

# Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Siegfried Schiele

Politische Bildung in schwierigen Zeiten

Sibylle Reinhardt

Braucht die Demokratie politische Bildung?

Eine nur scheinbar absurde Frage

Dietmar Kahsnitz

Politische Bildung:

Ohne Krisenbewußtsein in der Krise

Dokumentation: „Darmstädter Appell“

B 47/96

15. November 1996

Siegfried Schiele, geb. 1939; Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg; Lehrbeauftragter für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Tübingen.

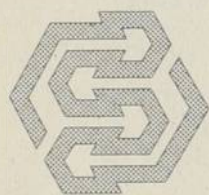
Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg.) Politische Bildung als Begegnung, Stuttgart 1988; (Hrsg. zus. mit Herbert Schneider) Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991; (Hrsg. zus. mit Günter C. Behrmann) Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung?, Schwalbach/Ts. 1993; (Hrsg. zus. mit Kurt Möller) Gewalt und Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts. 1996; (Hrsg. zus. mit Herbert Schneider) Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996.

Sibylle Reinhardt, Diplom-Soziologin, Dr. phil. habil., geb. 1941; Studium der Soziologie, Politikwissenschaft und Germanistik in Frankfurt am Main; von 1970–1994 Gymnasiallehrerin und Fachleiterin in der Referendarausbildung in Wuppertal; seit 1994 Professorin für Didaktik der Sozialkunde im Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle – Wittenberg.

Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit A. Holtmann) Schülermitverantwortung (SMV) – Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971; Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers, Frankfurt am Main 1972; (zus. mit F. Mühlhoff) Stundenblätter „Rollentheorie“, Stuttgart 1983; Stundenblätter „Der Fall Christian“, Stuttgart 1986; Werte-Wandel und Werte-Erziehung – Perspektiven politischer Bildung, in: Sylvia Buchen/Elke Weise (Hrsg.), Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen, Weinheim 1995; Männlicher oder weiblicher Politikunterricht?, in: Politische Bildung, (1996) 1.

Dietmar Kahsnitz, Dr. rer. pol., geb. 1940; Studium der Ökonomie, Soziologie und Pädagogik an den Universitäten Köln und Frankfurt; seit 1982 Professor am Institut für Polytechnik/Arbeitslehre der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt.

Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Rolf Thiel) Erkundungen zu Berufsstrukturen und Dimensionen der Berufsarbeit, in: Bodo Steinmann/Birgit Weber (Hrsg.), Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie, Siegen 1995; Handlungsorientierter Unterricht – Lernen oder action?, in: Hans-Jürgen Albers (Hrsg.), Handlungsorientierte und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach 1995; Identitätsorientierte Berufswahlforschung und Berufsberatung, in: M. Gaworek/K. Schober (Hrsg.), Berufswahl – Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle, Tagungsband, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg 1996; Arbeitslehre ist sozialökonomische Bildung und Teil der Gesellschaftslehre, in: Frank Nonnenmacher (Hrsg.), Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach/Ts. 1996.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn.

Redaktion: Dr. Klaus W. Wippermann (verantwortlich), Dr. Katharina Belwe, Dr. Ludwig Watzal, Hans G. Bauer.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 54290 Trier, Tel. 06 51/9 79 91 86, möglichst Telefax 06 51/9 79 91 53, 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 7,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

## Politische Bildung in schwierigen Zeiten

---

### Anwachsen der Probleme – Abbau politischer Bildung

---

Es ist paradox: Die politische Bildung scheint an Kraft und Bedeutung zu verlieren, obwohl ihre Aufgaben ständig wachsen. Wie sollen aber die gegenwärtigen und künftigen Probleme gemeistert werden, wenn die Potentiale ihrer Bewältigung abgebaut werden? Kaum wird es mit der Unterrichtsversorgung in der Schule eng – schon ist die politische Bildung in Gefahr. Auch die Möglichkeiten vieler Zentralen für politische Bildung werden eingeschränkt. Freie Träger bangen um Zuschüsse.

Haben wir ein so kurzes Gedächtnis? Politische Bildung ist vor allem ein Kind der Überlegungen, wie man auf die Verbrechen und den Schrecken der NS-Herrschaft mit politisch-pädagogischen Mitteln angemessen reagieren könne. Die ersten wichtigen Investitionen in die politische Bildung wurden in Zeiten getätigt, als es uns wirtschaftlich und finanziell noch erheblich schlechter ging als in unseren Tagen. Wer hat die Stirn zu behaupten, nun sei das Werk der politischen Bildung nach fünfzig Jahren vollendet, jetzt könne man mit ihrem Abbau beginnen? Der Abbau politischer Bildung verursacht mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit weit mehr und andere Kosten als die relativ mageren Investitionen in die politische Bildung.

Wenn auch nicht gerade eine Rückkehr in eine neue Barbarei bevorsteht, so gab es doch auch in den letzten Jahren immer wieder besorgniserregende Zeichen dafür, daß der braune Ungeist nicht mit der NS-Herrschaft ausgestorben ist. Und in den neuen Bundesländern ist bei überwiegender Freude über die freiheitliche Demokratie ein anderer totalitärer Ungeist noch mit Händen zu greifen, der sich raffiniert nostalgischer Gefühle bedient. Wer hier verharmlost und im Hinblick auf eine krisen- und wetterfeste Demokratie Illusionen und Wunschträumen nachhängt – für den dürfte das Erwachen, das Erkennen der konfliktreichen Realität zumeist zu spät kommen.

Die fünfzigjährige Nachkriegsentwicklung in der Bundesrepublik hat im Westen einen Zuwachs an Stabilität gebracht und demokratische Traditionen begründet, auf denen man weiter aufbauen kann – aber so ganz von alleine läuft der Prozeß nicht in eine positive Richtung, zumal in einer Zeit großer, unübersehbarer Umbrüche und Herausforderungen.

Noch nie war die Demokratie ein Selbstläufer. Niemand wird als Demokrat geboren. Demokratie ist keine Vollkaskoversicherung ohne Selbstbeteiligung. Sie ist aus sich selbst heraus nicht attraktiv genug. Autoritäre und totalitäre Versuchungen können verlockender sein. Die Demokratie ist etwas Nüchternes, etwas Formel- und Regelhaftes, ein System, das gelehrt und gelernt werden muß: eine klassische Aufgabe politischer Bildung.

---

### Das Image politischer Bildung ist verbesserungsfähig

---

Wie Stalin den Papst nach seinen Truppen fragte, so kalkulieren vielleicht auch heute politisch Verantwortliche mit der Tatsache, daß die politische Bildung keine Massenbewegung zu ihrer Bestandssicherung auf die Beine stellen kann. Die wenigen „Hauptamtlichen“ werden nicht so ernst genommen, da sie ja vielleicht bei der Verteidigung der politischen Bildung auch an sich selbst denken und weniger an der Sache hängen könnten. Und die Demokratie fällt ja auch nicht gleich ins Bodenlose, wenn es weniger politische Bildung gibt. Wer rechnet schon im politischen Alltagsbetrieb mit schleichenden, langfristigen negativen Wirkungen? Politische Bildung hat also angesichts dieser Lage schlechte Karten. Sie braucht zu ihrer Stärkung so viel Einsicht, Weitsicht und Verantwortung, wie in Zeiten leerer Kassen kaum erwartet werden kann.

Vielleicht sähe die Lage etwas rosiger aus, wenn die politische Bildung ein anderes Image hätte. Sie trägt z. T. immer noch den „68er-Stempel“ – meist zu Unrecht. Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre gab es die absolute Infragestellung unseres demokratischen Systems durch Theorien politischer Bildung, die erhebliche Schlagkraft ent-

falteten. Das bestehende politische System sollte danach radikal überwunden werden. Die politische Bildung geriet noch mehr in Mißkredit, weil sie als politisches Instrument mißbraucht wurde – von allen Seiten. Damit verlor sie eine wichtige Funktion: ihre Unabhängigkeit, die zum großen Teil ihren Wert ausmacht. Nur eine unabhängige politische Bildung ist für Schülerinnen und Schüler und in der Weiterbildung für alle Bürgerinnen und Bürger attraktiv.

Der Beutelsbacher Konsens hat ein bißchen dazu beigetragen, die Diskussion zu versachlichen und die politische Bildung wieder in pädagogische Bahnen zu lenken<sup>1</sup>. Nun könnte man vielleicht vermuten, der Konsens habe die politische Bildung langweilig gemacht und deshalb sei sie heute nicht mehr interessant und nicht mehr im Gespräch. Das wäre ein großer Irrtum. Konsens und Dissens sind aufeinander bezogen<sup>2</sup>. Nur auf einer gemeinsamen und verbindlichen Grundlage läßt sich der notwendige politische Streit kultiviert austragen. Die politische Bildung hat die wichtige Aufgabe, dieses Fundament mit bereitzustellen.

Politische Bildung in einer Demokratie darf also keinen Zweifel daran lassen, daß sie prinzipiell für unseren freiheitlichen Rechtsstaat arbeitet. Sie will dieses System gerade nicht überwinden, sondern sie will es stärken, vertiefen und weiterführen. Damit werden Mängel und Schwächen unserer Demokratie nicht weggewischt, aber diese werden in Relation gesetzt zum Grundanliegen unseres freiheitlichen Rechtsstaats, der vor allem für Menschenwürde, Freiheit und Solidarität steht.

Wenn die politische Bildung dieses Grundanliegen unverwechselbar ausstrahlt, dann hat sie auch bei allen demokratischen Kräften in unseren Parlamenten einen besseren Stand. Dann gehören auch die Nachwirkungen von „68“, die ihr zuweilen in der politischen Optik noch anhängen, bald der Vergangenheit an.

1 Vgl. die aktuelle Übersicht in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach/Ts. 1996. Der „Beutelsbacher Konsens“ von 1977 brachte Übereinstimmung über drei Grundprinzipien politischer Bildung: „1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern . . . 2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen . . . 3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen . . .“

2 Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart 1987.

---

## Die gewaltigen, hochkomplizierten gesellschaftlichen Veränderungen sind ohne politische Bildung nicht zu verstehen

---

Die politische Bildung wäre schlecht beraten, würde sie lediglich eine Nabelschau betreiben. Die Politik wird gegenwärtig von überaus großen Sorgen umgetrieben. Marion Gräfin Dönhoff sprach neulich von einer „Zeitenwende, die durch Globalisierung, Computertechnologie und elektronische Informationspraktiken gekennzeichnet ist und die wahrscheinlich größere gesellschaftspolitische Veränderungen verursachen wird als seinerzeit das Hereinbrechen des technisch-wissenschaftlichen Zeitalters“<sup>3</sup>. Diese gewaltigen Umwälzungen haben gesellschaftliche Krisen und Verunsicherungen zur Folge. Das im globalen Umbruch befindliche Wirtschaftssystem erschüttert gewohnte Stabilität und Sicherheit. Wichtige Orientierungen gehen verloren, die im Zug der verstärkten Individualisierung nicht kompensiert werden können. Die Schwindsucht in den öffentlichen Kassen zwingt dazu, das soziale Netz neu zu knüpfen, was ebenfalls zur aktuellen politischen Instabilität führt, allerdings mittelfristig zur Konsolidierung beitragen kann. Dazu kommen dann noch die globalen Bedrohungen durch ökologische Probleme, politische Krisenherde und das ungelöste Elend der Dritten Welt – nicht zuletzt in Form von Bürgerkriegen und Zuwanderungen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Sorgen der politischen Bildung als recht harmlos. Das gilt aber nur bei oberflächlicher Betrachtung, denn es gibt nur eine theoretische Trennung von Politik und politischer Bildung. Die Grundprobleme des politischen Lebens müssen auch die Hauptsorgen politischer Bildung sein. Da die Politik heute so gefordert, wenn nicht überfordert ist, bedarf sie vielfältiger Unterstützung. Eine Stütze kann und muß die politische Bildung sein.

Die aufgezeigten Probleme haben eine solche Dimension, daß sie ohne intensive Bildungsarbeit gar nicht vermittelt, geschweige denn gelöst werden können. Die globalen Trends z. B. sind auf den verschiedenen Sektoren Wirtschaft, Frieden, Ökologie oder Technologie so kompliziert, daß sie Stück um Stück aufgearbeitet und in der Bildungs-

3 Marion Gräfin Dönhoff, *Zivilisiert den Kapitalismus*, in: *Die Zeit* vom 30. August 1996, S. 9.

arbeit ohne interessen geleitete, ideologische Verfälschung dargestellt werden müssen. Es läßt sich nicht bestreiten, daß das ökologische Bewußtsein in Deutschland auch durch intensive Bildungsarbeit gestärkt werden konnte. In ähnlicher Weise muß ein qualifizierter Bewußtseinsstand im Hinblick auf andere globale Probleme erreicht werden, da diese zwangsläufig immer mehr tangieren. Das ist vor allem auch deswegen bedeutsam, weil die nicht mehr umkehrbare Entwicklung in Richtung Globalisierung der Festigung der Demokratie eher abträglich sein wird. Das hängt damit zusammen, daß unsere Welt mehrheitlich nicht demokratisch regiert wird, und weil fundamentalistische Strömungen verschiedener Art den Eindruck erwecken, als könne man die gewaltigen Probleme nur mit diktatorischen Mitteln in den Griff bekommen.

Wie kann man diesen Sorgen über eine ausreichende Problemlösungskapazität der Demokratien überhaupt anders gerecht werden als durch eine Intensivierung auch der Bildungsanstrengungen? Unsere Gesellschaft hat kaum eine Zukunft, wenn sie sich nicht zu einer lebenslangen Lerngesellschaft wandelt, um hochdifferenzierte Entscheidungen auf jeweils aktuellstem Stand zu ermöglichen. Günther Dohmen setzt sich in einer Studie daher für die Förderung des lebenslangen Lernens und für den Aufbau umfassender Lernnetzwerke in allen Lebensbereichen ein<sup>4</sup>. Im Rahmen des lebenslangen Lernens hat die politische Bildung einen besonderen Stellenwert, weil die sozialen und intellektuellen Schlüsselqualifikationen immer wichtiger werden und weil die politische Bildung wesentlich bei der „kopernikanischen Wende“ im Bildungswesen mithelfen kann, indem sie die Einstellung und die Motivation für lebenslanges Lernen vermittelt.

Ein weiterer wichtiger Punkt unterstreicht die künftige Bedeutung politischer Bildung. In Großbritannien wurde eine Kommission unter dem Vorsitz von Ralf Dahrendorf eingesetzt, welche die Zusammenhänge untersuchen sollte, die zwischen den Bemühungen für mehr Wohlstand und der Pflege der sozialen Beziehungen bestehen. Dabei wurde u. a. herausgearbeitet, daß der enorme Aufwand für das wirtschaftliche Wachstum nicht automatisch auch die notwendig soziale Kohäsion sicherstellt. Es bedarf vielmehr gesonderter intensiver Anstrengungen, um die sozialen Bindekräfte in unserer Gesellschaft zu pflegen und

zu entwickeln. Der entscheidende Hebel für diese Bemühung ist wiederum die Bildung, die Menschen verbindet, die randständige Gruppen einbezieht, während die liberale Wirtschaftsordnung aufgrund ihrer Funktionsweise der Konkurrenz eher Menschen ausgrenzt<sup>5</sup>.

Die sozialen Bindekräfte in einer Gesellschaft sind so bedeutsam, daß man ihre Pflege nicht dem Zufall überlassen kann. Für diese Aufgabe ist die politische Bildung am besten geeignet. Neben der politischen Bildung in der Schule sollten sich die vielen freien Träger und besonders die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung als Einrichtungen zur intensiven Pflege der sozialen Bindungen in unserer Gesellschaft verstehen. In diesem Rahmen kann auf die methodische Seite dieser Aufgabe nicht näher eingegangen werden. Aber es versteht sich fast von selbst, daß die „Begegnung“ jenseit der unmittelbaren politischen, ökonomischen und sozialen Interessenausinandersetzungen eine zentrale Möglichkeit politischer Bildung ist, um die Bindekräfte in unserer Gesellschaft zu stärken<sup>6</sup>.

Politische Bildung ist nicht der Aufrechterhaltung von Illusionen, auch nicht der Schwarzmalerei, sondern der Aufklärung verpflichtet. Selbst wenn man der Meinung ist, daß der Soziologe Ulrich Beck die Gefahren der „Risikogesellschaft“ zu stark herausstellt, kann man die Zuspitzung einer ganzen Reihe von weltweiten Risiken nicht bestreiten. Bedenklich wird es, wenn nun Beck ironisch behauptet, daß „die politische Stabilität in Risikogesellschaften die des Nichtdarübernachdenkens“ ist<sup>7</sup>. Es gab und gibt in der Geschichte der Bundesrepublik heftige politische Auseinandersetzungen über „Risiken und Nebenwirkungen“. Man denke nur an die Debatten über Kernenergie und die ökologischen Gefahren. Politische Bildung kann sich ganz und gar nicht damit abfinden, das Nachdenken aufzugeben. Wahr aber ist, daß die Bildungs- und Informationsanstrengungen im Hinblick auf die vorhandenen bzw. noch auf uns zukommenden Gefahren zu gering sind. Nur intensive Bildungsarbeit kann helfen, das nötige Problembewußtsein zu schaffen und damit Schubkraft zur unvoreingenommenen Analyse bis hin zur Lösung der Probleme beizusteuern.

5 Vgl. Ralf Dahrendorf u. a., Report on Wealth Creation and Social Cohesion in a free Society, London 1995.

6 Vgl. Siegfried Schiele (Hrsg.), Politische Bildung als Begegnung, Stuttgart 1988.

7 Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/89, S. 5.

4 Vgl. Günther Dohmen, Das lebenslange Lernen, Bonn 1996.

---

## Das Verhältnis von Politik und politischer Bildung

---

Es wäre ein Fehler zu behaupten, Wohl und Wehe unserer Demokratie hingen in erster Linie von der politischen Bildung ab. Das wäre eine Selbstüberschätzung, die nur schaden könnte. Von Zeit zu Zeit besteht umgekehrt auch die Gefahr, daß politische Bildung von außen überfordert wird, indem Erwartungen an sie gerichtet werden, die sie nicht erfüllen kann. Wenn es z. B. im wahrsten Sinne des Wortes lichterloh brennt in Asylunterkünften, dann ertönt immer wieder der Ruf nach politischer Bildung, um gewaltbereite Jugendliche auf den richtigen Weg zu bringen. Es bedarf keiner langen Erörterung, um die relative Machtlosigkeit politischer Bildung in solchen Situationen zu begründen. Politische Bildung in einer Demokratie hat nichts mit Feuerwehreinsetzungen gemeinsam. Würde sie so gesehen und entsprechend eingesetzt, dann würde Bildungsarbeit zum politischen Instrument degradiert, und die Menschen wären Objekte manipulativer, interessengeleiteter Praktiken.

Bildungsarbeit muß immer langfristig angelegt sein und prozeßhaft sowie dialogisch verstanden werden. Ihre Wirkung liegt schwerpunktmäßig im präventiven Bereich. Wenn sie auch hier ihre Kraft entfalten kann, hat Theodor Eschenburg doch recht, wenn er wiederholt darauf hinweist, daß die wichtigste politische Bildung durch die Politik selbst geschieht. Er meint damit das konkrete, aktuelle politische Leben auf den verschiedenen Ebenen, die realitätsnahe Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit der Politik, ihre Beobachtung über die Medien sowie die Beteiligung am politischen Geschehen. Selbst wenn die politische Bildung das zehnfache Potential an finanziellen und personellen Möglichkeiten hätte, als im Moment zur Verfügung steht, könnte sie im Hinblick auf ihre Wirkungen bei weitem nicht mit dem politischen Bereich selbst konkurrieren. Sie kann und soll Politik auch gar nicht ersetzen, sondern reflektierend begleiten, hinsichtlich ihrer verfassungsmäßigen Grundlagen unterstützen und die zentralen Streitfragen aufgreifen und durchsichtig machen.

Wenn das politische Leben selbst nun krisenhaft verläuft, wenn Spielregeln der Demokratie nicht eingehalten, Vorgaben der Verfassung mißachtet werden, dann hat die politische Bildung einen schweren Stand. Sie ist dann zu schwach, um von sich aus Korrekturen einzuleiten – zumal sie

schlecht beraten wäre, als Schiedsrichter oder Zensor in Erscheinung zu treten.

Bei aller kritischen Grundhaltung, die den Bildungsbemühungen angemessen ist, wird man nicht leugnen können, daß von der Politik der Nachkriegszeit im Westen Deutschlands überwiegend positive Wirkungen im Hinblick auf demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen ausgegangen sind. Daß es dabei auch Irritationen und negative Wirkungen gegeben hat, braucht nicht näher ausgeführt zu werden. Gerade in der gegenwärtigen Lage wird der Druck auf die konkrete Politik durch die genannten hiesigen und globalen Probleme besonders stark. Die Gefahr besteht, daß uns die Probleme über den Kopf wachsen und sich Lösungswege suchen, die unsere demokratische Substanz gefährden könnten.

Politik muß neben weltweiten Perspektiven auch die drängenden Probleme im eigenen Land anpacken. Nehmen wir z. B. das Asylproblem. Wer wagt es, sich die Situation von heute auszumalen, wenn man nicht nach notwendiger, sensibler und intensiver politischer Auseinandersetzung einen Weg gefunden hätte, den massenhaften Mißbrauch des Asylrechts zu verhindern, ohne das wichtige Grundrecht im Kern anzutasten? Man braucht kein Prophet zu sein, um zu behaupten, daß das rechtsradikale Potential in unserer Gesellschaft gestärkt worden wäre durch eine fortgesetzte Tabuisierung und Ideologisierung eines im Grunde skandalösen und unsere Innenpolitik schwer belastenden Sachverhalts. Drängende zentrale Fragen können nicht straflos gelehnet oder auf die lange Bank geschoben werden!

Eine Frage von ähnlicher Brisanz und Dringlichkeit ist die weiter zunehmende Arbeitslosigkeit, die ein gefährliches gesellschaftliches Potential darstellt, wenn trotz aller Bemühungen nicht bald Lösungen gefunden werden. Eine Demokratie, die Menschen in gewisser Hinsicht ausgrenzt, verliert an Substanz. Daß Wege nur schwer zu finden sind und daß es ohne schmerzhaftes Um- und Neuverteilung nicht geht, liegt auf der Hand. Wenn man ernsthaft – auch konfliktreich – um Lösungen ringt, nimmt unsere Demokratie viel weniger Schaden, als wenn man ängstlich Probleme vor sich her schiebt oder in Form von symbolischer Politik sich nur scheinbar um eine wirkliche Lösung bemüht. Hier könnten noch weitere Problembereiche angesprochen werden.

