem Prüfstand der Praxis, Stuttgart 1980.

³⁶) Manfred Hättich, Das Konsensproblem in der Demokratie, in: Konflikt und Integration II. Akademiebeiträge zur Lehrerbildung, Band 2, München 1978, S. 77 ff.

– Konsens über die Grundnormen, wie sie in Art. 1 und 20 GG formuliert sind, und über die entsprechenden institutionellen und prozessualen Regeln, die das Bundesverfassungsgericht zur Beschreibung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zusammengefaßt hat;

– Konsens über die damit vorausgesetzten Grundwerte (personale Menschenwürde als Grundlage, Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden als Ziele der Politik), nicht jedoch über deren Begründung oder Herleitung;

– Konsens über die diesen Werten, Normen und Regeln entsprechenden Verhaltensweisen⁴⁰⁾.

Ich warte immer noch darauf, daß meine Kritiker mir sagen, was daran so gefährlich, so „affirmativ“, den Politikunterricht einengend sein soll. Ich bin nach wie vor der Überzeugung, daß politische Bildung ganz im Gegenteil durch diese Orientierung dreierlei gewinnt: *erstens* ein positives Verhältnis zur gemeinsamen Verfassungsordnung, ohne daß diese zu sehr inhaltlich-programmatisch und damit parteilich in Anspruch genommen würde⁴¹⁾; *zweitens* ein kritisches Potential zur Beurteilung bestehender Verhältnisse, Ordnungen, konkreter Entscheidungen – ein Kritikpotential, das allen Gruppen zumutbar bleibt; *drittens* einen Schutz gegen überzogene Forderungen hinsichtlich der Wertbindung des Unterrichts und damit einen Raum pädagogischer Freiheit, weil die Wertgrundlagen der Verfassung, wie oben schon betont, nicht als unbefragbare Dogmatik dem Unterricht zugrunde gelegt werden sollen, sondern als Orientierungshilfen in das Gespräch, in die Suche nach Maßstäben und in die Frage nach tragfähigen Wertüberzeugungen eingebracht werden sollen⁴²⁾.

Im übrigen erscheint es seit Anfang der achtziger Jahre in allen Bundesländern als selbstverständlich, die Richtlinien für den Politikunterricht nicht nur äußerlich und formal, sondern auch in einer gewissen inhaltlichen Orientierung an die Verfassung anzubinden⁴³⁾. Sicher gibt es dabei Unterschiede in der Akzentuierung; aber diese offenbar als unum-

⁴⁰⁾ Vgl. Bernhard Sutor, Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung, in: S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem (Anm. 34), S. 152 ff., hier S. 163.

⁴¹⁾ Es dürfte einsichtig sein, daß ich mit meinen Vorschlägen die Verfassung für die Zielorientierung politischer Bildung viel weniger in Anspruch nehme, als dies die oben genannten emanzipatorischen Konzepte etwa von Giesecke und von Roloff taten. Dies muß auch gegen Klaus Günthers Interpretation in seinem Aufsatz (Anm. 7), S. 12, betont werden. Es ist mir völlig unerfindlich, worin er bei mir eine Strategie der Maximierung des (Minimal-)Konsenses begründet sehen will.

⁴²⁾ Dies ist von mir in allen Veröffentlichungen zu dem Thema seit 1971 betont worden. Vgl. etwa in meiner Didaktik von 1971 (Anm. 23), S. 125 ff. und S. 279 f.

⁴³⁾ Vgl. Klaus Rothe, Didaktik der Politischen Bildung, Hannover 1981, S. 56 ff.

gänglich notwendig erkannte Orientierung offizieller Richtlinien an Verfassungswerten wäre vielleicht erheblich besser gelungen, wenn meine fachdidaktischen Kollegen das Gespräch über Art und Weise und Tragweite dieser Orientierung nicht so beharrlich verweigert hätten. Schließlich entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, daß kein geringerer als Jürgen Habermas im „Historikerstreit“ den von Dolf Sternberger geprägten Begriff des Verfassungspatriotismus übernommen und dazu gemeint hat, unsere Bindung an universalistische Verfassungsprinzipien sei der einzige Patriotismus, der uns dem Westen nicht entfremde⁴⁴⁾. Praktisch-politische Vernunft scheint doch eine Chance zu haben, trotz der Erfahrungen, die man allerdings auch mit dem Historikerstreit machen konnte.

Ohne Zweifel sind nach wie vor die politisch-kulturellen Rahmenbedingungen, unter denen sich praktisch-politische Vernunft im Streit um politische Bildung durchsetzen könnte, nicht sonderlich günstig. Ich stimme diesbezüglich Thomas Ellwein zu, der einerseits auf das geringe Maß an Gelassenheit hingewiesen hat, mit dem bei uns Streitfragen ausgetragen werden, sowie auf den Mangel an Fundamentalkonsens andererseits unter den streitenden Politikern und Richtungen⁴⁵⁾. Besonders deutlich wurde dies Anfang der achtziger Jahre am Scheitern einer gemeinsamen Empfehlung der KMK in Sachen Friedenserziehung und Sicherheitspolitik. Seit dem Harmel-Bericht von 1967 war man sich im westlichen Bündnis darin einig, daß die auch militärisch angelegte Sicherheitspolitik Bedingung der Möglichkeit weiterführender Friedenspolitik sei, und darin stimmen unsere traditionellen Parteien trotz aller Unterschiede und Streitfragen, die es auf diesem Feld gibt, durchaus bis heute überein. Dennoch war die KMK nicht in der Lage (oder nicht Willens!), eine gemeinsame Empfehlung zustandezubringen, in der Sicherheitspolitik und Friedenserziehung in einen sinnvollen Bezug zueinander gebracht worden wären. Eine solche Empfehlung hätte keineswegs die mit dem Bezug gegebenen Probleme zudecken müssen, und selbst wenn es nicht ohne einige glättende Kompromißformeln abgegangen wäre, so wäre dies doch für unsere Schulen allemal besser gewesen als der so entstandene Eindruck, in den SPD-regierten Ländern wolle man eine reichlich politikferne Friedenserziehung, in den unionsregierten Ländern eine Festlegung auf die gegenwärtige Sicherheitspolitik ohne umfassendere Friedensperspektive.

Wieder einmal zeigte sich aber auch an diesem Streit, wie in der aufgeregten Diskussion über die Schule allgemein und über den Politikunterricht im

⁴⁴⁾ Jürgen Habermas, in: Historikerstreit. München 1987, S. 75.

⁴⁵⁾ Vgl. Thomas Ellwein, Politische Bildung zwischen Scylla und Charybdis, in: Gegenwartskunde, (1985) 4, S. 393 ff.

besonderen ein erhebliches Maß an Überschätzung der Möglichkeiten und der Wirksamkeit von Schule und politischer Bildung herrscht. Ausgerechnet die politisch für die Schule Verantwortlichen wollen durchweg immer noch nicht sehen, daß die anderen Kräfte in unserer Gesellschaft erzieherisch im Positiven wie im Negativen stärker sind als die Schule. Für die politische Bildung ist dies allen voran die Politik selbst, vor allem der Stil, in dem sie gemacht wird, sowie ihre Vermittlung durch die Medien. Demgegenüber kann die Schule allenfalls ein Stück politischer Propädeutik versuchen, nämlich die Klärung von Vorstellungen und Begriffen, den Er-

werb von Grundkenntnissen, von Kategorien und Methoden des Umgangs mit politischen Phänomenen und der Artikulation von Meinungen und Überzeugungen in Streitfragen und im Gespräch. Aber selbst dieses wenige kann die Schule nur leisten, wenn man den Gegenstand in sie einläßt, ihn nicht ängstlich aus ihr verbannen zu müssen glaubt — er wäre dann in unangemessener Weise doch in ihr anwesend —; wenn man also der Schule Zeit und Raum gibt zur rationalen Auseinandersetzung mit Politik, was zugleich heißt, daß diese dort Gegenstand gemeinsamen Nachdenkens ist, nicht Aktions- oder gar Agitationsfeld.

II. Ausblick: Neue Herausforderungen für politische Rationalität

Im Rückblick kann man heute feststellen, daß manches als selbstverständlich anerkannt wird, was im Pulverdampf seinerzeitiger Schlachten als gefährliche Machination angeblicher Gegner des Fortschrittes verdächtigt wurde. Das emanzipatorische Pathos hat sich verbraucht, der auf technisch-zivilisatorischen Fortschrittsglauben gegründete Optimismus ist bei vielen in Resignation umgeschlagen. Angesichts neuer Probleme und Grenzerfahrungen, angesichts sozialer „Bewegungen“, die Politik „aus dem Bauch“ machen, das Heil in radikalen Lösungen suchen oder einfach „aussteigen“ wollen, erfreut sich der Ruf nach Rationalität, nach Verstärkung der Reflexion in politischer Bildung, nach Einübung politischen Urteilens an Wertkonflikten vielseitiger Anerkennung und Betonung⁴⁶⁾.

Diese Feststellungen sind kein Plädoyer für selbstzufriedene Rückkehr zu alten Konzepten. Unsere gesellschaftliche und politische Landschaft hat sich

in den letzten zwanzig Jahren grundlegend verändert. Das Konzept der Vermittlung politischer Rationalität durch politische Bildung sieht sich neu herausgefordert, auch in Frage gestellt. Es muß sich in Auseinandersetzung mit neuen Problemen neu bewähren.

Die Veränderung der politischen Landschaft, die neuen Erfahrungen und Probleme, um die es heute geht, brauchen hier nicht ausgebreitet zu werden. Es sei nur kurz erinnert an allgemein Bekanntes, an die Umwelt- und Ökologieproblematik; an die Frage nach dem Weltfrieden, an Dritte Welt und Entwicklung/soziale Gerechtigkeit; an neue Techniken, ihre Möglichkeiten und Gefahren. Das Gemeinsame all dieser Probleme scheint mir faßbar in dem Begriff *Grenzerfahrungen*: Erfahrungen von Grenzen in einer eng gewordenen Welt, in der die Staaten und Völker in eine zunehmende Interdependenz geraten. Es ist die Frage, ob es gelingt, mit entsprechender Politik darauf zu antworten.

In einige Teilfragen zerlegt, heißt dies:

— Wir können durch industrielle Technik unsere Lebensgrundlagen zerstören. Welche Vorkehrungen muß die Politik treffen, damit Ökologie zu einem selbstverständlichen Teil der Ökonomie wird, ohne diese zu erdrosseln?

— Wir können durch Massenvernichtungswaffen die Menschheit zerstören. Wie kann politisch Krieg überwunden werden, so daß das Prinzip innerstaatlicher Friedenssicherung unter freiheitlichen Bedingungen analog weltweit wirksam wird?

— Fast eine Milliarde Menschen lebt in absoluter Armut, es drohen weltweite Verteilungskämpfe, ein Klassenkampf zwischen Nord und Süd von weltweiter Ausdehnung wird vorstellbar. Wie können politisch die Idee und die Elemente sozialstaatlicher Ordnung und gerechterer Verteilung der Güter weltweit wirksamer gemacht werden (wobei es nicht nur um die Verteilung von Vorhandenem geht, sondern um die Ermöglichung von Produk-

⁴⁶⁾ Vgl. etwa Walter Gagel, Die neuen sozialen Bewegungen als Herausforderungen des politischen Unterrichts, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50/84, S. 35 ff.; ders., Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht?, in: *Gegenwartskunde*, (1985) 4, S. 403 ff.; ders., Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit — Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozeß, in: *Gegenwartskunde*, (1986) 1, S. 31 ff.; Hans Tietgens, Zur Lage der außerschulischen politischen Bildung, in: *Gegenwartskunde*, (1987) 4, S. 433 ff.; Hans-Hermann Hartwich, Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987, in: *Gegenwartskunde*, (1987) 1, S. 5 ff. Mit Schmunzeln lese ich dort (S. 16): „Mir scheint ein Ziel besonders wichtig zu sein, das ich sehr allgemein hier die ‚Balancefähigkeit‘ nennen möchte. Notwendig ist die Fähigkeit des abwägenden, nach Balance suchenden Urteils.“ Hat doch derselbe Autor seinerzeit in Kritik an den von mir mitgestalteten Lehrplanentwürfen für Rheinland-Pfalz den Versuch der dialektischen Verschränkung von Prinzipien in der Zielformulierung (*Emanzipation und Integration, Anpassung und Widerstand, Denken in Alternativen und Mut zum Parteiengreifen* . . .) als profillose Anpassung kritisiert; vgl. Hans-Hermann Hartwich, *Demokratieverständnis und Curriculumrevision*, in: *Gegenwartskunde*, (1973) 2, S. 141 ff., hier besonders S. 144.

tion und Partizipation für große Massen der Bevölkerung)?

— Wir können wissenschaftlich-technisch unsere biologische Evolution umsteuern bis hin zur Menschenzüchtung. Welche Grenzen müssen politisch um der personalen Menschenwürde willen gesetzt werden, ohne daß die Freiheit des Denkens und der Wissenschaften sowie die positiven Möglichkeiten neuer Techniken aufgehoben werden?

Die Frage, ob und wie politische Bildung auf diese Probleme reagieren kann, wird inzwischen viel diskutiert. Wir setzen hier voraus, daß folgende Wege ausscheiden:

— Regression in irrational-aktionistische Konzepte der Flucht aus den gegebenen Zielkonflikten;

— Ersetzung eindringlicher Problemanalyse und Urteilsbildung durch Unheilsprophetie (der politische Pädagoge soll weder die Rolle des Naturfreaks noch die des Apokalyptikers spielen);

— Entpolitisierung durch Flucht in regional, national und traditionell fixierte Identitäten.

Es werden folgende *Fragen* in der Didaktik politischer Bildung inzwischen diskutiert bzw. müssen intensiver diskutiert werden:

— Braucht politische Bildung neue Inhalte?

— Braucht politische Bildung eine stärkere Methodisierung und Handlungsorientierung?

— Wie kann politische Bildung im Zeitalter der Massenmedien und angesichts ihrer Bedeutung für die Vermittlung (Verkürzung, Emotionalisierung) von Politik medienpädagogisch intensiviert werden?

— Wie muß das Verhältnis von geschichtlicher und politischer Bildung bestimmt werden und wie kann insbesondere der Politikunterricht den für das Verständnis von Politik notwendigen zeitgeschichtlichen Kontext und das Gespräch zwischen den Generationen mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen vermitteln?

— Wo liegen die Schwierigkeiten und möglicherweise Grenzen politischer Rationalität angesichts der neuen Probleme?

Der uns hier gesetzte Rahmen erlaubt es nicht, die genannten Fragen ausführlicher zu erörtern. Dies muß an anderer Stelle geschehen. Ich begnüge mich hier damit, gleichsam thesenartig zu jeder der genannten Fragen eine Aussage zu formulieren, die zumindest die Richtung andeutet, in der meines Erachtens tragfähige Antworten auf die einzelnen Fragen gesucht werden können. An jeder dieser Fragen zeigt sich im übrigen in je spezifischer Weise, daß in der Tat das Verhältnis von Politik und politischer Bildung ein ungelöstes Problem ist.

Der Ruf nach *neuen Inhalten* politischer Bildung überzeugt mich nicht recht. Es ist eine alte Erkenntnis politischer Didaktik, daß im Unterricht der Ord-

nungs-, der Prozeß- und der Inhalts- bzw. Zielaspekt des Politischen (also polity, politics, policy) zusammen gesehen werden müssen. Bevor man, jedenfalls für Rahmenrichtlinien oder Lehrpläne, die Notwendigkeit neuer Inhalte proklamiert, wäre dafür Sorge zu tragen, daß Richtlinien und auch didaktische Konzepte genügend weit formuliert sind, damit sie nicht ständig und in beinahe zyklischem Wechsel den Themen der öffentlichen Diskussion nachlaufen müssen. Sie müssen vielmehr einen Unterricht ermöglichen und empfehlen, der an den gegenwärtigen Problemen das prinzipiell Politische kategorial und methodisch begreifbar macht, übrigens auch im Sinne der bescheidenen Zielsetzung, die für Schulen mit ihren begrenzten Möglichkeiten und im Blick auf die Schüler der Sekundarstufe I geboten ist. Der Ruf nach der Umschreibung eines Grundwissens und nach der Konzentration des Unterrichts auf dessen Vermittlung ist ja nicht durchweg falsch, wenn man auch den Nicht-Fachleuten und den Politikern, die ihn oft in Abwehr weitergehender Ansprüche erheben, sagen muß, daß Schule in der Wahrnehmung der Aufgabe politischer Bildung am allerwenigsten auf das alte Pauk- und Lernsystem zurückfallen darf. Die kognitiv-kategoriale, die kommunikativ-dialogische und die moralisch-affektive Dimension politischer Bildung müssen gemeinsam in der Auseinandersetzung an repräsentativ gewählten Gegenständen des Politischen zur Entfaltung kommen können. Daß die Wahl dieser Gegenstände bis zu einem gewissen Grad dem Wechsel der öffentlichen Themen folgen sollte, versteht sich dann von selbst⁴⁷⁾.

