

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Hermann Giesecke

Zur Krise der politischen Bildung

Versuch einer Bilanz

Bernhard Sutor

Kategorien politischer Urteilsbildung

Hagen Weiler

Zwischenruf zur Krisen- und Perspektivendämmerung
des Politikunterrichts

Ralf Zoll

Politikverständnis im Wandel

Die Abkehr der Studierenden von der
Parteiendemokratie

Dokumentation:

Demokratie braucht politische Bildung

„Münchner Manifest“ vom 26. Mai 1997

B 32/97

1. August 1997

Hermann Giesecke, Dr. phil., geb. 1932; Professor für Pädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Göttingen.

Veröffentlichungen u. a.: Didaktik der politischen Bildung, München 1965; Einführung in die Pädagogik, München 1969; Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985; Die Zweitfamilie, Stuttgart 1987; Pädagogik als Beruf, Weinheim 1987; Politische Bildung, Weinheim 1993; Hitlers Pädagogen, Weinheim 1993; Studium Pädagogik, Weinheim 1994; Wozu ist die Schule da?, Stuttgart 1996; Die pädagogische Beziehung, Weinheim 1997; Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Bad Schwalbach 1997.

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

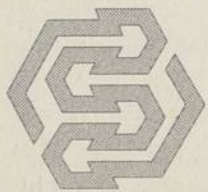
Veröffentlichungen u. a.: Politik und Philosophie, Mainz 1966; Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1973²; Grundgesetz und Politische Bildung, Hannover – Mainz 1976; Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bde., Paderborn 1984; Politik. Lehr- und Arbeitsbuch, Paderborn 1987²; Politische Ethik. Gesamtdarstellung auf der Basis der Christlichen Gesellschaftslehre, Paderborn 1992²; Politik. Ein Studienbuch zur Politischen Bildung, Paderborn 1994; Kleine politische Ethik, Bonn–Opladen 1997; Aufsätze und Beiträge zur Didaktik der politischen Bildung sowie zur politischen Philosophie und Ethik.

Hagen Weiler, geb. 1939, Dipl.-Pol., Dr. iur., Dr. rer. pol.; Akademischer Oberrat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.

Veröffentlichungen u. a.: Verfassungstreue im öffentlichen Dienst, Kronberg 1979; Wissenschaftsfreiheit des Lehrers im Politikunterricht, Kronberg 1979; Politische Erziehung oder sozialwissenschaftlicher Unterricht?, Frankfurt a. M. 1985; Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral?, Opladen 1992; Gerechter Nutzen der Gleichbehandlung, Wiesbaden 1997.

Ralf Zoll, Dr. phil., geb. 1939; Professor für Angewandte Soziologie an der Philipps-Universität in Marburg/Lahn.

Veröffentlichungen u. a.: Wertheim III-Kommunalpolitik und Machtstruktur, München 1974; (Hrsg.) StudentIn und Politik, Münster 1974; (Hrsg.) Political Attitudes and Political Behaviour, München 1980; (Hrsg. zus. mit Peter Imbusch) Einführung in die Friedens- und Konfliktforschung, Opladen 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.

Zur Krise der politischen Bildung

Versuch einer Bilanz

Will man die gegenwärtige Krise der politischen Bildung verstehen, die offensichtlich von keinem Kundigen geleugnet, wenn auch unterschiedlich gedeutet wird¹, muß man die wesentlichen Determinanten ihrer Entwicklung in Westdeutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs in den Blick nehmen. Dann fallen vor allem vier Trends ins Auge: ihre Politisierung, ihre Moralisierung, ihre Professionalisierung und ihre Pädagogisierung. Sie spielen auch heute noch eine – wenn auch nicht immer bewußte – Rolle, und sie müssen kritisch überprüft werden, wenn von den künftigen Aufgaben und Chancen der politischen Bildung realistisch die Rede sein soll.

I.

Die politische Bildung nach 1945 war eine Reaktion auf die NS-Verbrechen und den verlorenen Krieg; sie konnte deshalb nicht einfach an ihre Vorläufer aus der Zeit vor 1933 anknüpfen. Ihre ersten Impulse erhielt sie vom Umerziehungskonzept („re-education“) der alliierten Sieger. Sie stand also von vornherein unter einer *politischen* Zielvorgabe: Mit *pädagogischen* Mitteln – Lernen und Bildung – sollte das *politische* Ziel erreicht werden, Denazifizierung, Demilitarisierung und Demokratisierung in den Köpfen und Herzen der Deutschen – vor allem der jungen – zu verankern. Von diesem Ausgangspunkt her erschien sie nicht wenigen Deutschen damals als Teil des Siegerhandelns – im Zusammenhang mit anderen, zweifellos als repressiv gedachten Maßnahmen wie Entnazifizierung, Kriegsverbrecherprozesse und Demontage. Die politische Bildung begann also bei uns unter der Voraussetzung, daß es demokratische Strukturen und Normen noch gar nicht bzw. erst in Anfängen gab, deren Existenz sie eigentlich hätte voraussetzen müssen. Daraus ergab sich die pädagogische Paradoxie, daß die Erwachsenen, die traditionell für die Bildung und Erziehung der Jungen zuständig sind und dabei diesen gegenüber die normativen Prinzipien der Gesellschaft zur Geltung zu bringen haben, selbst erst einmal einer demokratischen Erziehung bedurften: Die poten-

tiellen Erzieher waren selbst zu Erziehende; denn schließlich waren sie in das undemokratische und dazu noch hochgradig kriminelle NS-System irgendwie verwickelt gewesen, das sich seinerseits auf antidemokratische deutsche Traditionen stützen konnte.

Eine Folge dieses politischen Ausgangspunktes war, daß die politische Bildung von vornherein in die innenpolitische Diskussion über die Werte und Strukturen der neuen demokratischen Staats- und Gesellschaftsverfassung involviert wurde bzw. diese mit veranlaßte. In diesem Sinne war sie von Anfang an notwendigerweise *parteilich* und konnte keineswegs – wie in anderen westlichen Demokratien – von einem breiten Konsens ausgehen. In dem Bemühen, ihre pädagogischen Maximen und Praktiken zu finden, geriet sie unausweichlich in die innenpolitischen Debatten, die sich nach dem Krieg etwa über bestimmte Aspekte der Verfassung, über das ihr entsprechende Menschenbild und über die politische Kultur angesichts der unmittelbar zurückliegenden NS-Vergangenheit folgerichtig ergaben.

Eine solche Grundsatzfrage war z. B.: Ist unsere demokratische Verfassung lediglich als ein formelles Regelsystem anzusehen, das Mehrheiten und Minderheiten auf der Grundlage von Wahlen zustande bringen soll, um so Regierungen zu legitimieren? Oder müssen mit dem Begriff „Demokratie“ *inhaltliche* Entscheidungen verbunden werden, die dieser Staats- und Gesellschaftsverfassung erst ihren spezifischen *Sinn* im Unterschied zu den totalitären politischen Systemen des Nationalsozialismus und des Stalinismus geben? Theodor Litt beantwortete diese Frage in den fünfziger Jahren formal, nämlich im Sinne einer allgemeinen Staatstheorie, in der das spezifisch Demokratische nicht in einem ideellen, sondern nur in einem formalen Sinne, als Legitimierung pluraler Macht- und Ordnungskonzepte, zum Ausdruck kam². Jürgen Habermas dagegen sah die politische Beteiligung der Bürger sehr viel weiter gefaßt; Demokratie müsse die Mündigkeit aller Bürger befördern und sei mehr als nur ein Set von Spielregeln für legitime Machtgewinnung und Machtveränderung: „Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung

1 Vgl. beispielhaft Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96.

2 Vgl. Theodor Litt, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bonn 1954.

der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr.“³

Eine weitere, damit zusammenhängende Grund-satzfrage war: Sollen außer dem Staat nur die Parteien und Verbände demokratisch verfaßt sein oder auch die Kirchen, Familien, Schulen? Hat Demokratie also auch etwas mit einer bestimmten Kultur des öffentlichen Umgangs zu tun, ist sie so etwas wie eine Lebensform? Friedrich Oetinger (= Theodor Wilhelm) antwortete darauf mit seiner Partnerschaftstheorie, nach der es vor allem um eine Neuordnung der unmittelbaren menschlichen Beziehungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen ging, auch im Verhältnis von Lehrern und Schülern⁴; er verband diese Forderung mit einer vehementen Kritik an der überlieferten deutschen Unfähigkeit, öffentliches Verhalten von privatem zu unterscheiden und spezifisch zu kultivieren. Litt warf ihm deswegen vor, zwischen Politischem und Sozialem nicht genau genug zu unterscheiden. In der Tat stellte Oetinger weniger die inhaltlichen Fragen der Demokratie in den Mittelpunkt seines pädagogischen Konzepts als vielmehr pragmatische Übungen wie die demokratischen Verfahren der Debatte und der Diskussionsleitung; auch diese Fähigkeiten mußten die Deutschen ja erst einmal lernen.

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ suchte einen Kompromiß zwischen den Grundpositionen von Oetinger und Litt zu finden, indem er daraus eine biographische Reihenfolge machte: Zunächst, in jüngerem Alter, sollten die Schüler im Rahmen ihrer unmittelbaren Lebenswelt aufgeklärt und dort zu demokratischer Beteiligung befähigt werden, und erst in späterem Alter zu den grundlegenden politischen Einsichten geführt werden, wie es Litt verlangt hatte⁵.

Ende der fünfziger/Anfang der sechziger Jahre geriet die politische Bildung aus anderen Gründen in die öffentliche Aufmerksamkeit: Antisemitische Schmierereien und Schändungen jüdischer Gräber verunsicherten das Land, und die Politiker wurden schon deshalb zu Maßnahmen gedrängt, weil diese Taten dem Ansehen Deutschlands im Ausland erheblich schaden. Zum anderen setzte in diesen Jahren eine massive Propagandakampagne der DDR gegenüber westdeutschen Jugendlichen ein, die z. B. zu relativ preiswerten Ferienlagern eingeladen und dort in ideologische Debatten verwick-

kelt wurden, denen sie nicht gewachsen und auf die sie nicht vorbereitet waren. Ähnlich erging es westdeutschen Studenten und Oberschülern bei entsprechenden Einladungen. Das Gespenst einer unkontrollierbaren kommunistischen Infiltration tauchte auf und sorgte für Aufregung bei der politischen Administration. Nun war der Boden dafür bereitet, die politische Bildung besser als vorher zu fördern, und davon profitierte nun neben der Schule auch die außerschulische Jugendbildung; in deren Einrichtungen wurde politische Bildung fortan verhältnismäßig großzügig vor allem durch den Bundesjugendplan finanziert.

Erneut geriet sie dabei aber in die Auseinandersetzung um politische Grund-satzfragen; denn die ideologischen Angriffe aus dem Osten blieben insofern nicht ohne Wirkung, als sie die scheinbar schon erledigte Frage nach den Grundlagen der eigenen Staats- und Gesellschaftsverfassung wieder aufwarfen. Nun wurde auch zum Problem, daß die bundesrepublikanische Verfassung von Anfang an nur als eine provisorische gedacht und insofern gleichsam nur mit halber Verbindlichkeit ausgestattet war. Sie enthielt ja den Auftrag der Wiedervereinigung, und so war es fast folgerichtig, daß in der politischen Bildung in den sechziger Jahren zum ersten Mal wieder die Kategorie des Nationalen, die Forderung nach Nationalgefühl als leitende pädagogische Idee auftauchte. Aber dieses Thema blieb Episode, weil es Ende der sechziger Jahre durch die Studentenbewegung überrollt wurde, die ganz andere Fragen in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rückte.

Die inneren Widersprüche der westdeutschen Gesellschaft waren jedoch offenkundiger geworden, so daß diejenigen, die in der Schule wie in der Jugendarbeit politische Bildung betrieben, mit ihrer bisherigen Arbeit unzufrieden wurden. Es gab nämlich keine didaktischen Konzepte dafür, auch die inneren Widersprüche zum Thema zu machen, anstatt weiterhin „demokratische Märchenerzählungen“ (Felix Messerschmid) zu verbreiten. In diesem Zusammenhang entstanden die konfliktorientierten didaktischen Konzepte⁶. Sie waren schulpädagogisch insofern revolutionär, als sie die „Exterritorialität“ des Jugendalters und der Schule erheblich relativierten, die rein propädeutische Funktion des politischen Unterrichts, wie sie noch der Deutsche Ausschuß vertreten hatte, aufgaben und die Schularbeit und damit auch die Lehrer in die unmittelbare politische Aktualität stellten. In der Überlieferung der deutschen Bildungstradition dagegen hatte die Schule als poli-

3 Jürgen Habermas, *Student und Politik*, Neuwied 1961, S. 15.

4 Vgl. Friedrich Oetinger, *Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe*, Stuttgart 1951.

5 Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, *Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung*, in: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses*, Folge 1, Stuttgart 1955.

6 Vgl. u. a. Rudolf Engelhardt, *Politisch bilden – aber wie?*, Essen 1964; Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1965.

tisch abtinent zu gelten, was durch ihren Mißbrauch in der NS-Zeit erneut gerechtfertigt schien, und auch die Jugendlichen galten nicht als Subjekte eigener politischer Interessen. Mit dieser Tradition brachen die konfliktorientierten didaktischen Konzepte.

Aber nicht die Schulen wurden für die nächste Zeit zum Zentrum didaktischer Innovationen, sondern Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung, die didaktisch-methodisch besonders experimentierfreudig waren. Es war die Stunde der Jugendhöfe (Vlotho, Steinkimmen, später Dörnberg) und einiger Evangelischer Akademien. Zugute kam diesen Einrichtungen, daß sie im Unterschied zur Schule wenig bürokratisiert und nicht an vorgegebene Lehrpläne gebunden waren, auch daß die Teilnahme an ihren Veranstaltungen auf Freiwilligkeit beruhte. Was heute als „offener Unterricht“ und „Projektunterricht“ propagiert wird, entwickelte sich damals in diesen Einrichtungen in vielfältiger Form; deren Veranstaltungen wurden von den Jugendlichen oft als eine geradezu befreiende Alternative zur Schule erlebt⁷.

Mit den konfliktorientierten didaktischen Ansätzen provozierte die politische Bildung aber erneut innenpolitische Auseinandersetzungen, denn jene thematisierten die unterschiedlichen Interessen der Bevölkerung und deren unterschiedliche Realisierungschancen im politischen Leben. Daher lag es auch nahe, Jugendliche bzw. Schüler zu ermutigen, ihre eigenen Interessen in ganz anderer Weise als bisher zu erkennen und zu vertreten. Dies brachte wiederum konservative Positionen auf den Plan, die etwa mit dem Begriff des „Gemeinwohls“ diese Tendenz in Grenzen zu halten versuchten und im übrigen auf die überlieferte lediglich propädeutische Aufgabe aller Bildung – auch der politischen – verwiesen.

Obwohl also die politische Bildung stets in die innenpolitischen Konflikte über Sinn und Inhalt der westdeutschen Demokratie verwickelt blieb, behielt die didaktische Argumentation bei aller Widersprüchlichkeit dennoch einen inneren Zusammenhang, blieb sie einer gemeinsamen Problemlösung verpflichtet. Die Didaktiker lernten voneinander und versuchten, die unterschiedlichen Positionen in die eigene mit der Absicht zu integrieren, politisches Lernen optimal didaktisch zu strukturieren. Das änderte sich Anfang der siebziger Jahre im Zuge der Studentenbewegung. Nun spaltete sich die politische Bildung ebenso, wie sich die Gesellschaft polarisierte. Keine didak-

tisch-methodische Konstruktion des politischen Unterrichts konnte bald mehr präsentiert werden, ohne daß sie sofort in einen komplizierten politisch-ideologischen Rechtfertigungszusammenhang geriet. Aufgabe didaktisch-methodischer Konstruktionen ist ja eigentlich, Lernen zu ermöglichen, und nicht, den Gegenstand selbst – also Politik – zu definieren und zu bearbeiten; dafür sind andere Kompetenzen zuständig – die Akteure selbst, die Politikwissenschaftler oder die Philosophen.

Diese Auseinandersetzungen waren, rückblickend gesehen, möglicherweise nützlich für das Selbstverständnis unserer demokratischen Ordnung, weil sie öffentliche Kontroversen darüber auslösten, auch wenn sie der *pädagogischen* Sache eher geschadet haben. Vor allem in den siebziger Jahren war es kaum möglich, das pädagogische Erfolgskriterium – Lernen ermöglichen – in didaktischen Szenarien zur Geltung zu bringen, ohne mehr oder weniger tiefsinnigen politisch-ideologischen Verdächtigungen ausgesetzt zu sein. Höhepunkte dieser fast totalen Identifizierung von Politik und Didaktik waren die erbitterten Auseinandersetzungen über neue Richtlinien für den politischen Unterricht in Hessen und Nordrhein-Westfalen Anfang der siebziger Jahre. Die alten Richtlinien enthielten neben einer im wesentlichen erzieherisch-moralisch formulierten Präambel lediglich allgemein gehaltene Stoffkataloge; die neuen verschmolzen nun den im engeren Sinne politischen Text – die Richtlinien – mit didaktischen Konzeptionen. Begründet wurde dies mit den damals in Mode gekommenen curricularen Lernzielstrategien. Das Unterrichten sollte sich präziser als vorher rechtfertigen, es sollte klarstellen, welche Ziele es eigentlich verfolge, diese öffentlich diskutierbar und vor allem auch kontrollierbar machen, inwieweit sie auch tatsächlich erreicht wurden. Dieses curriculare Verfahren führte u. a. dazu, daß z. B. die Hessischen Richtlinien für „Gesellschaftslehre“ den Umfang eines Romans erhielten, während frühere Richtlinien lediglich allgemeine Zielvorstellungen mit ebenso allgemeinen Stoffhinweisen auf ein paar Druckseiten verbunden hatten. Darüber brach nun auch innerhalb der Reformer eine Debatte aus, inwieweit nämlich *didaktische* Entscheidungen, die eigentlich nur der Lehrer jeweils treffen kann, mit der Ebene des *politischen* Textes vermischt werden dürften und damit eine politische Offizialität bekämen, die ihnen von der Sache her nicht zustünde. Was am politischen Unterricht gehört in die ministerielle Kanzlei, was in die jeweilige Schulstube?

Eine neue politisch-ideologische Qualität erreichte die Auseinandersetzung durch jetzt zum Zuge kommende, an der „kritischen Theorie“ bzw. neo-marxistisch orientierte Autoren, die die politisch-

7 Vgl. beispielhaft: Helmut Kentler, *Jugendarbeit in der Industrielwelt*, München 1962²; Hermann Giesecke, *Politische Bildung in der Jugendarbeit*, München 1966; Ulf Lüers u. a., *Selbsterfahrung und Klassenlage*, München 1971.

didaktischen Konzepte nun ideologiekritisch sortierten. Was sich nicht „antikapitalistisch“ verstand, wurde ausgegrenzt. Die so Etikettierten machten nun ihrerseits mobil, und ihren Höhepunkt erreichte diese innenpolitische Polarisierung in den schon erwähnten Richtliniendiskussionen. Die Energie dieses Streites verbrauchte sich jedoch in wenigen Jahren, und zurück blieb ein didaktisch-methodischer Trümmerhaufen; die didaktischen „Positionen“ existierten nun nebeneinander, waren nicht mehr wie vorher an einen gemeinsamen Problemlösungszusammenhang gebunden, nämlich politisches Lernen zu ermöglichen. Es gab nur noch „Lager-Didaktiken“, die von den jeweiligen Anhängern abgerufen wurden. Die radikalen „Anti-Kapitalisten“ hatten die Fragen, die sie den Schülern stellten, ohnehin für sich längst beantwortet, so daß die didaktische Problematik ein für allemal erledigt schien und es nur darauf ankam, Methoden zu finden, mit denen das „richtige“ Bewußtsein in die Köpfe der Kinder und Jugendlichen transportiert werden konnte. Auch der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ von 1977 konnte daran nur wenig ändern⁸.

Aus dem voraussehbaren Scheitern dieses didaktischen Objektivismus entwickelte sich dann schon Ende der siebziger und verstärkt in den achtziger Jahren eine subjektive Wende; der Blick richtete sich nun auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes, Politik wurde verstanden als Rohmaterial für das Drama der jeweiligen Subjektivität. Hatten die Neomarxisten die politischen Institutionen immerhin noch anerkannt – wenn auch mit dem Ziel, sie abzuschaffen oder umzukrempeln –, so wurden diese nun intimisiert, nämlich auf unmittelbare menschliche Beziehungen reduziert. Hatten die Neomarxisten mit dem Klassenbegriff das gesellschaftlich Böse immerhin dingfest zu machen versucht, so verschwand es nun ins ungreifbar Allgemeine. „Irgendwie“ liege es immer auch an der Gesellschaft, wenn Kinder und Jugendliche Probleme hätten oder machten.

Der politischen Bildung ist im Verlaufe dieser Entwicklung das Politische als etwas Objektives, in das durch Lernen einzudringen sei, weitgehend abhanden gekommen. Walter Gagel spricht in diesem Zusammenhang vom „Syndrom des Subjektiven“⁹. Die Kultivierung des Ich frage nur danach, was die jeweilige politische Sache mit einem selbst zu tun habe; die menschlichen Beziehungen, gerade auch zwischen Lehrern und Schülern, würden wichtiger

als die Inhalte; die menschliche Nähe werde zum Kult und Selbstzweck; die objektiven, nämlich außersubjektiven Strukturen von Gesellschaft und Politik verflüchtigten sich und alles Kognitive werde entwertet oder zumindest als nachrangig angesehen. In dieser Form ist die politische Bildung durch fast beliebige andere Fächer substituierbar geworden.

II.

Die eben skizzierte innenpolitische Polarisierung vermischte sich mit einer *moralischen*. Wegen der NS-Verbrechen war eine bloß sachlich-nüchterne Fundierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik von Anfang an nicht möglich; dafür war die moralische Hypothek zu groß. Mit dieser Belastung sind die verschiedenen Pädagogengenerationen unterschiedlich umgegangen. Diejenigen Lehrer, die, wie beschädigt auch immer, die NS-Zeit überstanden hatten und nun nach einem geistigen Neuanfang suchten, flüchteten sich meist in eine bildungsbürgerliche Innerlichkeit und versuchten das moralische Desaster durch mehr oder weniger allgemeine normative Reflexionen darüber zu überwinden, wie man generell den Menschen vor dem Bösen bewahren und zum Guten führen könne.

Aber schon in den fünfziger Jahren wurde der moralische Impetus, der von den NS-Verbrechen ausging, auf dem Vehikel des „Kalten Krieges“ unter dem Stichwort des „Totalitarismus“ gegen den östlichen Kommunismus gewendet, der mit eben diesem Begriff dem Nationalsozialismus moralisch-politisch gleichgestellt wurde. Die moralistische Energie, die dieser Definition nun anhaftete, machte zeitweilig in der politischen Bildung eine sachliche Beschäftigung mit den damit gemeinten aktuellen wie auch historischen Phänomenen – z. B. Geschichte der Arbeiterbewegung – ausgesprochen schwer. Sie wurde leicht der Verbreitung kommunistischer Lehren bezichtigt. Pikanterweise erfolgte diese moralische Umdefinition weitgehend von solchen Personen in Politik und Verwaltung, die zum großen Teil selbst Grund genug hatten, ihre NS-Vergangenheit unter die Lupe zu nehmen, was ihnen weitgehend erspart blieb durch die Blickwendung gen Osten. Diese Projektion führte nun zu der Erwartung und vielfach auch zu der Praxis, in der politischen Bildung nicht die Realität der westdeutschen politischen Verhältnisse in den Blick zu nehmen, sondern unter den Stichworten von „Freiheit“ und „Demokratie“ auf einer abstrakten moralischen Ebene gegenüber den andersartigen Verhält-

8 Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Bad Schwalbach 1996.

9 Walter Gagel, *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*, Opladen 1994, S. 290.

nissen vor allem in der DDR ein Idealbild der Bundesrepublik zu propagieren.