Die politische Bildung kann bei diesen Fragen nicht direkt in der Sache helfen. Sie kann lediglich das Problembewußtsein stärken und damit den Boden zur politischen Lösung der Probleme berei-

ten helfen. Werden die Fragen jedoch mittel- bis langfristig nicht gelöst, dann kann sich politische Bildung sogar als kontraproduktiv erweisen, weil die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu groß wird. Dann gerät politische Bildung leicht ins „Wolkenkuckucksheim“ und wird nicht mehr ernst genommen.

Politische Bildung muß ohnehin aufpassen, nicht durch Beschäftigung mit sich selbst und Abgehobenheit die Bodenhaftung zu verlieren. Theorie ist bitter notwendig, aber sie kann und muß dennoch praxisbezogen sein. Alles in allem besteht im Bereich politischer Bildung kein Theoriemangel, aber die Vermittlung von Theorie liegt im argen. Viele Bücher sind zu dick, die Sprache ist oft wissenschaftlich verdreht, der Praxisbezug ist zuweilen nicht erkennbar. Wenn sich politische Bildung nicht genug verständlich machen kann, sie „selbstreferentiell“ wird, dann wird sie auch nicht breit genug wahrgenommen und findet zu wenig Unterstützung.

---

## Erfolge politischer Bildung

---

Unsere Zeit ist stark erfolgsorientiert. Wenn das Geld knapp ist, wird noch stärker als sonst auf Effizienz geachtet. Überall wird untersucht, gemessen und gewogen – und manches wird für zu leicht befunden. Schlechte Karten für die politische Bildung! Wie soll sie in diesem erbarmungslosen Wettbewerb bestehen? Während andere Sparten mit Gewinnen und Zuwächsen blenden, bleibt sie bei vagen Annahmen und Behauptungen stehen. Sie wird sich von diesem „Makel“ nie ganz befreien können und hat es deshalb besonders schwer, ihre Existenzberechtigung zu begründen.

Die Außenstelle Freiburg der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat vor den Landtagswahlen im Frühjahr 1996 einen interessanten Versuch gemacht. Um die Wahlbeteiligung zu heben, wurden vier Gemeinden im Umfeld von Freiburg ausgesucht, ein Team der Landeszentrale rief alle Haushalte mit Telefon in diesen Gemeinden an und machte freundlich auf die Teilnahme an der Wahl aufmerksam. Während im übrigen Umfeld die Wahlbeteiligung um etwa 2,5 Prozent sank, stieg sie in den vier ausgewählten Gemeinden um ca. zweieinhalb Prozent, so daß die Vermutung naheliegt, daß die Telefonaktion einen greifbaren Erfolg gehabt hat. Das Medien-echo und die Resonanz auf diese Aktion waren hoch. Hier hatte offenbar die politische Bildung

unmittelbare, „sichtbare“ Erfolge vorzuweisen. Diese Aktion soll und kann nicht generalisiert werden. Sie zeigt vielmehr, daß es Ausnahmesituationen sind, wenn politische Bildung „Erfolge“ nachweisen kann.

Politische Bildung kann und muß in den Schulen und im außerschulischen Bereich noch aktualitäts- und öffentlichkeitsbezogener arbeiten. Es ist doch gar nicht so schwer, mit Veranstaltungen, Projekten und Aktionen unterschiedlicher Art Aufmerksamkeit zu erreichen und den Sinn der Arbeit augenfällig zu machen. Noch ist der Öffentlichkeit nicht bekannt, daß die Nachfrage nach Informationen und Teilnahme an Veranstaltungen bei der Bundeszentrale und manchen Landeszentralen so groß ist, daß sie nicht befriedigt werden kann. Dieses Interesse kann man nicht mit dem „Nikolaus-Effekt“ abtun, d. h. damit, daß die Leute Interesse zeigen, weil es Bücher und Schriften zum „Nulltarif“ gibt. Der „Nulltarif“ erleichtert die Nachfrage, aber es gibt genügend Anzeichen dafür, daß der Nutzungsgrad des Informationsmaterials beachtlich ist. Außerdem gibt es verschiedene Güter schon längst nicht mehr kostenlos und die Nachfrage hält dennoch an.

Daraus kann man jedoch beileibe nicht den Schluß ziehen, politische Bildung sei ein marktgängiges Gut. Da ist die Konkurrenz von Bildungsangeboten, die der beruflichen Karriere dienlich sind, die der Gesundheit nützen oder die unterhalten wollen, viel zu groß. Darum ist die nachhaltige öffentliche Unterstützung der politischen Bildung nach wie vor dringend geboten. Diese ist in unserer Medienwelt offenbar nur zu erreichen, wenn politische Bildung auch mediengerecht angeboten wird. Wer immer in der politischen Bildung tätig ist, muß darauf achten, daß er im Konzert der öffentlichen Darbietungen nicht nur die Pikkoloflöte spielt, sondern auch ab und zu auf die Pauke schlägt. Das gelingt freilich nicht mit „verwalteter politischer Bildung“, sondern nur mit einem „frischen Gesicht“. Die politische Bildung könnte und müßte in die Schulen geradezu einen Innovations-schub von didaktisch-methodischem Potential bringen (einschließlich modernster EDV- und Multimediatechniken), das die Fächergrenzen sprengen und von dem die ganze Schule profitieren würde. Im außerschulischen Bereich ist es noch einfacher, frischen Wind in die politische Bildung zu bringen und die Angebote und Projekte attraktiv zu gestalten.

Bei allen Bemühungen bleibt dennoch die Frage: Was bringt's? Den letzten Beweis ihrer Effizienz wird die politische Bildung nie liefern können. Sie

ist letztlich auf die Verantwortungsfähigkeit und die Einsicht vor allem derer angewiesen, die wichtige Entscheidungen zu treffen haben. Ulrich Beck hat einmal die ironische Frage gestellt: „Was wäre, wenn Radioaktivität jucken würde?“<sup>8</sup> Dann wären seiner Meinung nach große Probleme, über die gestritten wird, direkt erfahrbar. Eine ähnliche Frage könnte man bei der politischen Bildung stellen: Was wäre, wenn politische Unbildung jucken würde? Dann gäbe es sicher rasch Großaufträge für die politische Bildung im ganzen Land. Man meint zuweilen, daß die Mängel an politischer Kultur auch ohne Juckreiz erfahrbar wären. Und dennoch müssen wir für die Notwendigkeit politischer Bildung immer wieder Überzeugungsarbeit leisten, wie es z. B. der „Darmstädter Appell“<sup>9</sup> tut oder die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung mit der Veranstaltung großer Kongresse versucht.

Im Prinzip hat die politische Bildung die „höchsten Weihen“. Schon im Jahr 1982 hatte Bundespräsident Karl Carstens in Stuttgart in einer Grundsatzrede die wichtige Rolle politischer Bildung unterstrichen und u. a. betont: „Es geht nicht zuletzt darum, der nachfolgenden Generation ein gutes Erbe in die Hände zu legen. Wir wollen ihr ein vitales, freiheitliches, gefestigtes und funktionierendes Staatswesen übergeben, und wir wollen sie durch Vorbild und Bildung in die Lage versetzen, dieses Erbe zu übernehmen, zu entwickeln und weiterzugeben.“<sup>10</sup> Zehn Jahre später hat die Bundesregierung einen Bericht zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung herausgebracht und darin u. a. bemerkt: „Auch die freiheitlichste Verfassung müßte eine leere Formel bleiben, wenn die Menschen nicht fähig und bereit wären, sie mit Leben zu erfüllen. Eine wichtige Aufgabe hat dabei die politische Bildung; ihr Ziel ist die Vermittlung von demokratischem Bewußtsein, von

Kenntnissen und der Fähigkeit, an politischen Prozessen mitzuwirken.“<sup>11</sup>

Wir haben guten Grund, in der aktuellen Diskussion wie auch in der Zukunft auf diese wichtigen Dokumente hinzuweisen und die Praxis auf allen politischen Ebenen daran zu messen. Für die Umrahmung von Feierstunden allein ist politische Bildung, obwohl sie preiswert arbeitet, zu teuer.

Wir haben gesehen, daß politische Bildung kein Ersatz für Politik sein kann. Schon Alexis de Tocqueville hat darauf hingewiesen, daß Demokratie weniger von der Theorie als von der Praxis lebt. Da sich globale Probleme letztlich nur global lösen lassen, findet auf diesem entscheidenden Feld zu wenig politische Praxis statt. Selbst im europäischen Rahmen sind immer wieder politische Kraftanstrengungen erforderlich, die fast als Überforderung erscheinen. Und auch im nationalen Rahmen stellen sich in diesen Tagen Herausforderungen, die nur mit Mühe zu bestehen sind.

Die Bewältigung der Probleme auf allen Ebenen kann überhaupt nur gelingen, wenn sich die Bürgerinnen und Bürger aus der Zuschauerrolle begeben, aktiv in unserer Demokratie mitarbeiten und nicht alles Heil vom Staat erwarten. Wir sind noch weit weg von einer aktiven Bürgergesellschaft, auch wenn es immer wieder ermutigende Initiativen gibt. Die politische Bildung muß solche Initiativen gründen und vernetzen helfen und deren politische Kompetenz stärken. Sie kann durch bewußtseinsbildende Arbeit auch die europäische und die globale Dimension der politischen Aufgaben von heute und morgen immer stärker ins Blickfeld rücken und damit zur Bewältigung dieser geradezu gigantischen, universalen Herausforderungen maßgeblich beitragen. Ohne Bildungsanstrengungen sind die Probleme nicht lösbar. Die Aufgaben der politischen Bildung wachsen.

8 U. Beck (Anm. 7), S. 13.

9 Vgl. die Dokumentation in diesem Heft, S. 34 ff..

10 Karl Carstens, Aufgaben der politischen Bildung, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung und allen Landeszentralen für politische Bildung, Bonn 1982.

11 Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Sonderdruck, 10. April 1992, S. 3.



# Braucht die Demokratie politische Bildung?

## Eine nur scheinbar absurde Frage

---

### I. Nehmen diese Demokratie und ihre Bürger sich gegenseitig ernst?

---

In keiner gesellschaftlichen Struktur ist die wechselseitige Abhängigkeit der Individuen so zwingend wie im politischen System der Demokratie. Das gleiche Wahlrecht (*one man – one vote*) verwirklicht – auch wenn es nicht durchweg ausgeübt wird – die Idee der Gleichheit in einem Maße, wie dies in keinem anderen gesellschaftlichen Teilbereich gegeben ist. Die Entscheidungen binden alle Bürger und Bürgerinnen aneinander, auch wenn ihnen dieser Zusammenhang nicht bewußt sein sollte. Durch alle Einzel- und Partikularinteressen hindurch bleibt die Herstellung des Gemeinsamen eine Notwendigkeit und eine Verpflichtung.

Politisches System und soziale Lebenswelt sind nicht nur aufeinander bezogen, sie sind auch voneinander abhängig. Es wäre naiv, Demokratie als allein durch ihre politischen Institutionen gesichert zu betrachten. „Für den politischen Prozeß eines Gemeinwesens, für dessen Stabilität und Legitimität geben im Zweifelsfall nicht die Institutionen den Ausschlag, die sich ein Gemeinwesen schafft, sondern die lebendige politische Kultur, die es zur Entfaltung bringen.“<sup>1</sup> Institutionen als geronnene Erfahrungen bedürfen der Möglichkeit der Aktualisierung im Denken, Fühlen und Handeln der Bürger; dies ist besonders in Krisenzeiten notwendig.

Gegenwärtig sind offensichtlich weder der Zusammenhang von politischem System und Bürgerkultur noch der Prozeß einer Verallgemeinerung von Bedürfnissen und Interessen zu spüren. „Politikverdrossenheit“ bezeichnet die wechselseitige Distanz und Entfremdung, ja sogar das wechselseitige Mißtrauen von Bürgern und Akteuren im politischen System: Bürger werfen Politikern vor, ihre Welt nicht zu kennen und nicht kennen zu wollen; Politiker werfen Bürgern vor, nur ihr pri-

vates Eigeninteresse in Ansprüche umzusetzen und die Mühe der allgemeineren Perspektive zu scheuen<sup>2</sup>.

Diese Distanz zwischen Staatsbürger und Politik ist Teil und Ausdruck eines umfassenderen Integrationsproblems. Unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme sind nach unterschiedlichen Regelsystemen konstruiert – die Wirtschaft verfährt anders als der soziale Nahbereich und dieser wieder anders als politische Demokratie; ein gemeinsamer Zusammenhalt ist nicht ersichtlich. Unbefragte Traditionen bzw. stabile Subkulturen sind nicht prägend und führen nicht zu Stabilität. Die Auflösung relativer Klarheiten in den Prozessen von Pluralisierung (als Zunahme institutionell gegebener Möglichkeiten) und Individualisierung (als Chance und Aufgabe der eigenen Suche und Bestimmung des Lebens)<sup>3</sup> bedeutet, daß individuelle und kollektive Bildungsprozesse um so wichtiger werden.

Individuelle Bildungsprozesse in Richtung auf postkonventionelle Identitäten sind im Prozeß der Modernisierung die einzige Chance, daß einzelne ihr Leben selbstbestimmt integrieren und sich zugleich über die normativen Implikationen dieser Art von Identität in eine neue Art der sozialen Einbindung begeben können. „Diese neue Art der sozialen Einbindung müßte als Eigenleistung der Individuen gedacht werden.“<sup>4</sup>

Wenn Traditionen und andere Vorgegebenheiten nicht (mehr) unbefragt gelten, wenn die Zunahme an Wahlmöglichkeiten die Eigentätigkeit und damit auch die Verantwortlichkeit der Individuen steigert, dann müssen Bildungsprozesse auch in der Schule über die Vermittlung von Kenntnissen hinausgehen. Lern- und Entwicklungsvorgänge, die auf das individuelle Urteilen zielen und in

2 Vgl. ebd., S. 8 ff., 72 ff.

3 Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986. Gerhard Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt am Main 1992.

4 Jürgen Habermas, Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu G. H. Meads Theorie der Subjektivität, in: ders., Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 1988, S. 238.

1 Thomas Meyer, Die Transformation des Politischen, Frankfurt am Main 1994, S. 61.

sozialer Auseinandersetzung organisiert sind, stellen die einzige sichtbare Klammer zwischen den Aufgaben des Erwerbs persönlicher Identität und der Herstellung gesellschaftlich-politischer Integration dar.

Bürgertugenden entstehen nicht naturwüchsig aus den gegebenen Lebensverhältnissen. Solidarität als bindungserzeugende Kraft ergibt sich nur für den sozialen Nahraum durch das unmittelbare Erleben, nicht aber für sozial übergreifende Zusammenhänge – wie es Institutionen und Gesellschaften sind. Diese Solidarität muß durch eigene Entscheidungen von Menschen hergestellt werden. Das „Projekt der Solidarität durch Autonomie“ enthält als moderne Bürgertugenden „Gerechtigkeitssinn, Bürgermut und Urteilskraft“<sup>5</sup>. „Der moralische Sinn für Gerechtigkeit bedarf der Urteilsfähigkeit, um politisch zu werden, und des Bürgermuts, um praktische Geltung zu erlangen. Der Urteilsfähigkeit kommt die Leitfunktion zu, weil sie es ist, die entscheiden kann, was Gerechtigkeit im Hinblick auf praktische Belange zu bedeuten hat und wo auf welche Weise entschlossenes Handeln zur Durchsetzung der politischen Ziele geboten ist. Ihre Bedeutung wächst, wenn die Verhältnisse unübersichtlich werden und das politische Handeln in seinen Ansatzpunkten und Ergebnissen zweifelhaft wird.“<sup>6</sup>

Demokratie reproduziert sich nicht aus sich selbst heraus – eine vorhandene Form beinhaltet nicht schon automatisch das Leben für ihre Realisierung. Spontane Lernprozesse mögen die nächste Generation vieles lehren, aber nicht jene kognitiven, emotionalen und pragmatischen Fähigkeiten, die der Umgang mit dem höchst abstrakten, komplexen, moralisch anspruchsvollen und durch inhaltliche Widersprüche gekennzeichneten System der Demokratie verlangt.

Der *Darmstädter Appell* (s. die Dokumentation in diesem Heft S. 34 ff.) formuliert die Verwunderung und die Sorge, daß diese politische Gesellschaft und ihre Bürger und Bürgerinnen sich offenbar wechselseitig ignorieren. Weder bilden Individuen sich in Hinsicht aufs Gemeinwesen, noch mobilisiert das Gemeinwesen die ihm verfügbaren Ressourcen für diese Bildung. Mag man die Vielfalt der Fächerbezeichnungen und die Unterschiedlichkeit der Fächerzuschnitte noch auf die relative Jugend des Unterrichtsfaches zurückführen, die dann die herrschende Unübersichtlichkeit wieder-

holt, so kann man die magere Ausstattung des Faches nur verblüfft feststellen<sup>7</sup>:

- Politikunterricht ist keineswegs in allen Klassenstufen realisiert. (Bildung für und zur Demokratie ist wohl nebensächlich.)
- Häufig handelt es sich um ein 1-Stunden-Fach. (Interaktive Lernprozesse, die Selbsttätigkeit und gemeinsame Bestimmung der Arbeit bedeuten könnten, werden zwar in den Präambeln von Richtlinien und Lehrplänen gefordert, aber nicht ermöglicht.<sup>8</sup>)
- Fachfremd erteilter Unterricht ist nicht selten. (Das Fach ist angewiesen auf den guten Willen von fachfremd Unterrichtenden. Dies kann aber den Erwerb sozialwissenschaftlicher Kompetenz nicht ersetzen.)
- Die sogenannte Reifeprüfung erfordert nicht in allen Bundesländern auch nur ein Minimum sozialwissenschaftlich fundierten Politikunterrichts. (Diese Gesellschaft ist um ihre Fundamente unbekümmert.)

Zwar müssen die Unterschiede in den Bundesländern gesehen werden<sup>9</sup>, auch muß hervorgehoben werden, daß Demokratie-Lernen eine relativ junge (in den alten Bundesländern) oder eine ganz junge (in den neuen Bundesländern) Aufgabe darstellt und deshalb – historisch betrachtet – enorme Fortschritte gegeben sind, aber insgesamt stellt die heutige Situation einen Zustand der Geringachtung dieser Demokratie für sich und durch sich selbst dar.

---

## II. Politikunterricht ist unbequem, er stört

---

Politische Bildung hat zur Zeit keine Konjunktur, und der Feststellung, daß Fachdidaktik und Fachunterricht zu wünschen übriglassen, ist wenig entgegenzusetzen. Nur: Dieses Argument sticht nicht, wie ein Blick z. B. auf das altehrwürdige Fach Physik zeigt, von dem auch nicht behauptet wird, daß

7 Vgl. Dorothea Weidinger, Politische Bildung an den Schulen in Deutschland: Stand nach Ausweis der Stundentafeln und Lehrpläne, in: *Gegenwartskunde*, 44 (1995) 3, S. 327–341.

8 Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Rahmenrichtlinien für „Sozialkunde“, Magdeburg 1994.

9 Vgl. D. Weidinger (Anm. 7); Gabriele Behler, Perspektiven Politischer Bildung in Nordrhein-Westfalen. Positionen und Vorhaben der neuen Landesregierung, in: *Politisches Lernen*, 14 (1996) 1, S. 7–14.

5 Th. Meyer (Anm. 1), S. 63 und 65.

6 Ebd., S. 66.

es unproblematisch sei<sup>10</sup>. Ein relativ junges Fach kann sich zudem auf die zwangsläufige Notwendigkeit von Entwicklung berufen. Die Beliebtheit oder Unbeliebtheit des Faches bei Schülerinnen und Schülern – hierzu gibt es im übrigen kaum Daten<sup>11</sup> – ist ebenfalls kein Argument per se: Im Falle der Beliebtheit würde bei diesem Fach eher geargwöhnt, es sei zu „leicht“; im Falle der Unbeliebtheit würde bei diesem Fach eher als sonst kritisiert, es erreiche die Lernenden nicht und sei „entfremdet“.

Zwei Eigentümlichkeiten des Faches können die derzeitige Randständigkeit der politischen Bildung in der öffentlichen Diskussion mit erklären: Das Fach selbst ist Gegenstand der Politikverdrossenheit, und der Unterricht verkündet niemandes spezifische Weltansicht als Wahrheit. Das Fach stört – die Politikverdrossenheit (weil es sie als Irrationalität an die Bürger und Bürgerinnen zurückgibt) und die Einzelsicht als Anforderung an Politik (weil es sie mit anderen Sichten konfrontiert).

Distanz zur Politik bzw. sogar Mißtrauen gegen institutionalisierte Politik verträgt sich bei vielen Lernenden durchaus mit sozialem Engagement und hohem Vertrauen in Bewegungen mit quasi moralischem Monopol. Dies zeigen nicht nur jugendsoziologische Untersuchungen<sup>12</sup>, dies ist

10 Vgl. Walter Herzog, Von der Koedukation zur Koinstruktion, in: Die Deutsche Schule, 86 (1994) 1, S. 78–95; Michael Lichtfeld, Stabilität und Ausprägung der im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I erworbenen Wissensstrukturen, in: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), Diskurse zu Schule und Bildung, Werkstattheft Nr. 8, Halle 1996, S. 5–49.

11 In einer Befragung unterschiedlicher Gruppen (Lernende, Studierende, Schüler) ermittelte Schlömerkemper einen sehr hohen Rangplatz für die Bedeutung der Sozialkunde. Vgl. Jörg Schlömerkemper, Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland. Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR, in: Die Deutsche Schule, 83 (1991) 3, S. 313 f. Harms und Breit ermittelten bei Lehrern und Lehrerinnen die Ansicht, es falle „offensichtlich nicht schwer, Schüler für den Sozialkunde-/Politikunterricht zu motivieren“. Vgl. Hermann Harms/Gotthard Breit, Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern, in: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn 1990, S. 71 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 290). Auffällig und unbefriedigend ist, daß die Jugendforschung den Beruf der Jugendlichen (nämlich Schüler bzw. Schülerin zu sein) weitgehend außer acht läßt.

12 Vgl. Helmut Fend, Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert, Frankfurt am Main 1988, S. 253–262; Peter Förster/Walter Friedrich, Jugendliche in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Wandel der Meinungen, Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Sachsen 1990–1994, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/96, S. 23; Martina Gille/Winfried Krüger/Johann de Rijke/Helmut Willems, Das Verhältnis Jugend-

auch Unterrichtserfahrung seit mindestens zehn Jahren. Konnte ich als Lehrerin für Politik bzw. Sozialwissenschaften in den siebziger Jahren mindestens auf Neugier, wenn nicht überhaupt auf aktives Interesse für politische und gesamtgesellschaftliche Probleme rechnen, so war diese Sichtweise in den vergangenen Jahren häufig eher eine Zumutung<sup>13</sup>. Gesteigert wurde das Erstaunen meiner – im übrigen fast immer liebens- und achtenswerten – Schülerinnen und Schüler dann, wenn ich meine Mitgliedschaft in der SPD erwähnte. Dieses Erstaunen äußerte sich übrigens – und auch das ist wohl bezeichnend – eher schweigend in Mimik und sonstiger Körpersprache. Der Unterton der Reaktionen, so sie denn ausgesprochen wurden, war: Sie sind doch sonst eigentlich ein ganz netter und vernünftiger Mensch.