Damit ist auch bereits eine erhebliche Skepsis angedeutet gegenüber Konzepten und Vorschlägen, die in verstärkter *Methoden- und Handlungsorientierung* des Politikunterrichts die Lösung — sei es für die alte Zieldiskussion, sei es für die neueren Probleme — sehen wollen. Ich bestreite nicht, daß unserer politischen Bildung ein stärkeres Methodenbewußtsein und auch Methodentraining gut täte. Wenn aber etwa unter Stichworten wie ‚Schülerexperiment‘, ‚forschend-entdeckendes Lernen‘ oder ‚praktische Übungen‘ eine methodische Weiterentwicklung der sozialwissenschaftlichen Schulfächer in Analogie zu den naturwissenschaftlichen Fächern gefordert wird, dann muß doch gefragt

47) Zur Diskussion über neue Inhalte vgl. Wolfgang Geiger, *Sozialkunde auf dem Weg in die Irrelevanz?*, in: *Gegenwartskunde*, (1986) 1, S. 5 ff.; Walter Gagel, *Neue Inhalte der politischen Bildung in der Schule? Ergebnisse einer Umfrage*, in: *Gegenwartskunde*, (1988) 1, S. 5 ff. Von meiner oben formulierten Überlegung her kann ich Gagel eher zustimmen als Geiger; aber auch was bei Gagel an „neuen“ Themenstichworten auftaucht, ist im Rahmen eines hinlänglich weit gefaßten Konzepts politischer Bildung nicht durchweg neu. Vgl. meinen Beitrag „Aufgabenfelder“ im Handbuch zur politischen Bildung, hrsgg. von W. Mickel/D. Zitzlaff, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 264, Bonn 1988, S. 123 ff.

werden, wie weit diese Analogie trägt⁴⁸). Das Soziale ist kein Naturbestand, sondern geht aus geschichtlich-gesellschaftlicher Praxis hervor, wird als Kultur tradiert, unterliegt ständiger Veränderung. Seine Grundlage ist von intentionaler Art, und diese Eigenart kennzeichnet zentral das Politische. Das wichtigste Mittel der Politik ist die Sprache, und es wäre deshalb verfehlt, dem Politikunterricht Methoden zu verordnen, die das Begreifen der und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen politischer Sprache nicht mehr gewährleisten. Im übrigen überzeugt es nicht, wenn heute eine methodenorientierte Politikdidaktik in Gegensatz zu den bisher entwickelten Konzepten gebracht wird; bei näherem Zusehen zeigt sich, daß die „Methodenorientierung“ unausgesprochen sowohl ein bestimmtes Grundverständnis von Politik als auch Kategorien zu dessen Erschließung voraussetzt⁴⁹).

Was die *medienpädagogische Seite* politischer Bildung betrifft, so kann hier nur auf die Dringlichkeit der Aufgabe aufmerksam gemacht werden. Nicht als ob auf diesem Feld nicht auch bisher in Theorie und Praxis vieles versucht worden wäre. Auch geht die Aufgabe natürlich weit über die Fachgrenzen des Politikunterrichts hinaus. Dieser kann wegen seiner geringen Stundenzahl derzeit bei weitem nicht in notwendigem Maß die Aufgabe politischer Medienerziehung erfüllen, die ihm zukommt. Zu einem schwerwiegenden Versäumnis wird dies heute vor allem deshalb, weil inzwischen das Fernsehen für die große Masse der Bürger das vorherrschende Instrument der Politikvermittlung geworden ist, dem sich Hörfunk und Druckmedien ein Stück weit in Reduzierung des Politischen auf Schlagzeilen und Reizworte, auf Oberfläche und Stimmungen angepaßt haben. Der demokratische politische Prozeß ist jedoch angewiesen auf ein Mindestmaß an Analyse von Sachverhalten und abwägender Urteilsbildung. Politikunterricht hätte einzuüben, wie man dies im kritisch-vergleichenden Umgang mit den Medien, im ständigen Sichbewußtmachen des medialen Charakters unserer Informationen erreichen kann. Aber die Verant-

⁴⁸) Vgl. Michael Dorn/Herbert Knepper, Wider das allmähliche Entgleiten der Schüler und der Wirklichkeit. Plädoyer für eine Kurskorrektur in der Praxis sozialwissenschaftlich-politischer Unterrichtsfächer, in: *Gegenwartskunde*, (1987) 2, S. 149 ff.

⁴⁹) Dies gilt besonders für Bernd Janssen, Wege politischen Lernens, Frankfurt 1986; ders., Lehr- und Lernwege für den Politikunterricht, in: *Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung*. Schriftenreihe der Bundeszentrale, Band 258, Bonn 1988, S. 62 ff. Die von Janssen dort vorgestellten „Lernwege“ sind gar nicht nur als „Methoden“ diskutierbar, weil sie Kategorien (Schlüsselfragen) des Politischen enthalten und in unterschiedlichen Phasenstrukturen des Unterrichts zur Anwendung bringen wollen, wie sie in den älteren didaktischen Konzepten seit Mitte der sechziger Jahre entwickelt und diskutiert wurden. Methodik ersetzt nicht Didaktik, sondern ist einer ihrer Bestandteile.

wortlichen geben dem Unterricht dazu nicht den Raum⁵⁰).

Vielleicht weniger in der didaktischen Theorie, aber jedenfalls in der Schulpraxis ist auch das *Verhältnis von Geschichts- und Politikunterricht* nach wie vor ein ungelöstes Problem. Die von konservativer Seite zu Recht abgewehrte totale Integration der Fächer war das eine Extrem, das heute vorherrschende beziehungslose Nebeneinander ist das andere. Der Geschichtsunterricht ist von sich aus so wenig gegen ideologischen Mißbrauch gefeit wie der Politikunterricht. Ein in Lehrplänen offiziell verordnetes „Geschichtsbild“, das den Pluralismus unserer Traditionen und Deutungen verdecken würde, wäre ebenfalls ideologischer Mißbrauch. Identitätsfindung kann von der Schule allenfalls erleichtert und ermöglicht, keinesfalls erzwungen und verordnet werden. Die Bedeutung und mögliche Leistung des Geschichtsunterrichts für unser Selbstverständnis als demokratisch verfaßte Gesellschaft und für die historische Ortsbestimmung unserer Gegenwart muß differenzierter bestimmt werden, als es die Worthülsen mancher Politiker von den angeblichen „Lehren der Geschichte“ — als lägen diese einfach zutage — auch nur ahnen lassen.

Nicht zuletzt auch wegen seiner unersetzlichen Bedeutung für politische Bildung muß Geschichtsunterricht ein selbständiges Schulfach sein. Aber früher als derzeit müßte ihm ein Politikunterricht zur Seite treten, der unseren demokratischen Staat in seiner Genese, seiner politischen Grundsituation, seinem Verfassungsgefüge und seinen Problemen dem Schüler der Sekundarstufe I vorstellt. Dies müßte also ein Politikunterricht im zeitgeschichtlichen Kontext sein — derzeit ein Desiderat, das sich um so spürbarer als schweres Defizit zeigt, je mehr die Bundesrepublik Deutschland selbst schon Geschichte besitzt. Wieso eigentlich sollen sich Schüler der 6. bis 8. Jahrgangsstufe, also 12- bis 14jährige, mit griechischen, römischen und mittelalterlichen Kulturen und Ordnungsformen befassen (sie sollen es!) — ihren eigenen Staat dagegen, seine Geschichte, seine Verfassung und Politik aber erst viel zu spät in der Abschlußklasse kennenlernen? Noch kein Richtlinienautor konnte das plausibel erklären, und die Schulpolitiker sehen das Problem offenbar gar nicht⁵¹).

Die stärkste *Herausforderung* für das hier verfochtene Rationalitätskonzept politischer Bildung liegt

⁵⁰) Vgl. den Beitrag „Medien in der politischen Bildung“ von Wilhelm Frenz im Handbuch zur politischen Bildung (Anm. 47), S. 359 ff.

⁵¹) Vgl. Karl-Ernst Jeismann, ‚Identität‘ statt ‚Emanzipation‘? Zum Geschichtsbewußtsein in der Bundesrepublik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 20–21/86, S. 3 ff.; Bernhard Sutor, Politische Bildung als Allgemeinbildung im geschichtlichen Kontext, in: S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart 1987, S. 178 ff.

zweifellos in den eingangs skizzierten *neuen Grenzerfahrungen*. Sie wecken — zumal bei der nachwachsenden Generation — verbreitet Zweifel am Vermögen politischer Vernunft und führen zu den Ausbrüchen von Irrationalität, wie wir sie vielfältig erleben, weil die Verhältnisse selbst ein Stück Irrationalität repräsentieren. Von *Dieter Grosser* und *Walter Gagel* sind die daraus für die politische Bildung folgenden Schwierigkeiten auf je eigene Weise herausgearbeitet worden anlässlich einer Tagung, die die Landeszentrale Baden-Württemberg in Wiederaufnahme der Konsens-Diskussion Ende 1986 veranstaltete⁵²). Bei *Grosser* stand im Mittelpunkt das *Problem zunehmender Komplexität* der Sachprobleme, mit denen Politiker konfrontiert werden — eine Komplexität, die im Unterricht nicht mehr angemessen zu reduzieren und zu bewältigen sei. *Gagel* sieht den Konsens der Demokraten bedroht und die Gefahr neuer Polarisierungen auf uns zukommen, weil die Politik die Probleme des *technisch-ökonomischen Wandels* nicht mehr beherrsche, vielmehr in Abhängigkeit von Entscheidungen gerate, die an anderen Stellen in Wissenschaft und Wirtschaft gefällt würden und die Politik dann vor ungeahnte Folgeprobleme stellen.

Ich will diese Probleme gewiß nicht verharmlosen. Dennoch bleibt zu fragen, ob die beschriebenen Phänomene so neu sind, wie die Autoren meinen. Gewiß ist der Politikunterricht überfordert, wenn er die komplexen Sachprobleme etwa der Konjunktur- oder Arbeitsmarktpolitik bis in die heute vorfindbaren Verästelungen und Verfeinerungen der wissenschaftlichen Konjunkturtheorien verfolgen soll. Aber auch wenn Fachleute dies getan haben, bleiben ihre Meinungen im Politischen kontrovers. Das heißt aber doch, daß das Politische an diesen komplizierten Fragen gerade nicht in Sachfragen für Fachleute, sondern in Fragen, die mit unseren Meinungen, Interessen und Überzeugungen zu tun haben, zum Ausdruck kommt.

Es war und bleibt ein zentrales Anliegen didaktischer Konzepte, die mit Kategorien des Politischen arbeiten, den Normalbürger zu befähigen, *das Politische an den Sachfragen* zu erkennen und sich an der Diskussion darüber kompetent zu beteiligen. Der Normalbürger braucht kein Konjunkturtheoretiker zu sein, um zu erkennen, daß und warum die Arbeitgeberseite zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit andere Mittel vorschlägt als die Arbeitnehmerseite. Das Problem, welches bleibt, besteht darin, daß das Politische alle Sach- und Sozialverhältnisse durchdringt und insofern immer vielfältig mit Sach- und Fachfragen durchmischt ist.

⁵²) Beide Beiträge in dem in Anm. 51 genannten Sammelband von Schiele und Schneider: Dieter Grosser, Schwierigkeitsgrade beim Urteilen über Politik, S. 165 ff.; Walter Gagel, Didaktische Probleme angesichts des technisch-ökonomischen Wandels — Barrieren für einen Konsens?, S. 102 ff.

Zu Walter Gagels Problembeschreibung wäre zu fragen, ob denn Politik je in der Lage gewesen ist, das Ganze der wissenschaftlich-technischen und gesellschaftlichen Entwicklung zu steuern. Sie stand immer vor *Folgeproblemen*, deren Ursachen außerhalb ihrer spezifischen Zuständigkeit lagen. Die wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Entscheidungen, die zu dem führten, was wir die industrielle Revolution nennen, fielen weitgehend außerhalb der Politik. Sie konfrontierten die Politik aber dann mit der „Sozialen Frage“. Neu sind, wie gesagt, die oben beschriebenen Grenzerfahrungen. Um so wichtiger ist es freilich, sich bewußt zu machen, daß keine Instanz — weder in unserer Gesellschaft noch irgendwo in der Welt — zu einer Gesamtsteuerung fähig ist.

Erst wenn wir begreifen, daß wir in dieser Weise als Individuen und als Gruppen im wahrsten Sinne des Wortes „ausgesetzt“ sind, kann auch die Einsicht wachsen, daß *Politik* den neuen Herausforderungen auf die Dauer nur gewachsen sein wird, wenn es gelingt, sie entschiedener als bisher über Sachrationalität und partikulare Interessen hinaus an Sinnrationalität, das heißt am *Gemeinwohl* unserer eigenen Gesellschaft ebenso wie am Weltgemeinwohl zu orientieren. Je größer, je umfassender und schwieriger unsere politischen Probleme werden, um so höher wird unser Bedarf an politisch-praktischer Vernunft, an Fähigkeiten demokratisch-politischer Partizipation und Kommunikation sowie an Solidarität, die die eigene Interessengruppe, die eigene Partei und auch die eigene Nation überschreitet.

Nachdrücklicher, als es unsere Diskussionen von Anfang der siebziger Jahre ahnen ließen, macht uns der Druck der Probleme heute klar, daß Politik und damit auch politische Bildung über unsere Interessen- und Überzeugungskonflikte hinaus auf *gemeinsame Wertorientierungen* angewiesen sind. Da aber der pädagogische Sinn von Wertorientierungen im Unterricht nicht auf den kognitiven Bereich zu beschränken ist, da es also nicht nur um das Erkennen von Wertfragen und um intellektuelle Wertklärungsprozesse geht, vielmehr im Unterricht auch entsprechende Verhaltensdispositionen angebahnt werden sollen, ist es mir um so unverständlicher, daß ein so bedeutender Didaktiker wie *Rolf Schörken* seinem Bild von dem „neuen Patriotismus“, dem er die „Umgehung der Ratio“ vorwirft, auch gleich in Bausch und Bogen nicht nur die sogenannten Sekundärtugenden, sondern auch die Primärtugenden einverleibt⁵³). Die sogenannten Primärtugenden, in der klassischen Ethik Kardinaltugenden genannt — nämlich Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit (Zivilcourage) und Maß — erweisen sich bei genauerem Nachdenken als politisch höchst rele-

⁵³) Vgl. R. Schörken (Anm. 5).

vant. Und wenn Schörken dem konservativen Ruf nach Gefühlsbindungen die „Goldwährung“ unserer verfassungsgarantierten Freiheiten entgegenstellt, dann sollte er auch in der Lage sein zu erkennen, daß demokratische Institutionen und Bürger-tugenden einander entsprechen und sich gegenseitig stützen müssen⁵⁴). Politische Bildung braucht politische Ethik⁵⁵).

⁵⁴) Vgl. den Band II meiner „Neuen Grundlegung“ (Anm. 9), S. 62 ff. und S. 78 ff.; ferner Bernhard Sutor, Die Kardinaltugenden – Erziehungsziele politischer Bildung?, Eichstätter Hochschulreden 21, München 1980.

⁵⁵) Vgl. Wolfgang Hilligen, Zum Beitrag der Ethik für den politischen Unterricht, in: Gegenwartskunde, (1988) 3, S. 391 ff. Leider läßt der Autor in seinem insgesamt erhellenden Beitrag zunächst einmal seiner Neigung allzusehr die Zügel schießen, partout Neues sagen zu wollen, was ihn hindert, anderswo Gesagtes angemessen wahrzunehmen. Es ist Hilligen ja völlig zuzustimmen, wenn er angesichts der weltweiten Probleme die entsprechende Rekonstruktion der Postulate und Prinzipien der klassischen Ethik fordert. Aber man darf doch nicht übersehen, daß diese Rekonstruktion seit Jahrzehnten im Gange ist. Im christlichen Strang der traditionellen Ethik sind Begriffe wie Weltgemeinwohl, Weltfriedensordnung, weltweite Solidarität Chiffren für diese Diskussion. Man darf auch die überlieferte Lehre vom „gerechten Krieg“ nicht mit dem neuzeitlichen jus ad bellum des Staates gleichsetzen. Ferner ist der Prozeß der Ablösung der Lehre vom gerechten Krieg durch eine solche vom gerechten Frieden etwa im katholisch geprägten Bereich christlicher Ethik seit Pius XII. im Gange. Direkt falsch ist es, von der „traditionellen Ethik“ zu behaupten, ihre Grundsätze hätten sich „auf Regelungen für eine Verbesserung der gesellschaftlichen Strukturen . . . , die einer gerechten Beteiligung aller entgegenstehen“, nicht ausgewirkt (S. 398).

Wie sehr bis heute noch in der didaktischen Diskussion aneinander vorbei geredet wird, zeigt eine andere Stelle bei Hilligen. Anhänger der traditionellen Ethik und der praktischen Philosophie, so Hilligen, hätten nicht selten verkannt, „daß Spannungen, ja Widersprüche unvermeidlich zu jeder Ethik gehören: Liebe ist nicht immer gerecht, Wahrheit nicht liebevoll, Gerechtigkeit schränkt die Freiheit ein. Wer diese Spannungen verkennt, neigt dazu, sich gegen die Bearbeitung von Konflikten und Interessen im politischen Unterricht auszusprechen“ (S. 396). Ich muß sagen, da stockt mir doch ein wenig der Atem, wenn ich hier von Hilligen das Credo

Auf der Verbindung des neuzeitlichen Freiheitsdenkens und seiner politisch-institutionellen Forderungen mit der alteuropäischen Überzeugung, daß der Mensch prinzipiell fähig sei zur Tugend, das heißt zum Erkennen und zum Tun des Besseren in der konkreten Situation, beruht unsere politische Kultur. Zu ihrer Pflege und Verbesserung sind wir durch die eingangs beschriebenen neuen Probleme und Grenzerfahrungen aufs höchste herausgefordert. Zu dieser Pflege beizutragen, ist die zentrale Aufgabe politischer Bildung. Herauszuarbeiten, wie diese Aufgabe im einzelnen in pädagogischer und wissenschaftlicher Verantwortung wahrgenommen werden kann, ist Sache der Fachdidaktik.

