

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

62. Jahrgang · 46–47/2012 · 12. November 2012



Politische Bildung

Johanna Klatt

Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?

Benedikt Widmaier

Außerschulische politische Bildung nach 1945

Helle Becker

Politische Bildung in Europa

Peter Massing

Die vier Dimensionen der Politikkompetenz

Joachim Detjen

Mitreden können: Beredsamkeit in der Demokratie

Gudrun Hentges

Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963

Rüdiger Thomas

Bildungsgeschichten. Vergangenheit und Zukunft der bpb

Christiane Bender

Freiheit, Verantwortung, direkte Demokratie:
Zur Relevanz von Rousseau heute

Beilage zur Wochenzeitung **Das Parlament**

Editorial

„Partizipation“ ist seit einigen Jahren *das* Schlagwort in der politischen Bildung. Allerorten werden größere Transparenz, bessere Mitsprachemöglichkeiten, „echte“ Teilhabe gefordert. Mehr Bürgerinnen und Bürger zu mehr Partizipation zu befähigen und so die Zivilgesellschaft zu fördern, gilt als „Königsziel“ politischer Bildung. Eine sich immer wieder neu stellende Herausforderung für die Institutionen, Akteurinnen und Akteure der politischen Bildung ist es dabei, auch die gesellschaftlichen Gruppen zu erreichen, die nicht ohnehin schon an Politik und Beteiligung interessiert sind.

Doch welche Kompetenzen sind es, die es dafür zu fördern gilt – was macht „Politikkompetenz“ aus? Und wie und wo ist sie am besten zu vermitteln? Seit Gründung der Bundesrepublik hat sich in Deutschland eine vielfältige Landschaft formaler (schulischer) und non-formaler (außerschulischer) politischer Bildung entwickelt, in der seit jeher leidenschaftlich über Fragen der Zielgruppen und der Methoden diskutiert und gestritten wird. Alle Träger eint das Ziel: die Stärkung der Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen. Ein Ziel, das sich mit Blick auf Europa noch ausweiten lässt und zahlreiche Aufgaben für die Zukunft formuliert.

Eine Akteurin in dieser Landschaft ist die Bundeszentrale für politische Bildung. Am 25. November 1952 als „Bundeszentrale für Heimatdienst“ gegründet, feiert sie dieser Tage ihr 60-jähriges Bestehen. Während anfangs vor allem die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und – insbesondere über das 1957 gegründete Ostkolleg – mit dem Kommunismus sowjetischer Prägung im Mittelpunkt standen, hat sich das Spektrum der Themen, Formate und Methoden im Laufe der Jahre stark erweitert.

Johannes Piepenbrink

Johanna Klatt

Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?

So wie politische Kulturen gemeinhin einen bestimmten Zeitgeist widerspiegeln, gilt dies für Bildungskulturen wahrscheinlich nicht minder.

Johanna Klatt

M. A., geb. 1982; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Göttinger Institut für Demokratieforschung, Georg-August-Universität Göttingen, Weender Landstraße 14, 37073 Göttingen. johanna.klatt@demokratie-goettingen.de

Entsprechend könnten die 2010er Jahre später vielleicht einmal von Historikern und Historikerinnen als „Partizipationsdekade“ beschrieben werden. Eine Vielzahl zivilgesellschaftlicher Initiativen versucht gegenwärtig mit aller Kraft und auf höchst unterschiedlichste Weise, Partizipation anzuregen. Von Beteiligungshaushalten bis Bürgerforen – auch in den Parteien und Stadtverwaltungen rauchen hierzulande die Köpfe ob der vielen Bemühungen, wie sich mehr Beteiligung der Menschen an Politik und Projekten bewerkstelligen ließe. In aktuellen Studien, Büchern und Abhandlungen scheint das „P-Wort“ zumindest im Untertitel unabkömmlich, und so überschrieb die Bundeszentrale für politische Bildung nicht ohne Grund ihren bundesweiten Kongress im Mai 2012 mit „Zeitalter der Partizipation“. Mit einer hohen öffentlichen Zustimmung zu mehr direkter Demokratie auf der Bundesebene im Rücken¹ wird das Lied des „Mehr Mitmachens“ gerne angestimmt. Und schließlich hat mit den Piraten zuletzt eine „Partizipationspartei“ Einzug in mehrere Landtage gehalten. *Partizipation* ist also in aller Munde – und droht dabei fast, ähnlich wie die *Zivilgesellschaft*, zu einer Art „Wohlfühlslogan“² zu verkommen.