Die Selbstverständlichkeit in der Demokratie des Grundgesetzes, daß Bürger und Bürgerinnen sich auch in den bündelnden und um Vermittlung der Willen bemühten Großorganisationen treffen (die deshalb ständig in sich zerrissen sind und nie das Wohlgefühl der klaren und eindeutigen Wahrheit geben können), ist zur Zeit nicht gegeben. Mag es dafür auch viele nachvollziehbare Gründe geben (Überlastung der Politik, der übliche Politikstil, symbolische Politik, Erfolglosigkeit in der Aufgabenbewältigung u. a. m.), so ist diese verbreitete Politikferne der Verfassung nicht angemessen. Für den Unterricht bedeutet dies, daß das Fach Politik eine unbequeme Anforderung an das Denken in Konflikten und Zusammenhängen darstellt, die dem gegenwärtigen Verdruß zuwiderläuft. Dies bedeutet auch, daß Fehlleistungen im politischen Raum auf den Unterricht zurückschlagen<sup>14</sup>.

Diese Störung – daß die Politik eisige Reaktionen hervorruft und damit auch den Politikunterricht beschädigt – kommt dem ersten Anschein nach von außen. Von innen – also aus der didaktischen Struktur des Faches – kommt eine gravierendere Störung, die das Bedürfnis vieler Lernenden nach Harmonie, nach Klarheit und nach wohlgeratener

licher und junger Erwachsener zur Politik: Normalisierung oder Krisenentwicklung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/96, S. 4–6; Ursula Hoffmann-Lange, Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1, Opladen 1995, S. 14 f.

13 Diesen Wandel diskutieren als Generationenwechsel Sibylle Reinhardt/Dagmar Richter/Klaus-Jürgen Scherer, Politik und Biographie, Schwalbach 1996.

14 Der Umgang mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zu Kruzifixen in staatlichen Schulen in der zweiten Hälfte des Jahres 1995 war z. T. problematisch, weil die Demontage einer Institution riskiert wurde. Vgl. die Dokumentation in Thomas R. Henschel/Stefan Rappenglück (Hrsg.), Das Kruzifix-Urteil. Handreichung, München 1995.

Einseitigkeit gefährdet. Der sogenannte *Beutelsbacher Konsens*, das Ergebnis einer fachdidaktischen Konferenz im Jahre 1976, formulierte drei Prinzipien für den Politik-Unterricht<sup>15</sup>:

- das Überwältigungsverbot als Verbot von Indoktrination und Überrumpelung des Schülers durch den Unterricht;
- das Kontroversprinzip als Gebot der Repräsentanz gesellschaftlich-politischer Konflikte im Unterricht;
- das Schülerinteresse als Ziel und Weg des Unterrichts.

Das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses wird inzwischen differenzierter formuliert<sup>16</sup>, weil die Kategorie des Interesses nicht schon per se die Spannung von Einzelinteresse, den Perspektiven anderer, den Funktionen von Institutionen und Werten und schließlich einer Vorstellung von übergreifender Gemeinsamkeit zum Ausdruck bringt. Die – letztlich harmonistische – Hoffnung auf eine unsichtbare Hand, die in der Demokratie die vertretenen Einzelinteressen zu einem sinnvollen Ganzen fügen möge, muß durch die Einsicht ersetzt werden, daß Bürgerinnen und Bürger gemeinsam dieses Ganze herstellen und verantworten müssen.

Der Beutelsbacher Konsens enttäuscht illusionäre Sehnsüchte, die um so stärker zu sein scheinen, je gravierender die Probleme (rapider Wandel, Unübersichtlichkeit, Globalisierung) sich darstellen: Der Lehrer gibt keine klaren Gewißheiten – weder in der Analyse der Zeit, noch in der Bewertung von Vorgängen und schon gar nicht für das Parteiereifen in Konflikten. Ganz im Gegenteil: Die in der Gesellschaft gegebenen Kontroversen und Interessenkonflikte muß er in den Unterricht hineinholen, damit sie repräsentiert werden.

Die Fähigkeit, Differenzen auszuhalten (Ambiguitätstoleranz<sup>17</sup>), die sich nicht schnell durch

15 Vgl. Kapitel III in: Gotthard Breit/Peter Massing (Hrsg.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*, Bonn 1992 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 305); Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbacher?* (1977), ebd., S. 122–128; ders., *Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens – Eine Nachlese* (1987), ebd., S. 129–134; Will Cremer/Siegfried Schiele, *Zum Konsens und zur Kontroversität in der politischen Bildung* (1983), ebd., S. 135–139; Sibylle Reinhardt, *Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle* (1988); ebd., S. 140–147.

16 Vgl. H.-G. Wehling (Anm. 15), S. 130; S. Reinhardt (Anm. 15), S. 143.

17 Vgl. Lothar Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1971.

Dezision, Sympathien oder Antipathien bereinigen lassen, ist notwendig für die gemeinsame Analyse und Beurteilung als Voraussetzungen für eine rationale (also sachgemäße und verantwortbare) Entscheidung des einzelnen. Nicht nur den Lernenden wird hier viel abverlangt, auch den Lehrerinnen und Lehrern – im übrigen auch der Öffentlichkeit, zumal den Medien. Wenn im Verlauf einer Konfliktanalyse eine Lehrerin mich nach der Gegenüberstellung der – in sich ja allesamt verständlichen – Interessenpositionen Klarheit suchend anguckt und fragt: „Und wer hat nun recht?“, dann ist der Hintergrund der vormundtschaftlichen DDR-Gesellschaft sicher eine mögliche Erklärung für den Versuch einer schnellen Konfliktbereinigung. Aber die Verstörung durch legitime Konflikte ist allgemeiner. Wenn ein Kollege sein Problem mit dem Fach so formuliert: „Ich bin im anderen Fach Naturwissenschaftler – da gibt es klar den Unterschied zwischen richtig und falsch. Hier ist alles immer so offen; z. B. Gesetze – die werden geändert“, dann sind andere Weltzugänge und auch Fachkulturen eine Bremse für die Fähigkeit, sich emotional und kognitiv auf Konflikte einzulassen<sup>18</sup>.

Die Qualifikationen, die im Politikunterricht die Ziele des Lernens darstellen<sup>19</sup>, können daher vielleicht am ehesten in „Konfliktfähigkeit“ zusammengefaßt werden. Hierzu würde gehören:

- der zivile Umgang mit Kontroversen (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln);
- die Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nahe- und Fernstehender und seine Ausweitung in Richtung auf ein allgemeines Interesse (Übernahme mehrerer Perspektiven);
- die Suche nach Kenntnis bzw. Erkenntnis von Koordinationsmechanismen für das Handeln der einzelnen (Analyse der Anatomie gesellschaftlicher Teilbereiche und globaler Strukturen);

18 Für die Soziologie als Wissenschaft fordern Bourdieu (inhaltlich: Aufdeckung von Ungerechtigkeiten) bzw. Hondrich (grundsätzlich: Infragestellen des Werte-Konsenses) die Funktion des Störenfrieds. Dies betrifft zwar andere Dimensionen, betont aber ebenfalls die Sinnlosigkeit falscher (Teil-)Konsense. Vgl. Pierre Bourdieu, *Störenfried Soziologie*, in: *Die Zeit*, Nr. 26/1996, S. 33; Karl-Otto Hondrich, *Gefangen im Konsens*, in: *Der Spiegel*, Nr. 22/1996, S. 88 f.

19 Unübertroffen sind m. E. die Formulierungen in den Richtlinien für den Politikunterricht des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.: *Der Kultusminister des Landes NRW*), Frechen 1987<sup>3</sup>.

- die Klärung impliziter Werte und die Entscheidung für Werte aufgrund von Kriterien (Werte-reflexion);
- der Entwurf von Plänen für das individuelle oder kollektive Handeln, die die kognitiven und affektiven Analyse- und Urteilsprozesse in ein stimmiges Bild integrieren, und ihre Ausführung (individuelle Identität und gesellschaftliche Integration).

Konfliktfähigkeit in einem demokratischen Verständnis realisiert den wechselseitigen Bezug von Konsens und Konflikt. Tragfähige Konsense in Fragen konfligierender Interessen und vor dem Hintergrund zerbrochener Selbstverständlichkeiten können nur über Auseinandersetzungen errungen werden. Den Erwerb neuer Antworten müssen die Individuen leisten. Die Autonomie des einzelnen, der sich nur für und durch das Ganze verwirklichen kann, ist das Ziel – im Sinne eines regulativen Prinzips – des Politikunterrichts. „Mündiger Staatsbürger“ ist jene traditionellere Formulierung, die den Gebrauch des eigenen Mundes, die Artikulation(sfähigkeit) der eigenen Meinung, der eigenen Position in der Beziehung von Bürger und Staat prägnant ausdrückt<sup>20</sup>.

Niemandes Partei wird im Politikunterricht ergriffen – das gilt sowohl für politische Parteien als auch für gesellschaftliche Großorganisationen. Niemandes Weltanschauung wird umstandslos tradiert – das gilt sowohl für Gemeinschaften als auch für Individuen. Die Auseinandersetzung der Lernenden soll befördert werden und damit ihre Fähigkeit, selbst zu tragfähigen Überzeugungen und Entscheidungen zu gelangen. Es braucht nicht zu verwundern, daß der Politikunterricht keine Lobby hat. Politikunterricht kann keine Lobby im Sinne der möglichst machtvollen Vertretung von Einzel- oder Partikularinteressen haben, weil er diese enttäuschen müßte. Seine Bildungsidee betrifft die Person als Gesellschaftsmitglied und politischer Bürger.

### III. Aktuelle Perspektiven des Politikunterrichts

Im folgenden möchte ich zwei didaktische Problemfragen an den Politikunterricht stellen und erläutern. Anschließend werde ich eine doppelte

<sup>20</sup> Vgl. dazu auch die Kultusministerin des Landes Nordrhein-Westfalen Gabriele Behler (Anm. 9).

fachdidaktische Antwort für Unterricht und Fachstruktur skizzieren.

#### Was heißt Werte- und Urteilsbildung im Politikunterricht?

Politische Bildung hat – auch – zum Ziel die Förderung politisch-moralischen Urteilsvermögens. Dieses Ziel ist mit zunehmender Unsicherheit und Unbestimmtheit des individuellen und kollektiven Lebens eine unabweisbare Aufgabe geworden. Der Mangel an Selbstverständlichkeiten erzeugt die Notwendigkeit des gemeinsamen Erwerbs von Gemeinsamkeiten. Aus der Diagnose folgen allgemeine pädagogische Konsequenzen, die fachdidaktisch zugespißt werden können (weiter unten folgt die fachdidaktische Konkretisierung)<sup>21</sup>:

1. „Werte-Erziehung“ kann in einer modernen Gesellschaft nicht Werte-Vermittlung im Sinne von Werte-Indoktrination sein; der Vorgang muß reflexiv sein<sup>22</sup>. Das Überwältigungsverbot betrifft den Inhalt von Urteilen und auch die Wahl von Kategorien (Angebote statt Vorgaben).

2. „Werte-Reflexion“ muß sachgebunden, also in den Realienfächern erfolgen. Die Isolierung der Wertedimension von den Dimensionen der Realität würde womöglich bloße Gesinnungsethik bzw. sachfremde Emotionalität provozieren. Werte-Bildung muß also politisch-moralische Urteilsbildung sein. Sozialwissenschaftliches Sehen, wertendes Beurteilen und praktisches/politisches Handeln sind eine fachdidaktische Trias.

3. Reflexivität als Merkmal der Moderne und des ihr gemäßen Lernens verlangt ein interaktionistisches Lernkonzept, in dem die lernenden Subjekte den Prozeß aktiv mit konstruieren. Deshalb sind Verfahren für den Unterricht zu entwerfen, die die Verarbeitung von Wertekonflikten in die Richtung der Kriterienprüfung und der Entscheidung ermöglichen (Streitverfahren, Meta-Phasen für Analyse und Reflexion, Phase der Politisierung).

An diesem Punkt wird das Kontroversprinzip erneut wichtig, und zwar geht es über die inhaltliche Kontroverse hinaus. Werte-Fragen (oder auch moralische Fragen) sind häufig Konflikte zwischen Werten bzw. ihren Anwendungen (vgl. den

<sup>21</sup> Ausführlicher ist dieser Gedankengang entwickelt in: Sibylle Reinhardt, Werte-Wandel und Werte-Erziehung – Perspektiven politischer Bildung, in: Sylvia Buchen/Elke Weise (Hrsg.), Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen, Weinheim 1995, S. 117–145.

<sup>22</sup> Vgl. auch Anthony Giddens, Konsequenzen der Moderne, Frankfurt am Main 1995.

Konflikt um den § 218 StGB), die von einzelnen und/oder vom Gesetzgeber entschieden werden müssen. Dieser inhaltliche Konflikt ‚veröffentlicht‘ sich als sozialer Konflikt (auch in den Lerngruppen): Interessen- bzw. Überzeugungsgruppen streiten sich. Die im Streit angeführten Gründe enthalten zum einen in ihrem Wertebezug im engeren Sinne unterschiedliche Perspektiven<sup>23</sup>. Die angeführten Gründe enthalten zum anderen Wertebezüge auf unterschiedlich abstrakten bzw. konkreten Ebenen: Geht es um den allgemeinen Wert (z. B. Leben) oder um seine zeit-, kultur- oder personenspezifische Konkretisierung (menschwürdiges Leben in konkreten Situationen)? Schließlich betreffen die Gründe – häufig durcheinander und deshalb Verwirrung und Zorn stiftend – entweder Tatsachen oder Werte; wenn Konsequenzen von Wertentscheidungen, also tatsächliche Folgen und Nebenfolgen (auch fernliegende), mit berücksichtigt werden, geht Gesinnungs- in Verantwortungsethik über<sup>24</sup>.

Streitkultur in Unterricht und Gesellschaft würde bedeuten, diese komplizierte Mehrdimensionalität von moralischem Konflikt zu akzeptieren und zu vermitteln. Der direkte und unvermittelte Streit, der womöglich wilder und blinder Zank bleibt, muß übergehen in die Betrachtung und Beurteilung des Streitens (Reflexivität).

### **Paßt derselbe Unterricht für Jungen und Mädchen?**

Wir wissen nichts Schlüssiges darüber, ob Jungen und Mädchen im Politikunterricht unterschiedliche Inhalte und Prozesse betonen und verschiedene Bedürfnisse verfolgen<sup>25</sup> – anders als dies für das Fach Physik festzustehen scheint<sup>26</sup>. Es wäre aber verwunderlich, wenn die allgemeinen geschlechtsspezifischen Unterschiede der Weltzu-

gänge keinen Unterschied für den Politikunterricht machen sollten.

Die Hypothese einer geschlechtsspezifischen Akzentuierung ist in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Diskussionssträngen untersucht worden: Die Auseinandersetzung um eine (angebliche) weibliche Moral, um Fragen der Koedukation, Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis und zur geschlechtsspezifischen Sozialisation sowie zur Identitätsentwicklung in der Adoleszenz deuten alle auf einen Trend hin: Es gibt anscheinend unterschiedliche Weltzugänge und Fachkulturen, die – jedenfalls zur Zeit und hier – stärker von Frauen bzw. Mädchen einerseits und Männern bzw. Jungen andererseits gewählt werden<sup>27</sup>.

Zu vermuten ist, daß Mädchen eher eine Sichtweise bevorzugen, die mit kommunikativen und interaktiven Prozessen und Problemen von Subjekten zu tun hat, die lebendige und damit ganzheitliche Erscheinungen betrifft und moralische Bewertungen einschließt. Demgegenüber werden sich Jungen eher für technisch-objektive Gegenstände, für analytische und wertfreie Betrachtungs- und Verfahrensweisen sowie für erfolgsorientierte Strategien des Handelns interessieren. Diese Gegenüberstellung ist durchaus problematisch: Nicht nur werden jene vielen Grenzüberschreitungen und Verständigungsprozesse zwischen diesen Zugängen ausgeblendet, so daß aus der Grauzone des Alltags eine überpointiert analytisch-klare Aussage wird; es besteht zudem die Gefahr der Verdinglichung, also der Festschreibung eines Ist-Zustandes durch Beschreibung, wo es doch um die Verfügbarmachung der Differenzen für alle ginge<sup>28</sup>.

„Geschlecht“ als Kategorie sozialer Differenz erfaßt aber Realität und hat also für Erkenntnis

23 Zum Verständnis eignet sich das – in anderem Erkenntnisinteresse entwickelte – Stufenschema von Lawrence Kohlberg. Vgl. dazu S. Reinhardt (Anm. 21).

24 Vgl. auch Peter Weinbrenner, Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts, in: Gegenwartskunde, 45 (1996) 2, S. 181–194; Th. Meyer (Anm. 1), S. 63–70, 185–188.

25 Berechtigte Kritik äußert Heidrun Hoppe, Brauchen wir eine frauenspezifische politische Bildung?, in: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung, Bonn 1995 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 331), S. 300–316; dies., Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen 1996.

26 Vgl. Lore Hoffmann/Manfred Lehrke, Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1986) 2, S. 189–202; W. Herzog (Anm. 10).

27 Vgl. u. a. Jürgen Baumert, Koedukation oder Geschlechtertrennung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992) 1, S. 83–110; Helga Bilden, Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim–Basel 1991, S. 279–301; Helmut Fend, Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 2, Bern u. a. 1991; Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt am Main – New-York 1991; Yvonne Schütze, Geschlechtsrollen. Zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 4, S. 551–560; Luise Wagner-Winterhager, Gibt es Unterschiede im Denken und moralischen Urteilen von Männern und Frauen?, in: Die Deutsche Schule, 82 (1990), 1. Beiheft, S. 8–16.

28 Vgl. Sibylle Reinhardt, Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz, in: Politische Bildung, 29 (1996) 1, S. 59–75.

und Handeln eine förderliche Funktion, die nicht einem moralischen Tabu unterliegen darf. Die Spezifität der Sichtweisen und Wahlen gilt auch für das Verständnis von Wissenschaft: Van den Daele stellte einer konventionellen Wissenschaft, die die Natur vom Menschen abtrennt, sie seiner Herrschaft unterwirft und sich selbst dabei als wertfrei und objektiv betrachtet, eine alternative Wissenschaft gegenüber, die Mensch und Natur zu integrieren sucht, einen ganzheitlichen Bedeutungszusammenhang herstellt und dabei moralische Verantwortlichkeiten akzeptiert<sup>29</sup>. Diese Betonung von Affektivität, moralischer Kollektivorientierung, partikularer konkreter Bezüge, ganzheitlicher und interaktiv ermittelter Bedeutungen – dies dürfte dem „weiblichen“ Zugang zur Wirklichkeit entsprechen.

Eine naheliegende Vermutung – auch gestützt auf vielfältige Alltagsbeobachtungen – ist die Wahl unterschiedlicher Fachkulturen durch Schüler und Schülerinnen an den Punkten, wo es Wahlmöglichkeiten gibt. Die Ergebnisse sind deutlich: In der gymnasialen Oberstufe Nordrhein-Westfalens ist „Erziehungswissenschaft“ ein weibliches Fach (ca. drei Viertel der Lernenden sind Schülerinnen) und „Physik“ ein männliches Fach (ca. drei Viertel der Lernenden sind Schüler). An den Gymnasien Sachsen-Anhalts mit besonderen inhaltlichen Schwerpunkten sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Profile männlich (ca. drei Viertel der Lernenden sind Schüler) und die sprachlichen und musischen Profile eher weiblich<sup>30</sup>.

Was wissen wir über den Unterricht in Politik bzw. Sozialwissenschaften? Empirische Befunde im strengen, beweisenden Sinne haben wir nicht, aber einzelne Daten fügen sich in den diskutierten Zusammenhang schlüssig ein (und ergeben zusammen mit der „Validierung“ durch die Alltagsbeobachtung<sup>31</sup> ein wohl doch klares Bild). Ein Vergleich von Wissensbereichen ergab für Mädchen den Schwerpunkt für „soziales Wissen“ im Vergleich zu Wissen zu Recht, Wirtschaft und Politik<sup>32</sup>. Wahrscheinlich kommen hier Interessen bzw.

mangelnde Interessen zum Ausdruck, die in der Jugendforschung gut belegt sind. „Nach wie vor wird auch in den neueren Umfragen unter Jugendlichen ein geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägtes politisches Interesse bekundet. Frauen geben in Ost wie West ein geringeres Interesse an als Männer.“<sup>33</sup>

Politisches Interesse ist demnach bei Mädchen geringer als bei Jungen<sup>34</sup>; „junge Frauen [sind] zurückhaltender in ihrem politischen Engagement als die jungen Männer“<sup>35</sup>. Die Erklärung mag darin liegen, daß „das gesellschaftliche Engagement der Frauen stärker auf das engere soziale Umfeld und weniger stark auf alltagsfernes politisches Handeln hin orientiert ist“<sup>36</sup>. Deshalb müßte überlegt werden, ob diesem Begriff von Interesse für Politik vielleicht ein (zu) enger Politikbegriff zugrundeliegt, der Politik nur mit dem staatlichen Institutionengefüge definiert<sup>37</sup>.

Schließlich ist auf die Ergebnisse von Weißeno zurückzugreifen, auch wenn er selbst kaum geschlechtsspezifische Differenzen untersucht<sup>38</sup>. Aus den Interviews mit 27 Schülern und Schülerinnen nach dem Abitur im Fach „Sozialwissenschaften“ (Nordrhein-Westfalen) ermittelte er drei unterschiedliche Lernertypen. Der soziologische Lernertyp sucht im Unterricht Hilfen zur Identitätsfindung und ist gekennzeichnet durch einen offenen Umgang mit Unsicherheiten. Über subjektive Betroffenheit wird die Brücke zur objektiven Wirklichkeit geschlagen, und so wird auch der Wunsch nach Aufklärung und Kritik geweckt. Hier ist ein diskursiver Unterricht wichtig. Die Hälfte der Mädchen, aber nur ca. ein Zehntel der Jungen

nasialschüler, Opladen 1993, S. 42. Methodische Probleme bleiben hier undiskutiert.

33 M. Gille u. a. (Anm. 12), S. 5. Vgl. auch P. Förster/W. Friedrich (Anm. 12), S. 24. Helmut Schneider, Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel, in: U. Hoffmann-Lange (Anm. 12), S. 280.