Die entsprechenden wissenschafts- und schulpolitischen Rahmenbedingungen müssen von den verantwortlichen Politikern gesichert werden. Sie werden dies nur können, wenn sie sich endlich davon freimachen, politische Bildung entweder sträflich zu vernachlässigen, gar zu mißachten, oder von ihr zuviel zu erwarten (was immer auch die Versuchung impliziert, sie für die eigene Richtung in Dienst nehmen zu wollen).

Schließlich muß der politische Pädagoge den dringenden Wunsch äußern, die politischen Repräsentanten des Gemeinwesens möchten genügend intensiv über die Wirkung ihres eigenen politischen Stils auf die politische Kultur der Gesellschaft und besonders auch auf die junge Generation nachdenken.

meiner Didaktik formuliert sehe, nachdem ich einige Seiten zuvor die beiläufige Bemerkung gelesen habe: „Ausführlich auf die praktische Philosophie, allerdings ohne nach neueren Begründungen zu fragen, hat sich Sutor (1973, 1984) bezogen“ (S. 392). In Hilligens Literaturverzeichnis tauchen meine beiden Titel, auf die er sich hier bezieht, nicht auf. Gespräch unter Didaktikern?

Politische Bildung für Erwachsene

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und pädagogische Reflexion

I. Wenig Spielraum für politische Beteiligung

„Laßt mich zufrieden, ist der logos der Zeit. Die wenigen, die aufwachen und schreien, werden weggesteckt, und dann ist es wieder ruhig.“ Auf diese Weise drückte George Tabori seine Ansicht über unsere politische Kultur aus¹⁾. Er hat nicht so unrecht. Wem gelingt es schon, ohne die machtvolle Unterstützung durch die Massenmedien die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für länger und mit Konsequenzen auf ein politisches Problem zu lenken? Und wer die Medien nutzt, befindet sich sehr schnell im Sog öffentlicher Geschäftigkeit. Eine eigene Dynamik entwickelt sich, die Täter und Opfer verschlingt, auslaugt und bald ans Ufer öffentlicher Neugier spült. Zur Makulatur des Alltags reduziert, verkümmern die Reste versuchten Widerstandes. Nichts ist uninteressanter als die papierernen Neuigkeiten von gestern, nichts so schwer, wie das Interesse des Publikums über den Tag hinaus wach zu halten.

Ist der Wunsch nach politischer Bildung für Erwachsene eine schimmernde Illusion? Ein Glanz, der blendet und schon längst Entschiedenes als noch beeinflussbar erscheinen läßt? Vielleicht eine Hoffnung, noch den Fuß in die zufallende Tür stellen zu können? Oft wird die Forderung nach politischer Bildung von der Erwartung getragen, das politische Geschehen durch die Beteiligung der betroffenen Menschen mitbestimmen zu können. Dieser optimistischen Position, die Demokratie als aktive Anteilnahme möglichst vieler Staatsbürger interpretiert, steht eine pessimistische gegenüber. Sie erhebt die Forderung nach politischer Bildung aus der Sorge um den demokratischen Zustand unserer Gesellschaft. Der Bielefelder Pädagoge Hartmut von Hentig hat vor einigen Jahren die Bundesrepublik als eine „entmutigte Republik“ bezeichnet²⁾. Die Bürger seien enttäuscht, daß viele Probleme ungelöst blieben. Es sei notwendig, meint Hentig, daß die Menschen lernten, „Mut zur Republik“ zu bekommen, sonst brächten die nächsten gesellschaftlichen Turbulenzen den Untergang der demokratischen Staatsform mit sich.

„Untergang“ ist allerdings in den letzten Jahren ein vertrauter Begriff geworden. Wir haben rasch gelernt, damit zu leben. Das läßt mich an das eingangs angeführte Zitat von George Tabori erinnern: Katastrophen werden registriert, wir stecken sie weg und leben ungestört weiter. Besonders der Club of Rome³⁾ hat mit seinen verschiedenen Studien darauf hingewiesen, daß sich unsere Welt am Rande des Abgrunds bewegt: Atomrüstung, Überbevölkerung, Hunger, Umweltzerstörung sind die Ursachen. Wie sehr aber zeigen wir uns davon berührt — was regt uns noch auf, was beunruhigt uns? Leben wir in einer großen trägen Masse, die sich über die Warnungen einzelner hinwegwälzt? Sind wir durch nichts mehr aufzuschrecken? Ist die bequeme Decke aus Wohlstand und Konsum so angenehm und zugleich so niederdrückend, daß sie niemand abwerfen kann und will? Wir sind in der Tat nicht mehr leicht zu beeindrucken. Auch Tschernobyl haben wir längst „weggesteckt“ oder das tägliche Verhungern tausender Kinder — eine kurze Information allenfalls, mehr ist es nicht⁴⁾.

Oft höre ich, es gehe uns zu gut, deshalb rühre uns nicht, was sich um uns herum ereignet; deshalb kümmere uns das Leid unserer Mitmenschen und die Zukunft unserer Welt zu wenig. Ich schlage vor, einmal das Gegenteil zu bedenken: Vielleicht geht es uns zu schlecht, um uns um den Weiterbestand der Welt und das soziale Wohlergehen der Menschheit zu kümmern. Vielleicht geht es uns zu schlecht, um die Kraft und die Energie aufzubringen, uns zu entrüsten und zu wehren. Es gibt genug Alltagsorgen, familiäre Querelen und Beziehungsprobleme, die den Blick über das Unmittelbare hinaus kaum erlauben. Es gibt das Überangebot an Information, die Verflochtenheit von Interessen, die Komplexität, die die eigene Ohnmacht bewußt macht und nicht den Mut zum Widerstand weckt. Es gibt den Verlust solidarischen Handelns und eines Zusammengehörigkeitsgefühls — wir erfahren uns vereinzelt, klein und schwach. Es gibt die Sorge um den Arbeitsplatz, den Druck durch die Intensivierung

1) George Tabori, Tode am Nachmittag, aus: Die sehr kurzen Memoiren eines älteren Bühnen-Arbeiters, in: Unteramergau oder Die guten Deutschen, Frankfurt 1981, S. 190.

2) Vgl. Hartmut von Hentig, Die entmutigte Republik, in: Süddeutsche Zeitung v. 8./9. 3. 1980.

3) Vgl. Dennis Meadows u. a., Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Reinbek 1973; Aurelio Peccei, Das menschliche Dilemma, Wien 1979; Willem L. Oltmans (Hrsg.), „Die Grenzen des Wachstums“. Pro und Contra, Reinbek 1974.

4) Vgl. dazu James Grant (Hrsg.), Zur Situation der Kinder in der Welt 1984, Wuppertal 1984.

der Arbeit, den Lohn, der bis zur nächsten Auszahlung reichen soll, das Überangebot an einschläfernder Unterhaltung.

Viele Menschen beurteilen sich als vom gesellschaftlichen System und dessen Strukturen abhängig, empfinden sich wehrlos und ausgeliefert. Sie leben in der Rolle des Opfers. Der Sozialpsychologe Gerhard Vinnai hat sich mit dieser Mentalität auseinandergesetzt: „Wer sein Dasein bloß als Opfergang ansieht, solange noch die Möglichkeit besteht, mehr als das aus ihm zu machen, ist unerschwerlich einer lähmenden Faszination verfallen, die von zerstörerischer Gewalt ausgeht. Immer mehr Menschen stellt sich die Realität als tot und zukunftslos dar, sie erfahren ihr Leben als sinnlos. Es sollte stutzig machen, daß diese Menschen nicht mehr Ausbruchversuche aus ihrer Misere machen, wo sie doch, wenn sie ihre Einstellung wirklich ernst nähmen, eigentlich wenig zu verlieren hätten. Sie haben wohl unter anderem auch Angst, die erworbene Psyche zu verlieren, die sie masochistisch ans Bestehende fesselt. Daß man mehr Freiheit wünscht, heißt nicht, daß man sich nicht auch vor der Freiheit fürchtet, weil sich die unterdrückende Realität in die Psyche hineinverlängert.“⁵⁾

Mit dieser Widersprüchlichkeit – dem Wunsch nach und der Angst vor der Freiheit – läßt sich die psychische Voraussetzung für politisches Handeln und für politische Beteiligung eindrucksvoll charakterisieren. Demokratie lebt vom Engagement, sie zu bewahren; sie lebt von der Bereitschaft, an ihr mitzuwirken. Martin und Sylvia Greiffenhagen haben in ihrem Buch, das sich mit der politischen Kultur Deutschlands beschäftigt, ein wachsendes Demokratiepotehtial konstatiert. Sie bemerken eine Entwicklung des politischen Bewußtseins vom Obrigkeitsstaat weg und hin zur Demokratie. Leider

wird aber, so urteilen die beiden Verfasser, diese Chance auf Demokratisierung durch manche Geschehnisse der praktischen Politik desavouiert. Die Autoren werfen den Politikern vor, den Demokratiewillen der Bevölkerung und vor allem der Jugend schlecht zu nutzen und sich an überkommenen Kriterien des deutschen Obrigkeitsstaates zu orientieren: „Anstelle einer pluralistischen Demokratie entwickelt sich gegenwärtig ein Grabensystem parteipolitischer Polarisierung, an die Stelle weltanschaulicher Weitherzigkeit treten Systeme von Grundwerten als tiefgestaffelte Festungslinien, statt eines freiheitlichen politischen Ideenaustausches wachsen die politische Inquisition und der Index verbotener Schriften, Schulbuchtexte, Fernsehfilme, Kommentare, Schülerzeitungen, Vereinigungen und politischer Aktivitäten.“⁶⁾

Ich beabsichtige nicht, Schuldzuschreibungen vorzunehmen. Das wäre eine Vereinfachung und der Komplexität politischer Abläufe nicht adäquat. Ich möchte nur als Ergebnis der ersten Überlegungen festhalten:

– Das Erreichen von demokratischen Bedingungen gibt noch keine Gewähr für ihren Fortbestand. Demokratie bedarf der dauernden Anstrengung, um sie zu erhalten.

– Die gesellschaftliche Situation mit ihren komplexen Problemen verleitet zur Resignation, zur Opferhaltung und zur Untergangsstimmung. Die Einstellung, sich selbst als Opfer des gesellschaftlichen Systems zu betrachten, lähmt positive Aktivität.

– Dem artikulierten Wunsch nach Freiheit steht eine latente Angst vor Freiheit gegenüber. Ob vorhandenes Demokratiepotehtial genutzt wird, liegt nicht zuletzt an der realen Politik.

II. Politische Sozialisation als Hürde für politische Bildung

Menschen sind zugleich Produzenten und Produkte der Gesellschaft. Damit kommt zum Ausdruck, daß die Bedingungen und Umstände, unter denen wir leben, gestaltbar sind. Diese Aussage beinhaltet aber auch, daß wir unsere Lebensformen gemäß den Verhältnissen, in denen wir existieren, ausgestalten. Letzteres verweist auf unsere passive Übernahme von Einstellungen, Werten, Verhaltensweisen, Orientierungen und Normen, was mit dem Begriff „Sozialisation“ ausgedrückt wird. Als „poli-

tische Sozialisation“ bezeichnet man den Prozeß, durch den die Voraussetzungen für die politische Existenz des einzelnen geschaffen werden. Soweit wissenschaftliche Erkenntnisse dazu vorliegen, sind die Einsichten nicht allzu ermutigend. Ich folge der Zusammenschau bei Bernhard Claußen⁷⁾:

– politische Kenntnisse und Einsichten sind in der Bevölkerung, besonders in den unteren Schichten, gering;

– gegenüber dem eigenen konkreten Lebensbereich wird Politik großteils als abstraktes Feld, das dem eigenen Handeln und Einfluß kaum zugänglich ist, verstanden;

⁵⁾ Gerhard Vinnai, Die Innenseite der Katastrophenpolitik. Zur Sozialpsychologie der atomaren Bedrohung, in: Heiner Boehncke/Rainer Stollmann/Gerhard Vinnai, Weltuntergänge, Reinbek 1984, S. 187.

⁶⁾ Martin und Sylvia Greiffenhagen, Ein schwieriges Vaterland, Zur Politischen Kultur Deutschlands, München 1979, S. 321.

⁷⁾ Bernhard Claußen (Hrsg.), Politische Sozialisation in Theorie und Praxis. Beiträge zu einem demokratienotwendigen Lernfeld, München 1980, S. 6.

– mangelndes Interesse an der Herstellung und Sicherung demokratischer Verhältnisse sowie die Hinnahme bestehender Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten stabilisieren die herrschenden Zustände.

Die Verbindung zur politischen Bildung ist offensichtlich: Vermag sie etwas gegen die Verfestigungen, die in den Sozialisationsprozessen geschaffen wurden? Wissenschaftlich eindeutig läßt sich diese Frage nicht beantworten. Es ist allerdings erkennbar, daß die Sozialisationsvorgänge in der Kindheit keine endgültigen Determinierungen mit sich bringen. Wenn auch hier die entsprechenden Kriterien geformt und beeinflusst werden, so bleibt doch die Chance lebenslanger Neuorientierungen bestehen⁸⁾. Ich halte eine diesbezügliche Bildungsarbeit für besonders wichtig. Die Menschen werden dann eben nicht bloß den sozialisatorischen Einflüssen überlassen, sondern erhalten die Möglichkeit, politische Vorgänge und gesellschaftliche Rahmenbedingungen als gestaltbar zu verstehen.

Sind die Erwachsenen politikverdrossen? Sind sie überhaupt an politischer Bildung interessiert? Auf den ersten Blick würde ich die erste Frage angesichts der bescheidenen Bildungsangebote und der oft demaskierenden Diskussionen, die unter dem Titel „Politik“ von Berufspolitikern über die Massenmedien verbreitet werden, mit „ja“, die zweite mit „nein“ beantworten. Doch so einfach ist es nicht.

Unser demokratisches System wird ja von der großen Mehrheit der Bevölkerung durch Nutzung des Wahlrechts mitgetragen, politische Veranstaltungen und Redner ziehen genug Aufmerksamkeit auf sich, politisches Geschehen beeinflusst die Gespräche und Diskussionen – und sei es auch nur entrüstet und schimpfend.

Die Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft sollten uns veranlassen, darüber nachzudenken, unter welchen Voraussetzungen Menschen urteilen, entscheiden, handeln, in welchen Konstellationen sich *politisches Bewußtsein* entwickelt. Ich nenne einige Phänomene, die sich, unter dem Etikett des Fortschritts zunächst freudig akklamiert, deutlich gegen die humane Qualität menschlicher Existenz gewendet haben:

– Massenmedien bieten eine überschaubare Welt, doch wir leben im Unüberschaubaren: Die Welt wird offensichtlich kleiner, die Konsequenzen politischer Handlungen werden aber nicht absehbarer; die Überinformation verringert das Wahrnehmen wirklich bedeutungsvollen Wissens und verstellt das Erkennen von Zusammenhängen.

– Unter immer mehr Menschen wird das Leben isolierter; es bestehen viele Kontakte, aber nur we-

nige vertrauensvolle Beziehungen; Bekanntschaften reduzieren sich auf oberflächliche Freundlichkeiten, individualistische Bindungen verringern die Chancen solidarischen Handelns.

– Die Mobilität ermöglicht Bewegung und einen erweiterten Horizont, vermindert aber zugleich die Wertschätzung eines Lebensraumes; zurück bleiben die ausgebeutete, nicht regenerierbare Natur, Großstadtruinen, öde Landstriche, zerstörte Wälder und verseuchte Gewässer.

– Leben im Überfluß profitiert vom Leben im Elend; wir leben im Wohlstand und verlieren, konsumorientiert, das Maß für das Notwendige.

– Mit dem Ausbau der Expertokratie vermindern wir das Selbstvertrauen in unser eigenes Urteil; die Selbstbeschränkung in eigenen Entscheidungen fördert die Fremdbestimmung durch Machthaber.

– Der Fortschritt in der Entwicklung neuer Technologien erhöhte bislang die Abhängigkeit von bestehenden Herrschaftsstrukturen; die militärische Nutzung neuer Technologien, der Atomkraft und des Weltraums läßt unsere Unterwerfung und Abhängigkeit in der Zukunft beängstigend total erscheinen.

Wir haben in den letzten Jahrzehnten viel dem Staat und den politischen Mandataren übertragen und überlassen. Heute verwundert uns deren Macht und unsere eigene Ohnmacht. Wer politische Bildung im Sinne des *Zurückgewinnens der eigenen Souveränität* versteht und betreibt, muß erfahren, welcher Anstrengungen es dazu bedarf und wie schwer sich Machtverhältnisse verändern lassen. Das Zurückgewinnen von eigener Souveränität beabsichtigen die Bürgerinitiativen. Sie lehnen Problemlösungen im Rahmen traditioneller politischer Machtverteilung ab. Sie wollen aus der Welt des Verwaltet- und Versorgtwerdens ausbrechen und eigene Grundlagen für Entscheidungen suchen, die mit den etablierten Vorgehensweisen nicht übereinstimmen. Auf den Sektoren Umwelt, Frieden, Atomkraft, Frauenproblematik erwerben sich diese Gruppen Kompetenz, erarbeiten sie sich Wissen und erleben sie Auseinandersetzungen. Sie praktizieren politische Bildung.