Eine Moralisierung des Politischen kann ja zwei entgegengesetzte Folgen haben: Entweder wird die Norm bereits für die Realität gehalten, oder die Realität wird an den Ansprüchen der Norm gemessen und dann verurteilt. Diese Kehrtwende vollzog die Bewegung der Achtundsechziger; sie nahm die hehre demokratische Selbsteinschätzung der jungen deutschen Demokratie ernst und fand dann in der Realität eine Vielzahl von Widersprüchen. Sie machte auf diesem Hintergrund Front gegen die Verdrängung der NS-Vergangenheit, aber damit zugleich auch gegen die gerade in den Anfängen steckenden aufklärerisch-rationalen Elemente der politischen Bildung. Sie gab der Moralisierung des Politischen neue, nun offensive Impulse. Ausgangspunkt war unter anderem die Abrechnung mit der Elterngeneration, deren aktive oder passive Verstrickung in die Kriminalität des Nationalsozialismus nicht nur als historische Tatsache „entlarvt“ werden sollte – wie ein damaliges Modewort hieß; vielmehr wurde auch deren gesamte persönliche Lebensführung unter grundsätzlichen Verdacht gestellt: Ihre strikte Trennung von privater Sphäre und Öffentlichkeit habe vorher dazu gedient, die Augen vor den NS-Verbrechen zu schließen, *also* verschleierte sie auch jetzt die politischen Übel; ihr Leistungswille zum Wiederaufbau und die dafür benötigten verinnerlichten sogenannten „Sekundärtugenden“ wie Fleiß und Disziplin hätten vorher zu Auschwitz geführt, *also* seien diese für immer von Grund auf moralisch diskreditiert.

Die schon erwähnte politische Polarisierung im Zeichen neomarxistischer Ideologiekritik verband sich nun mit einer moralisierenden Polarisierung der politischen Gegenwart. Der westdeutsche „Antifaschismus“ war geboren, der zu einem identitätsstiftenden Merkmal für einen wichtigen Teil der rebellierenden Generation wurde und die öffentliche Meinung und vor allem die pädagogische Diskussion nicht unwesentlich bis heute bestimmt. Mit ihm verband sich ein ebenfalls bis heute zumindest in der damals geprägten Pädagogengeneration anzutreffendes tiefes Mißtrauen gegen die demokratische Qualität des „politischen Systems“ im eigenen Land, das es wiederum schwermachte, etwa das unbedingte Festhalten an rechtsstaatlichen Regelungen gegenüber jedermann – auch den „eigenen Leuten“! – als eine wichtige Lektion gerade aus der NS-Zeit zu begreifen. Das moralische Potential, das aus der Schuld der NS-Verbrechen gewachsen war, wurde als politisch frei flottierend verwendet – allerdings auf unterschiedlichen Ebenen: einerseits gegen den Kommunismus, andererseits gegen die eigene

demokratische Staats- und Gesellschaftsverfassung und deren Repräsentanten.

Der moralistische Tenor hat nicht nur die öffentliche politische Diskussion in Westdeutschland nachhaltig bestimmt, sondern auch die politische Bildung. Sie hat dieser eine „erzieherische“ Attitüde angeheftet, die der rationalen Aufklärung, die Bildung eigentlich erstreben soll, von Anfang an immer wieder im Wege stand. Die Schüler sollen demnach z. B. nicht nur etwas erkennen und Einsichten gewinnen, sondern darüber hinaus auch ein erwünschtes Verhalten erwerben, z. B. bestimmte politische Gruppen oder Ziele für moralisch verwerflich halten und andere für gut befinden. Sie sollen nicht nur begreifen, warum die Nazis an die Macht gekommen sind, sondern diese Erkenntnis auch mit dem gebührenden Widerwillen verbinden, so daß sie zeitlebens einen großen Bogen um Neonazis machen oder wen sie dafür halten (sollen). Einer Aufklärung ohne erzieherische Direktion wird immer noch zutiefst mißtraut, weil ihr keine eigenständige pädagogische Wirkung zugestanden wird, so daß nicht wenige Schüler die politische Bildung in den Schulen als ein „Laberfach“ erleben.

III.

Zunächst fehlten nach dem Kriege die von den Nazis weitgehend verdrängten Politik- und Sozialwissenschaften, die der politischen Bildung einen realistischen wissenschaftsorientierten Bezug und damit eine eigene *Professionalität* hätten verschaffen können; deren emigrierte Vertreter kamen erst zögernd im Laufe der fünfziger Jahre zurück. Sie vor allem schufen dann die wissenschaftlichen Grundlagen für einen an den politisch-gesellschaftlichen Realitäten orientierten politischen Unterricht in den Schulen, der sich zumal an den Gymnasien im Laufe der sechziger Jahre langsam durchzusetzen begann. Publizistischer Mittelpunkt dieser Debatte war die Zeitschrift „Gesellschaft-Staat-Erziehung“, deren grundlegende Beiträge zur politischen Bildung in den Schulen in der Regel ebenso praxisnah wie theoretisch durchdacht waren; es lohnt sich auch heute noch, sie zu studieren.

Die sachbezogenen Bezugswissenschaften Soziologie und Politikwissenschaft konnten aber das Terrain der politischen Bildung keineswegs kampflos übernehmen, weil im überlieferten deutschen Bildungsdanken ein hinreichendes Verständnis für soziale und politische Strukturen gar nicht vorgesehen war. Mit dem Perspektivenwechsel auf die

soziopolitischen Realitäten verband sich also zwangsläufig eine kritische Distanz zum Bildungsverständnis der bisherigen politischen Bildung, wie sich überhaupt die Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihres Weltverständnisses wie ihrer anthropologischen Grundannahmen einer grundsätzlichen Kritik durch diese Wissenschaften ausgesetzt sah; ich erinnere nur an die einschlägigen Auseinandersetzungen mit Helmut Schelsky.

Die weitere Entwicklung läßt sich vereinfachend auf den Nenner bringen, daß die Erziehungswissenschaft – vor allem in Gestalt der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik – sich gegen die beiden Realwissenschaften wieder durchsetzte und zum wichtigsten Legitimator und Transporteur der moralisierenden und subjektorientierten Wende geworden ist. Sie expandierte zudem Anfang der siebziger Jahre – im Gefolge der Bildungsreformbewegung – an den Hochschulen und Universitäten, wovon nicht zuletzt auch die Fachdidaktiken profitierten. Nun gab es an den Universitäten neben der Professur für Politikwissenschaft eine solche für Didaktik der Politik, an den Pädagogischen Hochschulen in der Regel kombiniert und in Personalunion als „Politik und ihre Didaktik“ oder in ähnlichen Formulierungen.

Man weiß heute kaum noch, daß die Fachdidaktiken in dieser Form ein Novum waren. An den Volksschulen gab es keine Fächer im heutigen Sinne, und die Lehrerausbildung bestand aus einem theoretischen Teil an den Hochschulen und einem praktischen in den schulformbezogenen Vorbereitungsdiensten. Nun wurden recht zügig und großzügig Professuren für die Fachdidaktiken – auch für Politik – an den Hochschulen eingerichtet, aber deren Fachgebiete konnten nicht auf eine entsprechende akademische Tradition zurückblicken. Die Folge davon war, daß in vielen Fällen die Didaktik, vor allem wenn sie sich gegenüber der Bezugswissenschaft verselbständigte, ihre Profilierung dadurch betrieb, daß sie die Pädagogisierung der Fächer forcierte und somit auch zum bedeutsamen Träger der von Walter Gagel beklagten Entpolitisierung der politischen Bildung wurde.

Hinzu kam ein weiteres Problem: Die ersten didaktisch-methodischen Entwürfe Anfang der sechziger Jahre, die sich auf die politischen und sozialen Wissenschaften stützten, wurden von Praktikern aus der Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung vorgelegt, mithin von Personen, die selbst politischen Unterricht erteilten und die die Probleme, auf die sie dabei stießen, den anderen Kollegen in gleicher Lage mit dem Ziel präsentieren wollten, von ihnen Rückmeldungen zur Verbesserung ihrer eigenen Praxis zu erhalten. Hatten also zunächst

die Didaktiker als Praktiker ihre Texte für andere Praktiker geschrieben, so mußten sie nun als Hochschulangehörige Rücksicht nehmen auf die wissenschaftlichen Erwartungen, die dem neuen Fach entgegengebracht wurden. Immer weniger für die pädagogische Praxis und immer mehr für die Akzeptanz an den Hochschulen wurden nun didaktische Konzepte entworfen. Diese Tendenz vermischte sich mit dem erwähnten Legitimationsdruck, der aus der vorgängigen Politisierung resultierte; beides führte so nicht nur zu einer Überproduktion didaktischer Entwürfe und Gegenentwürfe, sondern auch zu immer praxisferneren Konstruktionen. Hochschullehrer präsentieren ja ihr Fach – und damit auch sich selbst – nicht zuletzt dadurch, daß sie für andere Professoren darüber schreiben. Hinzu kommt die Notwendigkeit für den wissenschaftlichen Nachwuchs, sich durch einschlägige Veröffentlichungen zu profilieren. Wenn nun aber der Gegenstand – Didaktik – dafür nur einen begrenzten Stoff hergibt, muß er eben immer weiter ausgedehnt werden, z. B. in historische, empirische, soziologische, psychologische bzw. psychoanalytische Dimensionen, oder sich gar auf modische gesellschaftliche Trends berufen. Die Aufklärung der pädagogischen Praxis wird nebensächlich. So werden auch die erwähnten ideologischen Polarisierungen von einem anderen Gesichtspunkt her verständlich; sie gaben Gruppen von didaktischen Autoren die Möglichkeit eigener Profilierung, ohne daß sie dabei einem gemeinsamen Problemlösungszusammenhang unterworfen bleiben mußten. Der akademische Profilierungszwang führte so zu einer weitgehend additiven Reihung von Aspekten und Positionen, die teilweise von bestimmten Publikums-„Lagern“ in Anspruch genommen wurden. Die „Linken“ hatten „ihre“ Didaktiker, die „Konservativen“ eben andere. So gesehen drückte sich in der publizistischen Überproduktion auch einfach nur ein Marktverhalten aus. Es galt, Marktnischen zu suchen, aber dies gelang nur teilweise auf der akademischen Ebene, während die Praxis in den Schulen und in den außerschulischen Bildungseinrichtungen sich allmählich davon abkoppelte und sich ihre eigenen Verse machte. Außerdem wandelte sich das Selbstverständnis der Bezugswissenschaften Soziologie und Politologie, so daß sie nicht mehr ohne weiteres – wie noch in den fünfziger Jahren – die politische Bildung zu fundieren vermögen. Einen der wesentlichen Gründe dafür sehe ich in dem Bestreben, die universitären Studiengänge möglichst unmittelbar berufsorientiert zu gestalten. Vor einem solchen Hintergrund treten andere Überlegungen in den Vordergrund, als sie z. B. für die junge Politikwissenschaft in den fünfziger Jahren gültig waren, die sich damals eher als allgemeinbildende Demokratiewissenschaft verstand.

Noch mehr jedoch als die bisher beschriebenen Trends hat die von Walter Gagel erwähnte subjektorientierte neue Reformpädagogik in den Schulen der politischen Bildung geschadet. Gemeinsam mit der innenpolitischen Polarisierung, der Moralisierung und der einseitig subjekt- und methodenorientierten Professionalisierung hat diese *Pädagogisierung* deren Substanz weitgehend zerrieben. In den tonangebenden schulpädagogischen Konzepten, die die Schulfächer am liebsten abschaffen wollen, findet das Fach nicht nur keine Unterstützung, in ihrem Rahmen ist auch keine vernünftige Rekonstruktion dessen mehr möglich, was politische Bildung eigentlich zu leisten hat. Im „Haus des Lernens“ der „Rau-Kommission“ ebenso wie im neuen Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki verschwindet das Politische in allgemeinen, von möglichst allen Fächern zu bearbeitenden „Lerndimensionen“ und „Schlüsselproblemen“¹⁰.

IV.

Vor dem Hintergrund dieser knappen historischen Skizze schätze ich die Chancen der politischen Bildung in absehbarer Zukunft eher skeptisch ein. Sollen sie wieder erhöht werden, scheinen mir zumindest folgende Einsichten nötig:

1. Die ursprüngliche Ausgangssituation, daß nämlich die politische Bildung erst die demokratische Verfaßtheit mit konstituieren mußte, anstatt sich auf sie berufen zu können, hat sich inzwischen normalisiert. Wir können nun so verfahren wie andere westliche Demokratien auch. Wie diese hat nun auch die Bundesrepublik eine – wenn auch noch kurze – demokratische Geschichte; auf diese Vorgabe kann sich die politische Bildung jetzt beziehen, sie kann in diesem Sinne „normal“ werden, zumal durch den Beitritt der DDR zur Bundesrepublik der neue deutsche Staat nicht mehr als ein Provisorium verstanden werden muß. Mit dieser innenpolitischen Normalisierung hat die politische Bildung aber auch ihre frühere Bedeutung in der öffentlichen Meinung verloren; sie ist nun ein Schulfach wie andere auch und muß sich entsprechend rechtfertigen bzw. bewerten lassen.

2. Im schulpädagogischen Klima einer unermüdlichen Kampagne gegen den fachorientierten Unterricht wird sie nur überleben, wenn sie zur

10 Vgl. Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1996⁵, vor allem die 2. Studie; *Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995.

Attacke bläst gegen deren antiaufklärerische und subjektivistische Tendenzen sowie deren politisch-gesellschaftliche Implikationen aufdeckt. Politische Bildung muß wieder zur politischen Kritik der realexistierenden Bildung und ihrer Protagonisten werden. Je mehr sie ihnen auf den Leim geht und sich ihrer pädagogisierten Prämissen bedient, indem sie sich etwa auf deren methodischen Aktivismus einläßt, um so mehr betreibt sie ihre eigene Auflösung. Didaktisch-methodische Arrangements sind nicht schon deshalb fortschrittlich, weil sie dem medial vermittelten Erlebnischarakter der Freizeitgesellschaft entnommen werden und wegen ihrer angeblichen emotionalen Vertiefungen besonders ergiebig scheinen. Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, daß Aufklärung sowohl im historischen wie auch im didaktisch-systematischen Sinne in erster Linie eine Sache des Kopfes, des Verstandes ist und daß von Emotionalität und bloß vordergründigem Engagement ohne Leitung durch den Verstand nach aller Erfahrung nichts Gutes zu erwarten ist. Insofern steht die politische Bildung heute vor der Aufgabe, nicht nur die Auseinandersetzung mit diesem Zeitgeist zu suchen¹¹, sondern überhaupt die politischen Voraussetzungen und Dimensionen aller öffentlichen Pädagogik wieder ins Bewußtsein zu bringen.

3. Dazu gehört auch eine kritische Auseinandersetzung mit der erwähnten moralischen Ausgangslage. Die NS-Verbrechen sind zwar immer noch gegenwärtig und bestimmen die aktuelle politische Diskussion nach wie vor mit; solange dies so ist, kann die politische Bildung davon nicht absehen. Andererseits muß sie jedoch die Interessen aufdecken, die sich in der Vergangenheit damit verbunden haben bzw. inzwischen damit verbunden sind; sie muß Front machen gegen die vorgängige Moralisierung des Politischen, die sich längst weitgehend vom Ausgangspunkt der NS-Verbrechen gelöst hat, wenn sie nicht an den jungen Generationen vorbei operieren will. Ihre Aufgabe in einer nun entfalteten Demokratie ist nicht, politische Phänomene vorweg durch die Brille einer bestimmten „erzieherisch wertvollen“ Moral zu sehen, sondern umgekehrt moralische Begründungen in der Politik zum Thema der Reflexion zu machen.

4. In den vergangenen Jahrzehnten wurden alle nur denkbaren politischen, ideologischen und einzelwissenschaftlichen Begründungszusammenhänge sowie alle nur denkbaren didaktisch-methodischen Variationen der politischen Bildung durchgespielt, so daß wir uns heute von deren Plausibilität wie von ihrer Leistungsfähigkeit ein auf Erfahrung beruhendes Bild machen können – wenn wir denn überhaupt

11 Vgl. dazu ausführlicher Hermann Giesecke, *Wozu ist die Schule da?*, Stuttgart 1996.

daraus etwas lernen wollen. Diese Fülle an didaktisch-methodischer Erfahrung sollte systematisch aufgearbeitet und kritisch gesichtet werden. Wir können den politischen Unterricht z. B. von den aktuellen Konflikten her konstruieren oder als Institutionenkunde oder als lebensweltliche Aufklärung¹². Aber jedesmal verfälschen wir damit auch die Realität im ganzen, und zu rechtfertigen ist dies nur unter der Voraussetzung, daß wir die jeweilige Lehr- und Lernsequenz nicht als dogmatisch endgültig, sondern als über sich hinausweisend anlegen, als Voraussetzung für weiteres Dazulernen. Es gibt keine allgemeingültige didaktische oder methodische Konstruktion der politischen Bildung, vertretbar sind vielmehr nur jeweils optimale Kombinationen von möglichen Varianten. Gleichwohl muß wieder versucht werden, den schulischen politischen Unterricht an grundlegenden Kenntnissen und didaktischen Strukturen zu orientieren.

5. Die politische Didaktik ist nicht dazu da, profilierte philosophische oder fachwissenschaftliche Theorien des Politischen zu erfinden; sie ist eher so etwas wie ein Zwischenhandel. Sie schafft die politische Wirklichkeit nicht, sie soll nur darüber aufklären. Zu diesem Zweck muß sie vereinfachen, aber nach Maßstäben, die an den zuständigen Wissenschaften orientiert bleiben und deren grundlegende Kategorien zum Zwecke des Lernens verdichten. Derartige didaktische Grundstrukturen können nur von Personen gefunden bzw. unterrichtlich praktiziert werden, die eine entsprechende fachwissenschaftliche Ausbildung absolviert haben.

6. Ein pädagogisches Grundphänomen ist auch in unserem Zusammenhang der Generationenwechsel. Was die nachwachsenden Generationen an der Politik für bedeutsam halten, ob und in welchem Maße sie sich dafür überhaupt interessieren, hängt sehr wesentlich von ihrer Sozialisation im

ganzen ab. Die heutigen Schüler haben keinen eigenen Bezug mehr zu Krieg und Nachkriegszeit und somit z. B. auch nicht zu den moralischen Implikationen, die daraus für die älteren Generationen hervorgegangen sind. Aus dieser unausweichlichen Generationendifferenz ergeben sich eine Reihe von Problemen. Ich glaube z. B. nicht, daß die inzwischen geradezu ritualisierte Beschwörung der NS-Vergangenheit die Jungen auf Dauer beeindrucken wird, so daß sie dadurch gegen einen entsprechenden Extremismus zu immunisieren wären. Die emotionale Distanz ist dafür zu groß geworden. Primär muß wohl die Aufklärung über politischen Extremismus und seine Folgen für die demokratischen Essentials aus den *gegenwärtigen* Erfahrungen aufgebaut werden; vielleicht, wie Adorno schon betont hat, durch den Rekurs auf die unmittelbaren Interessen. Aber auch das wird wenig fruchten, wenn die Einsicht nicht mehr zu vermitteln ist, daß die unmittelbaren *individuellen Bedürfnisse und Interessen* nur dann zu verteidigen sind, wenn sie in eine nicht nur intellektuell, sondern auch vital erlebbare *kollektive Solidarität* eingebunden werden, die den Nachwachsenden weder geschenkt noch als Anspruch selbstverständlich erfüllt wird – aber auch nicht durch fortwährende Verdächtigungen verhindert werden darf –, sondern die immer wieder neu durch Denken und Handeln hergestellt werden muß.

Deshalb darf die politische Bildung den Jungen aber auch nicht nach dem Munde reden. Sie haben das Recht, sich für Politik nicht zu interessieren, wie sie sich auch für andere Schulfächer oft nicht interessieren; aber daraus erwächst noch lange keine pädagogische Pflicht, dieses Desinteresse zu einer neuen Sicht des Politischen hochzustilisieren. Politik ist eine objektive Tatsache unseres Lebens und kann als solche auch nur mit der entsprechenden geistigen bzw. pädagogischen Anstrengung verstanden werden; dafür gibt es keinen adäquaten Ersatz.

12 Vgl. ders., *Kleine Didaktik des politischen Unterrichts*, Bad Schwalbach 1997.

Kategorien politischer Urteilsbildung

Von diesem Beitrag werden Antworten auf zwei Fragen erwartet: Welche Kategorien sind für die politische Urteilsbildung nötig? Wie sind sie zu begründen? Ich stelle einleitend diese Fragen in den Kontext der bisherigen politikdidaktischen Diskussion und meiner Beiträge dazu. Die zentrale These meiner 1971 zuerst vorgelegten Didaktik des politischen Unterrichts lautete: „Die rationale und die moralische Dimension der politischen Bildung gehören zusammen; die Brücke zwischen beiden bilden die Kategorien des Politischen, die in philosophisch-politikwissenschaftlicher Analyse konkreter Politik zu gewinnen sind; die wesentliche Aufgabe des politischen Unterrichts besteht in der Vermittlung dieser Kategorien als Einsichten, d. h. als Verstehensinstrumente und als Kriterien des Wertens und Entscheidens zugleich.“¹

Diese These steht dort an der Nahtstelle zwischen dem politiktheoretischen und dem fachdidaktischen Teil des Buches. In ersterem werden die Kategorien aus der Analyse des Politischen entwickelt; in letzterem werden sie im Sinne kategorialer Bildung als Ziele des Unterrichts interpretiert und auf dessen Themenfelder angewandt.

Die intensive Theoriediskussion der siebziger Jahre machte allen Beteiligten deutlicher als zuvor bewußt, daß Theorien Versuche sind, tragfähige Antworten auf Fragen der uns umgreifenden gesellschaftlichen Praxis zu finden.

Deshalb habe ich in meiner „Neuen Grundlegung politischer Bildung“ (1984) einerseits das theoretisch-philosophische Verständnis von Praxis deutlicher herausgearbeitet, andererseits in die Ziel-diskussion Ansätze und Ergebnisse politischer Sozialisationsforschung mit einbezogen². Ich sehe keinen Anlaß, auf die beiden eingangs formulier-

ten Fragen heute prinzipiell anders zu antworten als vor zwölf oder vor 25 Jahren.

Die fachdidaktische Diskussion muß Fortschritte machen in empirischer Unterrichtsforschung und in der Berücksichtigung von Ergebnissen ihrer Bezugswissenschaften. Sie muß ferner ihre Konzepte und Modelle auf neue politische Konstellationen und Probleme beziehen. Aber wir sollten nicht so tun, als müßten wir alle paar Jahre das Rad neu erfinden. Gewiß führen wir heute nicht mehr die Diskussion der sechziger Jahre über Erstarrung oder Wandlungsfähigkeit der pluralistischen Gesellschaft; auch nicht mehr die der siebziger Jahre über Klassenstruktur/Klassenkampf oder Konsensfähigkeit der „spätkapitalistischen Gesellschaft“. Aber auch die neueren Schlagworte des öffentlichen Diskurses wie „Informationsgesellschaft“, „Wertewandel“, „Risiko-“ oder „Erlebnisgesellschaft“ unterstreichen eigentlich nur die Einsicht in die alte Aufgabe politischer Bildung, ihren Adressaten Orientierungshilfen und Instrumente zur Urteilsbildung in der „neuen Unübersichtlichkeit“ zu vermitteln. Allenfalls kann man sagen, der Versuch sei noch dringlicher, die Aufgabe noch schwieriger geworden.

Es ist eine sich immer wiederholende Erfahrung: Wer in Zeiten aufgeregter Diskussion nur beharrlich genug an einigen grundlegenden Einsichten festhält und dafür als „konservativ“ etikettiert wird, findet sich möglicherweise einige Jahre später an der Seite von „Progressiven“. So wird mein seinerzeit vehement beföhndetes Insistieren auf den normativen Aspekten politischer Bildung, meine Verbindung ihrer rationalen mit ihrer moralischen Dimension (einschließlich des Redens von Tugenden) heute von jüngeren Autoren geradezu neu entdeckt³. Diese Reminiszenzen wollen nicht alten Streit erneuern. Sie sollen nur verständlich machen, warum ich im folgenden die Fragen zur Begründung und zum Verständnis politischer Rationalität sowie zu kategorialer politischer Urteilsbildung mit einer rekonstruierenden Skizze beantworte.

³ Vgl. Peter Henkenborg, Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft, Schwalbach/Ts. 1992; ders., Wie kann die politische Bildung neu denken?, in: Gegenwartskunde, (1995) 2, S. 167 ff.