34 Vgl. Martina Gille, Wertorientierungen und Geschlechtsrollenorientierungen im Wandel, in: U. Hoffmann-Lange (Anm. 12), S. 154. Vgl. auch Helmut Fend, Vom Kind zum Jugendlichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 1, Bern u. a. 1990, S. 115–118; ders. (Anm. 27), S. 185–187, 220.

35 M. Gille, ebd.

36 Ebd.

37 Vgl. H. Schneider (Anm. 33), S. 334; Dagmar Richter, Politikwahrnehmung bei Studenten, in: S. Reinhardt/D. Richter/K.-J. Scherer (Anm. 13), S. 71.

38 Vgl. Georg Weißeno, Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt am Main 1989; ders., Lernertypen und Lernerdidaktiken. Ein Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis des politischen Unterrichts, in: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung (Anm. 11), S. 209–227.

29 Vgl. Wolfgang van den Daele, Der Traum von der „alternativen“ Wissenschaft, in: Zeitschrift für Soziologie, 16 (1987) 6, S. 403–418.

30 Vgl. S. Reinhardt (Anm. 28), S. 67. Die Zahlen für Sachsen-Anhalt finden sich in dem erweiterten Aufsatz auf S. 24 f., der 1996 als Werkstattheft Nr. 7 im Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg erschienen ist.

31 Vgl. Sibylle Reinhardt, Schüler-Sein und Lehrer-Sein heute – im Fach Sozialwissenschaften, in: S. Reinhardt/D. Richter/K.-J. Scherer (Anm. 13), S. 24–26.

32 Vgl. Klaus Rothe, Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gym-

werden diesem Typ zugeordnet. Die kleine Zahl der Interviewten muß allerdings berücksichtigt werden<sup>39</sup>.

Dagegen ist der ökonomisch orientierte Lernertyp eher stofforientiert und weniger problemorientiert. Hier werden die formal-logische Verknüpfung von Fakten und sachsystematische Vorgehensweisen gesucht. Zur Motivation werden konkrete Beispiele, die die Anwendung des Gelernten darstellen, gewünscht, die aber nicht mit der eigenen Person verknüpft sein sollen. (Etwa die Hälfte der Jungen gehören zu diesem Typ, aber auch etwa ein Drittel der befragten Mädchen.) Der dritte, der politisch orientierte Lernertyp, verknüpft die Mikro-Ebene des persönlichen Interesses mit der Makro-Ebene öffentlichen Geschehens und politischer Macht- und Herrschaftsfragen. Gefordert wird ein problemorientierter Unterricht mit schülerorientierten Methoden. (Hier ordnet Weißeno knapp die Hälfte seiner männlichen Befragten zu und nur eines der befragten acht Mädchen. Allerdings stellt er fest, daß bei allen Lernertypen das Interesse an politischen Problemstellungen anzutreffen ist<sup>40</sup>. Es ergibt sich – bei aller Unsicherheit der empirischen Grundlage – ein klares Bild. Kann also ein und dasselbe Fach für Jungen und Mädchen passen, wenn Bedürfnisse, Interessen und Zugangsweisen so unterschiedlich sind?

### **Eine doppelte fachdidaktische Antwort: moralisch-politische Urteilsbildung in einem integrierten sozialwissenschaftlichen Fach**

In der Fachdidaktik wird seit geraumer Zeit das Problem diskutiert, daß wahrscheinlich der Politik- bzw. Sozialkunde-Unterricht häufig auf soziales Lernen reduziert wird und die Dimension(en) des Politischen nicht erreicht<sup>41</sup>. Der Befund paßt zur Veränderung des Politikverständnisses zwischen den Generationen: Öffentlich und privat werden in einem Zwei-Welten-Modell getrennt, personalisierende Deutungsmuster werden auch ans Politische angelegt. Dem Selbstbezug entspricht die Dominanz des Privaten; Solidarisierung verläuft entlang sozialästhetischer Dimensionen in informellen Netzwerken; Autoritäten haben ihre Funktion geändert; moralische Grundkategorien besitzen im Sinne intuitiven Moralisieren orien-

tierende Kraft; gesellschaftliches Engagement geht einher mit der Ablehnung institutionalisierter Politik<sup>42</sup>.

Dieser Generationenwandel drückt sich verstärkt aus in der Differenz der Geschlechter. Zugleich bringt er auch zum Ausdruck, daß der Politik bzw. dem politischen Teilsystem der Gesellschaft nicht (mehr) die Integration der Teilwelten zugetraut wird, die aus Gründen des sozialen Wandels ohnehin disparater und desintegrierter erscheinen. Der Ruf nach Werte-Erziehung ist die – zunächst unpolitische – Konsequenz.

Die beiden Problemfragen – die Frage nach der Wertebildung im Politikunterricht und die Frage nach der Geschlechtsspezifität im Lernen – lassen sich in *einer* Antwort verknüpfen, nämlich in dem Vorschlag moralisch-politischer bzw. politisch-moralischer Urteilsbildung mit dem Medium des Dilemmas.

Moralische Dilemmata haben im Unterricht die Kraft, Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzungen über moralische Fragen zu verwickeln, sie zur Klärung ihrer Entscheidungen zu befähigen und auch die Notwendigkeit und Möglichkeit von Begründungen ihrer Entscheidungen erfahren zu lassen<sup>43</sup>. Ein moralisches Dilemma stellt ein Individuum vor die Entscheidung zwischen Werten oder deren Konkretisierungen, so daß die Entscheidung einen wichtigen Wert verletzt und deshalb begründet werden muß. An dieser Stelle wird deutlich, daß eine Phase der Reflexion über die benutzten Werte und über die Kriterien für die Entscheidung sinnvoll ist; vor dem Hintergrund der für Wertebildung notwendigen Reflexivität ist sie unerlässlich.

Die Behandlung eines Dilemmas als Entscheidungsnotwendigkeit eines Individuums zwischen Werten, die in dem Dilemma berührt sind, wäre aber eine Engführung, wenn der Unterricht bei dieser individualisierenden Sichtweise stehenbliebe<sup>44</sup>. Das moralische Problem bliebe eines für Einzelwesen und von politischen Regelungen im

39 Vgl. G. Weißeno, Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht (Anm. 38), S. 138.

40 Vgl. ders., Lernertypen und Lernerdidaktiken. Ein Beitrag ... (Anm. 38), S. 220.

41 Vgl. Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.), Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen 1995.

42 Vgl. S. Reinhardt/D. Richter/K.-J. Scherer (Anm. 13).  
43 Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Schule und Werteerziehung – ein Werkstattbericht, Soest 1991; dass. (Hrsg.), Werteerziehung in der Schule – aber wie?, Soest 1993; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Das Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit“ (DES). Zusammenfassender Bericht, Düsseldorf 1995 (hektographiert).

44 Den Bedenken von Bernhard Sutor ist entgegnet worden von Sibylle Reinhardt, Politisch-moralische Erziehung und Schulstruktur, in: Karl Graf Ballestrem/Hans Buchheim/Manfred Hättich/Heinz Hürten (Hrsg.), Sozialethik und



Sinne der allgemeinen Festlegung von Rahmenbedingungen abgeschnitten. Deshalb sollte die Dilemmabearbeitung eine Phase der „Politisierung“ enthalten.

Der Zusammenhang moralischer Dilemma-Fragen, die als Konflikte von Personen alle didaktischen Vor- und Nachteile der Personalisierung enthalten, mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen, die der sozialwissenschaftlichen Analyse bedürfen, sowie letztlich mit politischen Entscheidungsfragen wäre herzustellen. Für das Beispiel der Behandlung des Schwangerschaftsabbruches im Unterricht bedeutet dies, daß ein individuell-moralisches Entscheidungsdilemma und die kollektiv-politische Beurteilung der Handlungssituation im Strafrecht und in anderen staatlichen Regelungen miteinander zu verknüpfen sind<sup>45</sup>. Für das Beispiel des Dilemmas einer Unternehmerin, ob sie einen bestimmten Auftrag annehmen oder ablehnen soll, bedeutet dies, daß das Dilemma nur so lange existiert, wie diese Gesellschaft in ihrer staatlichen Organisationsform die in Rede stehende Entscheidung dem einzelnen Bürger überläßt bzw. zumutet und nicht politisch (und mit rechtlicher Sanktionsgewalt) vorentscheidet<sup>46</sup>.

Der „moralische“ Zugang käme dem Bedürfnis nach ganzheitlicher, wertender, lebensbezogener Betrachtung entgegen, der „sozialwissenschaftliche“ Zugang dem Bedürfnis nach Analyse, Distanz und Sachsystematik. Die Verklammerung in einer politischen Entscheidungsfrage würde beide Sichtweisen aufeinander beziehen<sup>47</sup>. Mehr-

politische Bildung. Festschrift für Bernhard Sutor zum 65. Geburtstag, Paderborn u. a. 1995, S. 193–203.

45. Unterschiedliche Wege der Verknüpfung werden von Frauke Mingerzahn und Sibylle Reinhardt begangen; vgl. S. Reinhardt (Anm. 28). Das didaktische Problem, wie die Diskussion eines solchen Dilemmas, das möglicherweise mit den Schülerinnen bzw. Schülern als Personen direkt zu tun hat, so zu arrangieren ist, daß Schutz der Personen vor Festlegungen und vor Veröffentlichungen gegeben ist, wird behandelt von Sibylle Reinhardt, Betroffenheit und Distanz beim moralischen Urteil – die Balance im Unterricht, in: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hrsg.), *Methodenvielfalt im politischen Unterricht*, Hannover 1993, S. 148–162.

46. Vgl. Christine Lutter-Link/Sibylle Reinhardt, „Export einer Chemiefabrik“ – Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage, in: Tilman Grammes/Georg Weißeno (Hrsg.), *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*, Opladen 1993, S. 35–51. Wiederabdruck in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Werteverziehung in der Schule* . . . (Anm. 43).

47. Die Verknüpfung über die Behandlung eines Falles zeigt Gotthard Breit, *Planung von Politikunterricht*. Wie kommt das Politische in den Unterricht? in: P. Massing/G. Weißeno, (Anm. 41), S. 110–131. Die Verknüpfung anhand einer politischen Entscheidungsfrage zeigt Wolfgang Sander, *Methoden der politischen Entscheidungsanalyse und der politisch-moralischen Urteilsbildung*, in: Walter Gagel/Dieter

faches wäre erreicht: Die Auseinandersetzung um Werte würde weder indoktrinieren noch emotionalisieren im Sinne der nur intuitiven, aufs Private reduzierten und damit gesinnungsethisch verkürzten Stellungnahme. Sozialwissenschaftliche Informiertheit wäre Bestandteil des Urteils, politische Entscheidung würde sich den Konflikten stellen. Zugleich wären die unterschiedlichen Sichtweisen, die wir mit „männlich“ bzw. „weiblich“ verkürzend und zugleich doch realistisch bezeichnen, einander vermittelt.

Der zweite Vorschlag zur fachdidaktischen Antwort auf die Fragen nach der Wertebildung und nach der koedukativen Bildung bezieht sich auf die Struktur des Unterrichtsfaches. Wie in vielen bildungspolitischen Fragen muß auch hier die Entscheidung zwischen den Polen von Differenzierung und Integration erfolgen: Nicht nur das gemeinsame Lernen von Jungen und Mädchen stellt eine Entscheidung dar, auch der Zuschnitt von Fächern ist eine Entscheidung für Spezialität und Besonderung oder für Integration und Verallgemeinerung.

Das Fach „Politik“ (oder „Sozialkunde“ usw.) als Integrationsfach mit den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie ist ein hervorragendes Beispiel für die Verknüpfung unterschiedlicher Fachkulturen in einem Schulfach. Die gegenseitige Beunruhigung und schließlich Bereicherung der unterschiedlichen Zugriffe – die häufig durch männliche oder weibliche Akteure repräsentiert werden – ist ein Prozeß der allgemeineren Bildung. Die Interaktion im Unterricht macht beide Sichtweisen allen verfügbar und dient somit auch der gemeinsamen Verständigungsfähigkeit.

Nach meiner Unterrichtserfahrung ist sehr wohl die Möglichkeit gegeben, daß Mädchen sich schließlich (u. U. erst in Jahrgang 13) auf die Ökonomie einlassen, auch wenn sie vorher den Gegenstand und die Begrifflichkeit als „ätzend“ abgelehnt haben. Ebenso ist die Möglichkeit gegeben, daß Jungen sich sozialen Problemen und Ich-Bezügen zuwenden, auch wenn sie dies vorher als „Gelaber“ abgetan haben. (Überhaupt scheinen die Bezeichnungen „harte“ bzw. „weiche“ Fächer und der Ausdruck „Laberfach“ diese unterschied-

Menne (Hrsg.), *Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW*, Opladen 1988, S. 189–199. Vgl. auch Peter Massing, Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?, in: P. Massing/G. Weißeno (Anm. 41), S. 205–224; Peter Henkenborg, *Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft*, Schwalbach 1992.

lichen Weltzugänge in der Form von abgrenzenden Vorurteilen zu formulieren.)

Diese Zusammenführung der Sichtweisen braucht keine bloß additive zu sein. Die jeweiligen disziplin-spezifischen Themen bzw. Arbeitsweisen müssen mit denen der anderen Disziplinen verbunden werden. Auch bei der Behandlung ökonomischer Gegenstände muß die Frage nach den Regeln des Zusammenlebens, nach dem Funktionieren und den Funktionen des Systems auch für die konkreten Menschen (also auch die Frage der Gerechtigkeit) gestellt werden<sup>48</sup>. Ebenso gehören zur Behandlung sozialer und psychischer Probleme die Härte der klaren Begrifflichkeit und die Entpersonalisierung durch Strukturanalysen sozialwissenschaftlicher Art. Politische Probleme haben vermutlich am ehesten die Kraft, personale und systemische Prozesse und Strukturen als miteinander verknüpfte erscheinen zu lassen<sup>49</sup>.

Die didaktische Logik des Arguments ist die Forderung nach der (kontrollierten) Verklammerung unterschiedlicher Schwerpunkte bei der Betrachtung und Beurteilung von Welt: Ein eher kommunikativ-interaktiver Zugang mit starken Ich-Bezügen wird ergänzt bzw. erweitert durch einen analytisch-systematischen, distanzierten Zugriff – und umgekehrt!

---

#### IV. Illusionen: Verflüchtigung (Prinzip) oder Zerstückelung (Einzelfächer)

---

Nicht nur sympathisch, sondern auch notwendig (weil realistisch) ist die These, daß politische Bildung auch Unterrichtsprinzip sein müsse<sup>50</sup>. Die Aufgabe des Demokratie-Lernens darf nicht in ein bestimmtes Spezialfach abgeschoben werden, sondern sie wird mit dieser Forderung generalisiert. Zudem wirken Schule und Unterricht – auch wenn dies nicht bewußt ist – ohnehin politisch, indem

48 Vgl. Richard Münch, Zahlung und Achtung. Die Interpenetration von Ökonomie und Moral, in: Zeitschrift für Soziologie, 23 (1994) 5, S. 388–411.

49 Die Struktur der gymnasialen Oberstufe, besonders die Wissenschaftspropädeutik, kann hier nicht entfaltet werden. Vgl. dazu Sibylle Reinhardt, Didaktik der Sozialwissenschaften – gymnasiale Oberstufe, Opladen 1997 (1. Halbjahr).

50 Vgl. zu dieser Diskussion Wolfgang Sander, Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg 1989, S. 86 ff., 163 ff.; Interview mit dem Kultusminister von Sachsen-Anhalt Karl-Heinz Reck, Schule als „Lernstatt Demokratie“, in: dialog, Juni 1996, S. 2.

Strukturen und Interaktionen inhaltliche Aussagen über die Beziehung von Individuum und Gesellschaft machen und die Inhalte auch vermeintlich unpolitischer Fächer doch politische Botschaften enthalten<sup>51</sup>.

Die Forderung, politische Bildung solle Unterrichtsprinzip sein, muß vertreten werden, aber das Prinzip darf nicht die politische Bildung im Fach „Politik“ ersetzen. Die Begrenzung der politischen Bildung aufs Prinzip, dem ja in allen Fächern Genüge zu tun sei, würde die Verflüchtigung *politischer* politischer Bildung bedeuten; ein weiter Politik-Begriff (alles menschliche Zusammenleben verfolgt Regeln) würde allein vorherrschen können; die Härte der Definitions- und Regelungskämpfe einschließlich der Sanktionsmechanismen staatlicher Gewalt und die manchmal überwältigende Komplexität der politischen Probleme bzw. Aufgaben könnten ausgeblendet bleiben.

Das Unterrichtsprinzip hätte also – nach aller Erfahrung – gute Aussichten, unverbindlich zu bleiben. Solange nicht Richtlinien und Unterricht seine Realisierung beweisen müßten, würde es beim Deklarieren bleiben können. Niemand ist beim ‚Prinzip‘ so recht verantwortlich, weil es den Strukturen anderer Fächer im heutigen Verständnis nicht zwingend zugehört. Der heimliche Lehrplan sozialer Erziehung, die nicht auch politische Bildung wird, ist der Verzicht auf sozialwissenschaftlichen Sachverstand und das Fehlverstehen der Nahgruppe (Familie, Freunde) als die gesamte soziale Welt. Dann darf „moralisiert“ und „personalisiert“ werden – bei aller anerkanntswerten Zielsetzung sozialen Lernens in seiner Bedeutung für den einzelnen und für Gruppen wäre dies unpolitisch verharmlosend. Die hierzu gegenteilige Entscheidung – nämlich übertriebene Spezialisierung und Besonderung – wäre die Aufspaltung der sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen in je einzelne Unterrichtsfächer (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaft, Recht, Psychologie u. a. m. – all diese Fächer gibt es in der Bundesrepublik).

Eine Trennung der Welt in künstliche Kästchen bzw. die Isolierung sozialer oder ökonomischer Vorgänge voneinander und von politischen Bedingungen und Folgen zielt auf Partialbildung und provoziert regelmäßig anschließend den Ruf nach (nachträglicher und schwer realisierbarer) Fächerübergreifung. Für die Lernenden wäre es ohnehin

51 Vgl. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Wie ist Erziehung möglich?, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1 (1981) 1, S. 37–54; Alfred K. Tremel, Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationsforschung, Weinheim–Basel 1982.

nicht begreifbar, wenn sie beim Thema „Arbeitslosigkeit“ vom Soziologie-Lehrer an den Wirtschafts- oder an den Politik-Lehrer weitergereicht würden mit ihrer – im Moment naheliegenden – Frage, warum es etwa beim sogenannten Entsendegesetz<sup>52</sup> geht. Arbeitslosigkeit ist weder nur ein soziales oder psychisches Identitätsproblem noch eine nur abstrakte Frage von Menschenwürde, sondern auch ein marktvermitteltes Geschehen unter politisch gesetzten Rahmenbedingungen.

Gesellschaftliche Probleme (z. B. Arbeitslosigkeit, Umweltgefährdung, Aggression) richten sich nicht nach Wissenschaftsgrenzen. Sie erscheinen als komplexe Phänomene, deren unterschiedliche Aspekte ihren Lebensbezug und ihre Bedeutsamkeit ausmachen. Die Verknüpfung der Mikro- und der Makro-Welt(en) ist der fachdidaktische Weg zur Analyse und Synthese<sup>53</sup>.

Die Zerstückelung der politischen Bildung auf viele Fächer führt zur Häppchen-Didaktik, denn die Summe der Unterrichtsstunden wird durch solche Isolierungen ja nicht erhöht. In Sachsen-Anhalt leiten Lehrer manchmal Berichte über Unterricht in „Sozialkunde“ (ein Fach mit nur einer Wochenstunde in nur einigen Jahrgängen der Sekundarstufe I) mit der Bemerkung ein, sie hätten in der Klasse auch das Fach „Wirtschaft-Technik“ und könnten deshalb konzentrierter und ruhiger unterrichten. Das Strukturproblem des (zu) isolierenden Fächerzuschnitts kann aber nicht durch Appelle an Koordination und Kooperation der – ohnehin eher überlasteten – Lehrerinnen und Lehrer gelöst werden<sup>54</sup>.

---

## V. Das Theorie-Praxis-Problem: Wie kommen Didaktik und Methodik zusammen?

---

Zu den Problemen der Fachdidaktik „Politik“ zählt sicher auch weiterhin der Befund, daß vermutlich viele Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, „Didaktik auf Methodik zu reduzieren“<sup>55</sup>. Das hätte letztlich zur Konsequenz, daß ein un-

professionelles Verständnis vom Lehrerhandeln vorherrschte, nämlich die Reduktion auf Rezeptologie und nicht die theoretisch angeleitete Interpretation von Situation und Handeln<sup>56</sup>. Vor allen Klagen über diese Diagnose ist aber zu fragen, ob nicht der Handlungsdruck des Berufs eine solche Einengung des Interesses verständlich werden läßt und ob die Fachdidaktik mit ihren theoretischen Konzeptionen dem Handlungsdruck genügend Rechnung trägt.

Was tun? Mein Vorschlag lautet, im Begriff der „fachdidaktischen Prinzipien“ zwei Stränge zusammenzuführen, die häufig getrennt diskutiert werden, nämlich den didaktischen Begründungszusammenhang und die Angabe von Methoden bzw. Verfahren<sup>57</sup>. Die Idee dabei ist, die (objektive) Bildungsanforderung an die jungen Leute zu verknüpfen mit ihrem (subjektiven) Zugang zum Lernen. Die Diagnosen der Zeit und des Gegenstandes müssen mit den Befunden zu Situation und Kompetenzen der Lernenden in der Angabe unterrichtlicher Strategien verknüpft werden, und zwar bis hin zur konkreten Phasierung des Unterrichts (Methode im Sinne der Strukturierung einer Unterrichtsreihe) und möglicher Verfahren zur Durchführung (Sozial- und Arbeitsformen, Medien etc.)<sup>58</sup>. Einen solchen Zusammenhang habe ich oben am Beispiel des Prinzips „moralisch-politische Urteilsbildung“ angedeutet<sup>59</sup>.

Einen vorzüglichen Ausgangspunkt bietet die Formulierung der fachdidaktischen Konzeptionen bei Walter Gagel<sup>60</sup>. Für die „Problemorientierung“ spitzt er das didaktische Denken von Wolfgang Hilligen<sup>61</sup> zu bis hin zu einem „Methodenkasten“, der zugleich die Phasierung einer Unterrichtsreihe abgibt<sup>62</sup>. (Darüber hinaus eignet sich diese oder eine variierte Struktur auch als dynamische Struk-

---

56 Vgl. auch Sibylle Reinhardt, Die Profession des Politiklehrers, in: Gegenwartskunde, 44 (1995) 1, S. 45–57.

57 Vgl. auch Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.), Vorläufiger Rahmenplan Politische Bildung Gymnasiale Oberstufe/Sekundarstufe II, S. 39–41.