Diese Initiativen folgen dem Prinzip, nicht *für* andere zu wissen, sondern zu versuchen, Betroffene zu aktivieren und deren selbständiges Lernen zu fördern⁹⁾. Gerade für die Erhaltung demokrati-

⁹⁾ Vgl. z. B. Bernt Armbruster, Lernen in Bürgerinitiativen. Ein Beitrag zur handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit, Baden-Baden 1979; Christian Ehalt/Ursula Knittler-Lux/Helmut Konrad (Hrsg.), Geschichtswerkstatt, Stadtteilarbeit, Aktionsforschung. Perspektiven emanzipatorischer Bildungs- und Kulturarbeit, Wien 1984; Gerd Iben u. a., Gemeinwesenarbeit in sozialen Brennpunkten. Aktivierung,

⁸⁾ Ebenda, S. 8.

scher Verhältnisse ist die Funktion politischer Bildungsmaßnahmen nicht zu unterschätzen. Abgesehen von der Wissensvermittlung scheint mir ein besonderer Bedarf bezüglich der Persönlichkeits- und Verhaltensbildung zu bestehen. Denn wer will schon von sich behaupten, optimale Erziehungsbedingungen für das Leben in der Demokratie erfahren zu haben. Steckt nicht in uns allen noch sehr viel von Untertanenmentalität? Unser Umgang mit Autoritäten ist ja selbst noch von Epochen und Institutionen geprägt, in denen nicht die Mitbestimmung durch das Volk, sondern die Herrschaft der Obrigkeit dominierte. Wer im Bildungsgewerbe tätig ist, weiß, daß der Umgang mit Autorität ein offenes und dauerndes Problem im sozialen Geschehen allen Lehrens und Lernens darstellt. Wir sehen uns dabei Sozialisationsvoraussetzungen gegenüber, die nur sehr schwer mit demokratischen Verhaltensweisen in Beziehung zu setzen sind.

Zur Illustration erlaube ich mir eine literarische Anleihe. Heinrich Mann zeigt in seinem Roman „Der Untertan“ an der Hauptperson Diederich

Heßling Erziehungs- und Entwicklungsmomente auf, die auch heute noch sehr nachdenklich machen. Ich habe ein Zitat ausgewählt, das Bedeutung und Wirkung von Autoritäten kurz und prägnant aufleuchten läßt: „Nach so vielen furchtbaren Gewalten, denen man unterworfen war, nach den Märchenkröten, dem Vater, dem lieben Gott, dem Burggespenst und der Polizei, nach dem Schornsteinfeger, der einen durch den ganzen Schlot schleifen konnte, bis man auch ein schwarzer Mann war, und dem Doktor, der einen im Hals pinseln durfte und schütteln, wenn man schrie — nach allen diesen Gewalten geriet nun Diederich unter eine noch furchtbarere, den Menschen auf einmal ganz verschlingende: die Schule . . . Denn Diederich war so beschaffen, daß die Zugehörigkeit zu einem unpersönlichen Ganzen, zu diesem unerbittlichen, menschenverachtenden, maschinellen Organismus, der das Gymnasium war, ihn beglückte, daß die Macht, die kalte Macht, an der er selbst, wenn auch nur leidend, teilhatte, sein Stolz war. Am Geburtstag des Ordinarius bekränzte man Katheder und Tafel. Diederich umwand sogar den Rohrstock.“¹⁰⁾

III. Das politische Interesse an der Erwachsenenbildung

Einrichtungen des Bildungswesens fungieren als ‚Sozialisationsagenturen‘, wodurch sie auch für politisches Kalkül bedeutsam werden. Bei der Erwachsenenbildung ist das nicht so deutlich, weil der Grad ihrer Institutionalisierung wesentlich geringer ist als der von Schule und Universität. Doch politisches Interesse an der Erwachsenenbildung wie auch die politische Bedeutsamkeit der Erwachsenenbildung können belegt werden. Ich will dies mit einem Blick auf die Geschichte und die begrifflichen Veränderungen tun.

Bei der historischen Betrachtung der Erwachsenenbildung fällt auf, daß sie immer in Verbindung mit gesellschaftspolitischen Absichten betrieben wurde. Bildungsbemühungen für Erwachsene waren stets mit dem Anliegen gekoppelt, Sympathien und Aktivitäten für die jeweiligen gesellschaftlichen Gestaltungsvorhaben zu wecken. Drei Beispiele, um das zu erläutern: 1. Das Bürgertum wollte mittels Bildungsanstrengungen „dem Adel des Blutes den Adel des Geistes“ (Wilhelm von Humboldt) entgegensetzen. Die Bürger betrieben ihre Bildung und Aufklärung in Salons, durch Wochenschriften und durch institutionell organisierte Maßnahmen. 2. Die Arbeiterklasse versuchte etwa ab Mitte des

19. Jahrhunderts durch Arbeitervereine und im Kampf um eine „Volksschule“ die Verbindung von Bildung und politischen Interessen zu realisieren. 3. In ihrer Intention sehr deutlich waren auch die Bildungsmaßnahmen der Kirche. Durch die Kollpinghäuser, die christlichen Arbeitervereinigungen oder direkt über die Pfarren suchte sie, Bewußtsein und Handeln der Menschen zu beeinflussen.

Neben der gesellschaftspolitischen Funktion erfüllte die Erwachsenenbildung bereits im 19. Jahrhundert auch eine sozialpolitische. So sollte die Volksbildung sowohl das soziale und ethische Niveau der Menschen fördern als auch den Armen eine Chance für ein besseres Leben ermöglichen. Horst Dräger¹¹⁾ hat darauf hingewiesen, daß die Volksbildung im vorigen Jahrhundert intensiv mit der Armenpflege beschäftigt war. Besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verdeutlichte sich diese politische Absicht, als Erwachsenenbildung die „soziale Frage“, die Verelendung der sich mit der industriellen Produktion herausbildenden Arbeiterklasse, lösen helfen sollte. Volksbildung wurde eindeutig als Teil der Sozial- und Gesellschaftspolitik eingesetzt. Sie war zugleich Instrument und Hoffnungsträger sozialer Bewegungen.

Beratung und kooperatives Handeln, München 1981; Robert Jungk/Norbert R. Müllert, Zukunftswerkstätten. Wege zur Wiederbelebung der Demokratie, Hamburg 1981; Peter Cornelius Mayer-Tasch, Die Bürgerinitiativbewegung. Der aktive Bürger als rechts- und politikwissenschaftliches Problem, Reinbek 1981⁴.

¹⁰⁾ Heinrich Mann, Der Untertan, München 1982 (erschienen 1918), S. 7f.

¹¹⁾ Horst Dräger, Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1, Braunschweig 1979, Bd. 2, Bad Heilbrunn 1984.

Besonders der soziale Bezug ist es, der in der Gegenwart leicht vergessen wird, der aber historisch in der Erwachsenenbildung immer bedeutungsvoll war. Aber so fremd ist diese Verbindung zwischen Bildung und Sozialpolitik ja auch heute nicht. Erwachsenenbildung wird gegenwärtig zunehmend zu einem Instrument, um Arbeitslose und Randgruppen wieder in die Gesellschaft zu integrieren oder zumindest sozial zu befrieden. Die sozialen und ökonomischen Beziehungen der Weiterbildung werden uns noch beschäftigen — es zeichnet sich hier eine Entwicklung ab, bei der Bildung immer mehr in ihrer ökonomischen Verwertbarkeit und immer weniger in ihrem Beitrag zur humanen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft gesehen wird.

Die Veränderungen des Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung, ihre Funktionen und Zielsetzungen finden in der Begriffsbildung ihren Ausdruck. Die Bezeichnungen „Volksbildung“, „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“, „lebenslanges Lernen“ oder „befreiende Erziehung“ sind ja nicht zufällig in Gebrauch, sondern sie repräsentieren bestimmte Konzepte von Erwachsenenbildung¹²⁾.

Volksbildung steht für das Bemühen, dem ganzen, meist sozial unterprivilegierten Volk Bildung zukommen zu lassen. Mit dem Aufheben dieses Begriffs zugunsten von *Erwachsenenbildung* drückte sich eine Wende zur Bildung des Individuums aus. Dabei — so wird oft bemängelt — sei vergessen worden, daß man in der Vergangenheit versucht habe, die sozialen Probleme mit solidarischen, kollektiven Anstrengungen zu bewältigen. Erwachsenenbildung stehe dagegen mehr für *individualistische Anstrengung* als für *gesellschaftliche Veränderungen* durch solidarische Aktionen.

Der Begriff *Weiterbildung* wurde in der Bundesrepublik in den sechziger Jahren geprägt und gebräuchlich. Er sollte vor allem die berufliche Orientierung in diesem Bildungsbereich stärker betonen und zum Ausdruck bringen, daß Fortbildung stets auf eine vorausgegangene Grundbildung zu folgen habe. Zugleich wurde die bildungspolitische Forderung erhoben, Weiterbildung als gleichberechtigten Teil des öffentlichen Bildungswesens zu installieren¹³⁾.

¹²⁾ Vgl. dazu Werner Lenz, *Lehrbuch der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1987.

¹³⁾ Vgl. Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*, Stuttgart 1970.

In diesem Zusammenhang ist auf das Konzept des *lebenslangen Lernens* hinzuweisen¹⁴⁾. Es kann als Ergebnis von zwei Intentionen betrachtet werden: Zum einen sollte die ständige Weiterqualifizierung für wirtschaftliche Erfordernisse erreicht und zum anderen der Wunsch nach gebildeten Staatsbürgern als Voraussetzung für die Erhaltung der Demokratie erfüllt werden. Doch bald wurden kritische Einwände erhoben. Dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ wurde vorgeworfen, nicht der Bildung, sondern der Produktion ökonomisch verwertbarer Qualifikationen dienstbar zu sein. Außerdem wurde kritisiert, daß mittels Bildung auch „geistige Kolonialisierung“ betrieben würde. Dies monierten vor allem die Praktiker und Theoretiker der Bildungsarbeit in der Dritten Welt. Sie förderten und forderten das Konzept der *befreienden Erziehung*, in dem den Menschen Selbstbestimmung in allen Bereichen zukommt. Diese Kritiker unserer Gesellschaftsordnung fürchteten, daß mit der Bildungsarbeit der industrialisierten Welt auch deren Ideologie und Werthaltungen auf andere Völker übertragen werde¹⁵⁾.

Ein Konzept, das die Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung in den Ballungsräumen stärker in den Vordergrund stellt, als dies durch die traditionelle Unterrichtstätigkeit geschieht, ist das der *Stadtteilarbeit*. Im Prinzip gehen solche Maßnahmen davon aus, zunächst die Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe zu erkunden, und dann erst — gemeinsam mit den Betroffenen — Bildungsmaßnahmen zu konzipieren. Als Grundtenor gilt: Die Betroffenen bestimmen ihre Bildung selbst und werden nicht von außen bestimmt¹⁶⁾.

Dieser kursorische Überblick sollte zeigen, wie eng Erwachsenenbildung mit dem sozialen Geschehen und den gesellschaftspolitischen Entwicklungen verbunden war und ist. Analog zur Schule und Hochschule steht auch die Erwachsenenbildung stets unter gesellschaftlich-politischem Einfluß.

¹⁴⁾ Vgl. Paul Lengrand, *Permanente Erziehung*, München-Pullach-Berlin 1972; Council of Europe, *Permanent Education*, Strasbourg 1970.

¹⁵⁾ Vgl. Paolo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek 1973; ders., *Dialog als Prinzip. Erwachsenenalphabetisierung in Guinea Bissau*, Wuppertal 1980; Heinrich Dauber/Etienne Verne (Hrsg.), *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten*, Reinbek 1976.

¹⁶⁾ Vgl. Lutz von Werder, *Alltägliche Erwachsenenbildung*, Weinheim-Basel 1980.

IV. Ungleichheit durch Erwachsenenbildung?

Nach dem Ersten Weltkrieg finden wir eine neue Situation in der Bildungspolitik. Nun machte es sich der demokratische Staat zur Aufgabe, Bildung als Mittel zur Wahrung und Erhöhung der Lebensqualität seiner Staatsbürger einzusetzen. Damit beginnt die, wenn auch bald wieder unterbrochene, Geschichte der Erwachsenenbildung in der Demokratie¹⁷⁾.

Inzwischen hat sich das Bildungswesen im demokratischen Staat seinen bedeutsamen Platz geschaffen. Es bietet die Grundbildung, die es erlaubt, im politischen Geschehen potentiell als aktiver Staatsbürger zu agieren. Außerdem vermittelt es Qualifikationen, die für berufliche Tätigkeiten Voraussetzungen sind. Dadurch wird das Bildungswesen zum Ort, wo über die späteren sozialen Chancen gewichtig mitbestimmt wird. Als gesellschaftliche Einrichtung dient das Bildungswesen schließlich auch der Erhaltung des politischen Systems: Loyalität gegenüber der bestehenden Gesellschaftsordnung wird erzeugt.

Allen Staatsbürgern gleiche Bildungschancen zu gewähren, Privilegien auf dem Bildungssektor abzubauen, freie Berufswahl und optimale Entfaltung der Persönlichkeit zu bieten, sind Anliegen eines demokratischen Bildungswesens. Diesbezüglich befinden wir uns in einem Prozeß, dessen Ende noch nicht erreicht ist. Erwachsenenbildung vertritt innerhalb dieser Zielsetzungen zumindest zwei übergreifende Intentionen: die kompensatorische und die emanzipatorische. Die kompensatorische Aufgabe bezieht sich auf das Nachholen von Bildungsabschlüssen, die in der Phase der Erstausbildung nicht erreicht wurden, auf das Nachliefern von Kenntnissen, Fähigkeiten und Qualifikationen, die sich im Laufe des Erwachsenenlebens für Alltag und Beruf als wichtig herausstellen. Der emanzipatorische Anspruch basiert auf dem Grundsatz, jedem Bildungswilligen seine Chance auf Entwicklung zu geben, sowie auf der Einsicht, daß ein demokratisches Staatswesen sich ständig weiterbildender Bürger bedarf.

Seit den fünfziger Jahren wurde Bildung immer mehr als Faktor wirtschaftlicher Überlegungen wahrgenommen. Zur Erhaltung wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit, aber auch um neuen Produktionsweisen zu entsprechen, sollten Grund- und

¹⁷⁾ Zur Geschichte der Erwachsenenbildung liegen zahlreiche Publikationen vor, davon nur zwei Beispiele: Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung*, Band 4 des Handbuchs der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975; Hans Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn 1985; zur Geschichte der politischen Bildung vgl. Klaus Peter Hufner, *Politische Erwachsenenbildung. Ihre Geschichte und Entwicklung in der Bundesrepublik*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50/85, S. 19–31.

Weiterbildung stärker als bisher die notwendigen Qualifikationen für die Wirtschaft liefern¹⁸⁾. In der Erwachsenenbildung wurde das Anlaß zu einer „realistischen Wende“: Der beruflichen Fortbildung wurde größere Aufmerksamkeit gewidmet, ständige Weiterbildung wurde propagiert und die Etablierung eines neben Schule und Hochschule gleichberechtigten Weiterbildungssystems gefordert. Die Vertreter der Erwachsenenbildung glaubten, wenn sie sich die Erfordernisse der Wirtschaft nach qualifizierten Berufstätigen zu eigen machten, auch ihre Hoffnungen auf eine ausgebaute Erwachsenenbildung realisieren zu können. Diese Hoffnungen haben sich nicht erfüllt.

Als Konsequenz der „realistischen Wende“ fallen zwei Neuorientierungen auf: 1. Es gibt Angebote, die dem Markt, der Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen, gerecht werden wollen — damit folgt die Fortbildung wirtschaftlichen Erfordernissen und den dafür bereitgestellten Geldmitteln. 2. Als neuer Bereich etablieren sich sozialfürsorgereiche Aufgaben (z. B. Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose); die Erwachsenenbildung soll Lösungen für Probleme finden, deren Ursachen auf wirtschafts-, gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischer Ebene liegen. Zunehmend wurde somit Erwachsenenbildung in den Dienst politischer Interessen gestellt, die ihre Finanzierung mit der Forderung nach Effektivität koppelten. Die Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung ließ die emanzipatorischen Zielsetzungen — Entwicklung demokratischen Bewußtseins, Beurteilung gesellschaftlicher Vorgänge, Entfaltung der Persönlichkeit — immer mehr in den Hintergrund treten¹⁹⁾.

Mit dem Wandel in der Aufgabenstellung läuft damit die Erwachsenenbildung Gefahr, vorhandene Ungleichheit eher zu verstärken als abzubauen. Denn auch dort, wo Erwachsenenbildung helfen soll, Qualifikationsdefizite abzubauen — also besonders bei Arbeitslosen —, werden eher die Besserqualifizierten gefördert²⁰⁾. Dies bestätigt einen empirisch erfaßbaren Trend: Vermehrt kommt Erwachsenenbildung Personen zugute, die bereits über eine gute Grundausbildung und über solide

¹⁸⁾ Politisch äußerten sich diese Vorstellungen in der Verabschiedung des Arbeitsförderungs-gesetzes (1969), das die Arbeitslosigkeit vermeiden und die Beschäftigungspolitik sichern sollte.

¹⁹⁾ Vgl. dazu Dietlinde Führenberg u. a., *Weiterbildung in der Krise — Krise der Weiterbildung? Perspektiven beruflicher Weiterbildung im Zeichen von Massenarbeitslosigkeit*, Zirkular der „Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik“, Memo-Forum, Bremen 1984; W. Lenz (Anm. 12).

²⁰⁾ Frank Glücklich, *Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit — Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik?*, in: (Hrsg.), *Stiftung Berufliche Bildung — Arbeitslosenbildungswerk*, Hamburg 1988.

berufliche Qualifikationen verfügen²¹). Wer hat, dem wird noch mehr gegeben!