Dieser Beitrag ist eine leicht gekürzte Fassung eines Textes, der vollständig publiziert wird in dem in Kürze erscheinenden Band: „Politische Urteilsbildung“, hrsg. von Peter Massing und Georg Weißeno, Wochenschau Verlag, Schwalbach 1997. Diese Publikation erscheint zugleich als Band 344 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

1 Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971, S. 145.

2 Vgl. ders., Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bde., Paderborn 1984.

I. Politische Rationalität

In der leidenschaftlich geführten Diskussion der siebziger Jahre über die Ziele politischer Bildung vertrat eine Autorengruppe um Manfred Hättich die Position, die Steigerung politischer Rationalität sei im Unterschied zu ehrgeizigeren, gesellschaftskritisch formulierten Zielen das bescheidene, dennoch anspruchsvolle und konsensfähig begründbare Ziel⁴. Wir begründeten dieses Ziel sowohl empirisch wie normativ: empirisch aus dem unbestreitbaren Tatbestand, daß die meisten Menschen ständig mehr oder weniger ausdrücklich über Politik urteilen; normativ aus einer phänomenologischen Beschreibung des individuellen Bedürfnisses nach Orientierung, sodann des gesellschaftlichen Lebens als Neben-, Mit-, Für- und Gegeneinander, das in jeder dieser Dimensionen erträglicher und humaner gestaltet werden kann durch Steigerung seiner rationalen Elemente. Diese Gedankenführung mündete in die Entfaltung und Beschreibung von Kriterien allgemeiner und spezifisch politischer Rationalität⁵. Das alles kann und soll hier nicht wiederholt werden. Ich beschränke mich darauf, unser gewöhnliches politisches Urteilen zunächst mit Hilfe zweier Grundbegriffe beschreibend zu charakterisieren, um daran anschließend politische Rationalität als eine Form praktischer Vernunft begreifbar zu machen.

1. Politisches Urteilen als Meinen und als Ausdruck von Mentalität

In alltäglicher Beobachtung ist leicht erkennbar, daß unsere politischen Urteile in der Regel die Form des Meinens haben. Meinung bezeichnet ein unsicheres Wissen, das mit Wertungen und mit Willenselementen eng verbunden ist. Meinungen werden gerade deshalb oft kämpferisch und mit Leidenschaft vorgetragen, weil sie mit ihren Wertungen zugleich ein erhebliches Maß an Ungewißheit und Unsicherheit enthalten. Gründe für unsere politischen Meinungen liegen einerseits in den Sachverhalten, über die wir uns äußern, andererseits aber auch in unserer sozialen Umwelt wie in uns selbst. Diese drei Urteilsquellen sind untrennbar miteinander verbunden, und diese Verbindung ist für die politische Auseinandersetzung konstitutiv. Denn die Sachverhalte sind sozial und geschichtlich vermittelt, sie werden aus unter-

schiedlichen Interessen und Wertüberzeugungen interpretiert und eben dadurch zu Faktoren politischer Situationen.

Die Verbindung des meist stark emotional grundierten Meinens, des interessebedingten Wollens, des intentionalen Denkens und Wertens in unseren politischen Urteilen bringt der Begriff der Mentalität gut zum Ausdruck. Mentalität bezeichnet nicht den reinen, intellektuellen Denkkakt, aber auch nicht die blinde Emotion und Irrationalität. Mit Mentalität bezeichnen wir eine biographisch und sozial-kulturell gewordene seelisch-geistige Struktur, aus der heraus wir uns in unserer sozialen Welt bewegen, behaupten und anderen begegnen. Mentalität ist Ergebnis sozialer, gruppenspezifischer vermittelter Orientierung, auf die wir in unserer Lebenspraxis ständig zurückgreifen, ohne sie ausdrücklich zu reflektieren. In politischen Konflikten stoßen in aller Regel unterschiedliche Mentalitäten aufeinander. Politische Rationalität zum Ziel politischer Bildung machen heißt nicht, solche Mentalitäten auflösen zu wollen; gemeint ist vielmehr der Versuch, sie zur Sprache zu bringen im doppelten Sinn des Wortes: nämlich sie für uns selbst und für andere verstehbar, artikulierbar zu machen und darüber ins Gespräch zu kommen. Der Zielbegriff „politische Rationalität“ enthält also nicht die Anmaßung, den lebenspraktischen Zusammenhang bestimmter, vielleicht auch einseitiger, in jedem Fall wirksamer Prägung aufzulösen; er bezeichnet vielmehr den Versuch vernünftiger Begründung gemeinsamer Praxis gerade in unseren unterschiedlichen Meinungen und Mentalitäten.

2. Politische Rationalität als Form praktischer Vernunft

Die lebenspraktische und sozial-kulturelle Herkunft und Bedingtheit unseres politischen Urteils bedeutet nicht Blindheit. Wir können uns durchaus um mehr Rationalität, um bessere Begründung unserer Urteile bemühen. Wir werden darin jedoch nicht die Schlüssigkeit wissenschaftlich exakter Urteile erreichen, wie sie z. B. die Naturwissenschaften anstreben; denn der „Gegenstand“, um den es hier geht, ist von anderer Art. Wir können uns selbst, unsere Mitmenschen und die uns umgebende sozial-geschichtliche Welt nicht völlig zum Objekt machen; wir bleiben, auch wenn wir uns um theoretisch klare Erkenntnis über sie bemühen, immer ein Teil von ihr. Auch unsere Frageweisen und Erkenntniskriterien bleiben ihr verhaftet.

Die Philosophie hat diesem Tatbestand von Aristoteles bis Kant Rechnung getragen durch die Unterscheidung von theoretischer und praktischer

4 Vgl. Dieter Grosser u. a., *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*, Stuttgart 1975; Manfred Hättich, *Rationalität als Ziel politischer Bildung*, München 1977.

5 Vgl. D. Grosser u. a., ebd., S. 25 ff. und S. 38 ff.; M. Hättich, ebd., S. 37 ff. und S. 51 ff.

Philosophie bzw. Vernunft. Die Vorherrschaft naturwissenschaftlicher Theoriebildung und ihrer technischen Anwendung in der Neuzeit hat diese Unterscheidung zeitweise verdeckt. Durch neues Nachdenken über die Bedingungen von Sozialwissenschaften und durch die Entwicklung kommunikationswissenschaftlicher Theorien ist sie in unserer Zeit wiederentdeckt worden⁶.

In Orientierung an dieser Denktradition können wir drei Weisen intentionalen menschlichen Verhaltens zur Welt unterscheiden: Theorie, Praxis und Poiesis (Technik). Theorie bedeutet in der alten Philosophie die Anschauung des Seins mit dem Ziel, die Wahrheit zu finden. Die Neuzeit versteht darunter eher die reine Wissenschaft, die das Ziel hat, Gesetzmäßigkeiten des Seienden festzustellen. Poiesis/Technik heißt das Herstellen von Gegenständen, von Werkzeugen und Kunstwerken. In der Neuzeit gründet sie sich nicht mehr nur auf handwerkliches Können, sondern auf naturwissenschaftliche Erkenntnis, also auf Theorie, und weitet sich zu industrieller Großtechnik, zu Planung und Organisation aus. Praxis dagegen heißt die tätige Lebensführung der Menschen im Umgang miteinander und die Bewältigung der dabei auftretenden Probleme. Sie ist weder in reine Erkenntnis aufzulösen, noch ist sie Herstellen von Dingen, sondern kommunikatives Handeln.

Kommunikative Wahrheitsfindung ist nicht ohne Methoden. Zwei ihrer methodischen Grundformen, die uns wiederum von der Antike bis zur praktischen Philosophie bei Kant begegnen, heißen Dialektik und Topik. Dialektik ist die Kunst des Argumentierens im Für und Wider in der Erörterung von Handlungsproblemen. Politisches Streiten bedient sich, soweit es sich vernünftigen Argumenten zu öffnen bereit ist, immer dieser Methode. Topik bedeutet, daß man sich dabei – in der Frage nach Wahrheitsmomenten – allgemeingefasster Gesichtspunkte bedient, von denen man aus Erfahrung weiß, daß sie in den unterschiedlichen Fällen immer wieder vorkommen und angewendet werden können. Nach Wilhelm Hennis ist Topik eine Technik des Problem Denkens; die Topoi, die Gesichtspunkte, deren es sich bedient, nennen wir in der fachdidaktischen Diskussion seit langem Kategorien. Wir meinen damit die Schlüsselselfragen, mit deren Hilfe wir politische Konflikte und Probleme analysieren und verstehbar machen können.

Die dialektische Erörterung von Handlungsproblemen unter Zuhilfenahme von Topoi/Kategorien führt nicht zur Erkenntnis absoluter, übergeschichtlicher Wahrheiten. In der Regel begnügen wir uns – und können wir uns begnügen –, wenn es um die Bewältigung individueller wie sozialer Handlungsprobleme geht, mit Gründen „mittlerer Reichweite“, mit geschichtlich bedingten und gewonnenen Erfahrungen und Einsichten. Rationalität als Begriff der Praxis meint die Fähigkeit menschlicher Vernunft, sich in einem situativen und geschichtlich-sozialen Kontext begründet zu verhalten, das heißt, rational zu handeln. Das schließt die Forderung ein, sich möglichst vielseitig zu orientieren über Faktoren von Situationen und Konstellationen, Handlungsalternativen abzuwägen, sich ein begründetes Urteil zu bilden und nach begründeten, auch im Gespräch mitteilbaren sowie sozial verantwortbaren Maßstäben zu entscheiden.

So hat praktische Rationalität in allen Ausformungen praktischer Philosophie, die uns in unserer Denktradition begegnen, ein doppeltes Gesicht: Sie unterscheidet, fügt aber auch wieder zusammen einerseits die Fähigkeit zur analytischen Verstandeserkenntnis, andererseits die vernünftige Einsicht in Begründung und Begründbarkeit ethischer Postulate und Wertungen. Im Sinne der Unterscheidung und Zuordnung von Verstand und Vernunft bei Kant kann man die hier gemeinte politische Rationalität so beschreiben: Sie bedient sich der mit den Methoden einzelner Wissenschaften gesicherten Verstandeserkenntnisse, ihrer perspektivischen Erklärungsmodelle und Theorien; sie überschreitet diese jedoch zugleich, indem sie sie auf die Leitideen politischen Handelns bezieht, z. B. im Sinne des freiheitlichen Verfassungsstaates auf Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit. Sie stellt also die Frage nach Sein, nach Sollen und Sinn, und zwar in konkreten politischen Situationen. Praktische Philosophie im Sinne politischer Rationalität verbindet wissenschaftliche Erkenntnis mit begründbarem politisch-ethischem Engagement.

Freilich stellt sich damit auch die Frage nach der Letztbegründung ethischer Prinzipien oder Postulate bzw. nach ihrer universalen Geltung. Diese Frage kann auch in der politischen Bildung auftreten, wie sich unten in der Entfaltung unserer Kategorien noch zeigen wird, auch wenn man nicht wird sagen können, daß solche „letzten Fragen“ in der politischen Bildung die Regel sind. Das Politische an diesem Problem liegt gerade in dem Tatbestand, daß in einer pluralistischen Gesellschaft eine allgemein anerkannte Antwort auf diese Fragen nicht zu erwarten ist und es in dieser Gesellschaft keine Instanz gibt, die die Befugnis hätte, diese Fragen verbindlich zu beantworten. Insofern

6 Vgl. Jürgen Habermas, *Theorie und Praxis*. Sozialphilosophische Studien, Neuwied-Berlin 1963; Wilhelm Hennis, *Politik und praktische Philosophie*. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft, Neuwied-Berlin 1963.

geht es politisch-ethisch hier um die Fähigkeit der Gesellschaft zum Konsens in gleichsam vorletzten Wertorientierungen angesichts der Divergenz in letzten Überzeugungen. Wir sollten die Möglichkeiten politischer Bildung nicht überschätzen; aber daß die Steigerung politischer Rationalität im beschriebenen Sinn auch ein Beitrag sein kann zu diesem Konsens, liegt wohl auf der Hand⁷.

II. Kategorien im Prozeß politischer Urteilsbildung

Begriffe sind immer auch Eingriffe; Theorien des Politischen werden entwickelt im Kontext bestimmter geschichtlich-politischer Zeitlagen, sie stehen diesen nicht völlig unabhängig gegenüber. Deshalb können wir auch die Kategorien politischer Urteilsbildung nicht aus einer Theorie schlüssig und vollständig ableiten. Alle in der didaktischen Literatur vorgestellten Kategorien-Sammlungen haben bis zu einem gewissen Grad geschichtlich-topischen Charakter. Unterschiedliche theoretische Orientierungen führen allerdings zu unterschiedlichen Akzentsetzungen, im Einzelfall auch zu Einseitigkeiten.

Wer sich vom empirisch-analytischen Theoriekonzept in betonter Vernachlässigung normativer Fragen leiten läßt, wird die Fragen nach Interessen, Macht und Konfliktkonstellationen in den Vordergrund rücken. Der Systemtheoretiker ist an den strukturellen und funktionalen Bedingungen der Erhaltung des Gesamtsystems interessiert und fragt deshalb nach dem Funktionieren seiner ‚Input‘- und ‚Output‘-Strukturen (Verbände, Parteien, Verwaltung) und seiner Institutionen im Regierungssystem. Den Anhänger kritischer Gesellschaftstheorie interessiert vor allem die geschichtlich-soziale Herkunft der Konflikte aus der Herrschaftsstruktur der Gesellschaft sowie die Möglichkeit ihrer Lösung in Richtung auf Herrschaftsabbau, Umverteilung von Chancen und Mitteln, Emanzipation benachteiligter Gruppen.

In meinen eigenen Veröffentlichungen habe ich mich orientiert am oben noch einmal skizzierten praktisch-normativen Verständnis von Politik, weil es mir am ehesten geeignet schien, gewisse Einsei-

tigkeiten der anderen Theorieansätze zu vermeiden, zugleich jedoch ihre für politisches Urteilen wichtigen Fragen aufzunehmen. Das hier vorzustellende Ensemble von Kategorien erhebt nicht den Anspruch auf theoretisch-systematische Vollständigkeit, weil gerade diese dem praktisch-geschichtlichen Charakter des Politischen nicht gemäß wäre. Es ist vielmehr Ausdruck des theoretisch aufgeklärten *common sense* einer freiheitlich verfaßten pluralistischen Gesellschaft, in welchem die gesellschaftlich-politischen Krisen- und Konflikterfahrungen des 20. Jahrhunderts verarbeitet sind. Insofern hat es geschichtlichen Charakter. Es versucht, die Erkenntnisse und Einsichten der eben genannten Theoriekonzepte in sich aufzunehmen, indem es die Interdependenz von objektiven, geschichtlich und sozialstrukturell vorgegebenen, und subjektiven, intentionalen und interessebedingten Faktoren beachtet – eine Interdependenz, die für politische Konstellationen typisch ist.

Gewiß geht es in der Politik um „Sachfragen“, aber jede Sache ist politisch *jemandes* Sache; Sachen und Interessen/Intentionen sind ineinander verwoben. Auch die Ausgangslage politischer Bildungsprozesse, nämlich die sozialpsychologisch beschreibbare Meinungsstruktur bzw. Bewußtseinslage ihrer Adressaten, ist von diesem Ineinander der Faktoren bestimmt. Wir sind in der Regel nicht distanzierte Beobachter, sondern sind einbezogen in Auseinandersetzungen. Schließlich werden die kategorialen Fragen nach den Faktoren politischer Situationen und Möglichkeiten zum Zweck der Urteilsbildung verbunden mit den Hauptfragen einer politischen Ethik, die sich auf der Grundlage einer personalen philosophischen Anthropologie den Prinzipien und Zielwerten des freiheitlichen Verfassungsstaates verpflichtet weiß⁸.

In der Anordnung der Kategorien wählen wir den Dreischritt *Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung, Urteilsbildung* und folgen damit einem empirisch begründbaren, aber idealtypisch gefaßten Modell politischer Problemlösung und Entscheidung. Die einzelnen Kategorien werden also den Grundkategorien *Situation, Möglichkeit* und *Urteil* bzw. *Entscheidung* zugeordnet. In der Erläuterung der drei Grundkategorien soll zugleich weiter verdeutlicht werden, was es heißt, Politik als eine spezifische Weise von Praxis aufzufassen und politische Rationalität als Ziel politischer Bildung anzustreben. (Im folgenden sind die Begriffe, die die einzelnen Kategorien bezeichnen, kursiv gesetzt.)

7 Vgl. dazu besonders die aus Tagungen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hervorgegangenen Sammelbände von Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977; *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart 1987; *Reicht der Beutelsbacher Konsenz?*, Schwalbach 1996; darin vom Verf.: *Der Beutelsbacher Konsens – ein formales Minimum ohne Inhalt?*

8 Dazu ausführlicher meine in Anm. 2 genannte Publikation, Bd. I, S. 41 ff.; Bd. II, S. 68 ff.

1. Situationsanalyse

Politik ist nicht Vollzug objektiver Gesetzmäßigkeiten – etwa des angeblich erkennbaren Ganges der Geschichte, wie der Kommunismus behauptete, oder des angeblichen Willens einer biologischen Natur, wie die Nationalsozialisten meinten. Politik hat vielmehr ständig *Situationen* in ihrem geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext zu bewältigen. Deshalb bilden den Gegenstand politischen Denkens nicht in erster Linie Sachverhalte, sondern Situationen⁹. Auch der politische Streit entzündet sich keineswegs an abstrakten, theoretisch gefaßten Problemfragen, sondern an konkreten Konflikten im Mit- und Gegeneinander von Menschengruppen. Die Situationsanalyse bemüht sich daher um eine möglichst genaue Erkenntnis der Faktorenkonstellation, die die Situation ausmacht. Es muß gefragt werden, worin das *Problem* oder der *Konflikt* besteht, welche Sachverhalte und sozialen Kräfte hier einander entgegenstehen. Dabei spielen – zumal in unserer komplexen, wissenschaftlich-technisch bestimmten Industriegesellschaft – gewiß objektive Faktoren (z. B. Produktionstechniken, Organisationsstrukturen in ihrer Verflechtung, Finanzen, Ressourcen) eine unübersehbare Rolle. Aber zum *politischen Problem* werden daraus herrührende Fragen erst, wenn in der Gesellschaft eine Diskrepanz empfunden wird zwischen den gegebenen Verhältnissen und dem Wünschbaren, zwischen Sein und Sollen. So kann man zwar, wenn es etwa um eine Reform der Alters- oder der Krankenversicherung geht, den objektivierbaren Sachverhalt als Frage der Finanzierung definieren; aber ein politisches Problem wird aus der Frage erst dadurch, daß beteiligte Gruppen Defizite anmahnen oder über eine zumutbare Verteilung der Leistungen und Lasten streiten.

Deshalb gehört zur genaueren Bestimmung eines politischen Konflikts die Frage nach den *Beteiligten*, nach ihren *Interessen*, nach ihrer *Interpretation* des Problems, nach *Ideologie* als interessegeleitetem Denken. Man kann Antworten auf solche Fragen ein Stück weit objektivieren, indem man eine Problem- oder Konfliktslage zurückführt über die aktuell streitenden Gruppen bzw. ihre Akteure hinaus auf dauerhaftere *soziale Strukturen* (soziale Schichten, Klassen-, Berufs-, Produktionsstrukturen, Bevölkerungs- und Siedlungsstrukturen, Parteistrukturen, Konfessionsstrukturen usw.). Aber nicht die Strukturen als solche bewirken kausal unmittelbar den politischen Konflikt; dieser entsteht vielmehr aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Interpretationen, Interessen und

Intentionen der Akteure. Unter der Kategorie der *Geschichtlichkeit* wird das noch deutlicher. Viele aktuelle Konflikte sind nur verstehbar, wenn man ihre geschichtliche Herkunft in die Analyse einbezieht (etwa die Konflikte im Nahen Osten oder auf dem Balkan). Aber die Vergangenheit wirkt politisch nicht einfach als solche, sondern weil Menschengruppen aus ihrem Selbstverständnis und in ihrer Erinnerung Vergangenheit interpretieren, sie dadurch zu *ihrer* Geschichte machen und die Gegenwart aus ihr deuten.

In allen Kategorien der Situationsanalyse tritt uns also das Ineinander von objektiven Faktoren und ihrer subjektiv-sozialen, intentionalen Interpretation durch die Beteiligten entgegen. Nur so sind sie politische Kategorien. Das gilt auch in pädagogisch besonders wichtiger Weise für die Kategorien zur Motivation und zur Selbstreflexion der Lerngruppe, die den „Einstieg“ in eine solche Analyse strukturieren können; für die Frage nämlich nach der eigenen subjektiven *Betroffenheit* von einem Konflikt oder einem Problem und nach dessen objektiver *Bedeutsamkeit* für die eigene gegenwärtige oder künftige Lebenslage. Solche Fragen sind nicht schon am Beginn eines Vorhabens beantwortbar. Sie führen zunächst nur zu einer ersten Artikulation von *Meinungen* und möglicherweise zu einer Eingangsdiskussion, aus der Leitfragen für das weitere Vorgehen gewonnen werden können. Dazu gehört unabdingbar die Frage nach den Quellen der eigenen *Information*, ihres gegenwärtigen Standes, ihrer Defizite sowie nach weiteren Informationsmöglichkeiten. Politische Bildung beginnt mit Fragen und bewährt sich in der Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen.

2. Erörterung politischer Möglichkeiten

Politik sei die Kunst des Möglichen, wird häufig gesagt. Richtig daran ist, daß sich politische Absichten immer nur unter Berücksichtigung der gegebenen Konstellation und im Rahmen der vorhandenen Mittel, also nach „Lage der Dinge“ durchsetzen lassen. Wer Unmögliches anstrebt, wird scheitern. Allerdings kann die Formel von der Kunst des Möglichen auch in falscher Weise einschränkend verstanden werden. Man kann auch zu früh vor widrigen Umständen resignieren. Politik muß aber die Umstände, die Faktoren einer Situation so zu beeinflussen versuchen, daß das, was wünschbar oder gar notwendig scheint, möglichst realisierbar wird. Deshalb ist die erweiterte Formel wohl richtiger, Politik sei die Kunst, das als notwendig Erkante möglich zu machen; und zwar möglich zu machen im zwischenmenschlich-gesellschaftlichen Sinn. Damit erweist sich also *Möglichkeit* als Grundkategorie politischen Denkens.

⁹ Dies wird ausführlich begründet und entfaltet bei Hans Buchheim, *Theorie der Politik*, München 1981.

Die Kategorien der Möglichkeitserkenntnis bilden mit denen der Situationsanalyse ein Kontinuum. Der Übergang ist fließend; denn die zuvor genannten Fragen nach den Beteiligten, nach deren Interessen und Interpretationen, nach Geschichtlichkeit und Strukturen bestimmen den Rahmen des Möglichen mit. Nur erhält die Analyse der Umstände als Möglichkeitserkenntnis eine neue Qualität: Sie wird zum politisch-strategischen Denken, das auf *Durchsetzung* und *Entscheidung* zielt. Die Frage, was in einer gegebenen Konstellation durchsetzbar ist, muß differenziert werden in Teilfragen nach den *Machtverhältnissen* und deren *organisatorischer Struktur* (öffentliche Meinung, Verbände, Parteien, Fraktionen, Mehrheit und Opposition), nach dem *geltenden Recht*, nach *Verfahrensregeln* und den am Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß beteiligten *Institutionen*; schließlich nach *Koalitions- und Kompromißmöglichkeiten*. Auch diese Faktoren erweisen sich als typisch politisch darin, daß sie einerseits in gewisser Weise den Akteuren vorgegeben, andererseits aber mehr oder weniger stark beeinflussbar sind. Politischer Gestaltungs- und Durchsetzungswille zielt auf ihre ständige Beeinflussung zum Zweck der Sicherung von *Macht* als Bedingung der Möglichkeit, Gewolltes durchzusetzen und so die gesellschaftlichen Verhältnisse zu gestalten.