Natürlich vermag Partizipation in erster Linie positiv auf die Gesellschaft und jedes einzelne ihrer Mitglieder zu wirken. Auch

darum ist es wichtig, Beteiligung so früh wie möglich zu fördern. So können bereits in der Kita eine Vielzahl von Bürgertugenden verinnerlicht werden, die sich positiv auf eine demokratische Gesellschaft auswirken: die Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen, die eigene Meinung zu entwickeln und zu äußern, individuelle Ideen einzubringen und gemeinsam umzusetzen, Interessen in Debatten auszuhandeln, den Dissens zu akzeptieren – kurzum: den demokratischen Prozess zu praktizieren.³

Ohne Zweifel: Partizipation kann einen wichtigen Beitrag zur Stabilität und Vitalität der Demokratie leisten – aber sie *muss* es nicht. Deshalb sollte ein kritisches Hinterfragen des allgemeinen Partizipationsgebots nicht ausbleiben. Hat Beteiligung womöglich auch Schattenseiten? Denn in der Tat schimmert bei der gegenwärtigen Euphorie häufig genug eine unreflektierte Übernahme von impliziten Vorstellungen hindurch, die mitunter problematische Begleiterscheinungen vernachlässigen. Ihnen gilt im Folgenden das Hauptaugenmerk.

Ressourcenstarke und ihre Kritik am Zustand der Politik

Partizipation steht immer dann hoch im Kurs, wenn in der Öffentlichkeit das Gefühl vorherrscht, man sei von ihr abgeschnitten. Der Ruf nach mehr politischer Beteiligung und die Kritik am Zustand der Demokratie sind zwei Seiten derselben Medaille. In den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten haben viele Bürgerinnen und Bürger der klassischen Parteienpolitik den Rücken gekehrt. Stattdessen wandten sie sich mitunter frustriert einer modernen, heterogenen und fragmentierten Zivilgesellschaft zu, die langsam, aber sicher auch in Deutschland ihre Formen

¹ Vgl. Bürger wollen mehr Mitsprache in der Politik, 13. 6. 2011, www.welt.de/politik/deutschland/article13427371/Buerger-wollen-mehr-Mitsprache-in-der-Politik.html (16. 10. 2012).

² Dana Villa, Tocqueville and Civil Society, in: Cheryl B. Welch (ed.), *The Cambridge Companion to Tocqueville*, New York u. a. 2006, S. 216–244, hier: S. 216.

³ Vgl. Rüdiger Hansen/Raingard Knauer/Benedikt Sturzenhecker, *Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!, Berlin 2011, S. 341 f.

angenommen hat. Deren, verglichen mit der Welt konventioneller Parteienpartizipation, größere Anziehungskraft scheint verständlich. Denn nicht nur ist das Gefühl verbreitet, von den Frauen und Männern in politischen Ämtern und Würden seltener als bisher wirklich repräsentiert zu werden. Auch stellt es für immer weniger Menschen ein ausreichendes Maß an politischen Beteiligungsmöglichkeiten dar, alle paar Jahre bei Wahlen im Bund, in den Ländern und Kommunen zur Urne schreiten zu dürfen. Die große öffentliche Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Ausgestaltung unserer Demokratie geht auch mit einer gestiegenen Nachfrage nach zusätzlichen Wegen der Beteiligung, nach mehr Einfluss, nach mehr Kontrolle einher.

Schaut man sich die Partizipationsdebatte einmal genauer an, wie sie in den politischen Feuilletons und in der aktuellen Zivilgesellschaftsliteratur etwa über „Wut-“ und „Mutbürger“ geführt worden ist, wird vor allem eines deutlich: Ihre Protagonisten sind durch und durch „ressourcenstarke“^f Bürgerinnen und Bürger, Vertreter des klassischen Bildungsbürgertums mithin.^g Diese zum Teil sehr gut Ausgebildeten verschaffen sich vermehrt öffentlich Gehör und politisches Gewicht, ohne dabei die sogenannte Ochsentour oder den Gang durch die Institutionen zu beschreiten. Auf politische Gremien, Verwaltungen und Parteien versuchen sie vielmehr von außen einzuwirken. Zum Teil geschieht dies mittels sogenannter *Single-issue*-Initiativen^h und zwangsläufig „gegen“ die institutionalisierte Politik in den Parteien, Rathäusern und Räten, die in ihrer sozialen Homogenitätⁱ kaum noch einem breiten

^f Der Begriff der Ressource wird hier vornehmlich über den Bildungsgrad eines Individuums verstanden.

^g Vgl. Armin Schäfer, Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa, in: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, (2010) 4, S. 131–156.

^h Vgl. zur thematischen Singularität: Herfried Münkler/Felix Wassermann, Was hält eine Gesellschaft zusammen? Sozialmoralische Ressourcen der Demokratie, in: Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus. Berlin 2008, S. 3–22, hier: S. 8 f.