Sieht man Demokratisierung auch als Politisierung, so ist mit dem Abbau der emanzipatorischen Zielsetzung auch eine Verringerung des Potentials an politischer Bildung in der Erwachsenenbildung zu konstatieren. Dieser Trend wird durch Entwicklungen in Arbeit und Beruf unterstützt. Ohne auf die komplexe Diskussion und die umfassende Forschung einzugehen, möchte ich an dieser Stelle nur einige Ergebnisse resümieren²²). Es zeichnet sich eine Segmentierung auf dem Arbeitsmarkt ab, die etwa folgender Aufteilung entspricht:

- Rationalisierungsgewinner (Produktions-Facharbeiter, Instandhaltungsspezialisten);
- Rationalisierungsdulder (ältere, wenig qualifizierte Arbeiter, Frauen, Ausländer);
- Arbeiter in Krisen-Branchen (unsichere Arbeitsplätze aufgrund der instabilen Lage der Produktionszweige);
- Arbeitslose (zunehmend geringere Chancen, wieder in die Produktion aufgenommen zu werden).

Die Konsequenzen in Zusammenhang mit der Weiterbildung sind rasch genannt:

- mit der Segmentierung nehmen die Prozesse der Entsolidarisierung zu;
- Weiterbildung wird Teil des Konkurrenzkampfes um bessere Arbeitsplätze;

V. Grundsätzliche und didaktische Aspekte politischer Bildung

Schulisches Lernen ist meist auf Zukunft gerichtet. Gelehrt und gelernt wird, was man später – „im Leben“ – braucht. Das macht wohl manchmal die Demotivation und Abwehr bei den Jugendlichen aus, sich Lehrinhalte anzueignen, die sie wenig oder gar nicht mit ihrer unmittelbaren Lebenswelt in Beziehung setzen können. Häufig entwickelt sich ein Automatismus: Gelernt wird, was man vorge-setzt bekommt mit dem Nahziel, Prüfungen zu bestehen und die Erwartungen von Lehrern oder Eltern zu erfüllen. Lernen geschieht in diesem Fall größtenteils fremdbestimmt; es orientiert sich an Be-

²¹) Vgl. dazu Infratest Sozialforschung: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1982. in: Bildung. Wissenschaft aktuell, Nr. 1, Bonn 1984; Gerold Lenhardt, Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, Frankfurt 1974; Karlheinz Geißler u. a. (Hrsg.), Opfer der Qualifizierungsoffensive. Texte und Dokumente zur Politischen Bildung. Tutzing Studien, Nr. 1/1987, hrsg. von der Evangelischen Akademie Tutzing.

²²) Vgl. dazu Horst Kern/Michael Schumann. Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme. Trendbestimmung. München 1984; Martin Baethge/Herbert Oberbeck. Zukunft der Angestellten. Frankfurt 1986.

– für viele Arbeitnehmer verliert Weiterbildung an Attraktivität, weil sie in ihrer Position ohnehin nicht mehr mit einem sozialen Aufstieg rechnen;

– die Trennung von Bildung und Arbeit vertieft sich;

– die Forderung nach beruflicher Weiterqualifizierung läßt Angebote allgemeiner und politischer Bildung zunehmend ins Abseits rücken.

Diese Entwicklungen klingen für alle Absichten im Zusammenhang mit politischer Bildung nicht sehr ermutigend. Doch es ist klar: Grundlegende gesellschaftliche Veränderungen werden nicht über Bildung, sondern durch politische Maßnahmen erreicht. Der Stellenwert von politischer Bildung liegt in der Aufklärung, der notwendigen Information, der gemeinsamen Reflexion und in der Auseinandersetzung – so entsteht Orientierung für das Handeln.

Für diese Aufgaben politischer Bildung sehe ich in unserer Gesellschaft genügend Bedarf, aber auch Ansatzpunkte und Chancen. In Hinblick auf die praktische Durchführung von Bildungsarbeit in politischer Absicht skizziere ich im letzten Abschnitt einige Gedanken zu pädagogischen Grundsatzfragen und zur Didaktik einer politischen Bildung für Erwachsene.

lohnungen und Bestrafungen, die von außen vorgegeben werden.

Diese Art der Fremdbestimmung existiert auch dann, wenn Erwachsene lernen: nämlich dann, wenn das Betriebsinteresse oder die Angst um den Arbeitsplatz drängend sind, wenn die Autorität des Lehrenden kaum Selbststeuerung zuläßt oder wenn der Lernende in freiwilliger Unterwerfung das Angebot ohne Reflexion konsumiert. Auch die Erwachsenenbildung will „für das Leben“ wirksam sein. Aber Erwachsene brauchen das Weiterlernen meist unmittelbar für ihren Beruf, zum Ausgleichen konkreter Lerndefizite oder zur Lösung anstehender Lebensprobleme.

Dieses „Brauchen“ verdient noch etwas Aufmerksamkeit. In internationalen Studien über die Motive, an Weiterbildung teilzunehmen, wurde der Wunsch nach Nützlichkeit und Brauchbarkeit des Gelernten als wichtigster eruiert. Diese Einsicht referiert Tough: „Zahlreiche Untersuchungen in mehreren westlichen Ländern lassen die Aussicht auf Nutzen oder Anwendung der zu erlernenden

Kenntnisse und Fertigkeiten als wichtigstes Motiv der meisten Lernbemühungen erkennen. Die meisten Erwachsenen und schulentlassenen Jugendlichen sind in ihrem Lernen dadurch motiviert, daß eine relativ kurzfristig anstehende Schwierigkeit, Aufgabe oder Entscheidung bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt. Relativ selten beruht ein Lernprojekt auf dem Wunsch des Betreffenden, einen ganzen Stoffbereich vollständig zu beherrschen.“²³⁾

Vielleicht ergibt sich hier ein Ansatzpunkt für eine Erwachsenenbildung, die *politische Bildung* betreiben will: Das Angebot ist daraufhin zu überprüfen, ob es Lehrinhalte umfaßt, die den Teilnehmern in politischen Belangen unmittelbare Unterstützung, Hilfen und Lösungen bieten. Für eine Erwachsenenbildung, die es für ihr Anliegen hält, *individuelle und kollektive Emanzipation* zu fördern und die Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche voranzutreiben, zeigen sich jedoch einige gegenläufige Tendenzen:

– Die materielle Basis, der jahrelange Wohlstand für alle, der sichere Arbeitsplatz sind in Frage gestellt. Mit der ökonomischen Unsicherheit beginnen sich Standpunkte zu polarisieren. Sündenböcke werden gesucht, Polemik behindert Argumentation; die Chancen für Populisten, Agitatoren und Demagogen nehmen zu.

– Es wird zunehmend schwieriger, Kritik zu äußern. Sie wird nicht konstruktiv angenommen, sondern als feindselig und störend abgetan. Die öffentliche Diskussion bleibt wenigen Wortführern überlassen. Viele wenden sich enttäuscht oder verbittert von den politischen Angelegenheiten ab – sie wollen „in Frieden“ gelassen werden. Denjenigen, die den Widerspruch wagen, begegnet man mit Drohungen, Ämterentzug oder Parteiausschluß. Es wird wieder, wie Voltaire einmal formulierte, gefährlich, in Dingen recht zu haben, in denen große Leute unrecht haben.

– Das Leben der Staatsbürger spielt sich in einem Netz von Maßnahmen ab, die soziale Sicherheit, Ruhe und Ordnung versprechen. Dabei verkümmern die politischen Fähigkeiten des einzelnen, sich zu äußern, sich zu wehren oder praktische Solidarität zu üben. Vereinzelt nehmen wir das gesellschaftliche Geschehen als einen Ablauf wahr, den wir eher teilnahmslos betrachten. Paul Watzlawick bemerkt dazu: „Wie die Zoodirektoren im kleinen, so haben es sich die Sozialstaaten im großen Maßstabe zur Aufgabe gemacht, das Leben des Staatsbürgers von der Wiege bis zur Bahre sicher und glückstiftend zu gestalten. Dies ist aber nur dadurch mög-

lich, daß der Staatsbürger systematisch zur gesellschaftlichen Inkompetenz erzogen wird.“²⁴⁾

„Können politische Bildungsmaßnahmen gegen diese Umstände etwas ausrichten?“ „Ist es nicht ein hoffnungsloses Unterfangen, in dieser Situation auf politische Bildung zu bauen?“ „Politische Bewußtseinsbildung erfolgt am besten in der direkten Aktion und nicht im Lehrsaal!“ Solche Fragen und Meinungen sind häufig zu hören, wenn es um die Beurteilung der Chancen von politischer Bildung geht.

Bildung ereignet sich immer dort, wo Auseinandersetzung im Denken und Orientierung für das Handeln gesucht werden. Sie hilft, Distanz zum unmittelbaren Geschehen zu gewinnen, nachzudenken, Informationen einzuholen, Urteile abzuwägen und Handeln vorzubereiten. Bildungsprozesse regen Reflexion an, gehen dem Handeln voraus und arbeiten die beim Handeln gewonnenen Erfahrungen wieder auf. Darin liegt ihre Bedeutung.

Wo explizit politische Bildung angeboten werden soll, halte ich folgende Überlegungen grundsätzlicher Art für erwägenswert. Ich verstehe sie als Beitrag, darüber nachzudenken, was Bildungsarbeit mit Erwachsenen im Hinblick auf politische Themenstellungen überhaupt leisten soll.

1. Zur politischen Bildung gehört das Nachdenken über die persönlichen Zielsetzungen im eigenen Leben. Dies beinhaltet das Suchen nach einer und das Entscheiden für eine individuelle Lebensform, die in Beziehung zur sozialen Umwelt steht und entwickelt wird.

2. Unterdrückung und Abhängigkeit entstehen nicht nur durch Druck von außen, sondern werden von den Betroffenen mitproduziert. Politische Bildung stellt die freiwillige Unterwerfung in Abrede und fragt den stummen Autoritätsgehorsam nach seiner Berechtigung.

3. Ungerechtigkeiten hinzunehmen und zu erdulden, Widerspruch nicht zu äußern oder manifeste Macht ertragen zu müssen, bringt psychische und physische Beeinträchtigungen mit sich. Politische Bildung wehrt das „Hineinfressen“ ab, ermutigt und befähigt zum Widerspruch. Sie leistet einen Beitrag zum befreienden Ungehorsam.

4. Politische Bildung produziert keine brauchbaren Untertanen. Sie macht vielleicht das Zusammenleben schwieriger, weil ihr Ziel nicht der sich reibungslos anpassende Untertan ist, sondern ein pro und contra bedenkender Staatsbürger. Anstelle von Verwertbarkeit und Nützlichkeit als Maß für den Menschen werden Besinnung und Eigenwert postuliert.

²³⁾ Allen Tough, Die Förderung selbständigen individuellen Lernens, in: Helga Thomas, Lernen im Erwachsenenalter. Ausgewählte Beiträge aus Veröffentlichungen der OECD, Frankfurt 1986, S. 113.

²⁴⁾ Paul Watzlawick, Anleitung zum Unglücklichsein, München-Zürich 1983, S. 13.

5. Gegen die Vorstellung, daß der Mensch die Welt beherrschen solle, will politische Bildung die Einstellung vermitteln, daß der Mensch die Welt und ihre Geschöpfe als Lebensraum bewahren solle. Dies beachtet die komplexen Beziehungen und Interdependenzen zwischen Mensch und Umwelt und will statt der Herrschaft von Menschen über Menschen das Miteinander von Menschen erreichen.

6. Politische Bildung klärt über unterschiedliche individuelle und kollektive Interessen der Menschen auf. Sie will diese widersprüchlichen und konfliktreichen Situationen nicht idealistisch wegdiskutieren, sondern dazu beitragen, daß die daraus entstehenden Probleme in humaner Form bewältigt werden können.

Sollen diese Zielsetzungen in der politischen Bildungsarbeit praktisch wirksam werden, halte ich folgende didaktische Elemente für bedeutungsvoll:

– Die eigenen Erfahrungen sind zu artikulieren und aufzuarbeiten; der Zusammenhang zwischen individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Bedingungen zeigt den einzelnen als Produzent und Produkt der Sozietät.

– Sprache dient als Mittel des Ausdrucks und als Mittel, Probleme zu bezeichnen; Rhetorik – in ihrem politischen Gehalt – will nicht nur „reden können“ erreichen, sondern das Selbstbewußtsein und das Selbstwertgefühl, die nötig sind, in der Öffentlichkeit die Stimme zu erheben.

– Es ist die Fähigkeit einzuüben, Konflikte als solche zu benennen und auszutragen; nicht Verdrängen, Übergehen oder von vornherein Resignieren ist angebracht, weil sich die Probleme dann kumulieren; Konflikte sollen auf ihre Ursache hin untersucht und bezüglich eventueller Lösungsmöglichkeiten bearbeitet werden.

– Lebenssituationen des Alltags (z. B. Arbeit, Wohnen, Ernährung, Familie, Bildung) sind in ihrem politischen Gehalt darzustellen und nicht auf scheinbar bloß individuelle Entscheidungen zu reduzieren.

– Die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind nicht naturgegeben, sondern Produkte menschlicher Interessen; die Welt als eine sich verändernde und durch den Menschen veränderbare zu begreifen, ist ein wichtiges Ziel; die

Bedeutung und die Schwierigkeit von individueller Zivilcourage und solidarischem Handeln sind aufzuzeigen.

– Wissensgebiete, die in der schulischen Grundbildung zu wenig vermittelt werden und im Erwachsenenalter anderes Interesse und Verständnis finden, sind anzubieten; dazu gehören z. B. Ökonomie, Ökologie, Arbeit, Außenbeziehungen, Abhängigkeiten und Komplexität nationaler und internationaler politischer Entscheidungen; ohne einen neuen Wissensberg zu schaffen, sollte abrufbares Basiswissen für Erwachsene entwickelt werden.

– Wissensvermittlung und Verhaltensbildung gehören zusammen; der Erwerb von Kenntnissen, die Fähigkeit, Probleme zu analysieren und die Bereitschaft zu handeln sind gleichermaßen Anliegen einer politischen Bildung, die einen Beitrag zur humanen Lebensgestaltung bieten will.

Wird Politik nicht nur als Steuerung und Verwaltung des Gegebenen, sondern auch als Möglichkeit des Eingreifens und Veränderens aufgefaßt, dann erhält politische Bildung eine *dynamische* Funktion. Eine solche politische Bildung wendet sich gegen die bequeme Anpassung an bestehende Verhältnisse. Sie will nicht schulmeisterlich belehren, sondern Probleme aufzeigen und zu konkretem Engagement ermutigen. Sie bietet einen Beitrag zur Demokratisierung der sozialen Lebenswelt.

Institutionen und Lehrende werden an ihren eigenen Voraussetzungen und Verhaltensweisen beurteilt werden, davon, wie weit sie den Zielsetzungen politischer Bildung entsprechen, wie weit sie bei sich selbst etwa Mitbestimmung erlauben und Solidarität üben. Für die Bildungsinstitutionen, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergibt sich daraus die wichtige Aufgabe, das Umfeld, in dem politische Bildung für Erwachsene geschieht, für politische Auseinandersetzung zu öffnen. Vorauseilender Gehorsam von Verantwortlichen, selbstaufgelegte Zensur bei Auswahl und Inhalt von Veranstaltungen oder auch die Zielsetzungen von Bildungseinrichtungen werden selbst zum Gegenstand politischer Bildungsarbeit. Diese Reflexion der eigenen Voraussetzungen und Gegebenheiten stellt einen wichtigen Maßstab dar, inwieweit politische Bildung für Erwachsene heutzutage möglich ist und ernsthaft betrieben wird.

Perspektiven politischer Bildung zwischen „Tagespolitik“ und „Zukunftsaufgaben“

Demokratie-Lernen und Neue Werteerziehung in relativer Autonomie gegenüber Staat und Parteien

Annäherungen an ein komplexes Thema

Wir kennen es alle: Ein Seminartag geht in einer politischen Akademie zur Neige. Referate und anschließende Diskussionen mit Experten aus Wissenschaft, Journalistik und Politik sind längst abgelöst worden von zwanglosen Gesprächen der Teilnehmer untereinander. Da und dort streift man dabei den politischen Alltag. Stichworte zu solchen Gesprächen liefern die Nachrichtensendungen der beiden großen Fernsehanstalten. Angebote aus Politik und politischer Bildung werden miteinander verschnitten.

Wie korrespondieren sie aktuell miteinander – Politik und politische Bildung? Sind die Beiträge zur politischen Kultur, die der politischen Bildung abverlangt werden, angesichts aktueller politischer Verhältnisse in der Bundesrepublik realistisch? Und wenn ja, wie kann man auf eine überlebensfähige, menschenwürdige Gesellschaftsordnung hin erziehen, wenn der politische Alltag und die politische Kultur defizitär sind?

Die in Rundfunk und Fernsehen einem Massenpublikum übermittelten Mixturen aus Bildern und Texten zum politischen Alltagsgeschäft der weiten Welt und der nahen bundesrepublikanischen Provinz sind Beiträge zur politischen Kultur unserer Gesellschaft – zu ihren Verkürzungen und Verzerrungen ebenso wie zu ihrer Innovationsbereitschaft. Sie hinterlassen beim Zuschauer über „déjà-vu“-Gefühle den Eindruck, er sei soweit informiert, daß er sich gegebenenfalls auch mit anderen über Politik unterhalten könnte: „Bei ZDF und ARD sitzen sie in der ersten Reihe.“ Doch entspricht die auf dem Bildschirm gegebene Inszenierung von Politik der Wirklichkeit des politischen Alltags? Und: Was bedeutet diese Inszenierung für die politische Bildung?