Der „Normalbürger“ und Adressat politischer Bildung sollte – auch wenn er sich in der Regel mit der Rolle des teilnehmenden Beobachters begnügt – einen gewissen Einblick in diese Struktur des politischen Prozesses haben, den man mit Hilfe der angelsächsischen Unterscheidung auch als ein Ineinander von *policy* (politische Interessen und Inhalte, Programme und Ziele), *polity* (Regeln und Institutionenordnung) und *politics* (strategisch-taktisches Handeln) charakterisieren kann. Diese drei Grundbegriffe der englischen Sprache fassen in ihrer Weise unsere Kategorie der Situationsanalyse und der Möglichkeitserörterung zusammen. Für den Bürger als teilnehmenden Beobachter von Politik – vor allem in seiner Rolle als Wähler und als möglicher aktiver Teilnehmer an politischen Prozessen – sind darüber hinaus Fragen wichtig wie die nach Möglichkeiten der *Beteiligung* und der *Mitbestimmung* in den verschiedensten Formen der öffentlichen Meinungsbildung und der politischen Willensbildung. Die Kategorien politischer Möglichkeit sind handlungsorientiert, und ihre Anwendung im Nachdenken über Politik ist bereits ein inneres Handeln.

3. Urteilsbildung und Entscheidung

Situationsanalyse und Erörterung von Handlungsmöglichkeiten münden beim beobachtenden Bürger in ein *Urteil* über Lösungsmöglichkeiten, bei

den politischen Akteuren in eine Entscheidung. *Entscheidung* sollte man nicht in einem dezisionistisch zugespitzten Sinn verstehen, so als sei politisches Handeln ein ständiges, fast heroisch anmutendes Entscheidungshandeln. Entscheiden besteht häufig in einer Summierung kleiner Schritte, von denen der „entscheidende“ nicht immer leicht erkennbar ist. In der Regel setzt der formelle Akt des Entscheidens im zuständigen Organ nur den Schlußpunkt in einem längeren und lange Zeit informell verlaufenden Prozeß, in welchem Lösungs- und Kompromißmöglichkeiten zwischen Repräsentanten von Machtgruppen und Institutionen, begleitet von öffentlicher Diskussion, ausgelotet werden. Politisch ist ferner eine Nicht-Entscheidung, ein Entschluß, eine Sache zu vertagen, etwa um eine günstigere Konstellation abzuwarten, auch eine Entscheidung im hier gemeinten Sinn.

Für die beobachtende Teilnahme des Bürgers ist die dritte Grundkategorie eher die des *Urteils*, wobei sein Urteilen als inneres Handeln eine Entscheidung vorwegnehmen, mit- oder nachvollziehen kann, sei es in Zustimmung oder in Kritik. In jedem Fall brauchen Akteure und Beobachter Kategorien der Urteilsbildung über die bisher genannten, im engeren Sinn politischen Kategorien hinaus, nämlich Maßstäbe politischer Ethik. Im gängigen politischen Meinungen und Kritisieren werden sie meist unbewußt verwendet. Politische Bildung muß sie bewußt machen, benennen und begründen; sie erreicht damit erst ihr Ziel politischer Urteilsbildung.

Problemstruktur und Konfliktcharakter des Politischen gebieten als zentrale Aufgabe politischer Urteilsbildung die Wahrnehmung und Erörterung von *Zielkonflikten*. Immanent ist diese Kategorie in der Analyse der Situationen und Möglichkeiten immer schon anwesend, wenn Meinungen und Interessen streitig aufeinandertreffen oder wenn nach Kompromißmöglichkeiten gefragt wird. In der Phase der Urteilsbildung muß aber das Phänomen des Zielkonflikts ausdrücklich bewußt gemacht werden, gerade weil es jetzt um politische Ethik und Moral geht. Nichts verdirbt politische Urteilsbildung so leicht wie unpolitisches Moralisieren und wie die gesinnungsethische Verabsolutierung eines Zielwertes unter Vernachlässigung der anderen. Die Kategorien politischer Urteilsbildung müssen deshalb der Begründbarkeit einander widerstreitender Interessen ebenso Rechnung tragen wie dem unausweichlichen Tatbestand, daß die allgemein akzeptierten politischen *Zielwerte* (Friede, Freiheit, Gerechtigkeit) in der konkreten Situation in Spannung zueinander geraten können. Von Extremlösungen abgesehen, geht es im politischen Entscheiden in der Regel nicht um Gut oder

Böse, sondern um das Bessere oder Schlechtere, um die besseren Wege zu den nicht strittigen Zielen, oft nur um die Wahl des geringeren Übels. Politische Bildung muß ihre Adressaten in der Phase der Urteilsbildung mit dieser Grundstruktur politischer Ethik vertraut machen.

Dies vorausgesetzt, sind die Einzelkategorien von sekundärer Bedeutung. Es ist deshalb besonders wichtig, ihren oben begründeten geschichtlich-topischen Charakter zu betonen, damit sich politische Bildung nicht unnötig in die Aporien der Letztbegründung von Ethik verstrickt. Selbstverständlich ist das weiterbohrende Hinterfragen immer möglich und in manchen Gesprächssituationen unvermeidlich: Warum sollen denn Friede oder Freiheit oder Menschenwürde Höchstwerte sein? Warum sollen wir einen freiheitlichen Rechtsstaat wollen? Politische Bildung darf diesen Fragen nicht ausweichen, der Lehrende muß auf sie gefaßt sein. Aber die Regel im Prozeß politischer Urteilsbildung sind sie nicht. In der Regel begnügen und behelfen wir uns mit Wertkategorien, die allgemein anerkannt sind, weil sie dem *Verfassungskonsens* einer freiheitlich verfaßten pluralistischen Gesellschaft entsprechen.

Völlig unumstritten ist darin der Fundamentalwert *Menschenwürde*, wie unterschiedlich auch immer er begründet sein mag. Die Frage, ob eine Problemlösung der Menschenwürde widerstreitet, ist unumgänglich. Nur ist sie zu weit gefaßt, zu grob, als daß sie – von eklatanten Fällen abgesehen – „greifen“ würde. Sie muß deshalb differenzierter gefaßt werden als Frage nach einzelnen *Menschen-* bzw. *Grundrechten*, die je nach der Problemfrage ins Spiel kommen, sowie nach den politischen Zielwerten der individuellen und politischen *Freiheit*, der sozialen *Gerechtigkeit*, des inner- und zwischenstaatlichen *Friedens*. Auch diese bleiben sehr allgemeine Maßstäbe; sie sind aber unabdingbar, und sie sind geeignet, die schon angesprochenen Zielkonflikte ans Licht zu bringen und so das Grunddilemma von Politik deutlich zu machen. Politik ist verpflichtet, *Erfolg* im Sinne dieser Werte zu haben oder jedenfalls anzustreben, und sie muß dafür unter Umständen auch gefährliche Mittel einsetzen, die ihrerseits mißbraucht werden können (Rechtswang, Polizei, Militär). In diesem Sinn ist politische Ethik Verantwortungsethik; sie darf sich nicht mit der guten Gesinnung, nicht mit dem guten Gewissen der Akteure begnügen, sondern sie muß fragen nach der *Wirksamkeit* und den *Folgen*, gerade auch nach den möglichen unbeabsichtigten Nebenfolgen von Entscheidungen, und nach deren *Verantwortbarkeit*. Wenn heute mit Recht im Blick auf globale Gefahren die Verantwortung der Politik auch für künftige Generationen betont wird, dann ist das keine neue politische

Ethik; vielmehr wird die Dringlichkeit der alten Forderung nach *providentia*, nach kluger und verantwortlicher Voraussicht, neu unterstrichen. Die Frage, ob Politik dieser Forderung genügend gerecht werden kann, ist damit freilich nicht beantwortet.

In den inneren Konflikten einer interessenpluralistischen Gesellschaft ist die Kategorie der *sozialen Gerechtigkeit* von besonderer Bedeutung. Sie enthält jedoch in sich selbst wiederum Konfliktpotential, weil sie mehrdimensional ausgelegt werden kann, ja muß. *Leistungsgerechtigkeit* ist eine Forderung, die sich aus Freiheitsrechten ebenso begründen läßt wie aus Funktionserfordernissen der wirtschaftlich-sozialen Ordnung. Aber diese ist um der Menschenwürde und um des inneren Friedens willen zugleich der *Bedürfnisgerechtigkeit* für alle und der *Chancengerechtigkeit* für benachteiligte Gruppen verpflichtet. So bedeutet Gerechtigkeit das ständige Bemühen um den schonenden Ausgleich zwischen divergierenden Interessen sowie das Streben nach optimaler Balance zwischen *Freiheit* und *Gleichheit*.

Weil aber niemand – und auch keine Instanz – sagen kann, was im jeweiligen Fall Gerechtigkeit materialiter exakt bedeutet, muß es die *politische* oder *Verfahrensgerechtigkeit* geben, das heißt Regeln und Institutionen, die allen Bürgern und allen Gruppen die Beteiligung am Streit um gerechtere Lösungen ermöglichen. Deshalb kommen in der politischen Urteilsbildung auch Kategorien wie *Legitimität* und *Grundkonsens* ins Spiel, das heißt die Frage nach der Vereinbarkeit von Lösungen mit den grundlegenden Regeln und Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates sowie die Frage, ob der Verfassungskonsens tangiert, gestärkt oder gefährdet wird.

Diese Fragen münden in die umfassendere Kategorie des *Gemeinwohls*. Man darf in ihm jedoch nicht ein inhaltlich vorgegebenes Konzept eines gemeinschaftlich guten Lebens verstehen, welches niemand schlüssig vorgeben kann. Gemeinwohl ist vielmehr eine regulative Idee, die in der Austragung von Konflikten die Beteiligten daran erinnert, daß es über die divergierenden Gruppeninteressen hinaus ein *Allgemeininteresse* gibt an einer funktionsfähigen freiheitlichen Rahmenordnung; denn diese ist Voraussetzung für die friedliche Interessenwahrnehmung und Konfliktregelung überhaupt. In formalisierter Fassung begegnet uns dieser Gedanke in der Geschichte der politischen Ethik in Vertragstheorien, die eine gerechte politische Ordnung auf die formalen Regeln der Gegenseitigkeit und der *Verallgemeinerbarkeit* gegründet sehen. Er begegnet uns auch in der aus unterschiedlichen Kulturkreisen überlieferten *Goldenen*

Regel, die in ihrer negativen Fassung als Prinzip der *Zumutbarkeit* eine Akzeptanzgrenze markiert.

In der politischen Ethik und in der Didaktik wird immer wieder gestritten, ob nicht solche formal-allgemeinen Regeln als Urteilskategorien ausreichen; denn sie scheinen jenseits des Streites um Begründbarkeit und inhaltliche Bedeutung ethischer Prinzipien konsensfähig. Tatsächlich scheint das Prinzip der Verallgemeinerbarkeit in der Fassung der Goldenen Regel allen Menschen einsichtig. Auch Kinder verstehen diese Regel, sobald sie im Rahmen konventioneller Moral zu urteilen vermögen; zumal wenn man die Regel als *argumentum ad hominem* faßt: „Stell' Dir vor, Du wärest in jener Lage ...!“ Nur gerät eine solche Argumentation leicht auf die Ebene der Individualmoral, wo die institutionell-rechtlichen und politischen Probleme einer gerechten Gesamtordnung einschließlich ihrer Funktionsfähigkeit nicht erfaßt werden. Zudem aber kann jede formale Regel hinterfragt werden nach einem inhaltlichen Grund ihrer Geltung, ohne den sie leer bleibt und Menschen kaum motiviert.

Deshalb wird hier die Position vertreten, die formalen Prinzipien politischer Ethik seien zwar hilfreich für die Urteilsbildung, sie entfalten aber ihre Überzeugungskraft nur in Verbindung mit der geschichtlichen Konkretion, die sie in den materialen Grundwerten der freiheitlichen Demokratie gefunden haben. Auf Menschenwürde, auf Menschenrechte, auf Strukturprinzipien und Zielwerte dieser Ordnung können wir in politischer Urteilsbildung nicht gut verzichten¹⁰.

Hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen solcher Urteilsbildung ist aber auch die Feststellung wichtig, daß unsere hier explizierten Kategorien keine schlüssige Deduktion des „richtigen“ Urteils in konkreten Streitfragen erlauben. Sie beschreiben vielmehr ein Feld, in dem das Pro und Contra sein Recht und seine Notwendigkeit behält. Deshalb ist zu warnen vor der Neigung, politische Probleme auf ethische zu reduzieren, was nichts anderes bedeuten würde, als die Schritte der Situationsanalyse und der Möglichkeitserörterung zu überspringen. Das Ergebnis wäre kurzschlüssiges, schlechtes politisches Moralisieren – leider nicht selten anzutreffen.

4. **Schlußbemerkungen zur praktischen Verwendung des Kategorienschemas**

Was hier skizziert und begründet wurde, soll nicht als ein abgeschlossenes Schema verstanden wer-

¹⁰ Dazu ausführlicher Bernhard Sutor, *Kleine politische Ethik*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 341, Bonn 1997.

den, dem die Phasenstruktur jeden Unterrichts zu folgen hätte. Der hier gewählte Dreischritt von *Situationsanalyse*, *Möglichkeitserörterung* und *Urteilsbildung* mit vorgeschaltetem „Einstieg“ eignet sich am ehesten für Thementypen wie Fallanalyse, Problem- oder Konfliktanalyse. Auch dabei jedoch ist es keineswegs erforderlich oder wünschenswert, alle hier genannten Kategorien, und alle in gleicher Intensität, ins Spiel zu bringen. Vielmehr sind durchaus unterschiedliche kategoriale Akzentsetzungen bei der Behandlung einzelner Themen unumgänglich. So mag in einem Fall in der Analyse eines Konfliktes die gründliche Erarbeitung von dessen geschichtlicher Herkunft im Vordergrund stehen, in einem anderen Falle die ideologiekritische Auseinandersetzung mit Interessenpositionen, in wieder einem anderen die Untersuchung von informellen und formellen Teilschritten einer politischen Entscheidung usw.

Das Ganze unseres Kategorien-Ensembles ist jedoch insofern von didaktischer Bedeutung, als es darauf aufmerksam macht, daß Politik von mehrdimensionaler Struktur ist und daß deshalb im Gesamt eines Lehrplanes oder eines Unterrichts wichtige Grundfragen nicht gänzlich übersehen werden dürfen. Die Zusammenstellung der Kategorien soll also verstanden werden als ein heuristisches Instrumentarium zur Begründung, Planung und Führung von Unterricht – und darüber hinaus. Als solches gilt es für die unterschiedlichen Methodenkonzepte. Auch ein systematisch angelegter Lehrgang, auch eine auf aktuelle Ereignisse bezogene Diskussion, auch ein Planspiel hat eine kategoriale Struktur, deren sich der Lehrende vergewissern, die er planen und begründen soll¹¹.

¹¹ In diesem Sinne sind in dem von mir herausgegebenen Lehr- und Arbeitsbuch „Politik“, Paderborn 1987, folgende Beispiele in ihrer politisch-kategorialen Struktur dargestellt: Wehr- und Zivildienst; der politische Entscheidungsprozeß am Beispiel des Mitbestimmungsgesetzes; der Streit um § 218 als rechtspolitisches Problem; der Nahost-Konflikt; die deutsche Frage; in meinem Studienbuch „Politik“, Paderborn 1994, ferner die Asyl- und Flüchtlingproblematik; der Streit um eine neue deutsche Verfassung; Ökonomie und Ökologie; der Krieg im zerfallenden Jugoslawien und der zweite Golfkrieg. Unterrichtsmodelle im Sinne der hier skizzierten kategorialen politischen Bildung habe ich vorgelegt zum Thema Jugendarbeitslosigkeit (bei Kurt Gerhard Fischer, *Unterrichtsskizzen zum Thema Jugendarbeitslosigkeit*, Stuttgart 1977, S. 86 ff.); zum Thema Grundwerte im Politikunterricht (in: *Politische Bildung*, [1979] 12, S. 64 ff.); zur Familienpolitik (bei Siegfried Schiele/Herbert Schneider, *Die Familie in der politischen Bildung*, Stuttgart 1980, S. 107 ff.); zu Jugend und politischer Identifikation (zusammen mit Kurt Gerhard Fischer im Bd. 205 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1983, S. 27 ff.); zu totalitärer Diktatur (in: *Politische Bildung*, [1985] 2, S. 96 ff.).

Zwischenruf zur Krisen- und Perspektiven- dämmerung des Politikunterrichts

I. Begriffe und Entscheidungsdefizite

„Krise“ bedeutet von ihrem griechischen Wort-Ursprung her „Scheidung“ eines Zustandes, in dem es zu *entscheiden* gilt, ob und wie eine grundlegende Verbesserung möglich werden könnte – und sollte. „Perspektive“ meint von ihrem lateinischen Wort-Ursprung her „Durchsicht“ bzw. „Fernsicht“. Dieser Zwischenruf behandelt Krisen- und Perspektivenentscheidungsfragen des Politikunterrichts, um die sich (nach meiner Leitthese) die gegenwärtig repräsentativ veröffentlichte Didaktik der politischen Bildung¹ tendenziell herumdrückt: Warum werden – ähnlich wie bei Verbänden, Parteien und Parlamenten – *Grundlagenkontroversen* nicht öffentlich begründet und konsequent ausgetragen? Wo werden die sich verschärfenden Krisen in Politik und Wirtschaft in ihren – interdependenten – System- und Sachzwängen *zusammenhängend* erklärt, deren absehbare Konsequenzen antizipiert, diese – mit *prinzipiellen Alternativmodellen systematisch vergleichend* – diskutiert?

Zwar machen immer wieder einzelne Wissenschaftler und Politiker sowie engagierte (Bürger-)Initiativen, Umweltschutz-, Friedens- und Menschenrechtsbewegungen auf diese Krisen – als solche – aufmerksam, überwiegend jedoch ohne volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Ihre Warnungen finden durchaus Resonanz in den Massenmedien. Auf deren Druck hin werden sogar von mitglieder- und kapitalstarken Verbänden und Parteien Denkschriften und Programme verfaßt. Regierungen geben Absichtserklärungen ab. Nationale und internationale Konferenzen vereinbaren Grundsatzserklärungen und Selbstverpflichtungen ihrer Teilnehmerstaaten – „im Rahmen ihrer gesetzlichen, finanziellen und tech-

nischen Möglichkeiten“ – ohne strukturell korrigierende Maßnahmen und effektive Kontrollen. Diese Praktiken verfolgen auch prominente Autoren der politischen Bildung. In verdienstvollen Untersuchungen² und Unterrichts-Modellen³ werden sie im einzelnen registriert, dokumentiert und auch kritisch kommentiert. Zu kurz jedoch kommen umfassendere Analysen der Wirtschaftsordnung(en), in denen sich globale Krisen entwickeln, deren Wechselwirkungen humane Überlebensperspektiven insgesamt in Frage stellen. Erst recht zu kurz kommen Analysen der rechtlichen und ökonomischen Kompetenzen nationaler Parlamente und Regierungen sowie internationaler Kommissionen, die Kapitalkonzentrationen transkontinentaler Konzerne und Kartelle noch zu kontrollieren und zu (be)steuern, wenn sie diese Krisentendenzen noch stoppen oder gar umkehren wollen.

Zwar werden seit einiger Zeit im Deutschen Bundestag sowie in Tageszeitungen⁴, Nachrichtenmagazinen oder Buchpublikationen⁵ anspruchsvolle Debatten zur sogenannten „Globalisierung“ geführt. Diese erscheinen jedoch überwiegend defensiv. Offensive Gegenstrategien im Zuge einer internationalen Wirtschaftspolitik zugunsten einer wirksamen „Harmonisierung“ nationaler Steuern und Abgaben sowie einer kontrollierten Angleichung von Arbeits-, Sozial- und Umweltstandards kommen nicht zur Geltung – es sei denn, auf dem tendenziell niedrigsten Niveau.

Auch in der universitären Didaktik der politischen Bildung werden offensichtlich keine prinzipiellen Systemkontroversen mehr dargestellt und aufgear-

1 Vgl. exemplarisch zuletzt: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach 1997; Benno Hafener (Hrsg.), *Handbuch politische Jugendbildung*, Schwalbach 1997; Deutsche Vereinigung für politische Bildung (Hrsg.), *Politische Bildung in der Bundesrepublik*, Opladen 1996 (mit zwei Ausnahmen); *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 47/96 (mit der Ausnahme von Siegfried Schieles Beitrag).

2 Vgl. exemplarisch *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 36/89, 35–36/94; 37/94; 7/96; 24–25/96 sowie die Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 281: *Prinzip Fortschritt? Natur und Gesellschaft zwischen Legitimation und Verantwortung*, sowie Bd. 284: *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung*.

3 Vgl. u. a. die Zeitschriften „Gegenwartskunde“ und die „Wochenschau“-Hefte.

4 Vgl. die „Globalisierungs“-Dokumentationen der Frankfurter Rundschau 1996/97.

5 Vgl. z. B. Hans Peter Martin/Harald Schumann, *Die Globalisierungsfalle*, Reinbek 1996; Die Gruppe von Lissabon, *Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft*, München 1997.

beitet⁶. Nicht nur bei vielen Studenten und Schülern wächst die Unlust an „bloßen Theorien“ der Politik, erst recht der Ökonomie. Beliebter sind „Praxisobjekte“. Wenn aber bereits Studierende der Sprach- und Sozialwissenschaften „sich das Lesen aufteilen“, Theoriediskussionen oft nur noch mit erheblichen (Autoren-)Druckkostenzuschüssen veröffentlicht werden können, diesen Konzeptionen zudem häufig primär der Einwand entgegengehalten wird, es fehlten die „realistischen“ Unterrichtsmodelle, dann verschwindet die Anregung bzw. die Fähigkeit zu einem Denken in systemkritischen Perspektiven und Alternativen, das sich nach erklärten Prinzipien, Regeln und Kriterien rechtfertigt vor dem „Utopie“- bzw. „Akzeptanz“-Ein- oder Vorwand: „Wie soll das gehen?“ „Ist das Jugendlichen und Wählern noch vermittelbar?“

Wie weit kann dieses gängige Argument noch zur Ausrede umfunktionalisiert werden? Hätte der Frage nach den realistischen (Aus-)Wegen *aus* der Krise nicht zunächst die Frage nach den Wegen *in* die Krise voranzugehen? Hat politische Bildung sich mit der verfassungstheoretischen Feststellung des parlamentarisch-demokratischen Rechtsstaates i. S. des Art. 20, II GG zu begnügen, daß „alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht“, ohne die „besonderen Organe der Gesetzgebung und der vollziehenden Gewalt“ politikwissenschaftlich-empirisch zu befragen, wohin diese Gewalt im einzelnen gegangen bzw. wie mit ihren Steuer-Mitteln umgegangen worden ist⁷?

Wäre nicht die gängige Frage nach „realistischen Wegen“ argumentativ zu konfrontieren mit der konzeptionellen Vor-Frage nach deren Zielen und Zwecken sowie nach den Kategorien und Kriterien ihrer vergleichenden Beurteilungen? Waren die Grundsatzdiskussionen in den siebziger Jahren zwischen Hilligen, Schmiederer, Roloff, Giesecke und Sutor⁸ über die Positionen politischer Bildung zu gerechten und gemeinwohlverpflichteten Staats-, Rechts- und Wirtschaftsordnungen inhaltlich nicht berechtigt – wenn sie auch nicht formal über oberste Lernziele mitentscheiden konnten?

6 Vgl. zuletzt den „Darmstädter Appell“ zur Reform der politischen Bildung in der Schule, u. a. dokumentiert in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 47/96, S. 34 ff., der mit keinem Satz die globalen Krisenentwicklungen gerade der Marktwirtschaft systemtheoretisch analysiert und sogar den Begriff der „Sozialen Marktwirtschaft“ fallen läßt.

7 Vgl. vor allem Ernst-Ulrich Huster (Hrsg.), *Reichtum in Deutschland*, Frankfurt a.M. 1995, sowie Walter Hanesch u. a., *Armut in Deutschland*, Reinbek 1994.

8 Vgl. Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung*, Stuttgart 1975/80; Walter Gagel, *Politik, Didaktik, Unterricht*, Stuttgart 1979; ders., *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*, Opladen 1995².