58 Solche Konkretisierungen fehlen z. B. bei H. Hoppe (Anm. 25).

59 Detailliertere Konkretisierungen finden sich in der angegebenen Literatur, vgl. Anm. 21, 43, 45.

60 Vgl. Walter Gagel, Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer, Schwalbach 1991; ders., Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989, Opladen 1994.

61 Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1985.

62 Das konkrete Schulbuch-Beispiel (Anm. 60) auf S. 37 f. ist allerdings unbefriedigend. Den Schülern wird – entgegen der Intention – viel zuviel vorgegeben.

tur für Einzelstunden in einem Lehrgang: Identifikation eines Problems, Analysen von Ursachen und Interessen, „Lösungen“ und Entscheidung, Beurteilen der Folgen.) Ähnlich prägnant arbeitet Gagel für die „Konfliktorientierung“ heraus, daß Konflikt eine politische Kategorie ist (ebenso wie auch „Problem“ die Inhaltsstruktur, also die Struktur des Lerngegenstandes bezeichnen kann) und daß der Konflikt die Brücke zum alltäglichen Umgang mit Politik darstellt – dies zu sehen war das didaktische Verdienst von Giesecke<sup>63</sup>. Allerdings fehlt in diesem Beispiel eine praktikable Unterrichtsstrategie<sup>64</sup>.

Fachdidaktische Prinzipien (außer den genannten könnten beispielhaft noch das Fallprinzip<sup>65</sup>, die Handlungsorientierung und die Wissenschaftspropädeutik<sup>66</sup> genannt werden) haben also die Funktion, wissenschaftlich definierte und problematisierte Gegenstände – vor dem Hintergrund der Anforderungen an Bildung in einer bestimmten Zeit – zu transformieren in Prozesse des Lernens und der Entwicklung, die durch die lernenden Subjekte vollzogen und durch sie mit bestimmt werden. Kurzum: Fachdidaktische Prinzipien formulieren die Begründung und Konkretisierung unterrichtlicher Strategien. Damit wäre vielleicht eine Formulierungsebene gegeben, die dem professionellen Lehrerhandeln theoretisierende Angebote für die verstehende Anwendung auf die je gegebenen konkreten „Fälle“ (hier sind dies Lerngruppen) zur Verfügung stellt.

Die Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ebene versuche ich in der „Einführung in die Didaktik der politischen Bildung“ so zu realisieren, daß ich vor der theoretischen Behandlung eines fachdidaktischen Prinzips (z. B. Konfliktorientierung) eine entsprechende Übung durch-

63 Kurioserweise ist dies Giesecke 1993 aber nicht mehr bewußt oder wichtig. Vgl. Hermann Giesecke, Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, München 1993.

64 H. Giesecke gibt keine Unterrichtsstruktur an. Vgl. Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1973<sup>8</sup>, S. 182. Sie fehlt auch bei Lingelbach, vgl. Karl-Christoph Lingelbach, Zum Verhältnis der „allgemeinen“ zur besonderen Didaktik. Dargestellt am Beispiel der politischen Bildung, in: G. Breit/P. Massing (Anm. 15), S. 392–415. Auch Janssens Lernweg kann nicht überzeugen. Vgl. Bernd Janssen, Wege politischen Lernens, Frankfurt am Main u. a. 1986, S. 68.

65 Vgl. Ingrid Glass/Walter Gagel, Fallprinzip und Fallmethode, in: W. Gagel/D. Menne (Anm. 47), S. 175–187; Gotthard Breit, Mit den Augen des anderen sehen – Eine neue Methode zur Fallanalyse, Schwalbach 1991; Sibylle Reinhardt, Stundenblätter Der Fall Christian. Fallstudie zum Familienrecht, Stuttgart 1986.

66 Vgl. Anm. 49.

führe (also eine konkrete Konfliktanalyse). Diese Übung verwickelt Studenten bzw. Lehrer in den dynamischen Prozeß der Bearbeitung eines (exemplarischen) Gegenstandes. Für die nachfolgende theoretische Erläuterung ist also vorher eine Erfahrung gemacht worden, so daß – so meine Hoffnung – die Theorie nicht „Schall und Rauch“ bleibt.

Reaktionen von drei Lehrergruppen (Martin-Luther-Universität in Halle) zeigen übrigens durchaus Unterschiede: Manche Teilnehmer bevorzugen auch nach zwei Semestern ganz deutlich die praktischen Teile der Veranstaltung und erklären die Vorlesungen für „zu theoretisch, überflüssig, abstrakt, unterrichtsfern“. Andere heben die Bedeutung der „theoretischen Untermauerung“ hervor, die ihnen helfe, Erfahrungen aufzuarbeiten und ihr Handeln zu reflektieren. Auch die Reihenfolge – erst zu handeln und dann zu theoretisieren (mir selbst erscheint dies als didaktisch ziemlich zwingend) – war nicht allen Teilnehmern eingängig und zumindest erst einmal gewöhnungsbedürftig.

Für unakzeptabel halte ich sowohl die unterrichtsferne didaktische Abstraktion, die trotzdem den Lehrern in Form fordernder Postulate gegenübertritt („die Lehrer müßten doch, sollten doch“ etc., ohne daß der Fordernde eine konkrete Vorstellung von Mitteln und Wegen mitliefert), als auch die Reduktion auf unterrichtliche Verfahren, die nicht in einen didaktischen Zusammenhang gestellt werden und bloße Rezeptologie darstellen.

Das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung ist in der Dauergefahr, zum unterrichtlichen Werkzeugkasten reduziert zu werden<sup>67</sup>. So skizziert Klippert<sup>68</sup> eine Unterrichtsstruktur, die mit vielen interessanten Verfahren gefüllt wird, aber in ihrer Struktur der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Gegenstand einen höchst konventionellen und unpolitischen Lehrgang darstellt: „Vorwissen und Voreinstellungen aktivieren – gezielte Informationserarbeitung – vertiefende Problematisierung“ – dieser Dreischritt scheint eine dynamische Beziehung zwischen Subjekt und Objekt herzustellen. Da aber die Übergänge zwi-

67 Vgl. auch Tilmann Grammes, Handlungsorientierung im Politikunterricht, Hannover 1995 (Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung Nr. 14); Sibylle Reinhardt, „Handlungsorientierung“ als Prinzip im Politikunterricht (Sinn, Begriff, Unterrichtspraxis), in: Politisches Lernen, 13 (1995) 1–2, S. 42–52 (Wiederabdruck in: Politik Unterrichten, 11 [1995] 1, S. 5–13).

68 Vgl. Heinz Klippert, Handlungsorientierter Politikunterricht – Lernspirale zum Thema „Interessenvertretung im Betrieb“, in: Politisches Lernen, 13 (1995) 3–4, S. 24–46.

schen den Phasen nicht begreifbar bzw. nicht dynamisch sind (aus den Voreinstellungen ergeben sich gerade nicht die Art und der Inhalt der Informationen, sondern dies wird vom Lehrer geplant und vorgegeben), bleiben die Benennungen der Phasen hohl. Die Bezeichnung „vertiefende“ Problematisierung meint nicht etwa den (dann reflektierenden) Rückgang zum Anfang, sondern dient der Vertiefung der „institutionenkundlichen Informationen“<sup>69</sup>. In einer traditionellen Terminologie könnte man diese Abfolge als „Motivation – Erarbeitung – Festigung“ bezeichnen; das Motivationsproblem wird dann mit Hilfe von Verfahren (die, wie gesagt, in sinnvoller Weise aufgaben- und aktivitätsorientiert sind) angegangen, ohne daß diese Verfahren in einen übergreifenden methodischen und didaktischen Zusammenhang gestellt werden<sup>70</sup>.

Fazit: Lehrerschelte bringt nichts (sie seien so untheoretisch), Fachdidaktikerschelte bringt auch nichts (sie seien so weltfremd, also unterrichtsfern). Fachdidaktiker haben (entsprechende Positionen im Wissenschaftsbetrieb vorausgesetzt) die Möglichkeit und die Aufgabe, handlungsferner zu reflektieren als Praktiker. Der Kern ihrer Tätigkeit ist die Produktion von Professionswissen, das den Praktikern für ihr Handeln unter Situationsdruck Strategien (in der Form von Abkürzungsstrategien) bereitstellt. Die Verästelungen der theoretischen Diskussion werden den Lehrer eventuell nicht mehr interessieren, ihn wird aber z. B. die in der „Problemorientierung“ formulierte Verknüpfung von Theorie und Methode interessieren müssen, weil sie ihm Reflexions- und Handlungshilfe bieten kann.

---

## VI. Die Rolle der Politiklehrer

---

Der Versuch, die Berufsrolle des Politiklehrers zu beschreiben, hat mich zu einer dreifachen Bestimmung geführt: die allgemeine Lehreraufgabe, die Fachlehrerfunktion und schließlich die des politischen Bildners in der Institution Schule.

69 Ebd., S. 44.

70 Dasselbe Problem zeigt sich in Klipperts Erwiderung auf Patrick Goltsches bemerkenswerte, weil didaktische Rezension in demselben Heft (Anm. 68) der Zeitschrift des nordrhein-westfälischen Landesverbandes der DVPB, S. 129–133. Vgl. auch die Rezension von Joachim Krause, ebd., S. 126–129.

Jede Lehrerin, jeder Lehrer handelt in einer – analytisch gesprochen – dreifachen Konfliktstruktur<sup>71</sup>: Er steht zwischen zwei ‚Klienten‘, deren Ansprüche sich widersprechen können (nicht: müssen), nämlich zwischen den Bildungsanforderungen und -zumutungen der Gesellschaft (einschließlich der Aufgabe der Bewertung und damit Selektion) und den Bildungswünschen des bzw. der Lernenden. Selbst wenn wir nur den Schüler oder die Schülerin als maßgeblichen Klienten des professionell Handelnden ansehen könnten, wäre damit keine Harmonie der Aufgabe erreicht; denn der Konflikt der Interessen des Lernenden hier und heute (unmittelbare Bedürfnisse) mit denen in der Zukunft (was er bzw. sie aus der Sicht der eingetretenen Zukunft für heute gewollt haben würde) bliebe bestehen – dies macht den Sinn intentionaler Erziehung aus. Schließlich lernen Lernende in Schulen in Gruppen und nie als einzelne; das sogenannte Schülerinteresse ist also mehrdeutig und damit konfliktreich. Diese drei Konfliktdimensionen sind zur Zeit nicht aufhebbar; sie müssen vom Lehrer ausbalanciert werden, weil die sich widersprechenden Anforderungen ihr je eigenes Recht haben.

Der Fachlehrer für „Politik“ handelt in den drei Konfliktdimensionen als fachwissenschaftlich Ausgebildeter und als fachdidaktischer Experte im spezifischen Fach. Die Verknüpfung von fachwissenschaftlicher Gegenstandserfassung in Verbindung mit Bildungszielen und der Organisation von Lernprozessen wird in fachdidaktischen Prinzipien formuliert; ihre Realisierung ist für das Fach spezifisch. Ein Beispiel dafür mag das „Kontroversprinzip“ sein, das ursprünglich ein normatives Konzept politischer Bildung darstellte und für die bildungspolitische Diskussion wichtig war (Beutelsbacher Konsens). Die Diskussion ist zunehmend konkret geworden<sup>72</sup>, indem nämlich unterrichtliche Verfahren gezeigt wurden, die dieses Kontroversprinzip zur Realisierung bringen können (Debatte, Pro-und-Contra-Diskussion, Rollenspiel u. a. m.). Die unterrichtliche Strategie kann vom einzelnen Lehrer bzw. von der einzelnen Lehrerin für konkretes Handeln genutzt werden.

Eine weitere spezifische Aufgabe des Politiklehrers, die nicht ans Fach geknüpft ist, aber auch

71 Vgl. S. Reinhardt (Anm. 56).

72 Vgl. Sibylle Reinhardt, Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/76, S. 25–35; dies., Wie politisch darf der Lehrer sein?, in: Politische Bildung, 19 (1986) 3, S. 43–51; dies., Schule und Unterricht als Bedingungen von Demokratie-Lernen: Formen politischer Streitkultur als Bildungsaufgabe, in: Politische Bildung, 25 (1992) 2, S. 33–46.

im Fach verfolgt werden kann, ist die Unterstützung der Lernenden bei ihrer Interessenvertretung als Schüler. Sowohl für die juristischen Texte (Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Verfügungen, Urteile, Kommentare) ist der Politiklehrer ein kompetenter Ansprechpartner als auch für Verfahren der Konfliktbearbeitung (man kann so etwas auch üben) wie auch der kategorialen Durchdringung von Interessenkonflikten (mit dem Ziel der Analyse und Wertung und Planung).

Wenn diese dritte Funktion – Beratung der Lernenden in der Bearbeitung von Konflikten in der Schule – eine selbstverständliche Funktion von Politiklehrern wäre, dann brauchten diese sich

nicht vor der Konfliktrichtigkeit dieser Funktion zu fürchten. So unstrittig es ist, daß Sportlehrer ihre Schüler auch außerhalb des Fachunterrichts beraten und Informatiklehrer sich auch für die Computer ihrer Schüler interessieren, so unstrittig sollte auch die Funktion der Schülerberatung durch den Politiklehrer sein. Seltsamerweise gibt es Beauftragte in dieser Gesellschaft für vieles, auch für Kinder, aber nicht für Schüler – dabei ist Schüler zu sein der Beruf der Kinder und Jugendlichen, der sie in eine enge, dauerhafte und umfängliche Beziehung zum Staat setzt. Dieses (nicht mehr: besondere Gewalt-)Verhältnis ist ein potentiell politisches und hat Anspruch auf Förderung durch die Institution Schule. Der Politiklehrer kann hier helfen.

# Politische Bildung: Ohne Krisenbewußtsein in der Krise

---

## I. Krise der Politikdidaktik

---

### 1. Ansehensverlust der politischen Bildung

Es steht schlecht um die politische Bildung. Lange vorbei sind die Zeiten, als man sich um den Bestand und die Verankerung der neuen demokratischen Institutionen im Bewußtsein der westdeutschen Bevölkerung Sorgen machte und der politischen Bildung eine erhebliche Stabilisierungsfunktion beimaß. Mit der Festigung des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland ging ein Bedeutungsverlust der politischen Bildung bei den (Bildungs-)Politikern einher.

In der Schule kam es zu Stundenkürzungen. Von den Schülern wird das Unterrichtsfach häufig als „Lager“-Fach bezeichnet. Im Urteil von Lehrerkollegien ist politische Bildung ein Fach, das gut auch fachfremd, d. h. von jedem politisch interessierten Lehrer unterrichtet werden kann. Die Vorstellung, daß ein kompetenter Politikunterricht ebenso wie der Mathematik- oder Chemieunterricht ein entsprechendes fachwissenschaftliches Studium voraussetzt, ist nicht allzu verbreitet.

Ein Ansehensverlust ist auch an den Universitäten festzustellen. Nicht nur wurden Professuren für die Ausbildung von Politik- bzw. Sozialkundelehrern wegen gesunkener Studiennachfrage gestrichen. Es kam bei Neuausschreibungen auch zu Abwertungen der Stellen. Und es wurde auch schon einmal der gutgemeinte Vorschlag gemacht, die Ausbildung der Lehrer besser einem Schulpraktiker zu übertragen und auf eine wissenschaftliche Ausbildung in Politikdidaktik zu verzichten.

In dieser Situation treten nun Verantwortliche für die Lehrerausbildung, vor allem Professoren und schulische Ausbildungsleiter für politische Bildung, mit einem „Darmstädter Appell“ an die Öffentlichkeit. Sie beklagen eine unzureichende ideelle und materielle Unterstützung durch die Politiker und die politischen Institutionen. Sie fordern, daß politische Bildung in allen Schulformen und Klassenstufen der Sekundarstufen I und II (einschließlich des beruflichen Schulwesens) konti-

nuierlich angeboten wird und Pflichtfach in der Hochschulreifeprüfung wird, daß sie nicht mehr fachfremd unterrichtet werden darf und daß entgegen dem gegenwärtigen Trend die politikwissenschaftlichen Professuren gesichert und ausgebaut werden. Um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen, deuten die Verfasser an, daß politische Bildung zur geistigen und politischen Bewältigung der wichtigen gesellschaftlichen Probleme beitragen kann, und drohen gleichermaßen vage wie unverhohlen mit gravierenden Folgen für die Zukunft der Demokratie und für die Erhaltung des sozialen Friedens, wenn die politische Bildung an den Schulen und Hochschulen nicht entschieden stärker gefördert wird<sup>1</sup>.

Es ist allerdings kaum zu erwarten, daß sich die Politiker durch derartige Verheißungen und Drohungen verunsichern oder beeindrucken lassen, denn „sie nehmen politische Bildung nicht mehr wichtig, vielleicht sogar: nicht mehr ernst“<sup>2</sup>. Vielmehr steht zu befürchten, daß sie derartige Ausführungen für naiv halten und dadurch nur in ihrem skeptischen Urteil über die Qualität und Bedeutung der politischen Bildung bestärkt werden.

### 2. Widersprüche und Unklarheiten gegenwärtiger politikdidaktischer Konzeptionen

Statt vergeblich öffentliche Anerkennung und Ressourcen einzufordern, wäre es angebracht, darüber nachzudenken, warum sie versagt werden und inwieweit man dafür selbst verantwortlich ist. So haben z. B. unzureichende bildungs- und gesellschaftstheoretische Begründungen, Inkonsistenzen und Vagheiten bzw. eine kaum noch in die Schulpraxis übertragbare Übertheoretisierung der Didaktik der politischen Bildung wesentlich zu

1 Vgl. Darmstädter Appell. Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule, in diesem Heft dokumentiert auf den Seiten 34–38, hier S. 37.

2 Hans-Georg Wehling, Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens. Eine Nachlese, in: Gotthart Breit/Peter Massing (Hrsg.), Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 305, Bonn 1992 (1987), S. 129–134, hier S. 132.

ihrem Reputationsverlust beigetragen. Diese Defizite offenbart auch der „Darmstädter Appell“.

Die Verfasser halten es für notwendig, der politischen Bildung „grundsätzlich neue Entwicklungsimpulse“ zu geben, damit diese auch zukünftig ihrer Aufgabe gerecht wird. Diese neuen Entwicklungsimpulse sind nach Ansicht der Autoren bedingt durch aktuelle Schlüsselprobleme, die die Politik vor neue Aufgaben stellen. Die als neu aufgeführten acht Schlüsselprobleme reichen von der Arbeitslosigkeit über Probleme der Integration von Zuwanderern, ökologische Gefahren, Extremismus, zunehmende Komplexität und Undurchschaubarkeit gesellschaftlicher und politischer Prozesse, Massenkommunikation und Wertewandel bis hin zu den Vereinigungsproblemen<sup>3</sup>. Diese als neu ausgegebenen sozialen Probleme sind aber zum größten Teil (Ausnahme Vereinigungsproblematik) seit zwanzig und mehr Jahren aktuell, virulent und Gegenstand heftiger politischer Kontroversen. Wir haben somit den seltenen Fall vorliegen, daß wissenschaftliche Vertreter der politischen Bildung, d. h. Verantwortliche für die Konzeptionen politischer Bildung, öffentlich einräumen, diese Probleme offenbar bisher nicht (genügend) berücksichtigt zu haben und nun an sich selbst öffentlich appellieren, dieses zu ändern.

Symptomatisch für die Didaktik der politischen Bildung ist, wie dann auf die vorgeblich neuen Entwicklungsimpulse ein- bzw. nicht eingegangen wird. Wenn es die Autoren mit dem Ziel ernst meinen, den Schülern grundlegende Kenntnisse über das Gesellschaftssystem, über den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel zu vermitteln, und wenn die politische Bildung zur geistigen und politischen Bewältigung der genannten Schlüsselprobleme beitragen soll, dann bedarf es zur angemessenen Behandlung dieser komplexen sozialen Probleme umfassender sozialwissenschaftlicher, rechtswissenschaftlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Kenntnisse. Politische Bildung würde somit zu einer umfassenden Gesellschaftslehre. Diese Konsequenz der propagierten Ziele der politischen Bildung wird aber abgelehnt, weil ein umfassender sozialwissenschaftlicher Ansatz, „in der Gefahr (steht), die Besonderheiten des ‚Politischen‘ zu verkennen“. Verworfen wird aber auch eine Reduzierung des ‚Politischen‘ auf „bloße Institutionenkunde“. Es gelte, auch „die Inhalte, Gegenstände und Probleme von praktischer Politik angemessen zu erfassen“. Hierzu bedürfte es jedoch der „weitreichenden Informationen aus Soziologie, Ökonomie, Recht und Zeit-

geschichte“<sup>4</sup>, d. h. jener sozialwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer, die wiederum abgelehnt wird.

Dieser fundamentale Widerspruch in ihrer Konzeption von politischer Bildung wird von den Autoren aber offensichtlich nicht wahrgenommen. Andernfalls könnten sie nicht behaupten, die politische Bildung könnte ihren Aufgaben nachkommen, wenn sie nur materiell entschieden gefördert und ihr eine höhere Wertschätzung entgegengebracht würde<sup>5</sup>. Die Möglichkeit, daß gerade derartige Widersprüche und Konzeptionslosigkeiten der Didaktik der politischen Bildung und die Behandlung wichtiger gesellschaftlicher Probleme ohne entsprechende fachwissenschaftliche Qualifizierung der Lehrer zu dem geringen Ansehen der politischen Bildung und ihrer Didaktik an Universitäten, im politischen und Bildungssystem und in der Öffentlichkeit beigetragen haben, ziehen sie nicht in Betracht. Es sieht so aus, als ob viele Verantwortliche für die Didaktik der politischen Bildung kein Bewußtsein von den grundlegenden Defiziten und damit der Krise ihrer Disziplin haben.

Ähnliche Widersprüche, Unklarheiten und Vagheiten hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Qualifikationsanforderungen der politischen Bildung sind weit über die Autorenschaft des „Darmstädter Appells“ hinaus verbreitet. Man findet sie z. B. auch in der Schrift „Politikdidaktik kurzgefaßt“, in der die Ergebnisse von Werkstattgesprächen zusammengefaßt sind, die zwischen Verantwortlichen für die Lehrerausbildung in Universitäten, in Ausbildungs- und Fortbildungseinrichtungen der Länder und Lehrern geführt wurden<sup>6</sup>: Themen des politischen Unterrichts sind danach neben den politischen Institutionen und politischen Entscheidungsprozessen auch die Gegenstände politischer Auseinandersetzungen und Entscheidungen. Von den Lehrern wird verlangt, daß sie sich hinsichtlich der jeweiligen Themen „u. a. einen Überblick über den Stand der wissenschaftlichen Forschung und der politischen Diskussion verschaffen“. Treffen sie „ohne nähere Sachinformationen aus (ihrem) mehr oder weniger zufällig vorhandenem Wissen heraus didaktische Entscheidungen, dann wird die Unterrichtseinheit wahrscheinlich mißlingen. Ein Lehrer wird etwas fachwissenschaftlich Falsches oder Einseitiges auch mit einem Medienfeuerwerk

4 Vgl. ebd., S. 36.

5 Vgl. ebd., S. 35.

6 Vgl. Paul Ackermann u. a., Politikdidaktik kurzgefaßt, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 326, Bonn 1994.