Da werden oft in rascher Folge bekannte Darsteller gezeigt, deren wiederholter Auftritt ein Gefühl von Bekanntheit auslöst. Akteure und Darsteller von Politik werden in der Regel vor einer Kulisse und in szenischen Arrangements vorgestellt, deren Ausstattung nicht gerade von Einfallsreichtum zeugt. Einige wenige Situationen aus der „Tagespolitik“

werden zu Standardsituationen stilisiert; dazu zählen bevorzugt Interviews mit „Entscheidungsträgern“. Gewiß: In solchen Interviews geben Akteure einem breiten Publikum Stichwörter und liefern Kommentare zu mehr oder weniger bedeutsamen Ereignissen ab. Diese Stichwörter lassen sich vom Zuschauer bzw. Zuhörer leicht als Chiffren identifizieren, die für bestimmte Wertvorstellungen stehen. Und wenn sie einander konfrontiert werden, erfährt man, daß es in der politischen Auseinandersetzung zwischen Parteien, Interessenverbänden und Bürgerinitiativen auch um die Macht zur Durchsetzung bestimmter Ziele geht. Doch wo fallen heute politische Entscheidungen innerhalb und/oder außerhalb des parlamentarisch-repräsentativen politischen Systems? Wie werden Problemlösungen in der Politik gefunden, und wie verhalten sich Anspruch und Wirklichkeit von Politik zueinander?

Politische Nachrichten in den Medien geben vor, Tagespolitik zeitnah zu porträtieren. Es gibt aber Themen, die so oft wiederkehren, daß man ihnen schon „permanente Aktualität“ zuschreiben kann. Dazu zählen beispielsweise die Folgen der technologischen Entwicklung u. a. im Sinne von Umweltvernichtung oder gesetzwidrige Übergriffe von Einrichtungen des politischen Systems. Ebenso gehört die Erfahrung dazu, daß Entscheidungen auch in unserer Republik von wenigen und oftmals mit Ignoranz gegenüber den geltenden Verfahrensordnungen getroffen werden.

Wilhelm Hennis hat vor ungefähr 30 Jahren den Begriff der „Zuschauerdemokratie“ geprägt. Doch können in ihr Voraussetzungen für eine menschenwürdige und überlebensfähige Gesellschaft überhaupt geschaffen werden? Welche Rolle kommt der politischen Bildung bei der notwendigen Umorientierung der Gesellschaft zu? Sicherlich lassen sich mit Manfred Hättich unbestrittene Ziele von Politik formulieren wie:

- „– die Verhinderung des nuklearen Krieges,
- die Überwindung des Hungers in der Welt,
- die Verhinderung des Zusammenbruchs der ökologischen Lebensbedingungen,

- die Verhinderung einer totalen Technokratie,
- die Sicherstellung der für das Weiterleben nötigen Ressourcen“¹⁾.

Betrachten wir aber die aktuelle Politik in der Bundesrepublik, so ist die Frage erlaubt, ob und in welchem Umfang die einzelnen Zieldimensionen Gegenstand alltäglichen Handelns von Politikern und Bürgern sind. Oder anders gefragt: Stellt sich derzeit die Politik ihrer originären Aufgabe, das Gemeinwohl zu verwirklichen, das durch Begriffe wie Freiheit und Demokratie näher gekennzeichnet wird? Kann im politischen Alltag der Bundesrepublik die Vorstellung real Gestalt gewinnen, Politik sei als gesellschaftliches Handeln zu verstehen, „welches darauf gerichtet ist, gesellschaftliche Konflikte über Werte (einschließlich materieller Güter) verbindlich zu regeln“²⁾? Findet der kritische, teilnehmende Beobachter aktueller Politik in ihr Belegstücke, daß Entscheidungen auf dem Fundament einer politischen Ethik getroffen werden, die die Überlebensfähigkeit unserer Gesellschaft in menschenwürdigen Verhältnissen sichert „in der nüchternen Einschätzung der situativ gegebenen Möglichkeiten und Grenzen und im verantwortlichen Blick auf die Folgen“ (Bernhard Sutor)?

An den Einstellungen der Bevölkerung zur Politik und der Art und Weise, wie sie betrieben wird, sowie am Bild von der Zukunft unseres Gemeinwens wirken Medien, Politiker und auch die politische Bildung mit. Sie tut dies in dem Sinne, daß sie Kinder, Jugendliche und Erwachsene politisch zu interessieren, umfassend zu informieren und zu Entscheidungen zu befähigen versucht, so daß sie sich aktiv an der Politik als einem Prozeß gesellschaftlichen Handelns beteiligen können. Dabei ist – so ein Konsens in der Zieldiskussion der politischen Bildung – „die Erfahrungsdimension des sich beschleunigenden Wandels zu thematisieren . . . Diese Dimension muß vom Menschen in

¹⁾ Manfred Hättich, Politische Bildung und Forderungen, in: Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. Ergebnisse einer Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung. (Schriftenreihe Band 185), Bonn 1982, S. 73.

²⁾ Gerhard Lehmbruch, Einführung in die Politikwissenschaft, Stuttgart 1967, S. 17.

irgendeiner Weise verarbeitet werden, wenn er nicht völlig orientierungslos werden soll.“³⁾

Ist das überhaupt mit Aussicht auf Erfolg möglich angesichts von Verhältnissen, die nicht nur Jugendliche veranlassen, sich von staatlichen Institutionen abzuwenden? Wie kann politische Bildung sich mit der Vorstellung in Bevölkerung und Politik auseinandersetzen, Soll und Ist einer funktionsfähigen, repräsentativen Demokratie seien bei uns bereits deckungsgleich? Oder: Bedarf es nicht einer politischen Bildung, die sich einer existentiellen Didaktik (Hilligen) verpflichtet? Wie wäre sie möglich angesichts einer politischen Kultur, in der die meisten der derzeitigen *opinion leaders* das „juste milieu“ sehen, an dem sich die Zukunftsentwicklung Europas zu orientieren habe? Liegt die Perspektive politischer Bildung vielmehr nicht eher darin, wieder einmal zu einer Gesinnungskunde zu degenerieren, die sich auf Beiträge zu einer normativen Ethik begrenzt, weil ein entsprechendes Politikverständnis vorherrscht und ihr eine solche Aufgabe auferlegt? Wer sind schließlich die Zielgruppen solcher politischen Bildung: die ‚Endverbraucher‘ von Politik und/oder Multiplikatoren, Bürgerinitiativen und/oder Parteien, Verwaltungsfachleute und/oder Politiker?

Die Perspektiven politischer Bildung in der Bundesrepublik sind im Kontext einer Bestandsaufnahme zu den aktuell gegebenen Verhältnissen in der Politik zu diskutieren. Ebenso sind Anforderungen an die Politik aus den weitreichenden Folgen der Umwälzungen in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft im weltweiten Maßstab zu betrachten. Nach meinem Verständnis ist politische Bildung nicht nur als eine Funktion gegebener Politik zu betrachten, sondern sie sollte sich – wie Wolfgang Hilligen einmal formuliert hat – in einem kritisch-konstruktiven Verhältnis zur aktuellen Politik, ihren Leistungen und Defiziten sowie ihren zukünftigen Aufgaben definieren. Im Lichte einer solchen Bestandsaufnahme werden relevante Aufgabenfelder, Formen und Inhalte politischer Bildung Kontur gewinnen können; im Kontext einer solchen Betrachtung sind aber auch ihre Realisierungschancen zu diskutieren.

³⁾ M. Hättich (Anm. 1), S. 74.

Politik in den achtziger Jahren (I): Von Interessenkonflikten, Struktur­mängeln und dem Bedarf an einer neuen politischen Ethik

Politik ist in der Bundesrepublik in den achtziger Jahren wesentlich von zwei Phänomenen mitgeprägt: Erstens nehmen sich am Rande des politischen Systems in kritischem Verhältnis zu ihm Bürgerinitiativen Problemfeldern der Politik an. Und zweitens greift neben den seit Jahrzehnten etablierten Parteien eine weitere politische Kraft in den politischen Meinungs- und Willenbildungsprozeß ein. Ihrem Selbstverständnis nach wollen die GRÜNEN Katalysator bei politischen Entscheidungen in dem Sinne sein, daß sie als Verstärker der Überlebensinteressen ihrer Wähler die Kritik am Ausbau militärischer, technischer und bürokratischer Großprojekte im Entscheidungsprozeß forcieren. Den etablierten Parteien halten die GRÜNEN unter Bezug auf Erscheinungen einer „strukturellen Korruption“ (Narr) vor, im Interesse eines einflußreichen militärisch-industriellen Komplexes in einem anderen Sinne als Katalysator tätig zu werden: Sie filterten die negativen Folgen großtechnischer Konzepte aus der öffentlichen Diskussion heraus, um am Bild vom fortschreitenden Erfolg durch Wirtschaftswachstum festhalten zu können. Die Angegriffenen reagieren in der Regel im Rekurs auf ihr – bewährtes – Wertekonzept und sehen ihr Handeln als alltägliche Umsetzung der Anforderungen des Grundgesetzes. Genüßlich fügt man hinzu, daß die grünen Puristen mittlerweile auch mit Versäumnissen, fehlerhaftem Verhalten, ja mit Affären behaftet seien.

Doch auch wenn man die Kritik des politischen Systems der Bundesrepublik nicht auf in allen Parteien vorkommende Versäumnisse, Fehlverhalten, Affären und Skandale reduziert, so sticht nicht nur für den professionellen Begleiter des politischen Alltagsgeschäfts, sondern auch für weite Teile der Bevölkerung im Bild von der Politik der achtziger Jahre der Widerspruch hervor zwischen einer anspruchsvollen Präsentation und den tatsächlichen Formen und Ergebnissen politischen Handelns. Was das bedeutet, welche Folgen es für politische Bildung hat, sollten wir nun exemplarisch betrachten.

Dazu eignet sich beispielsweise die Bilanz des Umgangs von Regierung und Opposition mit Fragen des Natur- und Umweltschutzes sowie mit Reaktionen der Bevölkerung, wie sie in Meinungsumfragen, aber auch im konkreten Handeln von Interessenverbänden und Bürgerinitiativen zum Ausdruck kommen. Dabei – so meine Annahme – porträtieren wir Politikhandeln in einem Feld der Politik, dem angesichts globaler Entwicklungen höchste Priorität zukommt. Gleichzeitig wird die Frage zu diskutieren sein, die Politik und politische Bildung gleichermaßen herausfordert: Wie können natio-

nale und supranationale Institutionen in den Dienst einer auf das Überleben unter menschenwürdigen Bedingungen gerichteten Politik gestellt werden? Wie sich etwa am Beispiel der Enquete-Kommission zur Parlamentsreform zeigen läßt, können wir davon ausgehen, daß die politischen Institutionen der Bundesrepublik sehr wohl zur Selbstreflexion und zur Annahme konstruktiver Kritik fähig sind.

Aus der politikwissenschaftlichen Diskussion über Ursachen und Folgen defizitären Handelns in der Politik sind drei grundsätzliche Betrachtungen den Einzelfallanalysen voranzustellen, damit die Folgen für politische Bildung bemessen werden können:

1. Politik wird nicht bürgernah, sondern bürokratisch-technisch betrieben. Eine Interessenverflechtung zwischen öffentlichen und privaten Bürokratien bestimmt den Verlauf der Entscheidungsprozesse nachhaltig: „Auch eingeschränkt repräsentativ-demokratische Prozesse werden so notwendigerweise zu einem randständigen Phänomen.“⁴⁾

2. Politisches Handeln erscheint vielen Bürgern in zentralen Lebensfragen abgehoben von ihren Bedürfnissen und den Bedürfnissen der nachwachsenden Generationen. „Politik dieser Art kann bestenfalls anspruchsvoll sein. Sie, die Spitzenpolitiker, tun so als ob. In einer Zeit, da angesichts der nicht mehr kleinräumig faßbaren Probleme das ‚Prinzip Verantwortung‘ (Jonas) mehr denn je installiert werden müßte, wirksam rundum, fehlt jeder angemessene Unterbau. Denn Verantwortung ohne fest institutionalisierte Kontrollprozesse und dauernd aufgedeckte Kontrollkriterien tönt hohl, bleibt bloße Attitude.“⁵⁾

3. Angesichts weitreichender Herausforderungen zeigt sich das politische System der Bundesrepublik überfordert. Es gibt eine Kluft zwischen Aufgaben und Leistungsvermögen, die damit zusammenhängt, „daß den neuen Aufgaben keine zusätzlichen Institutionen und Verfahrensformen entsprechen“⁶⁾.

Politik angesichts eines sich zuspitzenden Zielkonflikts zwischen Ökologie und Ökonomie

Die Reihe der Umweltkatastrophen ist nach Tschernobyl und dem Ozonloch in diesem Jahr durch eine Algenpest in der Nord- und Ostsee fortgesetzt worden. Sie gilt unter Ökologen als Alarmzeichen, daß hier die Umweltbedingungen extrem verändert wurden; die Fakten sprechen eine ein-

⁴⁾ Wolf Dieter Narr, Zum Preis der Politik – alltägliche Korruption und außeralltägliche Moral, in: Materialien zur politischen Bildung, (1988)3, S. 9.

⁵⁾ Ebenda.

⁶⁾ Ebenda.

deutige Sprache: Jahr für Jahr ergießt sich eine Flut von Schadstoffen in die Nord- und Ostsee, darunter lebensbedrohliche Chemiegifte. Millionen Tonnen Dünnsäure werden per Abflußrohr und Spezialschiffen ins Meer geleitet und rund 100 000 Tonnen Giftmüll Jahr für Jahr auf See verbrannt.

Nur bei spektakulären Anlässen nimmt sich die Politik bei uns dieser Mißstände an. Allenfalls Bürgerinitiativen und die GRÜNEN warnten kontinuierlich unter Hinweis auf Biologen und Meereskundler vor den Folgen einer „Müllkippe Nord- und Ostsee“. Das zuständige Ministerium trat erst an die Öffentlichkeit, als sich die Schadensmeldungen überschlugen. Der Minister erklärte: „Wir haben immer darauf hingewiesen, daß die Nordsee und die Ostsee außerordentlich belastet sind und daß es nötig ist, in einer internationalen konzertierten Aktion diese Belastungen so schnell wie möglich zurückzuführen. Und wir haben diese Zielsetzung national auch verfolgt. Wir sind nicht erst jetzt auf diese Belastungen aufmerksam geworden und fangen nicht erst jetzt zu handeln an, sondern haben das auch in der Vergangenheit bereits getan.“⁷⁾

Die Exekutive gibt sich also kompetent und handlungsfähig. Sie sei sich der internationalen Dimensionen des Problems bewußt gewesen und habe gehandelt. Allein, Adressaten ihres Handelns bzw. weitergehende Interventionen bleiben ungenannt. Aber man erhebt den Anspruch, im stillen gearbeitet, gehandelt zu haben. Doch wie erklärt sich dann die jeweils durchaus scharfe Form situationsgebundener Reaktionen durch das Ministerium?: „Scharf begrenzen‘ will er (der Minister, H.-J. L.) schon ab Anfang nächsten Jahres Stickstoffe und Phosphate, die Industriebetriebe und kommunale Kläranlagen in die Flüsse leiten. Doch es wird Jahre dauern, bis nach den Verwaltungsvorschriften, die erst noch ausgearbeitet werden müssen, das Wasser tatsächlich besser gereinigt wird. ‚Nachdrücklich‘ ist er auch für sogenannte Gewässerrandstreifen, die weder gedüngt noch gespritzt werden sollen. Doch können solche Gebiete nur von den Ländern ausgewiesen werden . . . ‚Erstmalig‘ einführen will Töpfer eine ‚Abwasserabgabe‘ für Stickstoff und Phosphate: Wer zu viel davon abläßt, soll zahlen — freilich erst ab 1991. Schlimme Chlor-Verbindungen dürfen weiter fast kostenfrei eingeleitet werden, weil griffige Grenzwerte fehlen. Die ‚gefährlichen Stoffe‘ sollen von den Industriebetrieben künftig besser zurückgehalten werden — um wieviel besser jedoch, das sagte der Umweltminister nicht so genau. Noch ist völlig unklar, was als technisch machbar vorgeschrieben werden soll.“⁸⁾ Versuche, die Belastung der Umwelt durch internatio-

nale Rechtsvorschriften einzudämmen, sind nach Expertenmeinung bislang gescheitert⁹⁾.

Was beim Leser und Fernsehzuschauer bleibt, ist der Eindruck, daß bei den politisch Agierenden zwar guter Wille vorhanden ist, daß Handlungskonzepte aber bereits kurz nach ihrer öffentlichen Ankündigung auf Grenzen stoßen, die zumeist mit „Sachzwängen“ begründet werden. Hinzu kommt die Erfahrung, daß die politische Administration das von Experten ausgebreitete Zusammenhangeswissen über die Ursachen und Folgen der Umweltkatastrophen nicht zur Kenntnis nimmt. Offensichtlich entfaltet hier neben anderen Momenten ein Attribut der technikbedingten Umwälzungen in Natur und Umwelt Wirkung, auf das Wolfgang Hilligen aufmerksam gemacht hat: „Weil das alles nur sekundär, schleichend, ungleichzeitig erfahren wird, wirkt es sich auf Bewußtsein und Einstellung, Verhalten und Handeln von einzelnen, aber auch leider der meisten verantwortlichen Politiker, noch kaum, spät, vielleicht zu spät aus.“¹⁰⁾ Halbherzige Vorgaben von Verwaltung und Politik für die notwendigen Verhaltensänderungen sind aber offensichtlich auch Ausdruck des Dilemmas, in dem sich die Mehrheit der Bevölkerung sieht: Sie schwankt unentschlossen zwischen der Angst vor Umweltschäden und dem Wunsch nach einem möglichst ungestörten Leben im Wohlstand.