Meine Kritik kann nicht den Kolleginnen und Kollegen in Schule und Hochschule⁹ gelten, die immer noch bemüht sind, diesen Theorieverlusten politischer Bildung argumentativ entgegenzutreten. Doch wie lange können sie noch den Sorgen um den methodischen und substantiellen (Wissenschafts-)Anspruch des Politikunterrichts, um seine politisch-ökonomische Systemrelevanz, um seine sozial-politische Bildungsperspektive gerecht werden? Was können und wollen sie dem modisch opportunen „mainstream“ der Sozialpädagogisierung, Individualisierung und Moralisierung der politischen Bildung entgegenhalten, der sich historischen Herrschaftsanalysen und Ideologiekritiken entfremdet hat?

II. Entmachtung der Politik – Entwertung politischer Bildung

Meine These bzw. Diskussion des Verlustes der Politik sowie der Ökonomie im Politikunterricht strukturiere ich unter drei Perspektiven:

1. Die Entmachtung (parlamentarisch-demokratischer) Politik wurde bisher nicht angemessen politikwissenschaftlich erforscht.
2. Die aus dieser (vor allem ökonomischen bzw. technologischen) Ohnmacht der Politik resultierende Entwertung der politischen Bildung wurde nicht entsprechend analysiert bzw. politikdidaktisch thematisiert.
3. Statt dessen wurden dem Politikunterricht wesentliche Teile seiner politikwissenschaftlichen bzw. politikdidaktischen Substanzen entzogen (während Theorie-Spezialisierungen weiter von der Unterrichtspraxis abstrahierten).

Die Resultate dieser Entwicklung kritisiere ich wiederum unter drei Aspekten:

1. Der begriffskonsequente, wissenschaftlich-rechtliche Unterschied zwischen Politikunterricht und Werteerziehung ging verloren. Damit verbunden löste sich der Politikunterricht überwiegend in allgemeiner Sozialpädagogisierung auf.
2. Mit der Reduzierung der – veröffentlichten – Politik auf massenmediale Personalisierungen und Symbolisierungen verschwanden die strukturellen Konflikte und Kontroversen, Perspektiven und Alternativen der Politik auch im Unterricht.

⁹ Namentlich kann ich hier exemplarisch nur zwei Kollegen erwähnen: Wolfgang Hilligen und Bernhard Claußen, denen ich diesen Aufsatz widme.

3. Von dieser Politik und ihrem Unterricht versprachen sich die meisten Jugendlichen nichts mehr für ihre Zukunft. Das Fach wurde oft zur sogenannten „Lagerstunde“ über allgemeine Sinnfragen ohne (fach-)wissenschaftliche Kategorien, Kriterien, Methoden und Systematisierungen. Es trat damit zu Recht an den Rand von Geschichte, Philosophie, Rechts- und Wirtschaftskunde.

Diese Krise des Politikunterrichts ist selbstverständlich nicht plötzlich und unvermittelt entstanden. Sie erscheint mir unter vier historischen Belastungen zu stehen:

– Die Geschichte der politischen Bildung¹⁰ an den Schulen Westdeutschlands begann (und verlief sich im Sinne des Wortes) von Anfang an unter falschem Namen: Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Welt- und Umweltkunde, Gesellschaftslehre bezeichneten den gleichen, gemeinsamen Umweg, nämlich die begriffliche Verfehlung des Politischen, d. h. die Konflikte und Kontroversen um die Regelung öffentlicher Angelegenheiten als organisierte Verteilungskämpfe um Macht und Geld, aber auch um die Perspektiven der Wirtschafts-, Staats- und Rechtsordnungen.

– Dieser begrifflichen und konzeptuellen Verfehlung des Politischen entsprach die alibihaft Fächerzuordnung: Hinter der falschen Alternative: Fach oder fächerübergreifendes Prinzip konnte sich das eine hinter dem anderen Fach verstecken, um politische Bildung abschieben zu können. Exemplarisch dafür waren die Statuskämpfe zwischen Geschichte und Politik, als ob man sinnvoll Politik ohne ihre Geschichte verstehen könnte, als ob man Geschichte ohne politische Interessen aktualisieren sollte.

– Anders als in den „Nachbar“-Fächern Geschichte und Geographie fehlte es bis zum Ende der sechziger Jahre den meisten Politiklehrern an einer entsprechenden fachwissenschaftlichen Qualifikation. Ein Jahrzehnt später traf der abrupte Einstellungsstopp der Lehrer die inzwischen politikwissenschaftlich Examinierten mit an erster Stelle.

– Die seinerzeit mehr oder weniger ideologischen Streitigkeiten um die „obersten Lernziele“ in den Rahmenrichtlinien Hessens und Nordrhein-Westfalens 1972/73 verhalfen zwar „Curriculumstrategen“ und Bildungspolitikern zu verbands- und parteipolitischen Profilierungen. Dem Politikunterricht haben sie eher geschadet. Diese Parteipolitisierung trug dazu bei, den Unterricht in

seiner sich ohnehin erst etablierenden fachwissenschaftlichen und schulischen Seriosität zu beeinträchtigen.

Dabei wäre das Dilemma der „obersten Lernziele“ von vornherein unter dem Anspruch verfassungssystematischer bzw. grundrechtslogischer (Begriffs-)Konsequenz zu analysieren gewesen:

- Entweder normierte man inhaltlich Lernziele, über die allgemeiner wissenschaftlicher Konsens bestand, allerdings unter dem Verdacht ihrer leerformelhaften Trivialität, da sie politische Kontroversen ausklammern,
- oder aber man zerstritt sich zwischen
 - a) einer sogenannten „linken“, emanzipatorischen „Systemkritik“, bis hin zu „Systemüberwindung“,
 - b) und einer sogenannten rechten „System-Bewahrung“ und „-Identifikation“, als ob der freiheitlich-pluralistische Rechtsstaat des Grundgesetzes wie ein ideologischer Vormund oder eine Staatskirche, wie eine Weltanschauungsbehörde oder ein Wissenschaftsschiedsrichteramt eine Weltanschauung, ein Menschenbild, eine Werteordnung, ein Wirtschafts- und Gesellschaftssystem inhaltlich gültig und verbindlich vorgeben dürfte, worauf staatliche Schulen hin zu erziehen hätten¹¹.

Soweit politische Erziehung in der staatlichen Schule als Rechtsbegriff in Gesetzen und Rahmenrichtlinien politische (*Werte*)-*Entscheidungen* der Lehrer und Schüler normieren wollte, war ihre Anspruchsgrundlage wie etwa die „Grundwerte-Orientierung“ des Bundesverfassungsgerichts vor allem vier grundrechtslogisch-verfassungssystematischen Einwänden ausgesetzt (welche die repräsentative Didaktik der politischen Bildung bisher nicht verarbeitet hat)¹²:

1. Methodisch-systematisch kontrollierbar sind widerspruchsfrei aus Wortlaut und Zusammenhang der Grundrechtsfreiheiten, Verfassungsgrundsätze, Einrichtungen, Kompetenzentscheidungen und Verfahrensordnungen des Grundgesetz-*Textes* keine rechtsverbindlichen *Werteentscheidungen* abzuleiten. Rechtsverbindlich können allein *äußere Verhaltensweisen* operationalisiert, kontrolliert und reglemen-

11 Vgl. Hagen Weiler, Politische Erziehung oder sozialwissenschaftlicher Unterricht?, Frankfurt a. M. 1985. Selbst der „Beutelsbacher Konsens“ entschied sich nicht vorbehaltlos gegen (rechtlich) zulässige Indoktrination politischer Erziehung; vgl. Bernhard Claußen/Birgit Wellie (Hrsg.), Bewältigungen, Hamburg 1995, S. 537 ff., 542 f.

12 Vgl. Helmut Goerlich, Wertordnung und Grundgesetz, Baden-Baden 1973; Robert Alexy, Theorie der Grundrechte, Frankfurt a. M. 1986.

10 Vgl. allgemein Wolfgang Sander, Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg 1989; Hans-Werner Kuhn/Peter Massing/Werner Skuhr (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, Opladen 1993; Walter Gagel (Anm. 8).

tiert werden; Bekenntnis-, Meinungs-, Kunst- und Wissenschaftsfreiheiten jedoch dürfen inhaltlich nicht bestimmt bzw. zensiert werden.

2. Die (unterschiedlichen) Wertvorstellungen historischer Verfassungs(gesetz)geber dürfen der freien, wert offenen Diskussion nicht entzogen werden.
3. Die (unterschiedlichen) Wertbegründungen und Erwartungen von Gesetzgebern, Verwaltungen und Gerichten dürfen die freien Bewertungen ihrer Adressaten nicht normieren. Verbindlich sind allein die rechtsförmigen, äußeren Entscheidungsergebnisse – unabhängig von deren inhaltlichen (Wert-)Akzeptanzen.
4. Der demokratische Rechtsstaat des Grundgesetzes ist in der staatlichen Schule gegenüber allen gesellschaftlich (erst recht wissenschaftlich) vertretenen Wertvorstellungen in gleichen Verfahrensweisen zu inhaltlicher Nichtidentifikation, Neutralität, Pluralität, Offenheit und Toleranz verpflichtet. Er hat keine parteilichen Orientierungsentscheidungen vorzugeben.

III. Rechtlich-wissenschaftliche Organisationsregeln

Gegen eine grundgesetzlich und wissenschaftlich nicht zu rechtfertigende „linke“ wie „rechte“ (Werte-)Erziehung in der staatlichen Schule stelle ich drei Organisationsregeln zur Diskussion:

1. Der Politikunterricht kann und soll nur über Politik aufklären.
2. Im Politikunterricht sind die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, zu analysieren und zu diskutieren, welche die Schüler qualifizieren, politisch mitbestimmen zu können.
3. Politische Gesinnungen, Einstellungen, Bereitschaften, Verhaltensweisen der Schüler können zwar Gegenstand (freiwilliger) Analyse und Diskussion werden, nicht jedoch verbindliche Lernziele.

Entgegenstehende sogenannte Erziehungsaufträge der staatlichen Schulen in verschiedenen Länderverfassungen, Schulgesetzen, Rahmenrichtlinien stehen in rechtslogisch-verfassungssystematischem Widerspruch zu den ziel- und wert offenen

- Grundrechten der Schüler,
- Erziehungsrechten der Eltern,
- Beamtenpflichten der Lehrer zu politischer Mäßigung und Zurückhaltung, zu Unparteilich-

keit, Pluralität, Offenheit und Toleranz, zu Nicht-Indoktrination und -Agitation, zu methodisch-systematischer Begründung und vergleichender Diskussion.

Wie anders sollen Schüler lernen, ihre Grundrechte selbst- und mitbestimmt, gewaltfrei und gleichberechtigt, in demokratisch-rechtsstaatlich geordneten Verfahren ausüben zu können? Ziele und Bewertungen ihrer Grundrechte läßt ihnen die Verfassung offen. Die Grenzen der Ausübung liegen allein im Mißbrauch, soweit damit andere in der gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Grundrechte behindert werden. Darauf haben die Lehrer hinzuweisen sowie deren Gründe und Gegengründe logisch prüfen zu lassen.

Ansonsten haben sie zu respektieren, wozu und wie die Schüler von ihren Grundrechten Gebrauch machen (wollen) – oder auch nicht. Denn diese Grundrechte enthalten keine – positiven – Pflichten: Niemand, auch kein Schüler, ist verpflichtet, seine Gesinnung, seine Meinung zu äußern, zu demonstrieren, zu koalieren, Petitionen zu verfassen, den Rechtsweg zu beschreiten, in Parteien mitzuwirken oder zu wählen. Die Lehrer haben lediglich das Recht und die Pflicht, mit den Schülern die Voraussetzungen, Bedingungen, Verfahren, Ziele, Mittel, Folgen, Risiken politischen Handelns bzw. Nichthandelns vergleichend zur Diskussion zu stellen. Welche Konsequenzen die Schüler daraus für ihre Einstellungen und (außerschulischen) Verhaltensweisen ableiten, geht die Lehrer – rechtlich – nichts an.

Bei einer möglichen (gesetzlichen) Neuregelung des Politikunterrichts in den neuen – und hoffentlich auch in den alten – Bundesländern sollten die Länderparlamente (analog zum Sexualkundebeschluß des BVerfG vom 21. 12. 1977¹³ fünf Organisationsgrundsätze normieren:

1. Politikunterricht als eigenständiges Fach (mit einem Deputat von einer Doppelstunde in den Sekundarstufen I und II in Abstimmung mit Geschichte/Geographie bzw. Wahlkursen zur Rechts- und Wirtschaftslehre sowie Philosophie);
2. das Gebot der Zurückhaltung und Toleranz sowie der Offenheit für die vielfach im politischen Bereich möglichen Wertungen;
3. das Verbot jeder Indoktrinierung und Agitation der Schüler;

¹³ Zit. nach Neue Juristische Wochenschrift, (1978), S. 807–811.

4. das Gebot fachwissenschaftlich-didaktischer Begründbarkeit und vergleichender Analyse und Diskussion;

5. die Pflicht, im voraus die Schüler und Eltern zu informieren über diese Kriterien, methodischen Lernziele, Themen und Unterrichtsmaterialien.

Gesetzlich regelungs- und parteiübergreifend konsensfähig erscheinen drei – formale – „oberste Lernziele“ zur Qualifizierung der Schüler im Sinne ihrer kognitiven Grundrechtsmündigkeit:

1. Grundkenntnisse der Schüler zu Organisationsstatuten und Entscheidungsprozessen in Verbänden, Parteien, Parlamenten, Regierungen, Verwaltungen und Gerichten;
2. Fertigkeiten zur Analyse und Diskussion regierungs-, partei- und verbandspolitischer Positionen und Programme am Beispiel von Originalquellen im Vergleich zur Berichterstattung und Kommentierung in Massenmedien;
3. Techniken, „in Wort und Schrift“ an der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung teilnehmen zu können¹⁴.

Die darauf aufbauenden Rahmenrichtlinien sollten sich beschränken

a) auf Grundsätze zur methodisch-systematischen Vermittlung und Prüfung von Kenntnissen und Fertigkeiten, politische Sachverhalte und Probleme quellenbelegt referieren, analysieren und vergleichend beurteilen zu können (dabei sollte ausdrücklich klargestellt werden: Die Lehrer haben nicht zu beurteilen, ob sie *inhaltlich* die „Wertungen“ der Schüler teilen, sondern ob diese nach allgemeinen, formalen Kriterien vertretbar sind, was die Präzision, Differenziertheit und Konsistenz von Kategorien und Argumentationen betrifft);

b) auf Hauptthemenbereiche (vor allem über Krisen und Perspektiven verschiedener Staats-, Rechts- und Wirtschaftsordnungen);

c) auf entsprechende fachwissenschaftlich-didaktische Kriterien für die Zulassung von Unterrichtsbüchern.

14 Hermann Giesecke ist der einzige – repräsentative – Didaktiker der politischen Bildung, der von Anfang an zu Recht auf dieser realistisch-pragmatischen Konzentration der politischen Bildung bestanden hat (vgl. seine „Didaktiken“ 1972 bis 1993). Doch wo bleibt nach Gieseckes „Normalisierung der Didaktik politischer Bildung“ seine „Didaktik (normaler, normengerechter?) Politik“? (Vgl. Hagen Weiler, Rezension, in: *perspektiven DS*, (1994) 1, S. 61–64.

IV. Entwertung politischer Bildung durch „Werte-Erziehung“

Meine grundrechtslogisch-verfassungssystematischen Einwände gegen die Verbindlichkeit jeder staatlich-schulischen (Werte-)Erziehung¹⁵ verbinde ich mit fünf philosophischen und historischen Kontrollfragen:

1. Kategorien und Kriterien:

Sind die Schlüsselbegriffe „Erziehung“ – „Werte“ – „Orientierung“ so eindeutig operationalisierbar definitorisch bestimmt und abgegrenzt, daß zwischen Befürwortern und Gegnern wirklich geklärt ist, wovon – terminologisch konsistent – die Rede ist, und wovon nicht?

2. Erkenntnisanalytische Paradigmen und Prämissen:

Sind die – unaufhebbaren – Vorläufigkeiten, Bedingtheiten, Begrenztheiten, Gerichtetheiten ihrer Grundannahmen und Sichtweisen so rekonstruiert, daß ihre Emanzipation aus historisch anachronistischen, metaphysischen Spekulationen, idealistischen Projektionen, (pseudo-)rationalistischen Fiktionen intersubjektiv überprüfbar werden kann?

3. Wissenschaftstheoretische Zuordnung:

Sind Grundlagenkontroversen der beiden großen, aktuellen Wissenschaftstheorien („Kritische Theorie“ – „Kritischer Rationalismus“) auf deren Niveau so substantiiert geprüft, daß ihre diesbezüglichen „Orientierungen“ vergleichend diskutiert werden können?

4. Moralphilosophische Begründung:

Sind die originalen und aktuellen ethischen Grundagentheorien und -kontroversen (vor allem zwischen „Deontologen“ und „Regelutilitaristen“) so zugrunde gelegt, daß ihre erst danach erklärte „Orientierung“ explizit hergeleitet und vergleichend diskutiert werden kann?

5. Historisch-systematische Gesellschaftsanalyse:

Sind die Bedingungen, Strukturen und – regelhaften – Prozesse von Gesellschafts-, Wirtschafts- und Rechtssystemen so analysiert, daß die (realen) Möglichkeiten, Grenzen und Funktionen ihrer

15 Vgl. Hagen Weiler, *Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral?*, Opladen 1992; ders., *Gerechter Nutzen der Gleichbehandlung*, Wiesbaden 1997.

Postulate ideologiekritisch und herrschaftsanalytisch diskutiert werden können?

Diese Fragen richten sich nicht an die Theoretiker der Werte-Erziehung als akademisches Ritual. Erst ihre intersubjektiv offengelegten Begründungen und gegenseitigen Prüfungen erschließen die argumentativen Übergänge zu spezifischen Entscheidungs-Diskussionen politischer Bildung, nämlich ihren Leitfragen, d. h.

- der politischen Anachronizität – Aktualität von Traditionen und Konventionen hinter moralischen Postulaten;
- der sozialwissenschaftlichen Entmystifizierung ungesellschaftlicher Abstraktionen „ewiger Werte“ einer „metaphysischen Grundlegung des Sittengesetzes“;
- der Erklärung des historischen Fortschritts bei der Universalisierung von (ursprünglich bloßer) Nächstenliebe (als sogenannte „Goldene Regel“ der Gegenseitigkeit) zum „Weltbürgertum“ als *das* widerspruchsfreie Kriterium gegen Standesprivilegien;
- der Konfrontation ethischer Grundsätze der Freiheit und Gleichheit mit ungleichen, ungerichteten Arbeits- und Herrschaftsteilungen;
- der Analyse zunächst partikularer, ungleicher Vorteilsinteressen bzw. Nachteilskonsequenzen bei der widerspruchsfreien Gleichberechtigung und -verpflichtung in allen öffentlichen Angelegenheiten;
- der tatsächlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des Könnens und Wollens in der Praxis ethischer Grundsätze;
- der gesellschaftlichen Gütekriterien hinter den „Dilemmata“ moralischer Urteilsstufen zur Gerechtigkeit als Selbstzweck¹⁶.

V. Entmachtung parlamentarisch-demokratischer Politik im Zuge der „Globalisierung“

Durch die Implosion des „real“ *nicht* existierenden Sozialismus (d. h. ohne reale demokratisch-sozialistische Alternative und Perspektive) 1989/90 hatten die Systeme der parlamentarisch-demokrati-

16 Vgl. Hagen Weiler, Moral ohne gesellschaftliche Gütekriterien. Die verspäteten „Abschwächungen“ des Lawrence Kohlberg, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, (1997) 1, S. 12–21.

schen Rechts- und Sozialstaatlichkeit ihren militärischen, politischen, ökonomischen und ideologischen (Haupt-)Gegner verloren. Sie hatten den Rüstungswettkampf gewonnen, den Konkurrenzkampf auf dem Weltmarkt entschieden. Doch wo und wie haben sich die Reformfähigkeiten und -bereitschaften der westlichen Marktwirtschaften gezeigt? Wie haben diese sich auch ihren eigenen – miteinander verbundenen – Krisen der Hochrüstung, Umweltzerstörung, Massenarbeitslosigkeit, Staatsüberschuldungen, des organisierten Drogen-, Waffen- und Menschenhandels gestellt?

Zwar scheint inzwischen die Rüstungsproduktion bzw. der Waffenexport der USA, Englands, Frankreichs, Deutschlands (aber auch Rußlands und Chinas) insgesamt um ca. 20 Prozent zurückgegangen zu sein¹⁷. Von entsprechenden Umdispositionen der freigewordenen Gelder in den Umweltschutz (und damit zugleich in Millionen neue Arbeitsplätze) ist jedoch nichts bekannt. Der Umweltschutz tritt national und erst recht international auf der Stelle¹⁸. Danach schreitet der Raubbau an der Natur (vor allem in den Entwicklungsländern) noch schneller voran, als die Erde sich erholen kann.

Die Massenarbeitslosigkeit in den westlichen Industrieländern zeigt im Durchschnitt einen nominellen Sockel von mehr als zehn Prozent der statistisch erfaßten Erwerbstätigen mit realen, regionalen, saisonalen und konjunkturellen Schwankungen bis zum Doppelten – mit wachsender Tendenz insbesondere zuungunsten von Langzeitarbeitslosen, Sozialhilfeempfängern und Frührentnern. Diese nehmen staatliche Unterstützungen in Anspruch, die zudem einen wesentlichen Teil zur Überschuldung der staatlichen Haushalte beigetragen haben¹⁹. Inzwischen existiert kein größeres westliches Industrieland, dessen reales gesamtstaatliches Budgetdefizit kaum weniger als zwei Drittel seines jährlichen Bruttosozialproduktes ausmacht, dessen durchschnittliche jährliche Neuverschuldung nicht mehr als drei Prozent seines Bruttosozialproduktes entspricht, das nicht bald – wie die Bundesrepublik – jede vierte Steuermark nur für Schuldzinsen (ohne Tilgung!) aufwenden muß. Ist die Perspektive so unwahrscheinlich, daß am Ende dieses Jahrhunderts die

17 Vgl. den BCC-Konversionsbericht, zit. nach Frankfurter Rundschau vom 9. September 1996, S. 10; vor allem die internationalen Verträge zum Verbot von biologischen und chemischen Waffen.

18 Vgl. den letzten UN-Bericht, zit. nach Frankfurter Rundschau vom 28. Januar 1997.

19 100 000 Arbeitslose kosten die Bundesrepublik jährlich 3 Milliarden DM; die amtlichen Statistiken bewegen sich zwischen 4 und 5 Millionen Arbeitslosen; für die Sozialhilfe wurden zuletzt (1996) 60 Milliarden DM aufgewendet.

staatlichen Gesamtschulden perspektivisch (Renten, Pensionen, Krankenversicherungen) so weit an die privaten Geldvermögen heranreichen werden, daß keine andere Wahl mehr bliebe, als die Einführung der neuen gemeinsamen Euro-Währung mit einer Währungsreform zu verbinden?

Sind diese Überschuldungen der staatlichen Haushalte nicht auch zum wesentlichen Anteil auf die sogenannte Globalisierung zurückzuführen, d. h. auf den national und international völlig ungesteuerten und unkontrollierten Kapital-, Waren- und Arbeitskräfte-Verkehr, auf die fehlende „Harmonisierung“ von Steuern und Abgaben, auf die Nichtangleichung von Arbeits-, Sozial- und Umweltschutzstandards sowie auf die rechtliche, ökonomische und technische Ohnmacht (oder den fehlenden wirksamen politischen Willen?) nationaler Regierungen und Verwaltungen, Gerichte, internationaler Ministerräte und Kommissionen, um transnationale Subventionsbetrügereien, Steuerumgehungen, -hinterziehungen, -flucht, Geldwäsche, Drogen-, Waffen- und Menschenhandel, Rinderwahn und Schweinepest koordiniert an ihren Ursprüngen zu bekämpfen?

Verlieren nicht im Zuge der Globalisierung nationale Parlamente und Regierungen ihre Steuerhoheit über transkontinentale Unternehmen, Kartelle, Banken und Versicherungen mit Milliardenumsätzen und Millionengewinnen anonymer Aktionäre? Steigen nicht im Zuge der Globalisierung die Warentermin- und Devisenspekulationsgewinne an den Börsen wie die Arbeitslosenraten und die Konkurse kleinerer und mittlerer Betriebe?