3 Vgl. Darmstädter Appell, S. 34 f.



und mit Methodenvielfalt im Unterricht immer als falsche bzw. einseitige Lernaufgabe präsentieren.“<sup>7</sup>

Kurz darauf kommen die Verfasser jedoch zu dem Schluß, daß dieser Anspruch an die fachwissenschaftliche Kompetenz nicht einlösbar ist. Denn es wäre „eine völlige Überforderung von denjenigen, die ein Fach der politischen Bildung unterrichten, zu erwarten, in allen denkbaren sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen – Psychologie, Rechtswissenschaft, Ökonomie, Soziologie (vielleicht auch zusätzlich in den Naturwissenschaften, z. B. zu der Frage, wie hoch das Sicherheitsrisiko eines Atomkraftwerks ist) – kompetent zu sein“<sup>8</sup>. Das Dilemma der politischen Bildung wäre bei dieser Argumentation: Lieber die Gegenstände politischer Auseinandersetzung gar nicht als falsch und einseitig behandeln oder sie lieber einseitig und falsch als gar nicht zu behandeln. Die Verfasser entscheiden sich für die zweite Möglichkeit. Es komme vor allem auf die politikwissenschaftliche Kompetenz an, und es genüge, wenn die jeweils für ein Thema relevanten anderen Bezugswissenschaften aus der Perspektive des politikwissenschaftlich Ausgebildeten „befragt“ würden. Das heißt, die jeweiligen psychologischen, juristischen, ökonomischen, soziologischen und gegebenenfalls naturwissenschaftlichen Kenntnisse des Politiklehrers genügten schon, denn im Zentrum des Unterrichts stehe ja das ‚Politische‘. Die Frage, ob sachlich falsche oder einseitige Darstellungen und Analysen nicht auch zu falschen Einsichten in das ‚Politische‘ führen könnten, wird in diesem Zusammenhang nicht mehr gestellt<sup>9</sup>.

Hinzu kommt noch, daß nicht gesagt werden kann, was unter dem ‚Politischen‘ eigentlich zu verstehen ist<sup>10</sup>. Vielmehr wird darauf verwiesen, daß es je nach theoretischem Ansatz, historischen Erfahrungen und Interessen sehr verschiedene Politikbegriffe und -verständnisse gibt. Dem Lehrer wird geraten, sich einen für den Unterricht geeigneten Politikbegriff auszusuchen. Der angemessene Politikbegriff soll die Komplexität der „politischen Wirklichkeit einfangen“, wichtige Teile davon nicht ausblenden und sich eignen, die Komplexität der politischen Wirklichkeit zu strukturieren und zu systematisieren. Da jedoch die „politische Wirklichkeit“, ihre „Komplexität“ und „Struktur“ nicht begriffslos gegeben sind, sondern wiederum von dem vorgängigen Politikbegriff abhängen, ist

dieses Auswahlkriterium für den richtigen Politikbegriff zirkulär und der Lehrer hinsichtlich der Bestimmung des geeigneten Politikbegriffs, der Auswahl von den Zielen und Inhalten der politischen Bildung so klug wie zuvor.

Als eine weitere Hilfe zur Gestaltung des Unterrichts wird die Unterscheidung zwischen den politischen Institutionen (*polity*), den Gegenständen politischer Auseinandersetzungen und Entscheidungen (*policy*) und den Prozessen der politischen Entscheidung über die Probleme (*politics*) genannt. Zu Recht erkennen die Autoren, daß diese Unterscheidungen für alle politischen Probleme relevant sind. Verstanden als Dimensionen politischer Probleme enthalten sie aber keine Auswahlkriterien für Ziele und Inhalte der politischen Bildung.

Angesichts derartiger Widersprüche, Unklarheiten und Vagheiten von Konzeptionen für den politischen Unterricht sind die Ergebnisse einer Befragung von Lehrern für politische Bildung nachvollziehbar: „Die meisten Lehrerinnen und Lehrer messen der Fachdidaktik geringe oder keine Bedeutung für die Unterrichtstätigkeit zu. Daraus folgt: Zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis besteht keine Verbindung mehr. Der Sozialkundeunterricht und die didaktische Forschung und Lehre an den Hochschulen führen ein Eigenleben. Die Mehrheit der Befragten neigt dazu, Didaktik auf Methodik zu reduzieren.“<sup>11</sup>

### 3. Politikdidaktik als Ausdruck des politischen Zeitgeists

Die tiefliegende Ursache für die desolante Situation der politischen Bildung kann darin gesehen werden, daß ihre Hauptströmungen im allgemeinen stets nur Ausdruck des politischen Zeitgeists waren. Eine wissenschaftlichen Kriterien genügende, bildungstheoretisch begründete Position, von der aus sie den Zeitgeist hätten kritisch befragen und in Frage stellen können, wurde im allgemeinen nicht erarbeitet.

Die Zeit zu Beginn der Bundesrepublik war von einer Transformation obrigkeitsstaatlicher und volksgemeinschaftlicher Orientierungen in ein gemeinschaftliches Streben nach ökonomischem Wohlstand, von Verdrängung statt Aufarbeitung

11 Hermann Harms/Gotthard Breit, Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundelehrern. Eine Bestandsaufnahme des Jahres 1989, in: G. Breit/P. Massing (Anm. 2), S. 53–65, hier S. 62.

7 Ebd., S. 29.

8 Ebd., S. 42.

9 Vgl. ebd., S. 42 f.

10 Vgl. ebd., S. 17 ff.

der nationalsozialistischen Vergangenheit und von innergesellschaftlichem Konfliktvermeidungsverhalten der Bevölkerung bei gleichzeitiger antikomunistischer Abgrenzung gekennzeichnet. Die entsprechende Konzeption politischer Bildung war partnerschaftlich und antikommunistisch ausgerichtet<sup>12</sup>.

Mit der Festigung und zunehmenden Akzeptanz des politischen und wirtschaftlichen Systems sowie dem Hereinwachsen politisch unbelasteter Generationen in die gesellschaftliche Verantwortung wurden Wahrnehmung und Austragung von Konflikten innerhalb des akzeptierten und abgesteckten Rahmens nicht mehr so stark abgewehrt. Dementsprechend wurden ab Mitte der sechziger Jahre zunehmend gesellschaftliche Konflikte und deren demokratische Austragung als Gegenstand der politischen Bildung und die Konfliktfähigkeit der Subjekte als Bildungsziel begründet – allerdings auch heftig von harmonistisch orientierten Didaktikern, Politikern und Bevölkerungskreisen befehdet.

Die Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre kritisierte die autoritären gesellschaftlichen Strukturen, stellte die kapitalistische Organisation der Wirtschaft als den zentralen gesellschaftlichen Konfliktherd heraus und propagierte sozialistische Lösungen. Die nicht unbeträchtliche Rezeption der Kapitalismuskritik im Sinne einer Konzentrations- und Machtkritik sowie Kritik der autoritären Strukturen, die auch von Liberalen geteilt werden konnte – weniger dagegen die sozialistischen Lösungsvorschläge und Utopien –, brachte dann auch entsprechende politikdidaktische Konzeptionen, sogenannte emanzipatorische Didaktiken, hervor. Ihren kurzen gesellschaftlichen Höhepunkt hatten sie, als einige Landespolitiker für kurze Zeit der illusionären Vorstellung anhängen, sich auch mit ihrer Hilfe die politische Macht sichern zu können. Dies war die Blütezeit parteipolitischer, gesellschaftlicher und wissenschaftlich orientierter Auseinandersetzungen um eine angemessene Politikdidaktik.

Mit dem Ausbau der sozialstaatlichen bzw. wohlfahrtsstaatlichen Komponenten der sozialen Marktwirtschaft unter der sozialliberalen Regierung verloren die kapitalismuskritischen Strömun-

12 Vgl. Hans Werner Kuhn/Peter Massing, Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: G. Breit/P. Massing (Anm. 2), S. 19–37, hier S. 19 ff. Hans-Georg Wehlig, Konsens à la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184, hier S. 173 ff.

gen in der Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Angesichts der hohen Akzeptanz und Stabilität des politischen und wirtschaftlichen Systems (trotz steigender Arbeitslosigkeit) traten seit Ende der siebziger Jahre Thematisierungen gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge und die Frage nach den Zielen und Inhalten der politischen Bildung immer mehr in den Hintergrund.

#### 4. Zunehmende Konzentration auf Methodenfragen

Es begann eine „nachkonzeptionelle Phase“<sup>13</sup> mit einer zunehmenden Konzentration auf Methodenfragen der politischen Bildung: „Didaktische Entwürfe (werden) nur noch in der partiellen Sicht von ‚Orientierungen‘ entwickelt...: Alltagsorientierung, Stadtteilorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung usw. Ich verstehe das so: Der theoretischen Explikationen überdrüssig oder von der massiven Kritik beeindruckt, wendet man sich direkt der Praxis zu und findet diese als Realität der Schüler (Schülerorientierung), als Realität, in der die Schüler leben (Alltagsorientierung), als Bewußtsein, wie es ist oder im Alltag entsteht (Erfahrungsorientierung).“<sup>14</sup> Natürlich wäre auch noch auf die „Betroffenheit“ als weiteres Auswahl- und Legitimationskriterium hinzuweisen.

Die Behandlung zentraler Strukturen des Gesellschafts- und des politischen Systems tritt auch in jenen Ansätzen in den Hintergrund, die die Förderung von Konfliktfähigkeit als Bildungsziel angeben. Solange sie für die Ebene der Unterrichtsinhalte keine bildungs- und gesellschaftstheoretischen Begründungen für die Auswahl der zu behandelnden Konflikte und für die Fragestellungen, unter denen sie zu behandeln sind, angeben, dominieren unterrichtspraktische Überlegungen: Demnach steigen durch die Behandlung aktueller Konflikte die Chancen, die Schüler für den Unterricht zu motivieren; die Bedingungen für einen lebhaften, kontroversen Unterricht und für den Einsatz handlungsorientierter Methoden wie z. B. Rollenspiele werden günstiger etc.

Soweit das Ziel der Konfliktfähigkeit die Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen – insbesondere die Förderung individueller Handlungsressourcen wie Frustrations-, Ambiguitäts- und Rollendistanz sowie Selbstbewußtsein – und die Vermittlung von konsensorientiertem Interaktions- und Kommuni-

13 Vgl. Walter Gagel, Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubeginn?, in: G. Breit/P. Massing (Anm. 2), S. 66–71.

14 Ebd., S. 66.

kationsverhalten im Unterricht ist, sind Fragen nach der Auswahl zentraler Inhalte der politischen Bildung ebenfalls von nachrangiger Bedeutung. Darüber hinaus lassen die sozialisatorischen Konstitutionsbedingungen für die angestrebten Persönlichkeitsstrukturen aber nicht nur Zweifel an der Erreichbarkeit dieser Zielsetzung durch die politische Bildung aufkommen. Vielmehr weisen sie auch auf die hohe Bedeutung von (schulischen) Interaktions- und Kommunikationsstrukturen für die gewünschte Persönlichkeitsentwicklung. Diese sind aber in keiner Weise fachspezifisch und erfordern zu ihrer Institutionalisierung dementsprechend in keiner Weise ein eigenständiges Unterrichtsfach „Politische Bildung“. Dieses ist nur zu rechtfertigen, wenn fachspezifische Unterrichtsziele und -inhalte bildungs- und gesellschaftstheoretisch begründet werden können. Diese Einwände gelten im Prinzip auch gegen das Ziel der Förderung der moralischen Urteilskompetenz oder gar Urteilsperformanz der Schülerinnen und Schüler. Hier besteht zusätzlich die Gefahr eines bloßen, nur für Zeugnisnoten relevanten schulischen Inhaltslernens von moralischen Regeln<sup>15</sup>.

Eine Schlüsselrolle für diese Reduzierungen der Politikdidaktik spielte der sogenannte Beutelsbacher Konsens von 1977. Seinerzeit trafen sich die führenden Vertreter der divergierenden Ansätze und beschlossen, ihre theoretischen und politischen Differenzen hintanzustellen. Sie einigten sich auf drei Grundsätze von politischer Bildung, die diese aus politischen Kontroversen heraushalten sollte<sup>16</sup>. Diese Grundsätze lauteten (in umgekehrter Reihenfolge):

– „Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ Im Einklang mit dem an Bedeutung gewonnenen Wert der individuellen Durchsetzungsfähigkeit entfallen hier jegliche Reflexionen auf die Legitimierbarkeit und Verallgemeinerbarkeit von Interessen, deren Begrenzung durch Persönlichkeitsansprüche von anderen und durch gesellschaftliche Verpflichtungen. Im Vordergrund steht, die Gesellschaft optimal zum eigenen, unhinterfragten Vorteil zu nutzen. Die politische Bildung bezieht keine kritische Position hierzu.

15 Vgl. Rainer Döbert/Gertrud Nunner-Winkler, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*, Frankfurt a. M. 1975.

16 Vgl. H.-G. Wehling (Anm. 12), S. 173 ff.; ders. (Anm. 2), S. 129 ff.

– „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ Daß es fundamentale gesellschaftliche Strukturen gibt und es gesellschaftstheoretisch fundierter Auswahl- und Beurteilungskriterien für die Strukturierung der Fülle von gesellschaftlichen Problemen und Konflikten bedarf, wird nicht mehr erwähnt. Die Gegenstände gesellschaftlicher Kontroversen werden damit mehr oder weniger gleichwertig; individuelle Interessen, Betroffenheit, Erfahrung, Handlungsorientierung etc. können so zu den dominanten Auswahlkriterien werden.

– „Das Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern.“ An dieser Selbstverständlichkeit für eine öffentliche Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft gibt nur die Wahl der Überschrift hinsichtlich der Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu denken.

Diese substantielle Verarmung der Politikdidaktik und ihre Zuwendung zu Methodenfragen wird auch als „pragmatische Wende“<sup>17</sup> ausgegeben. Das soll wohl Realitätsgerechtigkeit, praktische Vernunft, Augenmaß, Angemessenheit u. ä. assoziieren lassen. Gleichzeitig drückt es Zufriedenheit mit dem Zustand der Politikdidaktik aus. Übersehen wird dabei aber, daß die Konzentration auf Methoden dem vielbeklagten fachfremd erteilten Unterricht in politischer Bildung gerade den Boden bereitet. Denn Methodenkompetenz gehört zum Berufsbild aller Lehrer. Nur wenige beurteilen diese Entwicklung kritisch. Gagel spricht z. B. von einer Selbstaufgabe der politischen Didaktik<sup>18</sup>.

Gegenwärtig ist das gesellschaftliche Bewußtsein eher von Hilflosigkeit angesichts der Fülle der sozialen Probleme und deren Komplexität geprägt. In schneller Folge werden neue Probleme (und alte immer wieder neu) in den Medien dargestellt. Ein Gefühl der Überforderung ist weit verbreitet, wenn es darum geht, Erklärungen für die Entstehung von Problemen und deren Strukturen zu finden sowie Problemlösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Es gibt keine allgemein verbreiteten bzw. akzeptierten Interpretationsmuster für die gesellschaftlichen Probleme, Konflikte und Lösungsansätze. Sieht man sich den Zustand der gegenwärtigen Politikdidaktik daraufhin an, kann man ihn leicht als Spiegel dieser Hilflosigkeit gegenüber

17 H. W. Kuhn/P. Massing (Anm. 12), S. 31.

18 Vgl. W. Gagel (Anm. 13), S. 66 ff.

der neuen „Unübersichtlichkeit“ der Gesellschaft und damit wiederum als Ausdruck des Zeitgeists interpretieren. Dies dürfte ein weiterer Grund für die Konzentration der Politikdidaktik auf Methodenfragen sein.

---

## II. Lösungsansätze

---

Soll die Didaktik der politischen Bildung wieder Relevanz für die politische Bildung gewinnen sowie wissenschaftliche und gesellschaftliche Anerkennung finden, kommt sie nicht umhin, zunächst ihre Ziele und Inhalte bildungs- und gesellschaftstheoretisch zu fundieren, zu konkretisieren und systematisch aufeinander zu beziehen. Hierzu folgen nun einige Überlegungen.

### 1. Politische Bildung als Gesellschaftslehre

Politische Bildung könnte sich z. B. auf ihre ursprüngliche Funktion besinnen, nämlich zur Förderung demokratischer Werteorientierungen, des demokratischen Bewußtseins und demokratischen Engagements beizutragen. Dann wäre ihr zentraler normativer Bezugspunkt das Streben der Individuen nach Autonomie, Selbstverantwortung und Freiheit der Persönlichkeitsentfaltung, das an dem entsprechenden Streben der jeweils anderen seine Grenzen findet. Aus diesem individuellen Autonomiestreben resultiert der Anspruch der Individuen, die Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die ihnen gleichermaßen Autonomieräume gewährleisten wie auch begrenzen, selbst zu bestimmen. Die Legitimität und Anerkennung der gesellschaftlichen Regeln resultiert daraus, daß die Individuen mit ihren jeweils unterschiedlichen Identitätswürfen, Freiheitsvorstellungen und Interessen die gleichen Chancen und Rechte haben, an der Bestimmung der gesellschaftlichen Regeln teilzuhaben. Demokratische Mehrheitsentscheidungen können aber nur so weit Legitimität beanspruchen, wie sie selbst nicht gegen den konstitutiven Wert der Demokratie, das Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung des einzelnen verstoßen. Insofern müssen sie von einem unabhängigen Verfassungsgericht überprüft werden können. Rechtsstaatlichkeit und Gewaltmonopol wären weitere fundamentale staatliche Realisationsbedingungen für die Autonomie der Individuen.

Mit diesem normativen Bezugspunkt hätte politische Bildung dann z. B. über die normativen Grundlagen der Demokratie, über die Legitima-

tion und Funktion demokratischer Institutionen zu unterrichten und diese daraufhin zu befragen, inwieweit sie dem Anspruch der Individuen auf Selbstbestimmung ihrer gesellschaftlichen Lebensbedingungen gerecht werden. Zu untersuchen wäre u. a., ob die Wähler hinreichend Einfluß auf die Zusammensetzung der politischen Institutionen nehmen können, ob sie über hinreichende Informationsquellen verfügen, das Handeln ihrer Repräsentanten zu kontrollieren, ob auch ihre Repräsentanten genügend Kontroll- und Entscheidungsmöglichkeiten gegenüber der Exekutive haben, durch welche Maßnahmen die Ansprüche der Bürger auf politische Selbstbestimmung gestärkt werden können und Tendenzen der Verselbständigung von politischen Institutionen und Politikern und damit u. a., auch der Parteien- und Politikerverdrossenheit entgegengewirkt und das politische Engagement gestärkt werden kann. Jeweils ginge es primär um strukturelle Ursachen der Probleme und strukturelle Ansätze angemessener Problembewältigungen. Hilfreich für diese kritisch-konstruktive Funktion der politischen Bildung wären Vergleiche mit den Regelungen dieser Probleme in anderen Demokratien.

Im Unterricht wären diese Themen natürlich nicht abstrakt, sondern an Beispielen zu behandeln. Hierzu dürften die konkreten Sachverhalte (z. B. Bundesverfassungsgerichtsurteile zum informationellen Selbstbestimmungsrecht, zu § 218, zum Kruzifixurteil) nicht nur verkürzt als Illustration herangezogen werden, sondern müßten in angemessener Komplexität dargestellt werden, damit die Schüler sich ein Urteil über die involvierten unterschiedlichen Wertvorstellungen, Wahrnehmungen und Interpretationen der Konflikte, über divergierende Interessen und deren Legitimation sowie über angemessene demokratische Reaktionen auf die Urteile machen können. In anderen Problemfällen – wie z. B. die Kontrolle der Exekutive durch das Parlament, die Funktion parlamentarischer Untersuchungsausschüsse etc. – käme die Frage nach den strukturellen Gründen für die Macht, bestimmte Wertvorstellungen, Problemdefinitionen und Interessen durchzusetzen, hinzu.

Neben der Behandlung der politischen Institutionen wären somit die politischen Entscheidungen selbst ein zentraler Schwerpunkt des Unterrichts. Aus der Vielzahl der Gesetze, Verwaltungsvorschriften und staatlichen Einrichtungen bzw. Leistungen interessieren vor allem jene, die für die Entfaltungsmöglichkeiten der Persönlichkeit von Bedeutung sind. Damit werden die diesbezüglichen Entscheidungen im Rahmen von Familien-, Bildungs- (Allgemein-, Berufs-, Weiterbildung),

Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt-, Unternehmensverfassungs-, Arbeitsschutz- und Sozialpolitik zum Inhalt der politischen Bildung. Die leitende Fragestellung wäre wieder die nach den unterschiedlichen Wertvorstellungen, Interessenlagen, Problemwahrnehmungen und -definitionen sowie nach den strukturellen Machtressourcen, auf die die jeweils zur Herrschaft gekommenen Positionen bzw. ihre Vertreter zurückgreifen konnten. Das heißt, auch hier müßten die Gegenstandsbereiche der politischen Entscheidungen in ihrer ganzen Komplexität zum Unterrichtsinhalt werden.

Durch diese Einbeziehung der für die Persönlichkeitsentfaltung relevanten politischen Entscheidungen würde die politische Bildung zwangsläufig zu einer umfassenden Gesellschaftslehre. Konsequenterweise sollte man sie dann auch so bezeichnen.

Im Hinblick auf die Autonomie des Individuums als normativen Bezugspunkt der – jetzt – Gesellschaftslehre würde allerdings die Behandlung des demokratischen politischen Institutionensystems und relevanter politischer Entscheidungen als Realisierungsbedingung für Persönlichkeitsentfaltung noch zu kurz greifen. Damit würde der gesellschaftlichen Konstitution von Individualität nicht hinreichend Rechnung getragen:

– Die Persönlichkeitsstrukturen der Individuen werden im Sozialisationsprozeß gesellschaftlich geformt. Dieser Sozialisationsprozeß wird weiterhin auch durch das Herkunftsmilieu und die soziale Lage der Herkunftsfamilien geprägt. (Bekanntlich haben z. B. Kinder von Eltern ohne berufliche Ausbildung, die als un- bzw. angelernte Arbeiter tätig sind, im Durchschnitt deutlich geringere Chancen, identitätsfördernde Ressourcen z. B. im Bereich des kognitiven Leistungsvermögens, der moralischen Urteilsfähigkeit und der Rollendistanz zu entwickeln als z. B. Beamtenkinder.) Diese gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen von Persönlichkeitsstrukturen wären ebenfalls in der Gesellschaftslehre zu thematisieren.