So weisen die Umweltkatastrophen der letzten Jahre auf einen Zielkonflikt zwischen Ökologie und Ökonomie hin. Er macht im politischen System der Bundesrepublik vor allem den beiden großen „Volksparteien“ zu schaffen. Das geht so weit, daß die niedersächsische Finanzministerin vor kurzem die Regierungsarbeit ihrer Parteifreunde in Bonn auf dem Feld der Umweltpolitik zum Anlaß genommen hat, grundsätzliche Kritik anzumelden: Frau Breuel monierte, daß politisch initiierte Verordnungen wirtschaftlich-technische Möglichkeiten außer acht lassen. So schreibe man den Betrieben zur Emissionsminderung Anlagen auf dem „Stand der Technik“ vor. Doch diejenigen, die durchaus zu einer weiteren Emissionsminderung in der Lage wären, erhielten keinen wirtschaftlichen Anreiz, die damit verbundenen Kosten auf sich zu nehmen. Es fehle an „weitsichtigen Lösungen“, die die Politik anbieten müsse. „Gefragt seien Überschaubarkeit, Schlüssigkeit, Solidität in der Politik, die nicht Taktik, sondern Überzeugung ausstrahlen müsse.“¹¹⁾ Als Anwalt von weiterreichenden Interessen „an der Erhaltung des organischen Lebens“ (C. F. von Weizsäcker) hat sich der Bundespräsident bereits in seiner Antrittsrede 1985 mit der Formulierung zu erkennen gegeben: „Fragen wir uns

⁹⁾ Der Spiegel, Nr. 23, 6. Juni 1988, S. 28.

¹⁰⁾ Wolfgang Hilligen, Zum Beitrag der Ethik für den politischen Unterricht, in: Gegenwartskunde, (1988)3, S. 401.

¹¹⁾ Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 10. Oktober 1988, S. 6.

⁷⁾ Spiegel-Interview mit Umweltminister Töpfer über die Öko-Katastrophe in der Nordsee, in: Der Spiegel, Nr. 23, 6. Juni 1988, S. 24.

⁸⁾ Der Spiegel, Nr. 32, 8. August 1988, S. 53.

unerbittlich genug, ob aus dem, was wir heute tun, keinem Nachgeborenem ein Schaden entsteht?“ Kritische Beobachter der politischen Szene in der Bundesrepublik kommen angesichts des sich zuspitzenden Konflikts allerdings immer wieder zu dem Schluß, daß sich trotz des gestiegenen Problembewußtseins der Bevölkerung beim Natur- und Umweltschutz im Zweifel Wirtschaftsinteressen durchsetzen¹²⁾.

Wie soll politische Bildung damit umgehen? Zum einen ist sie in dieser Sachlage zu Beiträgen zu einer neuen Werteerziehung gefordert, die die Bedeutung solcher Phänomene, ihre Ursachen und Folgen für gesellschaftliches Handeln richtig einschätzen lassen: „Wir haben in unserer geschichtlichen Entwicklung einen Punkt erreicht, von dem an das Moralische und das Überlebensnotwendige schon mittelfristig, zumindest aber langfristig konvergieren; Amoralität ist nicht mehr nur parasitär, sie kann existenzgefährdend werden, wenn die Hungernden aufstehen, wenn die Natur zurückschlägt. Ethik muß auf die Gattung – und nicht nur auf Gruppen – bezogen praktiziert werden.“¹³⁾

Zum anderen hat sich politische Bildung auch mit Lernmustern auseinanderzusetzen, die offensichtlich in Teilen des politischen Systems der Bundesrepublik zu beobachten sind. Unsere freiheitlich-demokratische Ordnung wird nicht allein dadurch bedroht, daß die Grundlage für die Freiheit zur Entfaltung der Person und die Möglichkeit, in politischen Alternativen zu denken und sie zu vertreten, zu Zeiten von Katastrophen gefährdet sind. Vielmehr bedürfen die Entscheidungs- und Verwaltungsinstanzen in der Bundesrepublik kritisch-konstruktiver Anstöße, gegebene „Sachzwänge“ zu hinterfragen, um sich neue Entscheidungs- und Handlungsspielräume erschließen zu können. Hier ist politische Bildung gefordert. Sie sollte Verwaltung, Politik und Bürger miteinander ‚vernetzen‘.

In einem solchen Lernprozeß spielen Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, die eher am Rande des politischen Systems angesiedelt sind, eine bedeutende Rolle. Sie zeigen – indem sie Problemsituationen durch Betroffene ‚dramatisieren‘ – wachsende Sensibilität für neue Politikfelder, insbesondere im Bereich Umwelt, und thematisieren Probleme lange bevor sie Nachrichtenwert haben bzw. von parlamentarischen und administrativen Institutionen erfaßt werden. In einer Bilanz zur Entwicklung der Bürgerinitiativen seit Beginn der siebziger Jahre stellt Lutz Metz fest: „Die neuen sozialen Bewegungen haben das Feld der ‚Neuen Politik‘ bestellt, die traditionellen Klischees von rechts und links aufgebrochen, Etikettierungen wie ‚fortschrittlich‘ und ‚reaktionär‘ ins Wanken gebracht. Nicht die GRÜNEN sind die Vorboten der neuen

politischen Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland, sondern die neuen sozialen Bewegungen.“¹⁴⁾ Andererseits zeigt eine steigende Akzeptanz in der Öffentlichkeit und in den Parteien für Forderungen nach einer Verbesserung des Umweltschutzes an, daß das politische System der Bundesrepublik adaptionsfähig ist.

Konturen einer neuen handlungsorientierten Werteerziehung

In der politischen Bildung gibt es Vorbehalte gegenüber Formen der Dramatisierung von Problemsituationen. Politisches Handeln als lernende Betätigung steht bei Vertretern einer philosophisch normativen ebenso wie bei Vertretern einer dem kritischen Rationalismus verpflichteten Didaktik unter dem Verdacht, die Befähigung zum rationalen Urteil als Grundlage einer Beteiligung an Politik zu behindern.

Es ist jedoch unstrittig, daß politische Bildung vor der Aufgabe steht, elementare Kenntnisse über die genannten großen Veränderungen und verborgenen Nebenwirkungen des Fortschritts bereitzustellen. Dabei geht es um eine Handvoll Begriffe und damit verbundene neue Zusammenhänge. Zu solchen Schlüsselbegriffen politischer Bildung zählt der der „Vernetzung“: „Anders als der politologische Begriff Interdependenz enthält er die Aussage, daß nicht nur politische Entwicklungen zwischen Staaten in Außenpolitik und Innenpolitik miteinander zusammenhängen, sondern heute alle lebenswichtigen Probleme und Bedingungen für Leben und Überleben, und das häufig in Gestalt des Widerspruchs von Überfluß und Mangel.“¹⁵⁾ Weitere Schlüsselbegriffe sind die der „externen Kosten“ von Politik für Natur und Gesundheit sowie der Begriff der „sozialen Verträglichkeit“.

Folglich liegt ein Schwerpunkt politischer Bildung, die sich kritisch-konstruktiv mit den aktuellen politischen Verhältnissen in der Bundesrepublik beschäftigt, in der Befähigung zur Entwicklung und Beurteilung von Problemlösungen. Des weiteren zielt sie auf die Ermutigung zu sozialem Engagement und politischem Handeln. Dazu sollte sie mögliche Optionen anbieten, die politische Grundentscheidungen sichtbar werden lassen. Des weiteren gehört ein Angebot zum Lernen von Methoden dazu, die mit solchen Optionen korrespondieren und rationales politisches Handeln möglich machen. Zu einem solchen Handlungsrepertoire zählt die Fähigkeit, Fragen wie diesen nachzugehen:

¹⁴⁾ Lutz Metz, Von den Bürgerinitiativen zu den Grünen, in: Roland Roth/Dieter Rucht (Hrsg.), Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 252), Bonn 1988, S. 276.

¹⁵⁾ W. Hilligen (Anm. 10), S. 407.

¹²⁾ Vgl. Anm. 9.

¹³⁾ Vgl. W. Hilligen (Anm. 10), S. 401.

– Welche Handlungsweisen sind möglich, welche Problemlösungen sind bekannt? Mit welchen Kosten und Folgen sind sie verbunden?

– Wie lassen sich die in der Diskussion befindlichen Lösungswege begründen?

– Wie kann ihnen Zustimmung verschafft werden? Wie können sie in der gegebenen Situation konkret realisiert werden?

– Welche Konsequenzen haben sie für unterschiedlich Betroffene?

– Welche Konsequenzen hat ihr Unterlassen? ¹⁶⁾

Der Aufbau eines Zusammenhangswissens, von politischen Orientierungen und Handlungsbereitschaft bedingt einen ausgeprägten Sinnbezug zwischen den Betroffenen und der Problemsituation. Beispielhaft zeigt das die systematische Auseinandersetzung mit den Anlässen und Formen von Bürgerinitiativen zu politischem Handeln. Sie liefern ein Paradigma, wie eine neue politische Ethik verhaltensrelevant vermittelt werden kann: politisches Lernen im problembezogenen Handeln. Das aber bedeutet, daß Defizite im politischen Alltag der Bundesrepublik nicht nur eine erneute Debatte um

die Werteerziehung provozieren, sondern auch eine Debatte um das Verhältnis von politischer Bildung und politischer Aktion.

Charakteristisch für das pädagogische Prinzip handelnden Lernens und das der politischen Partizipation sind beispielsweise die sogenannten Planungszellen. Planungszellen sind Gruppen von ca. 25 im Zufallsverfahren ausgewählten, auf Zeit freigestellten und vergüteten Personen, die gemeinsam mit Experten Empfehlungen zu bestimmten Planungsproblemen einer Region erarbeiten und als „Bürgergutachten“ in den Entscheidungsprozessen einführen. Die bisher erstellten Bürgergutachten und ihre Bedeutung für politische Entscheidungsprozesse belegen, daß die Planungszelle konstruktiv-kritisch das institutionalisierte Verfahren erweitert und Berührungsfelder von politischer Bildung und Politik sichtbar werden läßt. Nicht unwesentlich ist auch, daß Jugendliche und Erwachsene sich in dem gesellschaftlichen Kräftespiel erfahren, „das hinter der Oberfläche seinen Ort hat“ ¹⁷⁾. Ein Stück weit setzt dieses Konzept das Plädoyer Adornos in eine pädagogisch-politische Realität um, daß sich politischer Unterricht in Soziologie verwandeln müsse ¹⁸⁾.

Politik in den achtziger Jahren (II): Politik im Spiegel von Jugendkulturen

Will man die Herausforderungen der aktuellen Politik an die politische Bildung bemessen, so erscheint es sinnvoll, die bisher gewonnenen Einsichten u. a. am Beispiel der Spuren zu überprüfen, die sie in der politischen Sozialisation junger Menschen hinterläßt. Wenn etwa heute in einer Befragung von Jugendlichen zu wesentlichen Merkmalen des Nationalsozialismus die Arbeitsmarktpolitik des NS-Systems als „einzig wirklich positiv zählender Gesichtspunkt“ Beachtung findet, dann verweist das nicht nur auf ein von der Groß- und Elterngeneration „ererbtes“ Klischee, sondern auch darauf, daß Jugendliche diese Epoche nicht zuletzt aus der Perspektive von Jugendarbeitslosigkeit beurteilen. Der Mangel an Ausbildungsplätzen und an Arbeit ist für viele Jugendliche von existentieller Bedeutung und bestimmt ihre Orientierungen mit. Dies bringen sie in Verbindung mit Handlungen bzw. Unterlassungen der Regierung, wenn sie nach Ge-

bieten gefragt werden, auf denen diese mehr für sie tun könnte ¹⁹⁾.

Gewiß – nur die Politik kann hier Veränderungen schaffen. Doch auch mit Unterlassungen gibt sie der politischen Bildung Bedingungen für ihre Arbeit vor: So verneinen 71 Prozent der 15–24jährigen die Frage: „Tut die Regierung genügend für die Jugend?“ Und auf die Frage nach Parteipräferenzen meldet ein Drittel von ihnen Vorbehalte gegenüber dem Parteienspektrum – einschließlich der GRÜNEN – an. Auch die Opposition schneidet hier nicht viel besser ab: „Die SPD, kaum ist sie in der Opposition, gebe sich gleich wieder ganz progressiv. Sie kämpfe gegen Gesetze und Entscheidungen, die sie selbst in der Zeit der Regierung ins Werk gesetzt hat.“ Unterschiede zwischen der Politik der großen Parteien werden von den Jugendlichen praktisch nicht gesehen: „Egal ob da nun die CDU, die SPD oder die FDP an der Regierung ist, sie machen sowieso alle dasselbe.“ ²⁰⁾

¹⁶⁾ Vgl. dazu u. a. W. Hilligen (Anm. 10), S. 417 f.

¹⁷⁾ Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1975⁴, S. 10 f.

¹⁸⁾ Vgl. Hans-Joachim Lißmann, *Handlungsorientiertes Lernen*, in: Wolfgang Mickel/Dieter Zitzlaff, *Handbuch zur politischen Bildung* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 264), Bonn 1988, S. 202 ff.

¹⁹⁾ Vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.), *Jugendliche und Erwachsene 85. Generationen im Vergleich*, 5 Bde., Hamburg 1985.

²⁰⁾ Gerhard Kiersch, *Die jungen Deutschen*, Opladen 1986, S. 92.

Auf den ersten Blick haben solche Antworten die gleiche Form und denselben Inhalt wie bekannte politische Klischees mit langer Tradition in unserem Land. Doch bei näherem Hinsehen zeigen sich Differenzen, die mir bedeutsam erscheinen: „An dem Ganzen kann man nur sehr schwer was ändern, selbst wenn außerparlamentarisch etwas passiert. Nehmen wir eine Kraft wie die GRÜNEN. Ich bin 100 Prozent sicher, auch sie werden sich als Bürokratie etablieren. Im politischen Alltagsgeschäft werden sie genauso träge und genauso wenig Impulse aufnehmen und abgeben wie die anderen Parteien . . . Bei Problemen, die dich brennend interessieren, mußt du selbst versuchen, aktiv zu werden.“²¹⁾ Gerhard Kirsch, ein profunder Kenner der Jugendszene, kam Mitte der achtziger Jahre zu folgendem Fazit: „Die Parteien werden den moralischen Ansprüchen der Jugend nicht gerecht . . . Die heutige Generation fühlt sich von den großen bundesdeutschen Parteien und Politikern nicht ernst genommen. Niemals war die Kluft zwischen ihnen und den Jugendlichen so groß wie in der Gegenwart.“²²⁾

Dennoch: Politik hat — gegebenenfalls im Zusammenspiel mit der politischen Bildung — auch positive Spuren hinterlassen, an denen Bildungsarbeit ansetzen kann. So zeigt sich, daß „sich die westdeutsche Jugend in den achtziger Jahren zu einer Generation toleranter, liberal gestimmter Demokraten — mit einem Spektrum hin zu radikal- und basisdemokratischen Werten — entwickelt . . . Charakteristisch für die Jugend der achtziger Jahre ist . . ., daß sie sich — teilweise in handgreiflicher Form — mit dem traditionalistisch-autoritativen Stilrichtungen auseinandersetzt und einen jugendspezifischen Diskurs führt. Dieser Diskurs wird teilweise nicht im Medium der politischen Sprache, sondern in der ‚Sprache‘ jugendkultureller Diskurse geführt: Durch soziokulturelle Distinktion in Kleidung, Körperhabitus, Musikvorlieben, Freizeitinteressen.“²³⁾

Für viele der Jugendliche, für die diese Zuschreibung zutrifft, kann angenommen werden, daß sie sich ein zentrales Lernziel politischer Bildung zu eigen gemacht haben: Als Forderungen an die derzeitige Regierung nennen sie nach der Arbeitsmarktpolitik nahezu gleichwertig: „Mehr für die Freizeit der Jugend tun“ und „Bildungsmöglichkeiten verbessern; damit mehr Chancengleichheit schaffen“²⁴⁾. Die Herstellung von sozialer Gerech-

tigkeit in Freiheit wird von ihnen als politische Aufgabe ernstgenommen.

Politische Bildung hat aber gleichzeitig folgende Veränderungen im Bewußtsein junger Menschen zu berücksichtigen, wenn sie mit ihnen diese Zukunftsaufgabe erfolgreich bearbeiten will: Vorherrschend in ihrem Bild von Politik ist, daß es nicht auf staatliche Institutionen fixiert ist, sondern auch privaten Handlungen eine gesellschaftspolitische Bedeutung zumißt: „Gekämpft und gedacht wird in der jüngeren Generation heute zunehmend von einer ‚Lebensweise — Orientierung‘, weniger von einem ‚Verteilungs-Paradigma‘ her . . . Die Politik der Lebensweise beginnt weit im Vorfeld des institutionell verstandenen und offiziell als solches geregelten politischen Handelns. Ohne Zweifel birgt ein derart gefaßter Begriff von Politik die Gefahr in sich, lediglich eine modernisierte Neuauflage des unpolitisch im Abseits Stehens darzustellen. Auf der anderen Seite ist es offenkundig ein Mißverständnis, hier nichts anderes als eine privatistische Tendenz heutiger Jugend zu diagnostizieren. Dagegen spricht, daß auf diese Weise (kritische) Ansprüche auch Veränderungen an verschiedene gesellschaftliche Institutionen herangetragen werden . . .“²⁵⁾

Fassen wir die Ergebnisse der Jugendstudien der letzten Jahre zusammen, so ergibt sich zwar ein widersprüchliches Bild, dennoch dominiert ein für die politische Bildung bedeutsamer Sachverhalt: Im Vergleich zu Entscheidungsträgern aus der Eltern- und Großelterngeneration sind weite Teile der Jugend von heute stärker bereit, sich am politischen Willensbildungsprozess zu beteiligen. „Nehmen wir beides, Diskurs- und Partizipationsanspruch zusammen, können wir den Unterschied gegenüber den fünfziger Jahren ermessen. Der Jugendliche damals, der sich für Politik interessierte, tat dies mehr als ein interessierter, stummer Zuschauer des Geschehens am Ort, in Deutschland oder in der Welt. Der Aspekt des Zuschauens ist teilweise so geblieben — allerdings handelt es sich um keine stummen Zuschauer mehr. Ansonsten aber hat sich unter Jugendlichen und Erwachsenen eine qualifizierte Minderheit herausgebildet, die offensiv zwei Formen des Handlungsbezugs geltend macht, die miteinander zusammenhängen: Man möchte Diskursfähigkeit in Sachen Politik, und man möchte — darauf aufbauend — an den Entscheidungen mitpartizipieren.“²⁶⁾ Das aber bedeutet für die politische Bildung, von der Jugend als Anwalt — gegebenenfalls im Widerspruch zu den bisherigen Hauptklienten Staat und Parteien — in Anspruch genommen zu sein.