Welchen (fiskalischen) Spielraum haben da noch nationale Parlamente und Regierungen, durch Gesetze den Abbau von Überstunden, die Sicherung regulärer, sozial- und rentenversicherungspflichtiger Teilzeitarbeit sowie durch ökologischen und sozialstaatlichen Umbau der Wirtschaft zugleich Umweltschutz, relative Vollbeschäftigung und staatliche Entschuldung strukturell zu ermöglichen?

Haben Gesetzgeber, Regierungen, Finanzbehörden und Gerichte nicht davor kapituliert, daß nur noch die Hälfte des privaten Einkommens und Vermögens in Deutschland besteuert wird, ein Viertel steuerfrei bleibt und das andere Viertel sich der Steuer entziehen kann? Warum werden die System- und Sachzwänge der sogenannten reinen Marktwirtschaft nicht auch an ihren Gemeinwohl-Resultaten²⁰ gemessen anstatt nur an ihren Versprechungen?

²⁰ Vgl. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 52–53/89, 51/95, 52–59/96 sowie Klaus W. Wippermann, Das Gemeinwohl als sehr deutsche Thematik, in: Das Parlament, Nr. 27 vom 28. 6. 1996.

Hätte man nicht z. B. vorher die Konsequenzen der Privatisierung von Bahn und Post sowie anderer öffentlicher Dienste („Freisetzung“ von Mitarbeitern, Erhöhung von Gebühren, „rationalisierender“ Abbau von Leistungen) unter der Perspektive „Kapitalisierung der Gewinne“ (für Aktionäre), „Sozialisierung der Verluste“ (für die Steuerzahler) antizipieren können?

VI. Globale Überlebensperspektiven von Politik, Ökonomie und politischer Bildung

Damit sich mehr Jugendliche wieder für Politik und damit auch für den Politikunterricht interessieren, hätte dieser ihnen zu zeigen, wie und wozu sie – langfristig – an der Gestaltung der Politik mitwirken können. Dazu gehört die analytisch vergleichende Diskussion ihrer politischen Perspektiven. Dabei kann politische Bildung nicht überzeugender sein als die Politik, in der bzw. für die sie stattfindet. Aber die politische Bildung muß zumindest nicht dahinter zurückbleiben. Sie kann sich bemühen, den Anschluß an die wissenschaftliche und seriöse publizistische Kommentierung nicht zu verlieren. Allerdings hat sich Politikdidaktik nicht anzumaßen, politische Kontroversen entscheiden zu wollen. Wie alle anderen Wissenschaften auch ist sie zu keinem Schiedsrichteramt befugt. Sie hätte jedoch diese Entscheidungsfragen in ihren Grundlagenkontroversen zu behandeln.

Sie könnte und sollte – methodisch systematisierende – Fragen an die verantwortlichen Politiker richten:

- Wieweit nehmen sie globale Krisen angemessen wahr, prüfen sie wissenschaftliche Analysen, beraten und entscheiden sie Gegenmaßnahmen?
- Wie erklären und begründen sie die – ausschlaggebenden – Unterschiede zwischen ihren eigenen Zielen, Mitteln, Wegen und Bündnispartnern und denen konkurrierender Parteien und Verbände?
- Wieweit geben sie rechtzeitig eigene politische Fehlentscheidungen zu bzw. treten nachweisbar verantwortlich für deren Folgen ein?
- Unterscheiden sie noch zwischen Opportunität und Legalität? Halten sie sich an geltende Gesetze, rechtskräftige Gerichtsurteile, verbindliche Parlamentsabstimmungen – auch ohne erst nachträgliche öffentliche Kontrollen?

- Halten sie kompromißlos eindeutigen Abstand zu verdeckter Korruption und publizistischer Manipulation?
- Welche Gesetze verabschieden sie, welche internationalen Vereinbarungen treffen sie, welche Kontrollen führen sie durch, damit es nicht kommen wird
 - zu endgültig irreparablen ökologischem Kollaps von Böden, Wäldern, Wasser und Luft;
 - zur Erschöpfung natürlicher Rohstoff- und Energiequellen, zu Herstellung, Vertrieb und möglichem Einsatz von Massentötungswaffen;
 - zu weiteren Stellvertreter- oder Bürgerkriegen außerhalb der großen Industriestaaten (verlängert bzw. intensiviert durch deren Waffenlieferungen);
 - zu Überbevölkerung und Verelendung in der sogenannten Dritten Welt;
 - zu staatlicher Überschuldung und Massenarbeitslosigkeit;
 - zu international organisierter Kriminalität bis zum Ruin sozialer Rechtsstaaten (durch die Verbindung von Geldwäsche, Drogen-, Waffen- und Menschenhandel)?
- Was tun sie, um der nächsten Generation ein anderes Erbe zu hinterlassen als Waffen, Schulden, Gifte und Drogen?
- Welche Perspektiven bieten sie an, für die sich politisches Lernen der Jugendlichen noch lohnen kann?

Eine globale Überlebensperspektive, für die sich politisches Lernen der Jugendlichen wieder lohnen soll, setzt nicht nur den – idealen – Willen ihrer Lehrer voraus. Ihre – materielle – Grundlage bestimmen die reale Politik und Ökonomie. Wenn deren verantwortliche Akteure den Primat international koordinierter und kontrollierter Politik endgültig aufgeben, kann auch der Politikunterricht keine Perspektive mehr gewinnen. Diese Perspektive bedarf historischer, politisch-ökonomischer Analysen der – regelhaften – interdependenten Ursachen, Bedingungen und Prozesse, die zu den globalen Überlebensgefahren geführt haben, in der Konfrontation mit notwendigen und möglichen Gegenstrategien in der öffentlichen Verantwortung parlamentarisch-demokratischer Rechtsstaaten²¹.

21 Da mein Manuskript bereits Ende April 1997 abgeschlossen worden ist, konnte ich die Beiträge von Friedhelm Hengsbach, Karl Homann und Karl Reinhard Lohmann in dieser Zeitschrift (B 21/97) nicht mehr berücksichtigen. Diese Aufsätze enthalten – bezeichnenderweise trotz unterschiedlicher Optionen – zum Teil argumentative Durch-

VII. Resümee

Meinen Zwischenruf zur Krisen- und Perspektivendämmerung des Politikunterrichts komprimiere ich in fünf – (hoffentlich) radikal konsequenten – *Prioritäts-Fragen*:

1. Warum stellt die Politik nicht *politikwissenschaftliche Systemanalysen* in den Mittelpunkt ihrer Diskussion mit den Jugendlichen, um die strukturellen *Faktorenverbindungen* „globaler“ Krisen *systematisch* erklären zu können, obwohl diese die Zukunft menschlicher Kulturen bedrohen und – falls nicht beizeiten Lösungsansätze erarbeitet werden – letztlich auch dem Politikunterricht jede Perspektive entziehen?
2. Warum erschließt die Politik nicht dementsprechend *politikwissenschaftliche Grundlagenkontroversen* zu eventuell möglichen, notwendigen Gegenstrategien in der Verantwortung parlamentarisch-demokratischer Rechtsstaaten?
3. Warum weicht die Politikdidaktik teilweise noch immer aus in eine personalisierende „Werteerziehung“; warum konzentriert sie sich nicht auf die Analyse struktureller Konflikte zwischen Recht und Politik, Ökonomie und Ökologie?
4. Warum konzentriert sich die Politikdidaktik nicht auf die Vermittlung und Begründung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten zur sachverständigen Analyse aktueller, öffentlicher Meinungs- und Entscheidungsverfahren sowie zum Vergleich von Zukunftsmodellen, welche die Perspektiven der Politik und damit auch des Politikunterrichts selbst wieder substantiell aussichtsreicher gestalten könnten?
5. Warum sollten nicht nach den Krisen globaler Konkurrenz- und Profitsysteme auch die Vergleichsperspektiven von Wirtschaftsordnungen diskutiert werden, die sich wieder an die Kriterien und Regeln parlamentarischer und sozialer Rechtsstaaten binden lassen – und nicht umgekehrt?

brüche gegenüber den noch vorherrschenden, auch von mir kritisierten Stagnationen. Insbesondere Karl Homann ist es gelungen, „die wachsende Bedeutung von Vorteilskalkulationen für Moral und Ethik“ ökonomisch zu analysieren und zu fundamentieren. Damit überwindet er auch idealisierende (?) Ideologien personalisierender Werte-Erziehungen in der staatlichen Schule. Undiskutiert jedoch bleiben Maßstäbe für den „gemeinsamen Nenner Vorteils-/Nachteilskalkulation“. M. E. lassen sich die komplementären Bedingungen, Ziele und Zwecke globaler Wirtschaftspolitiken nur noch nach dem regulativen Prinzip gleicher Verantwortungen für die Sicherung allgemeiner Überlebensinteressen bestimmen. Wie könnte dieses Prinzip anders gewährleistet werden als durch die öffentlichen Verfahren parlamentarisch rechtsstaatlicher Kontrollen!

Politikverständnis im Wandel

Die Abkehr der Studierenden von der Parteiendemokratie

I. Theoretischer Ausgangspunkt

Zu Beginn des letzten Jahrhunderts bemerkte einer der Gründungsväter der Soziologie, Henri de Saint-Simon: „Die Menschheit sieht sich einer der schlimmsten Krisen seit ihrem Bestehen ausgesetzt... Ursache der Krise ist ein fundamentaler Wandel des gesamten sozialen Systems.“¹ 24 Jahre nach der Französischen Revolution waren die Wandlungsprozesse noch keineswegs zu einem Abschluß gelangt, so daß Saint-Simon feststellte: „Wir befinden uns immer noch in der Revolution.“²

Am 28. Februar 1989 erschien in der Frankfurter Abendzeitung ein Artikel mit der Überschrift: „Vor 200 Jahren fand die Französische Revolution statt. Wir sind noch immer mitten drin.“ Ganz im Sinne von Saint-Simon begreift der Autor der Schlagzeile „Revolution“ nicht nur als ein politisches, zeitlich eng begrenztes Ereignis, sondern als Ausdruck tiefgreifender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, wie sie sich beispielsweise in folgenden Phänomenen zeigen:

- Trotz wachsenden Bruttosozialprodukts steigt die Zahl der Arbeitslosen stetig, traditionelle politische Handlungsmuster stehen hilflos vor einer Entwicklung zur Globalisierung und Regionalisierung.
- Wirtschaftlicher Reichtum wurde mit einer weitreichenden Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz bezahlt.
- Traditionelle Klassen- und Schichtenstrukturen beginnen sich aufzulösen; Individualisierung, neue soziale Milieus, die Verarmung großer Teile der Bevölkerung sowie der Geschlechterkonflikt scheinen zu wesentlichen Merkmalen postmoderner Gesellschaften zu werden.
- Die Vergreisung der Gesellschaft stellt den Vertrag zwischen den Generationen in Frage.

- Nationalstaaten verlieren an Einfluß; nicht-staatliche Organisationen spielen eine immer größere Rolle in der Außen- und Sicherheitspolitik; Mafia-Gruppen errichten neue ökonomische ‚Ordnungen‘; die bewährten Systeme der sozialen Sicherung und Wohlfahrt beginnen zusammenzubrechen.
- Das bürgerliche Politikverständnis verliert an Legitimation; tiefgreifende Verdrossenheit gegenüber den Parteien charakterisiert das Verhältnis der Bevölkerung zur Politik.

Nicht wenige Sozialwissenschaftler, Politiker oder Expertenkommissionen gehen davon aus, daß diese Phänomene mehr sind als die bekannten zyklischen Krisen kapitalistischer Systeme³. Sie behaupten vielmehr, daß der rapide soziale Wandel eine neue Qualität besitzt und nur vergleichbar sei mit der Entwicklung vom Feudalismus zur industriellen Gesellschaft. War Gewalt das wesentliche Medium der Vergesellschaftung im Feudalismus und spielte Geld diese Rolle in industriellen Gesellschaften, so sollen sich postmoderne soziale Systeme nach Willke⁴, Stehr⁵ oder Bühl⁶ charakte-

3 Nach Gerald Hage/Charles H. Powers, *Post-Industrial Lives*, New York u.a. 1992, S. 196, bedeutet der derzeitige soziale Wandel „nothing else than the total reconstruction of society as we have known it“. Vgl. ferner das „Stern“-Interview mit Joschka Fischer (Nr. 40/1996, S. 42): „Unsere Gesellschaft erlebt einen revolutionären Wandel innerhalb der nächsten 20 Jahre.“ Vgl. auch Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), *Informationsgesellschaft. Chancen, Innovationen und Herausforderungen. Feststellungen und Empfehlungen*, Bonn 1995, S. 10: „Die Arbeits- und Lebensformen ändern sich weit fundamentaler, als dies vielen Menschen heute noch erscheinen mag; die Welt ändert sich, nicht nur in ihren technologischen, sondern auch in ihren wirtschaftlichen und kulturellen Strukturen.“ So auch das Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.), *Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen und Trends*, Bonn 1995, S. 2: „Am Ende des 20. Jahrhunderts stehen wir vor einem Umbruch, dessen Folgen sich erst langsam abzeichnen ... Chip und Computer verändern die Welt radikaler als Dampfmaschinen, Webstuhl, Strom und Traktor.“

4 Vgl. Helmut Willke, *Ironie des Staates. Grundlinie einer Staatstheorie in polyzentrischen Gesellschaften*, Frankfurt a. M. 1996.

5 Vgl. Nico Stehr, *Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*, Frankfurt a. M. 1994.

6 Vgl. Achim Bühl, *Die virtuelle Gesellschaft*, Opladen 1997.

1 Zitiert nach Nicolaus Sombart, Saint-Simon, Comte, in: Alfred Weber (Hrsg.), *Einführung in die Soziologie*, München 1955, S. 87; eigene Übersetzung.
2 Ebd., S. 86.

risieren lassen durch die Begriffe „Information“, „Wissen“ oder „Virtuelle Realität“. Gesellschaftlicher Protest richtete sich demgemäß früher gegen die jeweilige Verteilung von Macht bzw. von Geld. Heute geht es um die Verteilung von Wissen bzw. um die Kosten der Ignoranz. „Anders aber als bei früheren Formen des Protestes läßt sich das Problem nicht durch ‚mehr von demselben‘, also durch mehr Macht oder mehr Geld lösen. Denn mehr Wissen erzeugt unabdingbar auch mehr Nicht-Wissen.“⁷

Die Kosten für Nicht-Wissen steigen disproportional. Zusätzlich sinkt das Vertrauen in Wissen und Wissenschaft. Wissenschaftliche Gutachten verlieren ihre lange Zeit nicht hinterfragte Legitimität. Experten widersprechen Experten. Entscheidungen wie Nicht-Entscheidungen wirtschaftlicher und politischer Art vermehren die Komplexität und erhöhen den Risikopegel in einer Weise, daß aus Risiken Gefahren werden. Die etablierten Systeme zur Bearbeitung von Risiken kapitulieren zunehmend vor der Unberechenbarkeit selbsterzeugter Entwicklungen. In den Worten von Beck: Es „versagen die mit der Industriegesellschaft entwickelten und perfektionierten Institutionen und Normen – Risikokalkül, Versicherungsprinzip, Unfallbegriff, Katastrophenschutz, vorsorgende Nachsorge“⁸.

Epochen des gesellschaftlichen Umbruchs sind Zeiten weitreichender Verunsicherung. Unter solchen Bedingungen bekommt das menschliche Grundbedürfnis nach Sicherheit besondere Bedeutung. Wenn Sicherheit allerdings nicht mehr zureichend durch gesellschaftliche und politische Systeme garantiert wird, sieht sich der einzelne vor die Notwendigkeit gestellt, Sicherheit – wie erfolgreich auch immer – für sich selbst zu organisieren. Analog zur Trias der Vergesellschaftungsmodi – wie von Willke angeführt, Feudalismus: Gewalt (Macht), Industriegesellschaften: Geld, postmoderne soziale Systeme: Wissen – lassen sich den jeweiligen Gesellschaftsformationen typische Sicherheitsorientierungen zuordnen: Feudalismus: Geborgenheit, Industriegesellschaften: Systemsicherheit und postmoderne soziale Systeme: Selbstsicherheit. Orientiert an Georg Räder ergeben sich für die entsprechenden Epochen drei typische Sicherheitskonzeptionen⁹:

7 H. Willke (Anm. 4), S. 293.

8 Ulrich Beck, Weltrisikogesellschaft, Weltöffentlichkeit und globale Subpolitik. Ökologische Fragen im Bezugsrahmen fabrizierter Unsicherheiten, in: Andreas Diekmann/Carlo C. Jaeger (Hrsg.), Umweltsoziologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 36/1996, S. 129f.

9 Vgl. Georg Räder, Beyond the Certainty of Security: On Dominant and Latent Conceptions of „Security“ in Modern Societies, in: Journal of Social Distress and the Homeless, 1 (1990) 2, S. 109–130.

Geborgenheit war die dominierende Sicherheitsvorstellung des Mittelalters. Im Mittelalter fanden die Menschen eine soziale Ordnung vor, die als Selbstverständlichkeit begriffen und nicht hinterfragt wurde. Die Herrschaftsverhältnisse erschienen als naturgegeben; Gewalt stellte das entscheidende Mittel der Gesellschaftsbildung dar. Der Mensch begriff sich als Teil der Natur; Familie und Berufsorganisationen waren die sozialen Bezugsgruppen. Die normative Orientierung erfolgte an Religion und Tradition.

Systemsicherheit bildet die charakteristische Sicherheitsvorstellung der Neuzeit. Soziale und andere Ordnungen gelten grundsätzlich als vom Menschen gestaltbar. Geld strukturiert die gesellschaftlichen Verhältnisse, Natur wird zu einer ausbeutbaren und ausgebeuteten Ressource; Staat und (nationale) Gesellschaft sind die sozialen und politischen Bezugsgrößen. Die Menschen orientieren sich an Vertrag und Gesetz.

Selbstsicherheit als sich neu entwickelnde Sicherheitskonzeption der Nach-Moderne (Reflexive Moderne) ist charakterisiert durch eine Reflexion der existierenden Ordnungen. Wissen (Information) bildet das wesentliche Kriterium für die Strukturierung von Gesellschaften. Es wird versucht, einen Einklang mit der Natur herzustellen. Soziale Bezugsgröße ist die Menschheit generell (Weltgesellschaft). Die Orientierung des Verhaltens erfolgt argumentativ begründet auf der Grundlage universeller Prinzipien.

Die Zuordnung bestimmter Sicherheitsvorstellungen zu bestimmten Phasen der Gesellschaftsentwicklung heißt allerdings nicht, daß die Sicherheitskonzepte „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ heute keine Rolle mehr spielen. Wir gehen nur davon aus, daß „Selbstsicherheit“ die Orientierungen „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ als dominierende Bezugsgröße zukünftig ablösen wird.

Parallel dazu hat die angedeutete Entwicklung einerseits Legitimations- und Machtvakua auf der Ebene politischer Systeme erzeugt, andererseits den Bereich des Politischen entgrenzt. „Wir suchen das Politische am falschen Ort, mit den falschen Begriffen... Genau die Entscheidungsbereiche, die im Modell des Industriekapitalismus im Windschatten des Politischen liegen – Werbung, Wirtschaft, Verwaltung, Konsum, Wissenschaft, Privatheit –, geraten in der reflexiven Risikomoderne in die Stürme der politischen Auseinandersetzung.“¹⁰ Das Private wird politisch.

10 U. Beck (Anm. 8), S. 143.

Tabelle 1: Traditionelles und „neues“ Verständnis von Politik

<i>Dimension/Kategorie</i>	<i>neues Politikverständnis</i>	<i>traditionelles Politikverständnis</i>
Inhalte/Interessen		
Arbeit	Aufhebung der Trennung zwischen Produktion und Reproduktion, zwischen Hand- und Kopfarbeit	Arbeit = Erwerbsarbeit, zentrale Lebenskategorie
Geschlechterverhältnis	Herstellung herrschaftsfreier Beziehungen; Aufhebung der geschlechtlichen Arbeitsteilung	formale Gleichberechtigung
Natur	Einklang mit der Natur (Erhalt, Wiederherstellung)	begrenzter Umweltschutz
Form		
Akteure	Individuen; kleine Gruppen; Männer, Frauen; Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen	Mitglieder von Parteien und Verbänden; Staat; Politiker
Medium Organisation	informelle Gruppen, spontane Zusammenschlüsse; wenig Hierarchie, basisdemokratisch; Diskurs	formale, hierarchische Gruppen
Ort	sozialer Bereich; Lebensweise; Nahbereich	Staat; Parlament; Parteien
Emotionalität		
Privatheit	auch das Private ist politisch; ganzheitlicher Ansatz; Balance zwischen Emotion und Ratio	Trennung von öffentlich und privat; Versachlichung; Rationalität

Quelle: Ralf Zoll (Hrsg.), *StudentIn und Politik*, Münster 1994, S. 54–56 (Zusammenfassung der Ergebnisse).

Die von Beck bereits 1986 formulierte These¹¹ von einer grundsätzlichen Veränderung von Begriff, Ort, Akteuren und Medien der Politik fand bis heute kaum die Resonanz, die sie verdient. Eine Spezifizierung der Veränderungen haben wir in der Gegenüberstellung von traditionellem und neuem Politikverständnis versucht, wie sie die Tabelle 1 zeigt. Der Job-Perspektive steht ein Verständnis gegenüber, das Arbeit und Leben als Einheit begreift. Die Umwelt- und die Geschlechterproblematik werden zu zentralen Themen.

11 Vgl. ders., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a. M. 1986. Wobei, wie stets bei sozialem Wandel, die Veränderungen sich über langjährige Prozesse vollziehen und die von Beck diagnostizierte Entwicklung schon früher erkennbar war. Die traditionelle Trennung von politischem und sozialem Bereich wurde von den politisch Engagierten schon vor Ende der siebziger Jahre tendenziell aufgekündigt. Vgl. Heinz-Ulrich Kohr/Georg Räder/Ralf Zoll, *Soziales und politisches Engagement in der Bevölkerung*, in: *Politische Vierteljahresschrift*, 22 (1981) 2, S. 226: „Zusammenfassend ist besonders bemerkenswert, daß die politisch Engagierten aktivere Formen der Auseinandersetzung selbst für die Bereiche angeben, die sozial Engagierte als zentralen und spezifisch sozialen Problembereich benennen.“

Hinsichtlich der Politikform zeigen sich Verschiebungen von formellen zu informellen Gruppierungen, von hierarchischen zu basisdemokratischen Organisationsprinzipien. Als Akteure gewinnen beispielsweise Frauen generell sowie auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen besonders aus den Naturwissenschaften an Gewicht. Es interessieren lokale *und* globale Handlungsfelder der traditionell als privat aufgefaßten Bereiche. Ein ganzheitlicher Ansatz versucht die Balance zwischen Emotionen und Ratio. Staat und politische Parteien verlieren an Relevanz und Legitimität. Die Beck'sche These vom veränderten Politikverständnis findet eine Entsprechung im Konzept „life politics“ bei Giddens¹², das Berger wie folgt beschreibt: „Es geht nicht – oder bestenfalls am Rande – um politische Institutionen, um den Staat, die Parteien oder um verbandsmäßig organisierte kollektive Akteure. Vielmehr sind damit *alle* Arten der Entscheidungsfindung bei Wert- und Interessengegensätzen oder in existentiellen Lebensfragen gemeint, weshalb ... eben auch private Lebensstilentschei-

12 Vgl. Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990.

dungen und persönliche Identitätsprobleme als unmittelbar ‚politisch‘ gelten.“¹³

Kommt den von Beck und Giddens beschriebenen Veränderungen tatsächlich die behauptete Bedeutung zu, so müßten sie sich in den Einstellungsstrukturen der Bevölkerung und vor allem bei Studierenden wiederfinden lassen¹⁴, da letztere nahezu unstrittig als Seismograph für den sozialen Wandel gelten¹⁵. In Hypothesenform für eine empirische Überprüfung gebracht lautet das Ergebnis der theoretischen Überlegungen:

1. Zu den bekannten Sicherheitsorientierungen „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ entwickelt sich „Selbstsicherheit“ als neue wichtige Handlungsdisposition.
2. Das traditionelle Politikverständnis wird von einem neuen in Frage gestellt, in dessen Mittelpunkt die Politisierung des privaten Bereichs steht.
3. Neues Politikverständnis und die Sicherheitsorientierung „Selbstsicherheit“ sind Ergebnis derselben gesellschaftlichen Veränderungsprozesse. Empirisch ausgedrückt: Wir erwarten eine hohe Korrelation zwischen beiden Einstellungsformen.