– Identitätsentwürfe sind stets auf ein spezifisches gesellschaftliches Werte- und Normensystem bezogen. Sie können nur im sozialen Handeln, im Rahmen vielfältiger, wechselseitiger Abhängigkeitsverhältnisse realisiert werden. Die für die Persönlichkeitsentwicklung relevanten Strukturen des gesellschaftlichen Werte- und Normensystems sind deshalb auch dann zu thematisieren, wenn sie politisch nicht umstritten, weil weithin anerkannt sind. Beispiele hierfür sind insbesondere die Bedeutung des Leistungsprinzips, der privatwirt-

schaftlichen Organisation der Marktwirtschaft für die strukturell höchst unterschiedlichen Chancen der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Autonomie des Individuums als Bezugsnorm der politischen Bildung zwangsläufig impliziert, daß diese nur als *umfassende Gesellschaftslehre* zu konzipieren ist. Ihre Gegenstände sind das politische Institutionensystem, die identitätsrelevanten politischen Entscheidungen, aber auch, in welcher Weise gesellschaftliche Werte- und Normensysteme – u. a. vermittelt durch die Herkunftsfamilie –, die Bedürfnisse, Wertorientierungen und Weltinterpretationen der Subjekte formen, welche Autonomieräume sie ihnen belassen, welche Autonomieleistungen sie ihnen abverlangen, welche inhaltlichen Vorstellungen sie für die individuellen Identitätsentwürfe enthalten bzw. gesellschaftlich normiert vorgeben, in welcher Weise die gesellschaftlichen Chancen zur Identitätsentfaltung ungleich verteilt sind, welche strukturellen Ursachen dies hat und wie diese legitimiert werden.

Indem die Gesellschaftslehre verdeutlicht, daß Identitätsbehauptung auf die Anerkennung durch andere, die die gleichen Wertorientierungen und sozialen Deutungsmuster teilen, angewiesen ist und daß die Autonomie des Individuums nur in einer Gesellschaft realisierbar ist, deren Werte- und Normensysteme an dieser regulativen Norm ausgerichtet ist – nach Adorno nur in einer gerechten, menschlichen Gesellschaft, nach Hegel in einem guten Staat –, soll sie auch zu einem entsprechenden gesellschaftlichen Engagement im eigenen Identitätsinteresse beitragen.

## **2. Ausdifferenzierung der sozialökonomischen Bildung aus der Gesellschaftslehre**

Die von Politikdidaktikern befürchtete Überforderung von Lehrern sowie ihrer Ausbilder bei einer gemäß derartigen Überlegungen identitäts- und gesellschaftstheoretisch fundierten Gesellschaftslehre<sup>19</sup> erscheint auf den ersten Blick unvermeidbar. Die Lösung dieser Problematik reduziert sich aber nicht auf die Alternative einer umfassenden Gesellschaftslehre einerseits, die zumindest in

<sup>19</sup> Vgl. Dietmar Kahsnitz, Thesen zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie, Bildungstheorie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik am Beispiel der Wirtschaftslehre und ihrer Didaktik, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76 (1980) 6, S. 416–429; ders., Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung auf der Grundlage einer gesellschaftlichen Persönlichkeitstheorie, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74 (1977) 7, S. 483–494.

Teilbereichen mit Oberflächlichkeit und Dilettantismus einhergehen würde, und einer Reduzierung auf das Funktionieren des politischen Institutionensystems gemäß demokratischen Prinzipien (Institutionenkunde) andererseits, wodurch gerade die inhaltlich relevanten, die Gesellschaft bewegenden politischen Entscheidungen aus dem Blick gerieten. Die anzustrebende Lösung kann, wenn Aufgaben und Anspruchsniveau der Gesellschaftslehre nicht reduziert werden sollen – vergleichbar der Thematisierung von Natur in Wissenschaft und Unterricht –, nur in einer Ausdifferenzierung von Teilbereichen der Gesellschaftslehre zu einem eigenständigen Unterrichtsfach liegen.

Hier bietet sich die Behandlung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems (inkl. des beruflichen Bildungssystems) als gesellschaftliches Teilsystem im Rahmen einer speziellen „sozialökonomischen Bildung“ als eigenständiges Studien- und Unterrichtsfach an. Diese Ausdifferenzierung der sozialökonomischen Bildung liegt nahe, weil das ökonomische System\* für das gesellschaftliche Gesamtsystem und dessen Entwicklung ebenso wie die Erwerbsarbeit für die Identitätsentfaltung und das Identitätsselbstverständnis von zentraler Bedeutung sind und weil für ein angemessenes Verständnis von Wirtschafts- und Beschäftigungssystem umfangreiche und differenzierte wirtschaftswissenschaftliche, soziologische und rechtliche Kenntnisse notwendig sind, so daß dies eine spezielle Ausbildung erforderlich macht. Hierfür gibt es unter so unterschiedlichen Fachbezeichnungen wie z. B. Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Arbeit/Wirtschaft und Wirtschafts- und Rechtslehre bereits vielfältige Institutionalisierungsansätze in allen Schularten und Stufen des allgemeinbildenden Schulsystems.

Als Teilbereich der allgemeinbildenden Gesellschaftslehre könnte die sozialökonomische Bildung sich nicht auf die rein ökonomischen Zusammenhänge beschränken. Sie hätte das bestehende Wirtschafts- und Beschäftigungssystem als Ausdruck einer historischen Werte-, Interessen- und Machtkonstellation zu begreifen. Als allgemeinbildendes Fach hätte sie ebenso wie die politische Bildung die unterschiedlichen Entfaltungsmöglichkeiten für Individualität – in diesem Fall im System der Erwerbsarbeit –, deren ökonomische, technische und soziale Ursachen, die Kriterien und deren Legitimation für Zugang und Verteilung der ungleichen Berufspositionen sowie die individuellen, kollektiven und politischen Handlungsmöglichkeiten zur Wahrnehmung von individuellen Interessen zu analysieren.

Da sich politisch-administratives, ökonomisches und soziokulturelles System – in der begrifflichen Differenzierung in Anlehnung an Habermas<sup>20</sup> – in vielfältiger Weise gegenseitig durchdringen (man denke nur an die Bedeutung der beruflichen Position für die außerberufliche Lebensführung, an die Bedeutung des ökonomischen Werte- und Normensystems und der Qualifikationsanforderungen „des Wirtschaftssystems“ für das allgemeine gesellschaftliche Wertesystem, für die Bildungsorientierung von Eltern und Kindern und die Gestaltung des Bildungssystems, aber auch an Anpassungen der betrieblichen Arbeitsorganisation an gestiegene Selbstverwirklichungsansprüche, an die direkten und indirekten Eingriffe des politischen Systems in das Wirtschaftsgeschehen durch Festlegung des rechtlichen Rahmens für wirtschaftliches Handeln), wird es zwischen politischer und sozialökonomischer Bildung auch vielfache Überschneidungen geben – und es drängen sich Kooperationen bzw. fächerübergreifender Unterricht geradezu auf.

Wenn also einerseits den Schülern grundlegende Kenntnisse über das Gesellschaftssystem, über politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel vermittelt werden sollen und andererseits in Studium und Unterricht der politischen Bildung ein wissenschaftlicher Standard aufrechterhalten werden soll, der anderen Fächern vergleichbar ist<sup>21</sup>, dann müßten die Vertreter der Didaktik der politischen Bildung größtes Interesse an einer Ausdifferenzierung und Institutionalisierung der sozialökonomischen Bildung in Universität und Schule und an einer engen Kooperation mit ihr haben.

### 3. Auswahlkriterien für Studium und Unterricht

Nach einer Ausdifferenzierung der sozialökonomischen Bildung wäre neben dem politisch-administrativen immer noch das soziokulturelle System Gegenstand der verbleibenden Gesellschaftslehre. Das heißt, eine Konzentration auf die Politikwissenschaft ließe sich weiterhin nicht begründen. Neben Demokratietheorien träten vor allem allgemeine Gesellschaftstheorien, die das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum und die gesellschaftlichen Ursachen für die Herausbildung der Autonomie des Individuums als grundlegender Norm demokratischer Gesellschaften thematisieren, Identitäts- und Sozialisationstheorien sowie darauf bezogene empirische Gesellschaftsanalysen.

20 Vgl. Jürgen Habermas, 'Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a. M. 1972, S. 15.

21 Vgl. Darmstädter Appell (Anm. 1).

Sie hätten die Funktion, Ziele und Inhalte des Fachs differenzierter zu begründen und zu strukturieren und wären gleichzeitig das fachwissenschaftliche Fundament der Gesellschaftslehre.

Auch die Einbeziehung des soziokulturellen Systems als Gegenstand der Gesellschaftslehre müßte nicht notwendig zu der befürchteten Ausuferung der Inhalte der politischen Bildung führen. Vielmehr würde der normative Bezugspunkt der Politikdidaktik – die Autonomie des Individuums – als einschränkendes Auswahlkriterium für die Unterrichtsinhalte und als leitende Fragestellung für ihre Behandlung dienen. Relevant wären dann vor allem jene gesellschaftlichen Werte und Normen, die die formalen und materialen Bedingungen und Chancen für die Autonomie des einzelnen bestimmen, sowie jene vergangenen und gegenwärtigen Entscheidungen, an denen der stete Konflikt zwischen individuellem Autonomiestreben und dem Schutz der Autonomie der anderen verdeutlicht werden kann. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen, wobei insbesondere das erste auch das Verhältnis von Gesellschaftslehre und sozialökonomischer Bildung an einem konkreten Fall näher ausführt:

– Erwerbsarbeit hat in unserer Gesellschaft eine wesentliche Bedeutung für die Identitätsbildung und -entfaltung und für die biographischen Lebensentwürfe von Jugendlichen. Die Übernahme der Berufsrolle ist für sie ein wichtiger Schritt zur Autonomie, zur Selbstverantwortung, kurz, zum Erwachsenwerden. Erwerbsarbeit ist ein herausgehobenes soziales Handlungsfeld, in dem sie ihre Leistungsfähigkeit beweisen können und sozial anerkannt bekommen. Sie ist wichtig für das Selbstwertgefühl und die soziale Integration der Individuen. Dabei werden die Ansprüche an die Identitätsentfaltung in der Berufsrolle zunehmend höher. Demgegenüber ist die Organisation der Unternehmen auf das Rentabilitätsprinzip abgestellt, herrscht traditionell eine instrumentelle Haltung gegenüber den Mitarbeitern und Mißtrauen gegenüber deren Leistungsbereitschaft vor; dementsprechend werden die Autonomieräume in der Arbeit nach Möglichkeit klein gehalten (Taylorismus), sind die Persönlichkeitsentfaltungsmöglichkeiten sowohl begrenzt wie auch höchst ungleich verteilt und steigt das Spannungsverhältnis zwischen betrieblichen Organisationsprinzipien und beruflicher Tätigkeit einerseits und Ansprüchen der Mitarbeiter an die Arbeit andererseits, soweit nicht – wie in Anfängen zu beobachten – die betriebliche Arbeitsorganisation den Arbeitsansprüchen stärker angepaßt wird.

Entsprechend der hohen Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Identitätsentwicklung und das Identitätsselbstverständnis sind Identitätsbeeinträchtigungen durch Arbeitslosigkeit gravierend. Diese *Bedeutung* von Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit wäre gleichermaßen Unterrichtsgegenstand der Gesellschaftslehre wie der sozialökonomischen Bildung.

Die *sozialökonomische Bildung* würde darüber hinaus die unterschiedlichen Entfaltungsmöglichkeiten in Berufspositionen, die Mechanismen der Verteilung der Positionen und die ökonomischen sowie die durch ökonomisches Handeln vermittelten technischen und gesellschaftlichen Ursachen für die Begrenzungen von Identitätsentfaltung in der Erwerbsarbeit analysieren. Insbesondere würde sie auch die ökonomischen, technischen und gesellschaftlichen Gründe für Arbeitslosigkeit und mögliche Gegenstrategien thematisieren. Hierzu sind u. a. entsprechende wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse notwendig.

Im Rahmen der *Gesellschaftslehre* ginge es dagegen z. B. bei der Behandlung der Arbeitslosigkeit nicht um die Erklärung der ökonomischen Zusammenhänge. Hier stünde zunächst die Identitätsbedeutung von Arbeitslosigkeit im Vordergrund. Auch ohne wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse ist offensichtlich, daß das gegenwärtige Niveau von Arbeitslosigkeit struktureller Art und nicht auf mangelnde Leistungsfähigkeit oder -bereitschaft der Arbeitslosen zurückzuführen ist. Zu diskutieren wären deshalb z. B. die subjektiven und gesellschaftlichen Implikationen einer generellen Umverteilung von Arbeit auf alle Arbeitssuchenden mit entsprechenden Einkommenseinbußen (wie dies konkret im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem realisierbar ist, ohne die Kapitalrentabilität zu senken, was Arbeitsplätze gefährden würde, wäre wiederum Gegenstand der sozialökonomischen Bildung) im Vergleich zu einer (zunächst?) billigeren Alimentierung von Sockelarbeitslosigkeit durch die Mehrheit der Arbeitsbesitzer sowie die politischen Realisierungschancen dieser idealtypischen Alternativstrategien. Thema der politischen Bildung wäre somit das Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Verantwortung sowie von Solidarität im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit und nicht die Erklärung ökonomischer Zusammenhänge.

– Der normative Bezugspunkt der Gesellschaftslehre könnte auch zur Konzentration der Inhalte bei einer Ausdehnung der Gegenstandsbereiche der politischen Bildung über den nationalen Rahmen hinaus führen. Zu fragen wäre dann, in wel-

cher Weise inter- bzw. supranationale Institutionen bzw. Organisationen dem Autonomie- und Selbstbestimmungsrecht der Individuen gerecht werden bzw. es befördern. Des weiteren wäre zu diskutieren, inwieweit das Verständnis der Autonomie des Individuums als universalistische Norm (die die universalistischen Normen von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit impliziert) in Verbindung mit der Einsicht in die gesellschaftliche Konstitution von Individualität eine Verantwortung für die Durchsetzung dieser Normen außerhalb nationaler Grenzen begründet. Die Analyse internationaler Wirtschaftsbeziehungen, z. T. in Rahmenplänen für die politische Bildung enthalten, wäre dagegen wieder Gegenstand der sozialökonomischen Bildung, da sie umfangreichere ökonomische Kenntnisse voraussetzt. Zu behandeln wären z. B. Interessenkollisionen zwischen Exportwirtschaft und einer an den Menschenrechten orientierten Außenpolitik. Eingehende wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse sind dafür nicht erforderlich, weil es letztlich um die Bewertung von Interessenkonflikten geht.

– Mit der Grundnorm der individuellen Autonomie wäre auch eine Basis gegenüber einem häufiger zu beobachtenden Werterelativismus und einer lediglich – nach dem Motto „Seid nett zueinander“ – multikulturellen Erziehung gegeben. Das heikle und konfliktreiche Problem der Integration oder Anpassung anderer Kulturen stände unter der leitenden Fragestellung der Verbindlichkeit, Reichweite und lebenspraktischen Umsetzung demokratischer Werte und Normen gegenüber widerstreitenden Werten und Normen.

#### 4. Unterrichtsmethoden

Erst im Anschluß an eine derartige – oder ähnlich fundierte – Klärung von Zielen und Inhalten der politischen Bildung werden die vielfältigen Unterrichtsmethoden relevant. Sie wären hinsichtlich ihrer jeweiligen Ziel- und Inhaltsangemessenheit sowie ihrer Eignung, diese mit dem kognitiven Leistungsvermögen, den Interessen, Motiven und Erfahrungen der Schüler zu verbinden, zu analysieren. Darauf kann hier nicht detailliert eingegangen werden, doch ist in diesem Zusammenhang auf zwei prinzipielle Aspekte hinzuweisen:

– Die Komplexität der Gesellschaft und ihr ständiger Wandel läßt diese im Unterricht nur ausschnitthaft und ihre Strukturen auch nur exemplarisch behandeln. Die Schüler sind deshalb zu befähigen – und das ist bei der Wahl der Methoden zu beachten –, theoretische Erklärungsansätze selbständig auf neue komplexe gesellschaftliche

Probleme bzw. Sachverhalte anzuwenden, sich Informationen hierfür zu beschaffen, diese auszuwerten, gegebenenfalls Defizite in ihren theoretischen Erklärungsansätzen zu erkennen, letztere dann zu differenzieren oder zu modifizieren – d. h., sie sollten eine theoretische und methodische sozialwissenschaftliche Kompetenz erwerben und in diesem Lernprozeß ihre eigenen sozialen Deutungsmuster differenzieren und von Inkonsistenzen befreien, sofern nicht affektive oder interessenbezogene Widerstände bei den Schülern dem entgegenstehen. Zur Stärkung dieser anzustrebenden Selbständigkeit und des Selbstbewußtseins der Schüler haben Methoden des entdeckenden und forschenden Lernens, wie z. B. Fallanalysen, eine herausgehobene Bedeutung.

– Über die Grundwerte einer demokratischen Gesellschaft kann nicht nur inhaltlich-fachlich unterrichtet werden, wenn sie wirklich übernommen werden sollen. Sie müssen auch in den schulischen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen verbindlich institutionalisiert und Teil der Lebenspraxis sein. Insofern wird von dem Lehrer hohes pädagogisches Engagement, soziale Sensibilität und Durchsetzungsvermögen verlangt. Diese Realisierung der zu vermittelnden Werte in der gesellschaftlichen Praxis, im Alltag, ist aber nicht angemessen erfaßt, wenn man sie unter den Methoden der politischen Bildung subsumiert.

---

### III. Politikdidaktik am Scheideweg

---

Gesellschaftslehre, die als Fach der Allgemeinbildung auf Persönlichkeitsbildung zielt, muß notwendig auch bildungs-, d. h. persönlichkeits-theoretisch begründet werden. Es bedarf eines theoretischen Persönlichkeitskonzepts, das die gesellschaftliche Konstitution der Individuen, den strukturellen Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft, erfaßt und so die Aufmerksamkeit auch auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Individualitätseinfaltung – auf gesellschaftliche Werte- und Normensysteme, auf Macht- und Interessenstrukturen – lenkt. Die Auswahl der gesellschaftlichen Unterrichtsgegenstände und der gesellschaftstheoretischen Analysen würde damit eine bildungstheoretische Begründung erfahren. Gleichzeitig müßte das Konzept die Internalisierung von gesellschaftlichen Wertesystemen und gesellschaftlichen Deutungsmustern – mit ihren ideologischen Komponenten zur Legitimation von partikularen Interessen und gesellschaftlichen Pri-



vilegien – theoretisch erfassen können. Ohne eine angemessene bildungs- und gesellschaftstheoretische Grundlage gerät die politische Bildung konzeptionell in Gefahr, sich sowohl Illusionen über ihre Bedeutung im Rahmen der politischen Sozialisation der Heranwachsenden als auch über ihre Bedeutung für den gesellschaftlichen Wandel zu machen. Das hinsichtlich dieser Ansprüche bis heute überzeugendste bildungstheoretische Konzept ist das auf G. H. Mead fußende und soziologisch wie psychologisch weiterentwickelte Identitätskonzept des symbolischen Interaktionismus<sup>22</sup>.

Eine in diesem Sinne ausgearbeitete Didaktik der Gesellschaftslehre könnte für den Unterricht der Lehrer wieder erhebliche Bedeutung erlangen. Sie böte eine theoretisch fundierte Position gegen die Auslieferung des Politikunterrichts an schnell wechselnde Betroffenheiten und gesellschaftliche bzw. politische Aktualitäten, die wegen ihrer Fülle und Schnellebigkeit nur allzu leicht zu Oberflächlichkeit und Dilettantismus im Unterricht führen. Auch böte sie eine Position gegen Ausuferungen und Struktur- sowie Konturlosigkeiten, die aus der Deklaration aller Situationen bzw. Probleme als gleichwertige politische („auch das Private ist politisch“) resultieren.

22 Vgl. George H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1968 (1934); ferner Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971; Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1966 (1959); Rainer Döbert/Gertrud Nunner-Winkler, Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt a. M. 1975.

Außerdem würde sie eine sozialwissenschaftliche Ausbildung voraussetzen, die gar nicht erst die Idee aufkommen ließe, daß dieses Fach fachfremd unterrichtet werden kann.

Eine an der Autonomie der Individuen orientierte Gesellschaftslehre wäre notwendig gesellschafts- und zeitgeistkritisch und damit konfliktträchtig. Mit ihr könnte leicht die gewünschte Anerkennung und Förderung von Politikern und Parteien verscherzt werden, da diese im allgemeinen zwecks Machterhaltung gerade Experten im „Surfen“ auf den vielfältigen Wogen des Zeitgeists sind (auch Populismus genannt). Andererseits haben aber auch die bisherigen Anpassungen der politischen Bildung an den Zeitgeist weder Reputationsverluste noch Ressourcenminderungen verhindern können. Es spricht somit einiges dafür, die „nachkonzeptionelle Phase“ der Didaktik der politischen Bildung mittels einer konzeptionellen, d. h. „theoretischen Wende“ zu beenden.

Wenn die Didaktik der politischen Bildung jedoch ihr Feld weiterhin wesentlich in den Methoden der politischen Bildung sieht, dann wird der Vorschlag, die fachdidaktische Ausbildung der Studenten Praktikern statt Wissenschaftlern zu übertragen und auf eine Wissenschaft der Didaktik der politischen Bildung an den Universitäten zu verzichten, wohl weiteren Beifall finden. Damit würde allerdings die Krise der Didaktik der politischen Bildung als Wissenschaft bis auf weiteres zementiert und nicht behoben.

# „Darmstädter Appell“ Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule

## Präambel

In den fünfziger Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland ein (damals neues) Schulfach eingeführt worden, das Schülerinnen und Schülern sowohl grundlegende Kenntnisse vermitteln soll über Struktur, Funktionsweise und Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie leben, als auch spezifische Fähigkeiten zur verantwortungsbewußten Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte, Chancen und Pflichten in einer demokratisch organisierten Gesellschaft.

Dieses Schulfach soll Kenntnisse und Fähigkeiten fundieren und ergänzen, die aus anderen Schulfächern (z. B. Geschichte und Geographie), aber auch aus dem Elternhaus, den Massenmedien und weiteren Quellen kommen. Infolge der Kulturhoheit der Länder hat es zum Teil länderspezifische Inhalte, Organisationsformen und Bezeichnungen (Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde und andere mehr) erhalten. Länderübergreifend werden seine Anliegen und Inhalte mit dem Begriff „Politische Bildung“ bezeichnet.

Im Hinblick auf vielfältige Veränderungen der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse seit den fünfziger Jahren sowie auf neuartige Probleme und Herausforderungen bedarf die Politische Bildung in der Schule grundsätzlicher neuer Entwicklungsimpulse, um die ihr gestellten Aufgaben zukünftig erfüllen zu können.

Dazu soll dieser Aufruf Anstöße geben.