ⁱ Vgl. anhand der Sozialdemokratie: Matthias Micus, Organisationsidentität und -reform sozialdemokratischer Parteien in Europa (Friedrich-Ebert-

Teil der Gesellschaft Identifikationspotenzial zu bieten vermag. Der Ruf nach Partizipation ist auch deswegen so laut, weil gerade die Kritiker des konventionellen Politikbetriebs über starke soziale Netzwerke und Verbindungen in die überregionale Medienlandschaft verfügen – und damit in vielen Fällen über eine stärkere individuelle Ressourcenausstattung als das gewählte politische Personal der repräsentativen Demokratie selbst.

Gleichzeitig handelt es sich längst nicht mehr nur noch um eine bipolare Frontenstellung, in der „die Zivilgesellschaft“ allein mehr Beteiligung (für sich) einfordert. Vielmehr sieht sich „die Politik“, sehen sich die Verwaltungen und Parteien in Ländern und Kommunen aufgrund ihres chronischen Mangels an parteipolitisch engagiertem Nachwuchs geradewegs gezwungen, ebenfalls „mehr Beteiligung“ zu proklamieren. Nicht umsonst wird hier und dort versucht, sich die Expertise für politische Entscheidungen jener zu sichern, deren kritische Stimmen an der Politik am lautesten sind. Die Kritik am politischen Ist-Zustand, die sich damit hinter dem Ruf nach Partizipation verbirgt, erklingt damit mittlerweile längst – ob als genuine Selbstkritik oder purer Opportunismus sei einmal dahingestellt – aus den Parteien und den ihnen nahestehenden Stiftungen selbst heraus.

Partizipation und soziale Ungleichheit

Man darf annehmen, dass politische Partizipation in demokratischen Ordnungen Prinzipien von Gleichheit, Gleichberechtigung oder ausgewogener gesellschaftlicher Repräsentanz folgt. Schließlich zählen bei Wahlen unsere Stimmen alle gleich. Warum sollte das in der weiteren politischen und gesellschaftlichen Partizipationsrealität, also beim Engagement in Organisationen, Vereinen, Initiativen oder freien Gruppierungen, anders sein? Aber bekanntlich ist das keineswegs der Fall. In nahezu allen Partizipationsräumen finden sich mehr oder weniger offensichtliche Hierarchien, etwa mit Parteiämtern vergleichbare Funktionen oder informelle Machtstrukturen. Aber auch außerhalb der eigenen Organisationsstrukturen und im Vergleich unterei-

Stiftung, Internationale Politikanalyse), Berlin 2010, online: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/07648.pdf> (16.10.2012).

ander unterscheidet sich „die Partizipation“ qualitativ, und zwar deutlich. Um es in den Worten des US-amerikanischen Philosophen Michael Walzer auszudrücken: „Zivilgesellschaft reflektiert und erhöht wahrscheinlich sogar Effekte von Ungleichheit. Das liegt daran, dass jede organisierte Gruppe auch Mobilisierung von Ressourcen bedeutet: Je mehr Ressourcen ihre Mitglieder mitbringen, umso stärker ist die Gruppe. Je stärker die Gruppe, umso eher kann sie den Einfluss der Ressourcen ihrer Mitglieder verstärken. Also ist es eigentlich eine grundsätzliche Regel der Zivilgesellschaft, dass ihre stärksten Mitglieder stärker werden.“⁸ Sicherlich nimmt Walzer hier einen sehr marktorientierten Blick auf die Zivilgesellschaft ein, der nicht unproblematisch ist; denn schließlich definiert sich die Zivilgesellschaft vor allem als ein Bereich außerhalb des Staates, der Privatheit und des Marktes. Da jedoch auch hierzulande die Zivilgesellschaft stark von Marktgedanken und von konsumorientiertem Mitmachen geprägt ist (beispielsweise via Klicks bei Facebook oder beim politischen Konsum),⁹ trägt Walzers kritischer Blick an dieser Stelle dennoch.

In der Zivilgesellschaft sind, wie in der Gesellschaft insgesamt, Kapazitäten ungleich verteilt, und Formen der politischen Selbstorganisation können Prozesse der Ungleichheitsentwicklung nicht nur unterstützen, sondern gar qualitativ verschärfen. Eine mögliche Triebkraft dafür ist der „Partizipationslobbyismus“.¹⁰ Hier üben ressourcenstarke Individuen, etwa durch ihre Vernetzung in lobbyierenden Nichtregierungsorganisationen (NGOs), einen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überdurchschnittlichen Einfluss auf die Politik aus. Umgekehrt ist belegt, dass gering Gebildete und sozial Benachtei-

⁸ Michael Walzer, *Equality and Civil Society*, in: Simone Chambers/Will Kymlicka (eds.), *Alternative conceptions of civil society*, Princeton, NJ u. a. 2002, S. 34–49, hier: S. 39.