II. Methodische Hinweise

Unter methodischer Perspektive sind vorab vier Anmerkungen hinsichtlich einiger Probleme erforderlich, die sich auf die Analyse sozialen Wandels beziehen:

Erstens sind die Menschen oft blind gegenüber den gesellschaftlichen Entwicklungen, die sie selbst miterleben; sie bleiben gefangen in ihren traditionellen Formen der Wahrnehmung und des Denkens. Diese Aussage gilt auch für Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler. *Zweitens* machten es in Zeiten rapiden sozialen Wandels die große Zahl und die Komplexität der Veränderungen sehr schwierig zu erkennen, wo und wann gleichsam Quantität in Qualität umschlägt. *Drittens* werden mit der wachsenden Komplexität von sozialen Systemen gesellschaftstheoretische Kon-

13 Peter A. Berger, „Life politics“. Zur Politisierung der Lebensführung in nachtraditionalen Gesellschaften, in: Leviathan, 23 (1995) 3, S. 448.

14 Vgl. Ralf Zoll (Hrsg.), StudentIn und Politik, Münster 1994.

15 Klaus Hurrelmann, Jugendliche sind nicht unpolitisch. Gewandeltes Politikverständnis fordert Politik und Politikunterricht, in: Dialog, Juni 1996, S. 10 f., sieht demgegenüber bereits eine Verlagerung der „Warnfunktion“ von Studierenden auf die Schülergeneration.

zepte immer abstrakter, was den Prozeß der Operationalisierung für empirische Analysen zunehmend schwieriger gestaltet. Und *viertens* besitzen neu entstehende Einstellungen deutlich mehr Facetten als traditionelle Orientierungsmuster. Einige dieser Facetten werden im Laufe des Entwicklungsprozesses wieder verschwinden, andere die Einstellung in erheblichem Umfang bestimmen. Hieraus folgt auch, daß es während der Entwicklungsphase wohl kaum Personen gibt, welche alle Aspekte der neuen Orientierungsmuster repräsentieren.

Die empirischen Ergebnisse, die wir hier berücksichtigen, wurden in zehn aufeinander bezogenen Forschungsprojekten an der Philipps-Universität in Marburg seit 1988 gewonnen. Vier dieser Projekte betreffen die Entwicklung von Einstellungsskalen, zwei Projekte sind Validierungsstudien¹⁶, und weitere vier Untersuchungen erbrachten die inhaltlichen Resultate. Die wichtigsten Aussagen beruhen auf Quoten- bzw. Zufallsstichproben, welche Repräsentativität für die Marburger Studierenden hinsichtlich Geschlecht und Studienfach garantieren. Die Untersuchungen wurden von Studierenden am Institut für Soziologie im Rahmen der Empirieausbildung durchgeführt und dauerten ein bis zwei Jahre. Das Projekt aus dem Jahr 1996 beinhaltete Vergleichsstichproben von der Rostocker Universität und der Universität der Bundeswehr in München. Als Untersuchungsvariablen fanden im wesentlichen Berücksichtigung: Sicherheitsorientierungen, politische Einstellungen, Parteipräferenzen, Studienfach, Geschlecht, Linksrechts-Orientierung als Selbsteinstufung, Bindung an die Religion. Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe deskriptiver und analytischer Statistik¹⁷.

III. Forschungsbefund

1. Einstellungsstrukturen

Sozialer Wandel, so lautet eine unserer Hypothesen, wird sich auf der Einstellungsebene einerseits

16 Vgl. Andrea Lühje, Validierung von Einstellungsskalen. Eine Untersuchung im Bereich des Politikverständnisses von Studierenden, Diplomarbeit, Marburg 1997, sowie Matthias Rödler, Sicherheitsorientierungen von Studierenden. Zur Validierung von Einstellungsskalen, Diplomarbeit, Marburg 1997.

17 Für den Zweck dieser Publikation begnügen wir uns mit einem globalen Hinweis. Zu detaillierten Informationen z. B. über Skalen- oder Typenbildungen vgl. A. Lühje (Anm. 16) und M. Rödler (ebd.) sowie die Kurzfassung des Projektberichts von Ralf Zoll, Demokratie ohne Demokraten?, Marburg 1997, die auch die Grundlage für den vorliegenden Beitrag bildete.

durch die Entwicklung eines neuen Politikverständnisses mit der angedeuteten Differenzierung zeigen; andererseits gehen wir davon aus, daß das Orientierungsmuster „Selbstsicherheit“ die bekannten Sicherheitsvorstellungen „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ nicht ersetzt, sondern ergänzt.

Die empirische Analyse bestätigt weitgehend die Erwartungen. Hinsichtlich der Sicherheitsorientierungen der Studierenden werden die traditionellen Vorstellungen „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ jeweils durch eine Einstellungsskala repräsentiert. Wie ebenfalls angenommen, besitzt die Dimension „Selbstsicherheit“ mehrere, und zwar drei Facetten bzw. Skalen. Ulrich Beck¹⁸ spricht im Anschluß an Hans Jonas von einer „Heuristik der Furcht“, welche die Grundlage einer neuen Werteorientierung bildet¹⁹.

Zwei Skalen der Dimension „Selbstsicherheit“ lassen sich hier verorten, die wir mit den Begriffen „Kritik an der technisch-wissenschaftlichen Welt“ und „Politische Bedrohungen“ umschrieben haben. Unter politischen Bedrohungen wird die Angst vor der Armutsentwicklung in den an Europa grenzenden Staaten, vor Kriegen in Osteuropa oder vor den Folgen des Nord-Süd-Konflikts verstanden. Studierende sind zu einem Teil offensichtlich auf dem Wege, den Jonas als unabdingbar fordert: „Das Dringlichste ist die Notwendigkeit einer Ethik der Erhaltung und Abwendung, nicht des Fortschritts und der Perfektion.“²⁰ Die dritte Skala betont die eigene Mit-Verantwortlichkeit für die gesellschaftliche Entwicklung, enthält jedoch keine direkten Aufforderungen zum Handeln. Als Bezeichnung für diese Skala wählen wir den Begriff „Eigenverantwortlichkeit“.

Die Skalen messen die beschriebenen Einstellungen zuverlässig. Eine Validierung der Instrumente erfolgte anhand einer Kontrollgruppe von Studierenden der Bundeswehruniversität in München.

18 Vgl. Ulrich Beck, Ohne Ich kein Wir. Die Demokratie braucht Querköpfe, Plädoyer für eine Sozialmoral des „eigenen Lebens“, in: Die Zeit, Nr. 35 vom 23. August 1996, S. 10.

19 Vgl. auch Hubert Markl, Zu klug und doch nicht klug genug. Über die Angst vor dem Wissen und die Angst vor der Angst, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. Oktober 1993, S. 3: „Es entgeht heute niemandem mehr, daß jeder Fortschritt nicht nur Gewinne bringt, sondern auch Kosten verursacht ... Der unvergleichliche Fortschritt der Evolution, der uns Menschen als Wesen mit einzigartigen geistigen Fähigkeiten hervorbrachte, fordert seinen Preis. Ein solcher Preis, den wir alle für unser Menschsein, genauer für unser überragendes Vorstellungs- und Denkvermögen entrichten müssen, ist unsere ausgeprägte Fähigkeit zur Angst.“ Angst als *Fähigkeit* begriffen findet sich deshalb nach Markl auch häufig bei besonders „fantasievollen“, „vorstellungsbegeben“, „intelligenten“ Menschen.

20 Zitiert nach U. Beck (Anm. 18), S. 10.

Gemäß unserer theoretischen Ableitung repräsentiert das Militär wie kaum eine andere Organisation „Systemsicherheit“. Da es sich bei der Dimension „Geborgenheit“ um ein traditionelles Orientierungsmuster handelt – wir zudem aus früheren Projekten eine signifikante Korrelation zwischen den Einstellungen „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ ermitteln konnten²¹ –, müßten für eine Validierung der Konzeption die beiden Studierenden-Gruppen sich in den Skalenmittelwerten deutlich unterscheiden. Bei den Studierenden der Bundeswehr waren höhere Werte für die Dimension „Geborgenheit“ und „Systemsicherheit“ und niedrigere Werte für die drei Skalen der Dimension „Selbstsicherheit“ zu erwarten. Der empirische Befund bestätigt die theoretischen Erwartungen – ohne dies hier mit statistischen Meßwerten zu belegen – auf sehr hohem Signifikanzniveau eindrucksvoll.

Entsprechend der hohen Komplexität des Konzepts „neues Politikverständnis“ ermittelt die Analyse der Einstellungsstruktur fünf Dimensionen. Diese fünf Dimensionen beinhalten nicht alle Aspekte der Operationalisierung, erfassen immerhin aber die zentralen Momente. Die erste Skala (Das Private ist politisch) repräsentiert ein Hauptcharakteristikum des neuen Politikverständnisses: die Politisierung des privaten Bereichs mit einer Betonung des Geschlechterverhältnisses. Die vier anderen Einstellungen betreffen mehr oder weniger deutlich die in Tabelle 1 dargestellten Dimensionen bzw. Kategorien „Emotionalität“, „Organisationsform“ und „Naturverhältnis“; sie erhalten die Bezeichnungen „alternative Engagementsbereitschaft“ (Mitarbeit in kleinen informellen Gruppen vor Ort), „globale und ökologische Orientierung“ sowie „Orientierung an universellen Prinzipien“. Auch die Skalen zum neuen Politikverständnis messen zuverlässig; ihre Validität wurde in einer gesonderten Studie durch einen Vergleich von Studierenden festgestellt, die sich in traditionellen Parteien bzw. in alternativen Projekten engagieren. Mit Ausnahme der Skala „Emotionalität“ berücksichtigten wir alle Instrumente für die Erhebungen aus den Jahren 1994/95 und 1996, auf die sich die Ergebnisdarstellungen beziehen.

2. „Sicherheitsorientierung“ und „neues Politikverständnis“: Typenbildung

Durch welche Merkmale sind nun die Personengruppen charakterisiert, welche die jeweiligen Ein-

21 Vgl. Heinz-Ulrich Kohr/Ralf Zoll, General Concepts of Security in the Perception of German Students, in: Philippe Manigart (Hrsg.), Future Roles, Missions and Structure of Armed Forces in the New World Order, New York 1995.

stellungen am stärksten repräsentieren? Betrachten wir zuerst die Sicherheitsorientierung. Personen, welche die traditionelle Sicherheitsvorstellung „Geborgenheit“ aufweisen, sind überzufällig häufig männlich, studieren nicht Sozialwissenschaften, verfügen über eine vergleichsweise enge Bindung an eine Religion, präferieren von den politischen Parteien die SPD, stufen sich selbst als politisch eher „rechts“ ein und berichten von einer alternativen (!) Engagementsbereitschaft.

Personen mit der Orientierung „Systemsicherheit“ kommen überzufällig häufig aus den Fachbereichen Jura und Naturwissenschaften, präferieren ebenfalls die SPD, sehen sich desgleichen politisch eher „rechts“ mit traditionellem Politikverständnis und keiner alternativen Engagementsbereitschaft.

Kritik an der „technisch-wissenschaftlichen Welt“ erfolgt nicht von Studierenden der Fachbereiche Jura und Naturwissenschaften, sondern von Personen mit einer Selbsteinstufung als politisch eher „links“, mit alternativer Engagementsbereitschaft und mit einer Orientierung an universellen Prinzipien.

Für die Dimension „Politische Bedrohungen“ sind ebenfalls eine „linke“ Selbsteinstufung und die Orientierung an universellen Prinzipien besonders bedeutsam. Weiterhin wird diese Einstellung eher von Frauen aus nicht-naturwissenschaftlichen Fachbereichen mit einer globalen und ökologischen Haltung eingenommen. Personen mit der Einstellung „Eigenverantwortlichkeit“ sind ebenfalls eher politisch „links“ und überdurchschnittlich häufig an universellen Prinzipien sowie global und ökologisch orientiert; sie weisen zudem ausdrücklich keine Parteipräferenz auf, studieren nicht Psychologie und gehören keiner protestantischen Religionsgemeinschaft an.

Die Typen des „neuen Politikverständnisses“ besitzen folgendes Gesicht:

Wer das *Private als politisch* begreift, sieht sich eher als „links“, kritisiert die technisch-wissenschaftliche Welt, fühlt sich durch die derzeitigen politischen Entwicklungen bedroht und orientiert sich nicht am Sicherheitskonzept „Geborgenheit“.

Personen mit einer „globalen und ökologischen Orientierung“ sind überdurchschnittlich häufig Frauen mit einer Präferenz für die „Grünen“, aus naturwissenschaftlichen Fächern und mit einer Sicherheitsorientierung, die alle Dimensionen von „Selbstsicherheit“ umfaßt.

Personen mit „alternativer Engagementsbereitschaft“ verfügen eher über keine Bindungen an eine Religion oder an eine der traditionellen politischen Parteien, lehnen Parteien sogar generell ab

und orientieren sich an den Sicherheitsvorstellungen „Geborgenheit“ und „Kritik an der technisch-wissenschaftlichen Welt“, nicht jedoch an „Systemsicherheit“.

Eine „Orientierung an universellen Prinzipien“ erfolgt von Studierenden, die eher nicht aus den Fachbereichen „Jura“, „Wirtschaftswissenschaften“ und „Medizin“ kommen, die finanziell eher schlecht gestellt sind, keine Präferenz für die traditionellen politischen Parteien hegen, sich politisch vergleichsweise „links“ einstufen, sich bezüglich der Sicherheitsvorstellungen nicht an „Systemsicherheit“, jedoch an allen drei Perspektiven der „Selbstsicherheit“ orientieren.

In einer kurzen zusammenfassenden Bewertung der Typenbildung können wir *erstens* feststellen, daß es den erwarteten Zusammenhang zwischen den Dimensionen des „neuen Politikverständnisses“ und denjenigen der Sicherheitsorientierung „Selbstsicherheit“ gibt. Ebenfalls im Bereich der Erwartungen liegt *zweitens*, daß die sich entwickelnden neuen Einstellungsmuster eine größere Vielfalt auch der Querbezüge aufweisen als traditionelle Orientierungen. Zukünftig sind hier Präzisierungen bzw. Verengungen der Perspektiven zu vermuten. Es überrascht jedoch die relative Konsistenz der Zusammenhänge. *Drittens* ist aber auch auf die Heterogenität der Einstellung „alternative Engagementsbereitschaft“ aufmerksam zu machen, die Bezüge sowohl zur Dimension „Geborgenheit“ als auch zur Dimension „Kritik der technisch-wissenschaftlichen Welt“ aufweist. *Viertens* machen die Ergebnisse deutlich, daß die SPD nicht mehr mit der Unterstützung des kritisch-innovativen Potentials an den Universitäten rechnen darf.

3. Einstellungswandel und Parteiendemokratie

Das traditionelle (bürgerliche) Verständnis von Demokratie bezieht sich auf den Staat, die parlamentarischen Einrichtungen und die politischen Parteien. Das bekannte Konversationslexikon „Brockhaus“ definiert über Jahrzehnte „Politik“ bzw. „politisch“ als staatlich bzw. auf den Staat bezogen; Langenscheidts Deutsch-Englisches Wörterbuch übersetzt auch heute noch staatlich mit „political“. Eine große Zahl von Studierenden folgt nicht mehr diesem Verständnis. Vor allem wird zwischen Politik und Parteipolitik differenziert. Diese Unterscheidung ist notwendig, weil sie Parteiverdrossenheit deutlich von Politikverdrossenheit trennen (über 82 Prozent der Befragten). Und diejenigen, welche eine solche Differenzierung vornehmen, halten sich überwiegend für partei- (67,8 Prozent), jedoch nicht für politikverdrossen (nur 7,3 Prozent). Konsequenterweise erhalten

Tabelle 2: Vergleich der Parteipräferenz von Studierenden der Philipps-Universität Marburg mit hohen und niedrigen Werten auf dem Index „Neues Politikverständnis“

Partei	Neues Politikverständnis			
	niedrig*		hoch*	
	n	Prozent	n	Prozent
CDU/CSU, FDP	52	39,4	1	0,7
SPD	31	23,5	8	5,7
Bündnis 90/Die Grünen	19	14,4	88	62,8
PDS	3	2,3	19	13,6
keine	9	6,8	12	8,6
weiß nicht	18	13,6	12	8,6
insgesamt	132	100,0	140	100,0

Quelle: Eigene Erhebung, Winter 1994/95.

* Oberes bzw. unteres Quartil des Indexes „Neues Politikverständnis“. Der Index setzt sich zusammen aus den Skalen „Alternative Engagementsbereitschaft“, „Das Private ist politisch“, „Globale und ökologische Orientierung“ und „Orientierung an universellen Prinzipien“.

die traditionellen Parteien nur noch wenig Unterstützung.

Auf die Frage, welche Partei zur Zeit noch am ehesten ihre Interessen vertrete, votierten 1994/95 nur noch 11,4 Prozent der Studierenden für die derzeitige Regierungskoalition. Soviel ich weiß, handelt es sich dabei um den geringsten je erzielten Prozentsatz seit Bestehen der Bundesrepublik. Weiterhin liegen die traditionellen Parteien CDU/CSU, FDP und SPD zusammen mit 28,3 Prozent weit hinter „Bündnis 90/Die Grünen“ mit 40 Prozent der Stimmen²²; die PDS erzielte 8,2, andere Parteien 4,1 Prozent. Gut 20 Prozent der Studierenden kreuzten die Kategorien „weiß nicht“ oder „keine Partei“ an²³.

22 Der Einwand, daß es sich bei den „Grünen“ längst auch um eine Partei im traditionellen Sinne handelt, mag aus der Sicht des Analytikers in manchen Punkten stichhaltig sein; für die Wähler stellt sich die Sachlage differenzierter dar. Beteiligung an Regierungen „bekommt“ den „Grünen“ immer dann nicht gut, wenn sie über eingegangene Kompromisse von ihrem alternativen Profil verlieren.

23 Ob die Ergebnisse für die Studierenden auf Jugendliche allgemein übertragbar sind, läßt sich anhand der eigenen Untersuchungen nicht beurteilen. Die Befunde der „Jugendstudien“ geben ebenfalls wenig Aufschluß, soweit sie im Rahmen der traditionellen Umfrageforschung ermittelt wurden. „Hier spielt möglicherweise auch eine Rolle, daß sich in den jüngeren Generationen... Ansätze für ein neues Politikverständnis herausgebildet haben, die mit den traditionellen Vorstellungen von Interessenartikulation und politischer Partizipation nur schwer zu erfassen sind. Für diesen Problembereich die geeigneten Instrumente zu entwickeln und diesen offenen Fragen nachgehen zu können, dürfte eine Herausforderung für die Jugendforschung darstellen.“ Martina Gille/Winfried Krüger/Johann de Rijke/Helmut Willems,

Das neue Politikverständnis geht Hand in Hand mit einer nahezu völligen „Ablehnung“ der Regierungskoalition (vgl. Tabelle 2), und für die Sozialdemokraten entschieden sich auch nur knapp sechs Prozent der Studierenden, die diesem neuen Verständnis zuzurechnen sind. Die Präferenz für Bündnis 90/Die Grünen erreicht hier sogar über 60, für die PDS knapp 14 Prozent. Studierende, die auf den Skalen des neuen Politikverständnisses niedrige Werte erzielen, sehen hingegen ihre Interessen zu 39,4 Prozent von der Regierungskoalition und zu 23,5 Prozent von den Sozialdemokraten vertreten.

IV. Zusammenfassende Bewertung

Unsere drei Ausgangsthesen lassen sich nach dem empirischen Befund wie folgt beantworten:

1. Die Sicherheitsorientierungen der Studierenden weisen drei Dimensionen auf: „Geborgenheit“, „Systemsicherheit“ und „Selbstsicherheit“. „Selbstsicherheit“ besitzt mehrere Facetten, die wir „Kritik der technisch-wissenschaftlichen Welt“, „Politische Bedrohungen“ und „Eigenverantwortlichkeit“ genannt haben.
2. Das traditionelle Politikverständnis wird durch ein neues ergänzt und in Frage gestellt. Das

Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik: Normalisierung oder Krisenentwicklung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/96, S. 17.

neue Politikverständnis beinhaltet eine Politisierung des privaten Bereichs, eine Orientierung an universellen Prinzipien, globale und ökologische Perspektiven sowie eine alternative Engagementsbereitschaft.

3. Wie erwartet, korrelieren die Einstellungen des neuen Politikverständnisses und jene der Dimension „Selbstsicherheit“ hoch miteinander.

Für weitere Überlegungen mag es hilfreich sein, auf einige Unterschiede zwischen den Situationen in den sechziger und den neunziger Jahren aufmerksam zu machen. In den sechziger Jahren beschränkte sich die Kritik am politischen System nicht nur auf die Einstellungsebene, sondern fand wesentlich auch als Auseinandersetzung auf den Straßen statt. Die Protestbewegung war zudem ständig in den Medien präsent, und das Establishment hat sich spürbar gewehrt. Die Kluft zwischen Verfassung und Verfassungswirklichkeit zu überbrücken, die Gesellschaft zu reformieren, bildeten damals wichtige Studienmotive für einen erheblichen Teil der Studierenden. Zur Zeit ist die Gesellschaftsreform als Studienmotiv weitgehend verschwunden²⁴. Verglichen mit den sechziger Jahren haben wir es heute mit einer „stillen“ Revolution zu tun, nicht so sehr im Sinne von Inglehart²⁵ als Entwicklung postmaterieller Einstellungen, sondern vielmehr – wenn auch nicht gänzlich unabhängig davon – als Entwicklung eines nachbürgerlichen Politikverständnisses²⁶.

Der „stillen“ Revolution fehlen die Akteure für eine bewußte, gezielte Umwälzung der Verhältnisse. Dennoch zeigen die Veränderungsprozesse unübersehbare Zeichen einer tiefgreifenden Krise, und es stellt sich damit die Frage, ob wir dem Wandel einfach ausgeliefert sind oder ob es Gestaltungschancen gibt und wer sie wahrnimmt. Berger weist zu Recht darauf hin, „daß eine im wesentlichen als individuelle Moralisierung verstandene

„Politisierung“ der alltäglichen Lebensführung ‚klassische‘ politische Institutionen und Verfahren nicht ersetzen, sondern bestenfalls ergänzen kann“²⁷. Und auch Hirsch betont, „daß demokratische Politik sich zugleich in den und gegen die bestehenden politischen Institutionen entwickeln muß“²⁸.

Im Augenblick ist das kritische Potential an den Universitäten nicht bereit, den etablierten Organisationen beizutreten und für Reformen zu kämpfen. Sicherlich hat Ulrich Beck recht, wenn er davor warnt, die traditionellen Vorstellungen unserer Sozialmoral bzw. des politischen Engagements zu verabsolutieren²⁹. Eine Mitgliedschaft in politischen Parteien, Gewerkschaften oder anderen Verbänden als partizipatorische Norm abzulehnen bedeutet nicht automatisch, dem Egoismus das Wort zu reden. Aber wer übernimmt den „dirty job“? Wo soll ein Reformprozeß herkommen, wenn vor allem traditionell orientierte Personen unter Karriereperspektive zentrale politische Organisationen und Institutionen dominieren? In diesem Sinne gehen der Demokratie die Demokraten aus³⁰.

Auch unter einem anderen Blickwinkel wirft der theoretische wie der empirische Befund Probleme auf, die zentrale Elemente des Demokratieverständnisses berühren. Es ist ein bekanntes Phänomen, daß soziologische Theorien häufig einen Mittelklassen-Bias aufweisen, d.h., sich vor allem mit

27 P. A. Berger (Anm. 13), S. 454.

28 Joachim Hirsch, Vom fordistischen Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat, in: *Das Argument*, (1994) 203, S. 7–21.