Er wurde von einer Initiativgruppe von Wissenschaftlern und Praktikern der Politischen Bildung erarbeitet, die sich im Rahmen der Bemühungen der Schader-Stiftung um die Förderung des Austauschs zwischen Sozialwissenschaften und Praxis zusammenfand.

## Neue Herausforderungen für Politik und Politische Bildung

Gesellschaftsentwicklung, Politik und Politische Bildung sind auf das engste miteinander verknüpft. Aktuelle Probleme und Herausforderungen, die heute Staatsbürgern und Politikern begegnen, sind daher zugleich Herausforderungen an die Politische Bildung. Ging es in den fünfziger und sechziger Jahren in der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland wesentlich um die Festigung der demokratisch-rechtsstaatlichen Ordnung, stellen heute vor allem folgende Schlüsselprobleme die Politik und die Politische Bildung vor neue Aufgaben:

- Die durch vielfältige Faktoren bewirkte große Arbeitslosigkeit hat schwerwiegende individuelle und gesellschaftliche Folgen und ist mit erheblichen Orientierungsproblemen verbunden. Neue Formen der internationalen Arbeitsteilung erfordern besondere Anstrengungen, um die Überlebensfähigkeit der hiesigen Wirtschaft zu sichern.
- Zuwanderungen und Zuwanderungsbestrebungen aus dem Ausland bringen neuartige und zum Teil schwerwiegende Probleme und Konsequenzen mit sich.
- Mit der globalen Bedrohung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz wird die Frage nach der ökologischen Verantwortbarkeit unserer Lebens- und Wirtschaftsweise und nach ihrer politischen Beeinflussbarkeit zu einer dauerhaften Herausforderung für Marktwirtschaft und Demokratie.
- Eine entscheidende Voraussetzung jeder Demokratie, die Lösung von Konflikten durch öffentliche Diskussionen und Konsens, ist durch Extremismus und Gewalttätigkeit gefährdet. Zunehmende

Gewalt als Mittel zwischen- und innerstaatlicher Auseinandersetzungen bedroht den Frieden und die Grundlagen des demokratischen Gemeinwesens.

- Die Handlungsfähigkeit nationaler Politik wird durch fortschreitende internationale Verflechtung zunehmend eingegrenzt. Zugleich sieht sich die Politik mit steigenden Erwartungen konfrontiert, wobei die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten gewählter staatlicher Repräsentanten den Bürgern und Wählern weitgehend verborgen bleiben. Die wachsende Komplexität und Verflechtung von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft machen die Zumessung politischer Verantwortlichkeit immer schwieriger und den politischen Prozeß für den einzelnen immer weniger durchschaubar.
- Politik und Bürger sind abhängig von Informationen, die sie sich nicht selbst besorgen können. Dadurch bekommt die Art ihrer medialen Darstellung und Vermittlung eine konstitutive Bedeutung für die Politik. Sie kann unter den technischen und institutionellen Bedingungen der heutigen Massenkommunikation Inhalt und Verlauf politischer Prozesse gravierend beeinflussen.
- Der Wandel von Werten und Leitbildern der Lebensgestaltung, der Abbau von Traditionen sowie die Individualisierung von Verhaltensweisen stellen alle Bürger, vor allem aber Jugendliche, vor zunehmende Orientierungsprobleme.
- Insbesondere zwei Vereinigungsprozesse bringen neuartige Aufgaben in Gegenwart und näherer Zukunft mit sich: die Überwindung der Kluft zwischen Ost und West sowie die europäische Einigung. Beide erwecken zugleich Hoffnungen und Unsicherheiten.

Der Umgang mit diesen Erscheinungen des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels, ihre geistige und politische Bewältigung sind gleichermaßen schwierige Aufgaben für Politik und Politische Bildung. Die Politische Bildung darf ihnen einerseits nicht ausweichen, aber andererseits nicht ihren Hauptauftrag vernachlässigen, nämlich die Grundelemente unserer Gesellschaftsordnung und des demokratischen Verfassungsstaates einsichtig zu machen. Diesen Aufgaben kann sie nur gerecht werden, wenn sie stärker im Bewußtsein der Politik, der Verwaltungen, im Schulgefüge und in der politischen Öffentlichkeit verankert ist und ganz entschieden gefördert wird.

## Aufgaben Politischer Bildung

Politische Bildung hat die Aufgabe, die demokratische politische Kultur durch Erziehung zu festigen und zur Kontinuität demokratischer Entwicklung beizutragen. Ziel politischer Bildungsarbeit muß deshalb die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie sein.

Zur Ausfüllung dieser Bürgerrolle benötigen die Menschen einer demokratischen Gesellschaft Kompetenzen:

Wissen über das Gesellschafts- und dabei insbesondere das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln und über die Alltagswirklichkeit von Politik mit ihren Spannungen zu den Verfassungsnormen;

Einstellungen wie die Bereitschaft, Meinungsvielfalt und Meinungskonkurrenz in einer pluralistischen Gesellschaft auszuhalten, sich an der Austragung von Konflikten zu beteiligen und Kompromisse zu ertragen;

Fähigkeiten wie Handlungs- und Gestaltungskompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen sowie Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit.

Die Schule ist nicht der einzige Ort politischen Lernens. Noch nie waren die sozialen Bezüge der Herausbildung von Interessen, Meinungen und Überzeugungen aber so vielfältig und variabel wie in der heutigen offenen Gesellschaft. Deshalb kommt der Politischen Bildung in der Schule mit ihrer Möglichkeit zur bewußten Erziehung eine besondere Rolle zu. Nur in den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen begegnen sich alltäglich Heranwachsende aus allen Bevölkerungsgruppen, und nur die Schule erreicht auch alle Heranwachsenden. Hier kann der Zufälligkeit von Informationen und der Beliebigkeit von Meinungen entgegengewirkt werden, und hier besteht die Möglichkeit zur Erprobung des notwendigen kritischen Umgangs mit Medien und Massenkommunikation.

Allein in der Schule kann also den heranwachsenden Bürgerinnen und Bürgern durch einen ebenso systematischen wie kontinuierlichen Fachunterricht der Erwerb eines verlässlichen Orientierungswissens ermöglicht werden.

## Zur Situation der Politischen Bildung in der Schule

Es gibt eine dramatische Diskrepanz zwischen den berechtigten Anforderungen der Öffentlichkeit an die Politische Bildung der künftigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger in der Schule und den tatsächlichen Ressourcen des Kernfaches Politische Bildung (Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde etc.).

## Lehrpläne: Ziele und Inhalte des Faches

Hinsichtlich der Zielsetzungen schulischer Politischer Bildung lassen sich in den Bundesländern gleichermaßen Annäherungen und Auseinanderentwicklungen feststellen. Auf der Ebene der didaktischen Prinzipien politischer Bildungsarbeit hat eine Verständigung über wichtige Grundsätze stattgefunden. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Lehrplänen läßt sich hingegen Gegenläufiges beobachten: der Trend zur Freigabe der Inhalte ebenso wie Bemühungen zur Festschreibung, der Trend zur Orientierung an globalen Schlüsselproblemen ebenso wie Bestrebungen zur Beschränkung auf Informationen über politische Institutionen.

## Struktur des Schulfaches

Unterschiedlich ist auch der Fächerzuschnitt. Neben Begrenzungen auf politikwissenschaftliche Themenstellungen stehen Inhalte, die weitreichende Informationen aus Soziologie, Ökonomie, Recht und Zeitgeschichte integrieren. Eine starke inhaltliche Verengung würde Politische Bildung auf bloße Institutionenkunde reduzieren, ohne die Inhalte, Gegenstände und Probleme von praktischer Politik angemessen zu erfassen; ein umfassender sozialwissenschaftlicher Ansatz steht in der Gefahr, die Besonderheit des Politischen zu verkennen.

## Stundenausstattung des Faches

Trotz großer Unterschiede lassen sich gemeinsame Defizite feststellen:

- Häufig wird das Kernfach Politische Bildung erst gegen Ende der Sekundarstufe I unterrichtet.
- In Extremfällen ist die Politische Bildung im Gymnasium in der Sekundarstufe I überhaupt nicht vorgesehen, oder sie beschränkt sich auf eineinhalb Stunden in Klasse 10.
- Oft handelt es sich um ein Ein-Stundenfach mit den daraus folgenden pädagogischen und didaktischen Problemen.
- Nicht in allen Bundesländern ist Politische Bildung in der Sekundarstufe II obligatorisch.

Es steht zu befürchten, daß im Moment diskutierte Reduzierungen der Stundenzahlen zusätzlich zu Lasten des Kernfaches Politische Bildung gehen, so daß ein großer Teil der künftigen Bürgerinnen und Bürger die allgemeinbildenden Schulen ohne nennenswerte Kenntnisse in Politischer Bildung verläßt. Das hätte gravierende Folgen für die Zukunft der Demokratie und die Erhaltung des sozialen Friedens.

## Lehrerversorgung des Faches

Bei zum Teil großen Unterschieden zwischen den Bundesländern und verschiedenen Schulformen zeichnen sich gerade für die Politische Bildung folgende Trends ab:

- Häufig fällt der Unterricht aus.
- Das Fach wird häufiger als andere Fächer fachfremd unterrichtet; im Extremfall zu über 40 Prozent.

- In Bundesländern mit einem geringen Stundenanteil Politischer Bildung wird das Unterrichtsfach sehr selten von Lehramtskandidaten studiert.

Deshalb ist auch die Personalausstattung des Faches den fachlichen und didaktischen Anforderungen vielfach nicht angemessen, in etlichen Bundesländern sogar völlig unzureichend.

## Schlußfolgerungen und Forderungen

Der Zustand und die gegenwärtige Entwicklung der Politischen Bildung an Schulen sowie ihre wissenschaftliche Fundierung in den Hochschulen drohen zu einer Gefahr für Demokratie und Staat zu werden. Der Standort Deutschlands in der Welt ist nicht nur vom wirtschaftlich-technischen Erfolg, sondern ebenso von der Kontinuität und dem Ausbau der sozial- und rechtsstaatlichen Demokratie abhängig. Gerade angesichts der wachsenden Schwierigkeiten der politischen und gesellschaftlichen Probleme ist eine neue politische Offensive erforderlich, durch die die Stellung und Anerkennung der Politischen Bildung in Politik und Gesellschaft gefestigt und ihre Wirksamkeit in der Schule verbessert werden.

Angesichts der beschriebenen dramatischen Defizite bedarf selbst die Erneuerung des Konsenses über teils schon alte Forderungen, erst recht aber der Einsatz für ihre politische Realisierung einer breiten öffentlichen Mobilisierung und Unterstützung.

- Ein Kernfach „Politische Bildung“ (Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde etc.) muß Informationen über die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, rechtlichen und zeitgeschichtlichen Dimensionen unserer Lebensverhältnisse und deren politische Gestaltung integrieren.
- Das Kernfach Politische Bildung muß in allen Schulformen und Klassenstufen der Sekundarstufe I und II sowie des berufsbildenden Schulwesens kontinuierlich unterrichtet werden. Es muß zusätzlich zum Fach Geschichte bestehen. Frühe Formen politisch-sozialen Lernens sind in der Primarstufe verbindlich zu verankern.
- Die allgemeine Hochschulreife in einer demokratisch organisierten Gesellschaft verlangt ein Kernfach Politische Bildung als Pflichtfach und als Bestandteil der Hochschulreifeprüfung.
- Das Kernfach Politische Bildung setzt eine eigene Lehrbefähigung voraus. Es darf nicht fachfremd unterrichtet werden.
- Entgegen dem gegenwärtigen Trend bedarf es der Sicherung und des Ausbaus politikdidaktischer Professuren an allen lehrerbildenden Hochschulen.
- Am Lehramtsstudium für das Kernfach Politische Bildung sind unter koordinierender Verantwortung der Politikwissenschaft die sozialwissenschaftlichen Disziplinen Soziologie, Wirtschaftswissenschaften sowie relevante Aspekte der Rechtswissenschaft und der Zeitgeschichte zu beteiligen. Die gesellschaftliche und politische Bedeutung der Politischen Bildung ist in den universitären Bezugswissenschaften als Feld der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis nachdrücklich in Erinnerung zu rufen.
- Die Vielgestaltigkeit der politischen Realität verlangt ein wesentlich verbessertes Zusammenwirken von Fachwissenschaften und Fachdidaktik. Insofern stehen auch die Bezugswissenschaften in einer besonderen Verantwortung für die Lehrerbildung.
- Da die Gegenstände der Politischen Bildung und die Bewußtseinslagen der zu Unterrichtenden einem ständigen Wandel unterliegen, benötigen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer für Politische Bildung ein spezifisches und großzügiges Fortbildungssystem. Insbesondere müssen sie die Chance zu Praxiskontakten mit Politik und Wirtschaft erhalten.

## Politische Bildung als Stütze freiheitlicher Demokratie

Es ist nicht selbstverständlich, daß eine Gesellschaft demokratisch organisiert ist. Und es ist ebensowenig selbstverständlich, daß ein demokratischer Verfassungsstaat in der Zukunft Bestand hat. Eine offene Gesellschaft und ihre demokratische Ordnung verlangen von ihren Bürgerinnen und Bürgern mehr als andere Gesellschaften. Es kommt wesentlich auf ihr politisches Engagement, ihre Handlungskompetenz und ihre Identifikation mit den Zielen der Demokratie an. Denn politische Beteiligung ohne Kompetenz

führt oft zu Enttäuschung und Rückzug und kann dem komplizierten Gefüge einer Bürgergesellschaft erheblich schaden.

Gerade in einer Zeit, in der schwierige Probleme die Grenzen der Problemlösungsfähigkeit auch demokratischer Politik erahnen lassen und autoritäre Scheinlösungen Anziehungskraft gewinnen, bedarf politische Bildungsarbeit verstärkter Unterstützung und neuer Entwicklungsimpulse. Freiheit und Demokratie sind niemals in ihrem Bestand selbstverständlich und allzeit gesichert. Demokratische Politik auf allen Ebenen muß um ihre Zukunft stets aktiv besorgt bleiben.

## Initiativgruppe

- Prof. Dr. Günter C. Behrmann, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Potsdam;
- Dr. Wolfgang Böttcher, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW (Hauptvorstand), Frankfurt a. M.;
- Prof. Dr. Dr. h. c. Karl Martin Bolte, Institut für Soziologie, Ludwig-Maximilians-Universität München;
- Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Ellwein, Institut für Politische Wissenschaft, Universität Konstanz, Schliersee;
- Professor Dr. Walter Gagel, Professor für Politische Bildung, TU Braunschweig, Hagen/Westf.;
- Prof. Dr. Tilman Grammes, Institut für Politikwissenschaft, TU Dresden;
- Prof. Dr. Michael Th. Greven, Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, Institut für Politische Wissenschaft, Universität Hamburg;
- Dozent Dr. Peter Hampe, Akademie für Politische Bildung, Tutzing; Bayerischer Landesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für politische Bildung;
- Prof. Dr. Hans-Hermann Hartwich, Institut für Politische Wissenschaft, Universität Hamburg;
- Prof. em. Wolfgang Hilligen, Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Wiesbaden;
- Ministerialrat Dr. Herbert Knepper, Mitglied des Bundesvorstandes der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Mettmann/Düsseldorf;
- Prof. Dr. Christine Landfried, Institut für Politische Wissenschaft, Universität Hamburg;
- Prof. Dr. Heinrich Oberreuter, Professor für Politikwissenschaft an der Universität Passau und Direktor der Akademie für politische Bildung, Tutzing;
- Prof. Dr. Werner J. Patzelt, Institut für Politikwissenschaft, Technische Universität Dresden
- Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Institut für Politikwissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle/Saale;
- Prof. Dr. Ulrich Sarcinelli, Professor für Politikwissenschaft an der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau;
- Prof. Dr. Bernhard Schäfers, Institut für Soziologie, Universität Karlsruhe (TH);
- Prof. Dr. Hans-Georg Wehling, Professor für Politikwissenschaft an der Universität Tübingen/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Tübingen/Stuttgart;
- Studiendirektorin Dorothea Weidinger, Erste Bundesvorsitzende der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, München

## **Siegfried Schiele: Politische Bildung in schwierigen Zeiten**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96, S. 3–8

Politische Bildung verliert derzeit offenbar an Bedeutung, obwohl ihre Aufgaben ständig wachsen. Es drohen Kürzungen bei den Unterrichtsstunden, manche Landeszentralen für politische Bildung müssen mit starken Haushaltskürzungen leben, und freie Träger der Erwachsenenbildung bangen um Zuschüsse. Diese Einschnitte erfolgen in einer Zeit starker globaler und gesellschaftlicher Umbrüche. Politische Bildung kann wichtige Beiträge zur Bewältigung der damit verbundenen Probleme leisten. Sie muß deutlich machen, daß sie durch ihre Arbeit auch das Fundament unserer Demokratie festigen hilft.

Allerdings darf politische Bildung auch nicht überfordert werden. Wenn im politischen Bereich selbst brennende Probleme nicht gelöst werden, dann ist auch die politische Bildung machtlos. Sie muß im Rahmen des Möglichen ihre Effizienz unter Beweis stellen und frischen Wind in die didaktisch-methodischen Bemühungen bringen. Dann hat sie Chancen, wieder an Boden zu gewinnen und kann unserer Gesellschaft bei der Bewältigung der überaus großen nationalen, europäischen und nicht zuletzt globalen Probleme und Herausforderungen helfen.

## **Sibylle Reinhardt: Braucht die Demokratie politische Bildung? Eine nur scheinbar absurde Frage**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96, S. 9–22

Gegenwärtig ist in der Bundesrepublik Deutschland kein angemessener Zusammenhang von politischem System und Bürgerkultur zu spüren. „Politikverdrossenheit“ bezeichnet das wechselseitige Mißtrauen von Bürgern und von Akteuren im politischen System. Dieser Riß zwischen Staatsbürger und Politik ist Teil und Ausdruck eines umfassenderen gesellschaftlichen Integrationsproblems.

Tendenzen von Pluralisierung und Individualisierung machen individuelle und kollektive Bildungsprozesse wichtiger. Demokratie reproduziert sich nicht aus sich selbst heraus; spontane Lernprozesse lehren nicht jene Fähigkeiten, die der Umgang mit dem höchst abstrakten, komplexen, moralisch anspruchsvollen und inhaltlich widersprüchlichen System der Demokratie verlangt.

Politikunterricht ist unbequem, denn er stört die Politikverdrossenheit und die unbefangene Durchsetzung von Egoismen. Niemandes Partei wird in diesem Unterricht – qua Unterricht – ergriffen; niemandes Weltanschauung wird umstandslos tradiert. Politikunterricht hat also keine Lobby, weil seine Bildungsidee die autonome Person als Mitglied der Gesellschaft und als politischer Bürger meint.

Zwei aktuelle Perspektiven des Politikunterrichts sind die Werte- und Urteilsbildung sowie die Geschlechtsspezifität der Lernprozesse. Es wird eine doppelte fachdidaktische Antwort vorgeschlagen: a) Moralisch-politische bzw. politisch-moralische Urteilsbildung mit dem Medium des ‚Dilemmas‘ ist ein fachdidaktisches Prinzip, das eine Strategie für den Unterricht darstellt. b) Eine allgemeinbildende Struktur des Unterrichtsfaches als Integrationsfach (mit Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie als Bezugsdisziplinen) vermag die Verknüpfung unterschiedlicher Weltansichten zu leisten.

Die Rolle des Politiklehrers wird benannt: Die allgemeine Lehraufgabe stellt ihn/sie in eine dreifache Konfliktstruktur; die Aufgabe des Fachlehrers konkretisiert dies mit Hilfe von unterrichtlichen Strategien für das professionelle Handeln; als dritte Aufgabe wird die Beratung von Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Konflikten in der Schule gesehen.

## **Dietmar Kahsnitz: Politische Bildung: Ohne Krisenbewußtsein in der Krise**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96, S. 23–33

Die politische Bildung und ihre Didaktik haben in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung und Ansehen verloren. Dies zeigt sich in den Schulen u. a. durch Stundenkürzungen oder durch fachfremden Unterricht, an den Universitäten darin, daß Professuren für diesen Bereich gestrichen wurden. In dem Artikel wird zunächst den Gründen dieses Bedeutungs- und Ansehensverlustes nachgegangen. Während zuständige Professoren und Ausbilder der politischen Bildung (Bildungs-)Politikern mangelndes Interesse und Ernsthaftigkeit ihrem Fach gegenüber vorwerfen und dafür appellieren, diesem wieder eine angemessene Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (z. B. indem es in allen Schulformen und Klassenstufen der Sekundarstufe I und II unterrichtet wird), vertritt der Autor dagegen die Meinung, daß die Gründe der schwindenden Reputation vielmehr im folgenden liegen: a) in den z. T. widersprüchlichen, unklaren und vagen Konzeptionen der politischen Bildung und ihrer Didaktik; b) darin, daß die politische Bildung lange Jahre oft nur Ausdruck der Hauptströmungen des aktuellen politischen Zeitgeistes war, ihr aber eine eigenständige bildungs- und gesellschaftstheoretisch fundierte Position fehlte, von der aus sie kritisch den jeweiligen Zeitgeist hätte reflektieren können; c) darin, daß sich die politische Bildung nach ihrer Blütezeit im Zuge der Studentenbewegung und einer weiteren Stabilisierung des politischen und wirtschaftlichen Systems in eine „nachkonzeptionelle Phase“ begeben hat und von da an primär Methodenfragen diskutierte.

Nach dieser kritischen Auseinandersetzung werden einige Lösungsansätze vorgestellt, die helfen könnten, die Krise der politischen Bildung zu beheben. U. a. wird vorgeschlagen, vom Autonomiestreben des Individuums als normativem Bezugspunkt auszugehen, um dann z. B. das politische Institutionensystem und politische Entscheidungen, die identitätsrelevant sein könnten, zu analysieren, wobei gerade in den Schulen diese z. T. sehr abstrakten Themen an konkreten Beispielen veranschaulicht werden müßten.

Politische Bildung in diesem Sinne verstanden ist ‚umfassende Gesellschaftslehre‘. Um den inhaltlichen Ansprüchen, die damit verbunden sind, gerecht werden zu können, schlägt der Autor vor, die Gesellschaftslehre auszudifferenzieren, z. B. in Form eines eigenständigen Unterrichtsfaches der „sozialökonomischen Bildung“. Hier könnten dann gezielt das Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Ausbildungssystem – immer mit Blick auf identitätsrelevante Gesichtspunkte – thematisiert werden. Auf Seiten der Lehrer setzt dies allerdings eine angemessene sozialwissenschaftliche Ausbildung voraus. Eine neue konzeptionelle Phase, eine „theoretische Wende“ könnte zum erneuten Anwachsen der Bedeutung und des Ansehens der politischen Bildung und ihrer Didaktik beitragen.