21) Ebenda, S. 90.

22) Ebenda, S. 91.

23) Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell (Anm. 19), Bd. 3, S. 323 ff.

24) Vgl. Anm. 19, Bd. 1, S. 101.

25) Vgl. Anm. 19, Bd. 3, S. 379.

26) Vgl. Anm. 19, Bd. 3, S. 364.

Jugendkulturen heute, Politik und politische Bildung: Anstöße zum Demokratie-Lernen

Wie die kritische Jugendforschung hat die politische Bildung in der öffentlichen Diskussion gegenüber der Politik dafür zu plädieren, daß sie die Bekundungen des Verständnisses für die Lage und Interessen Jugendlicher durch Eingehen auf deren Forderungen ergänzt. Die Politik hat der Daseinsvorsorge für junge Menschen, d. h. zugleich den Zukunftsaufgaben der Gesellschaft Priorität einzuräumen. Nach dem Politikverständnis der Jugendlichen, die an der Weiterentwicklung unseres freiheitlich-demokratischen Gemeinwesens interessiert sind, geht es nicht nur darum, ihre Interessen an Bildungs- und Freizeitangeboten gegen Partikularinteressen anderer Gruppen durchzusetzen; vielmehr sehen sie in Initiativen beispielsweise zur Entgiftung und zur Renaturierung der Umwelt einen Beitrag zu ihrer eigenen und zur Daseinsvorsorge unserer Gesellschaft insgesamt.

Politische Bildung ist im wohlverstandenen Interesse aller Bürger in erster Linie Anwalt einer freiheitlich-demokratischen Ordnung – und dies auch angesichts eines fehlenden Verständnisses für die Schwierigkeiten des demokratischen Prozesses nicht nur in der Jugend, sondern auch in der erwachsenen Bevölkerung. Entsprechend hat sie bei Staat, Politik, Wirtschaft, Massenmedien und Bürgern kommunikative Bedingungen zu erstreiten, so daß im Blick auf eine menschenwürdige und überlebensfähige Gesellschaft ein Arbeitsbündnis gestaltet werden kann. Das aber rückt die Entwicklung der Bereitschaft und der Fähigkeit zum Dialog in das didaktische Zentrum pädagogischer Angebote. Der Dialog ist die grundlegende Form des Demokratie-Lernens. Um ihn realisieren zu können, bedarf es veränderter Formen der Kommunikation in unserer Republik, wie Manfred Hättich zutreffend festgestellt hat²⁷). Ein bewußtes Zusammenwirken von Politik und politischer Bildung, Wissenschaften und Massenmedien sei gefordert, damit sich Politikvermittlung als Kommunikationsprozeß den grundgesetzlich vorgegebenen Aufgaben stellen kann.

Wir wollen diese Forderung einlösen und lassen uns dabei vom jüngst verstorbenen Nestor der politischen Wissenschaften und der politischen Bildung, Eugen Kogon, anregen. Er hat in einem Gespräch, das ich vor seinem Tode mit ihm führen konnte, darauf verwiesen, daß Demokratie und die ihr eigenen Formen und Methoden der Partizipation in einem permanenten Lernprozeß von der Kindheit an

positiv verstärkt erfahren werden müssen, um handlungsrelevant werden zu können. Für den politischen Alltag hat er als komplementär-kritische Instanz gegebener Institutionen die Einrichtung von „Republikanischen Clubs“ vorgeschlagen, zu denen alle Bürger Zugang haben sollten. Sie stellen eine Plattform dar, auf der alle möglichen Beteiligten am politischen Willensbildungsprozeß Tagespolitik evaluieren können. Auch die Entwicklung der neuen Medien eröffnet – wie Experimente mit dem Bürgerfernsehen und dem „Offenen Kanal“ zeigen – in diesem Sinne interessante Organisationsformen und Handlungsperspektiven für die politische Bildung. Das oben erwähnte Konzept der „Bürgergutachten“, die in den politischen Willensbildungs- und Planungsprozeß eingegeben werden, stellt ein weiteres Beispiel dafür dar, wie Demokratie-Lernen realisiert werden kann.

In solchen kommunikativen Kontexten wird es möglich sein, auf konkrete Vorhaben aus dem Erfahrungsfeld der Beteiligten hin Politikhandeln argumentativ zu überprüfen. Dabei sind Ambivalenzen im politischen Alltagsgeschäft von allen Beteiligten auszuhalten, alternative Szenarien für die „Tagespolitik“ unter Bezug auf die Zukunftsaufgaben der Gesellschaft zu entwickeln und zu überprüfen. Insbesondere wird zu klären sein, welche Eingriffe in Entscheidungsprozesse politische Teilhabe ermöglichen. Damit wird der politische Lernprozeß selbst zum Gegenstand von Analyse und Weiterentwicklung. Wer glaubt, Jugendliche seien von dieser Aufgabe überfordert, täuscht sich. Vielmehr ist – nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse von Jugendstudien – anzunehmen, daß die Jugend das notwendige Innovationspotential bereit hält, damit unsere freiheitlich-demokratische Ordnung weiterentwickelt werden kann: „Gegenüber Erwachsenen sind die Jugendlichen im Durchschnitt sensibler in der Wahrnehmung zukünftiger Gefahren; über die Wege, diesen Gefahren zu begegnen, herrscht allerdings ebenso Uneinigkeit bei ihnen wie bei den Erwachsenen. Es erscheint wenig sinnvoll, Jugendliche auszugrenzen, weil sie andere Wege der Gefahrenbewältigung für wichtig halten als dies die Mehrheit der Erwachsenen tut. Das offenbar gestiegene Interesse der Mädchen an Politik und die Erweiterung des politischen Handlungsspektrums sind hoffnungsvolle Anzeichen dafür, daß die Zukunft der Gesellschaft bei den Jugendlichen in guten Händen liegt.“²⁸)

²⁷) Vgl. M. Hättich (Anm. 1).

²⁸) Vgl. Anm. 19, Bd. 1, S. 132.

Auswirkungen von „Tagespolitik“ auf die politische Bildung und deren Aufgabe des „Demokratie-Lernens“

Skandale und Affären in der Politik liefern täglich neuen Stoff, anhand dessen sich das Vorurteil bekräftigen ließe, Politik sei ein schmutziges Geschäft. Die Rückwirkungen auf das politische Bewußtsein der Bevölkerung äußern sich in Parteiverdrossenheit und politischer Apathie. Insbesondere die etablierten Parteien stehen im Verdacht, sich den Staat zur Beute gemacht zu haben. Auch die politische Bildung als institutionalisiertes Angebot ist tangiert, ihre Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit sind beeinträchtigt. Was ist zu tun?

Als Profession hat politische Bildung vermehrt Gelegenheiten zu bieten, daß Bürger sich (wieder) an der Tagespolitik beteiligen. Tendenzen zu einem Beuteverhalten von Parteienvertretern, ja zu einem „neuen Feudalismus“ sind zum Gegenstand politischer Bildung zu machen. Dabei sind die Parteien einzubeziehen und zu mahnen, um einer Sicherung der freiheitlich-demokratischen Ordnung im Bewußtsein der Bürger willen an ihrem Erscheinungsbild, d. h. an ihren Defiziten zu arbeiten. Anstelle der Überbetonung anspruchsethischer Formeln sollte die politische Bildung dabei das Verständnis für die Schwierigkeiten des demokratischen Prozesses angesichts der Zukunftsaufgaben unserer Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen. Das setzt voraus, daß politische Bildung als Profession von Bürgern und Parteien respektiert wird. Im Interesse

einer Steigerung der Anerkennung und der Wirksamkeit stünde es der politischen Bildung gut an, ihre Professionalität weiterzuentwickeln und Prinzipien wie die der Meinungsvielfalt und des kontroversen Denkens sowie das Überwältigungsverbot als objektivierbare Kriterien öffentlich auszuweisen. Vielleicht sollte sie sich zu diesem Zweck ein plural besetztes Sachverständigengremium — analog dem Presserat — geben.

Im politischen Leben der Bundesrepublik wird es 1989 des öfteren Rückblicke auf 40 Jahre Geschichte seit der Staatsgründung geben. Aus der Sicht der politischen Bildung wären die Politik und die Parteien gut beraten, bei allen Leistungen, die ohne Zweifel beim Aufbau und der Entwicklung eines freiheitlich-demokratischen Staatswesens erzielt wurden, sich daran zu erinnern, daß viele Hoffnungen der „Väter und Mütter des Grundgesetzes“ auf Bürgerbeteiligung und innerer Parteienentwicklung noch nicht erfüllt worden sind. Sie können nach wie vor als Richtschnur dienen, unsere Gesellschaft angesichts der vor ihr liegenden Zukunftsaufgaben menschenwürdig zu gestalten. Erinnern für die Zukunft könnte Nachdenklichkeit und Bereitschaft zu mehr verantwortlicher Partizipation nach sich ziehen. Der politischen Bildung kann dabei — in relativer Autonomie von Staat und Parteien — eine wichtige Mittler-Funktion zukommen.

Korrekturhinweis: In dem Beitrag von H. Kubicek/B. Mettler-Meibom: „Alternative Entwicklungspfade der Telekommunikationspolitik“ (B 46–47/88) muß auf S. 31 die Reihenfolge der zu den abgebildeten Graphiken gehörenden Legenden lauten: 1. Breitband-Verteilnetze, 2. Fernsprechnetz, 3. Integriertes Text- und Datennetz (IDN).

**Ernst-August Roloff: „Gewissenhafte Pflichterfüllung zum Wohle der Allgemeinheit“?
Ein subjektiver Rück- und Ausblick auf 40 Jahre politische Bildung in der Bundesrepublik
Deutschland**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/88, S. 3–12

Nach der mißlungenen „Entnazifizierung“ und der verfehlten reeducation-Politik der westlichen Besatzungsmächte entwickelte sich die politische Bildung auf drei Ebenen: An den Universitäten durch Lehrstühle für Politische Wissenschaft, die der politischen Bildung von Studierenden aller Fakultäten dienen sollte, als Fachdidaktik für Volks- und Mittelschullehrer sowie als Unterrichtsfach („Gemeinschaftskunde“). Eine engere Verbindung zwischen ihnen wurde erst dadurch eingeleitet, daß die Universitäten seit Mitte der sechziger Jahre in großer Zahl Fachlehrer für Gymnasien mit der Fakultät für Politikwissenschaft ausbilden mußten.

Mit der gleichzeitigen Entwicklung einer politikwissenschaftlich fundierten Didaktik begann die Verwissenschaftlichung der politischen Bildung, die mindestens teilweise als Fehlentwicklung zu werten ist. Die Bundestagsdebatte über die Situation der politischen Bildung im Dezember 1968 hat deutlich gemacht, daß an sie Erwartungen gerichtet werden, die weder durch den Schulunterricht noch durch andere Institutionen und Maßnahmen erfüllt werden können, da durch sie die Dimension des Verhaltens, der Werthaltungen und der Gesinnung nicht erreicht werden kann und z. T. auch nicht darf (Indoktrinationsverbot), ohne das Gebot der Wissenschaftlichkeit zu verletzen.

Die Rahmenbedingungen für den politischen Unterricht in den Schulen verschlechterten sich im umgekehrten Verhältnis zur Zahl und Qualifikation der Fachlehrkräfte. Das Fiasko der Verwissenschaftlichung der politischen Bildung ist aber ein Teil der Tragik (Dialektik) der Aufklärung: Überforderte Rationalität schlägt in Apathie um, wenn Gefühl und Verstand sich trennen, d. h. wenn die affektive Motivation für das Handeln fehlt. Trotzdem ist ein nicht auf Politikwissenschaft beschränkter sozialwissenschaftlicher Fachunterricht an allen Schulen ebenso unverzichtbar wie eine didaktisch eigenständige politische Bildung in der lebenslangen außerschulischen (Weiter-)Bildung.

Bernhard Sutor: Politische Bildung als Politikum — Ein unbewältigtes Problem. Rückblick und Ausblick eines Beteiligten nach zwanzig Jahren Streit

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/88, S. 13–27

Politische Bildung ist ein Politikum. Das damit den Politikern wie der politischen Didaktik gestellte Problem ist bis heute bei uns nicht befriedigend gelöst. Dies wird gezeigt in einem subjektiv gehaltenen Rückblick auf zwanzig Jahre Streit um politische Bildung.

In der „emanzipatorischen Phase“ seit 1968 zerbrach der bis dahin bestehende Konsens über Grundlagen und Ziele politischer Bildung, weil diese mit parteilichen Vorstellungen von Gesellschaftsveränderung belastet wurde. Alternativkonzepte wurden von Politikern der anderen Seite nur halbherzig unterstützt. Die Konsensdiskussion der Didaktiker umging den Kern der Sache, nämlich die Frage nach der Bedeutung der gemeinsamen Verfassung für die Begründung politischer Bildung an öffentlichen Schulen. Pragmatisch werden dennoch heute weitgehend die Orientierung an den Wertgrundlagen der Verfassung und am Ziel der politischen Rationalität anerkannt.

So verstandene politische Bildung steht jedoch heute angesichts unserer gegenwärtigen Grenzerfahrungen vor neuen Herausforderungen, an denen sich wiederum zeigt, daß das Verhältnis von Politik und politischer Bildung politisch und didaktisch ein ungelöstes Problem darstellt.

Werner Lenz: Politische Bildung für Erwachsene. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und pädagogische Reflexion

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/88, S. 29–37

Die Steuerung der Politik durch professionelle Mandatsträger entlastet, aber entmündigt auch die Staatsbürger bezüglich ihres direkten politischen Engagements. Der Rückzug aus der politischen Öffentlichkeit wird zudem durch die Komplexität der Probleme sowie durch das Kokettieren mit dem Weltuntergang gefördert.

Erwachsenenbildung genießt seit jeher politische Aufmerksamkeit. Mit der zunehmenden Notwendigkeit der ständigen Weiterqualifizierung ist sie immer mehr ein Instrument ökonomischer Interessen geworden und hat ihren traditionellen emanzipatorischen Anspruch reduziert. Politische Bildung rückt an die Peripherie, sozialpolitische Aktivitäten erhalten deutliches Gewicht.

Soll politische Bildung wieder mehr Bedeutung erhalten, dann müßten mit den Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch die didaktischen Zielsetzungen revidiert werden. Erkennen von Zusammenhängen, Einbeziehung der historischen Dimension und Reflexion des Sprachgebrauchs, Berücksichtigung der Alltags- und Berufserfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit den institutionellen Gegebenheiten der jeweiligen Bildungseinrichtung bestimmen die Qualität politischer Bildung für Erwachsene.

Hans-Joachim Lißmann: Perspektiven politischer Bildung zwischen „Tagespolitik“ und „Zukunftsaufgaben“. Demokratie-Lernen und Neue Werteerziehung in relativer Autonomie gegenüber Staat und Parteien.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51/88, S. 38–46

Nicht zuletzt Skandale und Affären in der Tagespolitik vermitteln den Eindruck, die etablierten Parteien in der Bundesrepublik hätten sich den Staat zur Beute gemacht. Das Leistungsvermögen des politischen Systems und die Glaubwürdigkeit der Parteien sind derzeit erheblich beeinträchtigt, die Wirksamkeit politischer Bildung als eine Folge davon gefährdet – und das angesichts der Tatsache, daß der sich zuspitzende Zielkonflikt zwischen Ökologie und Ökonomie eine grundlegende Umorientierung der Gesellschaft erfordert.

„Demokratie-Lernen“ und eine „neue Werteerziehung“ rücken in das didaktische Zentrum der politischen Bildung, die sich den Anstößen in den Jugendkulturen heute stellt und Gelegenheiten stiftet, sich an politischen Entscheidungen des Alltags zu beteiligen und dabei die politische Kultur unseres Landes weiterzuentwickeln.

Gegenüber den Parteien hat politische Bildung darauf zu bestehen, daß bei allen Leistungen, die sie ohne Zweifel beim Aufbau einer freiheitlich-demokratischen Ordnung in der Bundesrepublik erzielen konnten, dennoch viele Hoffnungen und Erwartungen der Gründer-Generation auf mehr Bürgerbeteiligung und demokratische Parteienentwicklung nicht erfüllt worden sind. Damit die „Zukunftsaufgaben“ unserer Gesellschaft so gelöst werden können, daß sie ein menschenwürdiges Leben ermöglicht, haben wir, insbesondere aber die Parteien, diese Defizite aufzuarbeiten. Der politischen Bildung kann dabei in relativer Autonomie gegenüber Staat und Parteien eine wichtige Aufgabe zukommen, wenn sie ihre Professionalität weiterentwickelt.