29 Vgl. U. Beck (Anm. 18).

30 Auf die interessante Diskussion, ob eine Veränderung der politischen Institutionen hin zu partizipatorischen Strukturen einschließlich einer Neukonstruktion politischer Öffentlichkeit die derzeitigen Probleme zu bearbeiten vermag, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Vgl. beispielsweise Gert Weisskirchen auf dem Bundestagsforum „Demokratie leben“, nach einem Bericht von Axel Conrads, „Sauerartig“ im politischen Prozeß. Bürgerinitiativen und ehrenamtliches Engagement in Deutschland, in: *Das Parlament*, Nr. 47 vom 15. November 1996, S. 24; „Neue, moderne politische Strukturen müßten geschaffen, mit einem ‚Parlament der Nichtregierungsorganisationen‘ eine ständige Plattform der politischen Einflußnahme geboten werden, um so die Kräfte einer sich selbst organisierenden, zivilen Gesellschaft zu stärken und zu mobilisieren.“ Herbert Kischelt, Demokratietheorie und Veränderungen politischer Beteiligungsformen, in: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 9 (1996) 2, S. 29, warnt hingegen vor Partizipationseuphorie: „Am Ende befördern solche Verfahrensreformen soziale Disparitäten von Lebenschancen und von effektiven politischen Beteiligungsformen.“ Vgl. ferner das *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 7 (1994) 1, zum Thema „Zivilgesellschaft und Demokratie“; Rainer Zech, Kultureller Wandel und politische Handlungsfähigkeit, in: *Politische Psychologie*, 3 (1995) 1/2, S. 59–68; Bert van der Brink/Willem van Reijen (Hrsg.), *Bürgergesellschaft, Recht, Demokratie*, Frankfurt a. M. 1995.

24 Vgl. die Ergebnisse eines eigenen Forschungsseminars an der Philipps-Universität in Marburg: Herbert Nabbefeld/Susanne Tina Plapp/Meike Rehbun/Reiner Sippel/Arno Wiemken, Studienfachwahl und Studienmotivation, Projektbericht, Marburg 1996.

25 Vgl. Ronald Inglehart, *The Silent Revolution*, Princeton 1977.

26 Vgl. R. Zoll (Anm. 14). Die Frage, ob die Befunde auch für diejenigen Studierenden gelten, die noch überwiegend in der DDR sozialisiert worden sind, kann weitgehend bejaht werden. Die Vergleichsstichprobe in Rostock weist nur hinsichtlich der Sicherheitsorientierungen im Bereich der „Kritik an der technisch-wissenschaftlichen Welt“ einen anderen, und zwar niedrigeren Wert auf als das Marburger Sample. Bezüglich des „neuen Politikverständnisses“ zeigen die Rostocker eine höhere alternative Engagementsbereitschaft und verstehen das Private weniger als politisch. Die Unterschiede lassen sich plausibel erklären, was an dieser Stelle nicht geschehen kann, und verweisen nicht auf eine gegensätzliche Entwicklung.

den Bessergestellten der Gesellschaft befassen. Auch die Vertreter des Konzeptes der „Selbstsicherheit“, wenn es nicht als rein *empiristisch* verstanden wird, müssen sich diese Frage gefallen lassen.

Garantieren die vorhandenen gesellschaftlichen Einrichtungen nicht mehr „Geborgenheit“ und/oder „Systemsicherheit“, so verbleibt dem Menschen im „Labyrinth der Selbstverunsicherung“ nur ein selbstorganisierter Ausweg: „In einer Welt der Widersprüche muß der einzelne ein hohes Maß an *Autonomie* anstreben und herstellen ... Sie setzt die Fähigkeit voraus, mit Unsicherheiten und Abhängigkeiten umgehen zu können.“³¹ Eine solche Fähigkeit ist wohl nur über eine entsprechend qualifizierte Ausbildung³² sowie durch die

Möglichkeit zu erlangen, Erfahrungen in unsicheren und riskanten Situationen zu sammeln, ohne vom Verlust der eigenen ökonomischen und sozialen Basis bedroht zu sein.

In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit, in Zeiten begrenzter Chancen für junge Menschen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, in Zeiten genereller Einschnitte in das Bildungswesen stellt die von Beck beschriebene autonome Position für einen erheblichen Teil zumal der jungen Bevölkerung allerdings nicht einmal mehr eine Utopie dar. Und „Selbstsicherheit“ als Konzept für besser Gebildete und besser Situierte mag sich sehr schnell als illusionär erweisen, wenn das kritisierte System nicht die Ideen und die Personen erhält, die für die notwendige Reform der Gesellschaft unabdingbar sind.

31 U. Beck (Anm. 18), S. 10.

32 Ders., Geisterbahnhof Universität. Die Bildungspolitik muß neu erfunden werden, in: Süddeutsche Zeitung vom 11. Februar 1994, fordert deshalb konsequenterweise: „In der

Risikogesellschaft wird derart der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch zu einer zivilisatorischen Schlüsselqualifikation und die Ausbildung der damit angesprochenen Fähigkeiten zu einem wesentlichen Auftrag, auch der Universität.“

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung sind der Auffassung, daß unsere Demokratie durch die weltweiten Veränderungsprozesse und deren Folgen besonderen Belastungsproben ausgesetzt ist. In dieser Lage kann politische Bildung durch Vermittlung von Informationen und eine breit angelegte Bildungsarbeit einen wichtigen Beitrag zur Stabilität und Weiterentwicklung unserer Demokratie leisten. Die Zentralen benötigen zur Erfüllung ihres Auftrags auch in Zeiten knappen Geldes eine ausreichende materielle Ausstattung. Um eine kritische und interessierte politische Öffentlichkeit in knapper Form auf die Möglichkeiten und Leistungen politischer Bildung im öffentlichen Auftrag hinzuweisen, haben die Leiterinnen und Leiter der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung bei ihrer Konferenz am 26. Mai 1997 in München einvernehmlich ein Manifest verfaßt.

Siegfried Schiele, Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

DEMOKRATIE BRAUCHT POLITISCHE BILDUNG

Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen
für politische Bildung

„Münchener Manifest“ vom 26. Mai 1997

An der Schwelle des 21. Jahrhunderts stehen die Menschen national wie international vor grundlegenden politischen, sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen, die existentiell in das Leben gegenwärtiger und zukünftiger Generationen eingreifen. Im Übergang von der Industrie- in die postindustrielle Gesellschaft werden durch technologische Entwicklungen und globale ökonomische Transfers in fast allen gesellschaftlichen und politischen Bereichen gravierende und sich ständig beschleunigende Veränderungsprozesse ausgelöst. Soziale und ökologische Effekte folgen. Die Veränderungen in der postindustriellen Gesellschaft sind äußerlich vor allem gekennzeichnet durch eine multimediale Informationsflut von unterschiedlichen „Nachrichten“, denen der einzelne ausgeliefert ist (Informationsgesellschaft). Chancen und Risiken sind nicht mehr regional eingrenzbare. Sie werden verteilt und wirken auf alle zurück. Besonders deutlich zeigt sich diese Entwicklung z. B. bei der drastischen Reduzierung der Arbeitsplätze und den damit verbundenen einschneidenden Veränderungen in der Lebenssituation der Menschen.

Diese technischen Veränderungsprozesse scheinen aufgrund ihrer langfristigen Wirkungen und globalen Orientierungen unumkehrbar und korrespondieren u. a. mit einer zunehmenden Verunsicherung der Menschen angesichts der unüberschaubaren und zeitgleich angebotenen Fülle von Daten, Fakten und Informationen. Der einzelne entwickelt sich zum Informationsriesen, bleibt aber ein Bildungszwerg. Denn innerlich hat sich parallel ein gewaltiger Wertewandel vollzogen, der gleichsam Voraussetzung zur Beschleunigung dieses Prozesses war und nun im Ergebnis selbst von dieser multimedialen Flut befördert wird: Individualismus, Egoismus, Entsolidarisierung, Auflösung von generationsübergreifenden Wertmaßstäben der christlich-abendländischen Tradition, bedingungslose Konsumorientierung und -haltung sind Stichworte, die diesen Prozeß beschreiben. Die damit einhergehende Pluralisierung der Gesellschaft mündet in eine wachsende Ablehnung dauerhafter Bindungen (in den individuellen Beziehungen genauso wie in Parteien, Verbänden, Kirchen usw.) und einer ausgeprägten Distanz zu der Welt der Politik (s. z. B. Wahlverhalten). Wenn auch diese Distanz zu spezifischen Formen der Politik und Parteienwelt nicht mit politischem Desinteresse überhaupt verwechselt werden darf, so ist sie dennoch eine Herausforderung für die politische Bildung.

Zur gleichen Zeit muß weiter an der inneren Einheit Deutschlands gearbeitet werden. Viele Menschen haben einen Systemwechsel zu verkraften, der generell neue Antworten und Lösungen erforderlich macht. Die Menschen spüren, was ihnen abverlangt wird, und da sie sich oft nicht wirklich vorbereitet, sondern überfordert fühlen, reagieren nicht wenige mit Ängsten, mit Orientierungslosigkeit und Aggressivität. In Ost und West muß engagiert an der inneren Einheit Deutschlands weitergearbeitet werden.

Der demokratische Rechtsstaat lebt vom mündigen Mitdenken und Mitleben seiner Bürgerinnen und Bürger und ihrer Bereitschaft, sich selbst- und sozialverantwortlich ein Urteil zu bilden, in der Verfassung normierte Regeln und Werte zu respektieren und sich für sie zu engagieren. Demokratie muß in jeder Generation neu erworben werden: gerade in Deutschland aufgrund der Erfahrungen der jüngsten Geschichte. Politische Bildung im öffentlichen Auftrag leistet insbesondere hier einen fortdauernden und unverzichtbaren Beitrag zu persönlicher und gesellschaftlicher Orientierung sowie zur Entwicklung und Festigung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen. Angesichts der umfassenden gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Veränderungen steht die politische Bildung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Der Zukunftsorientierung der politischen Bildung kommt insbesondere vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen eine große Bedeutung zu.

1. Politische Bildung im öffentlichen Auftrag arbeitet pluralistisch, überparteilich und unabhängig

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung erbringen vor dem dargestellten Hintergrund Leistungen, die von keiner anderen Einrichtung übernommen werden können. Andere Träger der schulischen und außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sind in der Bildungslandschaft von größter Bedeutung und leisten wichtige Beiträge für die politische Bildungsarbeit. Sie können in die Arbeit der Landeszentralen sinnvoll und effektiv einbezogen werden und ergänzend zum Angebot der Landeszentralen und der Bundeszentrale zu einer pluralistischen politischen Bildung beitragen. Den Landeszentralen kommt dabei eine originäre Schlüsselfunktion zu, indem sie die Einbindung dieser Bildungsträger in ihre Arbeit koordinieren und damit die Vielfalt politischer Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten sowie die Ausgewogenheit des Angebots garantieren. Durch Beratung, Unterstützung und Förderung kann die Qualität und Effektivität des Bildungsangebots anderer Träger gesteigert und die Pluralität gesichert werden.

Die aufgrund der jeweiligen Gesetze bzw. Erlasse überparteilich arbeitenden Zentralen bieten das ideale Forum, um alle demokratischen Kräfte zusammenzuführen. Sie erreichen auch Menschen, die dem mitverantwortlichen Handeln in Parteien und anderen gesellschaftlichen Organisationen zurückhaltend gegenüberstehen. Die inhaltliche Arbeit der Zentralen vollzieht sich unabhängig und ohne Weisungen. Das ist ein entscheidendes Element für die Akzeptanz ihrer Arbeit.

Die Arbeit der Bundeszentrale und der Landeszentralen ergänzen sich optimal. Bei der föderalen Struktur ist es möglich, auf die Bedürfnisse der Menschen auch in ihrem heimatlichen Bereich einzugehen und so die Arbeit den jeweiligen Gegebenheiten der verschiedenen Bundesländer anzupassen.

Politische Bildung im öffentlichen Auftrag ist unverzichtbar und darf nicht dem Markt überlassen werden. Vielmehr muß sie als Gemeinschaftsaufgabe aller Beteiligten angesehen und weiterentwickelt werden.

2. Die Zentralen für politische Bildung fördern die politische Partizipation der Bürgerinnen und Bürger

Unsere moderne Gesellschaft im Umbruch – zumal in einem zusammenwachsenden Europa – fordert die Demokratiekompetenz der Bürgerinnen und Bürger auf eine besondere Weise heraus. Sie müssen sich auf Neues und Fremdes einlassen. Das gilt besonders für die Jugendlichen, die sich nicht in großer Zahl am politischen Leben beteiligen. Durch Tagungen, Wettbewerbe und jugendgemäße Aktivitäten eröffnen die Zentralen Zugänge zum demokratischen Mitmachen. Besonders Frauen sind nach wie vor zu wenig in der Politik vertreten. In vielen Projekten fördern die Zentralen daher das politische Engagement von Frauen. Darüber hinaus sprechen sie mit einem breiten Seminar- und Publikationsangebot verschiedene Zielgruppen – insbesondere Mittlerinnen und Mittler – an und motivieren und befähigen zahlreiche Bürgerinnen und Bürger zur aktiven Beteiligung an politischen Prozessen. Nur eine Bürgerschaft, die auf qualifizierte Weise am Zustandekommen dessen teilhat, worüber entschieden wird, steht auch in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche zur Demokratie.

3. Die Zentralen für politische Bildung bereiten auf die globalen Zukunftsaufgaben vor

Da sich der Wandel in unserer Gesellschaft so dramatisch und rasant vollzieht, muß man den Menschen Hilfestellung anbieten. Die Zentralen stellen sich den gesellschaftlichen, ökologischen und politischen Umbrüchen und setzen sich mit den damit verbundenen Problemen auseinander. Sie nehmen neue Themenstellungen in ihre Bildungsarbeit auf und müssen auch zukünftig für neue Inhalte offen sein (z. B. Globalisierung und ihre wirtschaftlichen und sozialen Folgen, Europa, Technikfolgen, Ökologie). Ihnen

kommt darüber hinaus die Aufgabe zu, ggf. auch unpopuläre Themen zu besetzen und in die politische Bildung einzubringen. Die Arbeit der Zentralen für politische Bildung trägt dazu bei, komplexe Zusammenhänge besser zu verstehen und verschiedene Lösungsansätze kritisch zu diskutieren. Neben der Öffnung für neuartige Inhalte ist die Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung neuer Methoden und Beiträge zur Didaktik der politischen Bildung von großer Bedeutung. Hierzu gehört neben der Nutzung neuer Techniken und Medien im Bildungsbereich (z. B. Internet) auch die Erprobung neuer Arbeitsweisen und Vermittlungsformen (z. B. Einbeziehung externer Kompetenz aus Wissenschaft, Politik, Praxis; Kooperationen mit anderen Trägern).

Politische Bildung steht nicht im Gegensatz zur beruflichen Qualifikation, sondern ist Voraussetzung für ein erfolgreiches berufliches Handeln. In einer veränderten Arbeitswelt, in der das Gebot der ökonomischen Rationalität längst an ihre Grenzen stößt, sind vom einzelnen neue Qualitäten gefordert, die Kreativität, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein einschließen. Die politische Bildung stellt mit der Heranbildung und Förderung politischer Urteilsfähigkeit eine wichtige Schlüsselqualifikation dar, die auch in der Arbeits- und Wirtschaftswelt zunehmend gefragt ist.

4. Die Zentralen für politische Bildung arbeiten für die Stabilität der Demokratie auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten

Eine „wetterfeste“ Demokratie muß auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten stabil bleiben. Die Zentralen tragen im Zuge der Globalisierung der Wirtschaft und ihrer Folgen zur Versachlichung der politischen Auseinandersetzung bei und verhelfen der Einsicht zum Durchbruch, daß die Demokratie dann sicherer ist, wenn eine Gesellschaft nicht über ihre Verhältnisse lebt. Sie arbeiten für eine aktive Bürgergesellschaft, die den Staat als Summe aller Bürgerinnen und Bürger begreift und nicht als ein dienstleistendes Gegenüber.

Die finanzielle Unterstützung der Bemühungen der vielen freien Träger politischer Bildung muß staatlich garantiert und verantwortet werden, damit die Arbeit gerade in schwierigen Phasen nicht gefährdet wird.

5. In den neuen Bundesländern hat die politische Bildung besondere Aufgaben

In den neuen Bundesländern fällt der politischen Bildung die wichtige Aufgabe zu, im Umbruch von Diktatur und zentralistischer Planwirtschaft zu Demokratie und sozialer Marktwirtschaft die Bereitschaft der Bürger für eigenverantwortliches politisches Handeln zu wecken und zu fördern. Über die Vermittlung von Kenntnissen über demokratische Institutionen und rechtsstaatliche Strukturen hinaus sind Angebote für die Einübung in eine demokratische Streitkultur und Meinungsvielfalt notwendig. Zugleich muß die Achtung vor anderen Einstellungen geweckt werden. Nur so können Bürgerinnen und Bürger für politische Aktivitäten befähigt werden. Zugleich kann politische Bildung den Verantwortlichen in Verwaltung und Parteien den Bürgerwillen nahebringen, die Nöte der Menschen und ihre Erwartungen hinsichtlich bürgernaher und transparenter Entscheidungen thematisieren und in diesem Sinne vermittelnd und mobilisierend in Entscheidungsfindungen eingreifen.

Es ist darüber hinaus eine zentrale Aufgabe politischer Bildung, den Vereinigungsprozeß für die Menschen in Ost und West begreifbar zu machen. Das erfordert ein aktives und verstärktes Aufeinander-zugehen.

6. Die kritische Aufarbeitung der deutschen Geschichte ist eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung

Politische Bildung muß sich mit den totalitären Erfahrungen intensiv auseinandersetzen, damit durch die Erinnerungsarbeit die Irrtümer der Vergangenheit künftig vermieden werden können. Die Zentralen für politische Bildung arbeiten eng mit den Gedenkstätten zusammen.

7. Die politische Bildung verfügt über vielfältige Methoden und Arbeitsweisen

Das Profil der Arbeit der Zentralen ist gekennzeichnet durch

- Tagungen, Seminare, Foren, Kongresse und Studienfahrten,
- Publikationen zu wichtigen Themen,

- Lehr- und Lernmittel zur politischen Bildung,
- Entwicklung neuer Methoden und Nutzung neuer Informationsvermittlungstechniken,
- Ausstellungen und Wettbewerbe,
- Aufbau und Koordination eines „Netzwerks der politischen Bildung“,
- Unterstützung und Förderung eines pluralistischen Bildungsangebots.

Den Zentralen für politische Bildung kommt mit der Vielfalt ihrer Methoden und Arbeitsweisen sowie ihren Möglichkeiten, diese auch künftig weiterzuentwickeln, eine unverkennbare Funktion zu, die nur von ihnen erfüllt werden kann.

Auf der Basis dieses Positionspapiers leisten die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung eigenverantwortlich ihre gemäß den jeweiligen rechtlichen Grundlagen spezifische Arbeit.

Gewiß läßt sich der Ertrag politischer Bildungsarbeit nicht mit ökonomischen Kategorien von Input und Output berechnen. Ebenso können kurzfristige Effizienzüberlegungen kein taugliches Kriterium für die politische Bildungsarbeit sein. Dennoch ist sicher: Bildung verändert Denken und Verhalten der Menschen, vermittelt Orientierung und ist damit eine Investition für die Zukunft. Bildungsarbeit – d. h. Entwicklung von Materialien, die Bereitstellung eines pluralen Informationsangebots, die Durchführung vielzähliger und verschiedener Bildungsveranstaltungen – erfordert einen hohen finanziellen Aufwand. Eine ausreichende materielle Ausstattung ist daher Voraussetzung für eine erfolgreiche politische Bildungsarbeit in öffentlicher Verantwortung. Gelder, die in die politische Bildung investiert werden, tragen gute Zinsen.

Hermann Giesecke: Zur Krise der politischen Bildung. Versuch einer Bilanz

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/97, S. 3–10

Die gegenwärtige Krise der politischen Bildung beruht u. a. auf Schwierigkeiten, mit denen sie seit 1945 zu kämpfen hatte. Politisch gesehen wurde sie initiiert von den Besatzungsmächten. Sie geriet immer wieder in innenpolitische Debatten über die demokratischen Prinzipien und Zielsetzungen des Gemeinwesens und wurde so selbst zum politisch umstrittenen Thema. Hinzu kam die moralische Hypothek, die der Nationalsozialismus hinterlassen hatte und die die rationale demokratisch-politische Bildung immer wieder mit erzieherischen Postulaten überlagerte. Später sorgte eine hochschulorientierte didaktische Professionalisierung dafür, daß der Bezug zur pädagogischen Praxis weitgehend verloren ging. Zudem stellt die Schulreformbewegung und die an ihr orientierte Bildungspolitik die Existenz des Faches in Frage. Eine Lösung der Krise ist nur zu erwarten, wenn diese Trends kritisch überprüft werden und wenn die politische Bildung ihre fachlichen Grenzen überschreitet und den (schul-)pädagogischen Zeitgeist einer Kritik unterzieht.

Bernhard Sutor: Kategorien politischer Urteilsbildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/97, S. 11–18

Politische Bildung zielt auf die Entwicklung bzw. Verbesserung politischer Urteilsfähigkeit. Welche Urteilkategorien dazu nötig, wie sie begründbar und anwendbar sind, das beschäftigt die didaktische Diskussion seit langem. Der Beitrag antwortet auf diese Fragen in zwei Schritten: Im ersten Teil wird politische Rationalität in Orientierung an „Praktischer Philosophie“ beschrieben. Im zweiten Teil werden entsprechend dem idealtypischen Modell politischer Entscheidungsfindung Kategorien der Situationsanalyse, der Möglichkeitserörterung und der Urteilsbildung entwickelt. Diese sollen vor allem dem Ineinander von objektiven und subjektiven Faktoren in politischen Konstellationen gerecht werden. Politische Bildung muß ein dogmatisches Deduzieren der angeblich richtigen Antworten ebenso vermeiden wie unpolitisches Moralisieren. Aber gerade dazu braucht sie auch angemessene ethische Kategorien.

Hagen Weiler: Zwischenruf zur Krisen- und Perspektivendämmerung des Politikunterrichts

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/97, S. 19–26

Dieser „Zwischenruf“ will durchaus Kontroversen über politisch-ökonomische Krisenanalysen und Perspektiven politischer Jugendbildung in der staatlichen Schule provozieren. Er fragt, erstens, gegen den sogenannten *mainstream* der Individualisierung, Sozialpädagogisierung und Moralisierung der „Werte-Erziehung“ nach rechtsverbindlichen und logischen Verfahrensregeln sozialwissenschaftlich begründbaren Unterrichts ohne inhaltlich „orientierungs“-vorentscheidende Indoktrinationsmöglichkeiten. Er kritisiert, zweitens, den Abbau parlamentarisch-rechtsstaatlicher Kontroll- und (Be-)Steuerungskompetenzen im Zuge der „Globalisierung“. Er fragt, drittens, perspektivisch nach Wirtschaftsordnungen, die sich (wieder) an die Kriterien und Regeln parlamentarisch verantwortlicher Rechts- und Sozialstaaten binden lassen – und nicht umgekehrt.

Ralf Zoll: Politikverständnis im Wandel. Die Abkehr der Studierenden von der Parteidemokratie

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/97, S. 27–35

Politiker und Wissenschaftler sprechen von grundlegenden Wandlungsprozessen, die sich in den modernen Gesellschaften vollziehen. Im Beitrag wird von dem Versuch berichtet, den behaupteten sozialen Wandel an zentralen Einstellungsstrukturen von Studierenden zu überprüfen; es wird hier ein grundsätzlich verändertes Politikverständnis festgestellt. Ferner wird analysiert, wie sich die neuen Einstellungen auf das Verhältnis zu den traditionellen politischen Akteuren – zumal den Parteien – auswirken. Abschließend wird auf zwei Probleme bezüglich der Reformfähigkeit der heutigen Gesellschaft hingewiesen, die es im Zusammenhang mit den sozialen Wandlungsprozessen zu bewältigen gilt: Wo befindet sich das innovative Potential, das unsere Gesellschaft für eine Reform dringend benötigt? Wie kann es gelingen, den größten Teil der Bevölkerung mit den Qualifikationen zu versehen, die für eine relativ selbstbestimmte Position unabdingbar sind? Unsere Darstellung basiert auf zehn Forschungsvorhaben, die zwischen 1988 und 1996 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurden.

Dokumentation: Demokratie braucht politische Bildung. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung. „Münchener Manifest“ vom 26. Mai 1997

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/97, S. 36–39