⁹ Vgl. Ingolfur Blühdorn, *Self-Experience in the Theme Park of Radical Action? Social Movements and Political Articulation in the Late-modern Condition*, in: *European Journal of Social Theory*, 9 (2006) 1, S. 23–42.

¹⁰ Vgl. Reinhold Hedtkes' Beitrag in der Sektion 5 des Kongresses „Zeitalter der Partizipation“ der Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin 21.–23.5.2012, Kongressdokumentation: www.bundeskongress-partizipation.de/2012-06-01/sektion-5-partizipation-ein-konzept-fur-die-politische-bildung (16.10.2012).

ligte insofern zu einer Ungleichheit in der politischen Repräsentation von Interessen beitragen, indem sie sich – aus vielerlei Gründen – von der Politik fernhalten; die Bundesregierung spricht hier gar zum Teil von „Mechanismen des Selbstausschlusses“.¹¹

Die heutige Zivilgesellschaft ist stark von informellen und individuellen Formen des Mitmachens geprägt. Beispiele gibt es dafür in breiter Fülle: vom Gang zu einer Freiwilligenagentur über das spontane Mitmachen bei einer Demonstration oder einem Flashmob bis hin zum einmaligen Unterschreiben einer Online-Petition. Entscheidend sind hier überall vor allem Prozesse der sozialen Selbstselektion, die bestehende Gruppen- und Milieuungleichheiten verfestigen können. Es mag einerseits ein Zeichen größerer Freiheit sein, dass in einer pluralistischen und heterogenen Bürgergesellschaft eine große Auswahl an *Single-issue*-Initiativen oder Institutionen bestehen, zwischen denen man beliebig wechseln und aus denen man sich vor allem auch schnell wieder zurückziehen kann. Doch es sind nicht zuletzt diese Freiheiten, welche die Entwicklung sozialer Ungleichheit gerade im Partizipationsbereich befördern.

Problem der Selbstselektion

Die Selbstselektion gewisser (politischer oder unternehmerischer) Kulturen ist in der Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft hinlänglich bekannt. Abzulesen ist dieses Phänomen etwa am Genderprofil von Parteien und Unternehmen: Weibliche Abgeordnete oder Führungskräfte können anhand ihrer förmlichen Vorbildfunktion zu einer verstärkten Rekrutierung des weiblichen Nachwuchses, also zu verstärktem weiblichen Engagement führen.¹² In umgekehrter Weise, also in

¹¹ Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2008, S. 130, online: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile (16.10.2012).

¹² Vgl. für den Wirtschaftsbereich: Susanne Günther/Jochen Gerstenmaier, *Führungsfrauen im Management: Erfolgsmerkmale und Barrieren ihrer Berufslaufbahn*, München 2005, S. 19, online: http://epub.ub.uni-muenchen.de/563/1/FB_175.pdf (16.10.2012).

Bezug auf das männliche Geschlecht, wirkt dieser Mechanismus zum Teil erst recht.¹³ Ebenso bleiben die Bürgergesellschafts- oder Partizipationskulturen vom habituellen Prozess der Selbstrekrutierung bestimmter Beteiligungskulturen nicht gänzlich unberührt: Man(n)/Frau beteiligt sich gern dort, wo Man(n)/Frau sich unter Seines- und Ihresgleichen fühlt – und wohlfühlt. Engagement sei zumeist Engagement mit Gleichgesinnten, betont auch die Erziehungswissenschaftlerin Chantal Munsch – „mit Menschen, die gleiche Ziele verfolgen, und auch gleiche Mittel bevorzugen, diese Ziele zu erreichen“.¹⁴ Dieser „weiche“ Faktor, der als Zugang, aber eben auch als Barriere zu bürgerschaftlichen Partizipationswelten angesehen werden muss, entfaltet besonders in einer heterogenen und stark fragmentierten Gesellschaft, also auch in der von Pluralität geprägten Bürgergesellschaft seine Wirkung.

Natürlich bestimmt auch die *Form* von Partizipation vielfach ihren Inhalt und damit auch die Gruppe der politisch Teilnehmenden. Je nach ihren Anforderungen finden sich sowohl Möglichkeiten des Mitmachens für Bildungsstarke als auch für Bildungsschwache. Die Einstufung dieser Schwierigkeitsgrade variiert jedoch, und auch im Bereich der forschenden Analyse herrscht Uneinigkeit. So mag es von einer anspruchswissen Leichtigkeit sein, „einfach nur mit einem Klick“ online zu partizipieren oder als Akt des politischen Konsums bestimmte Produkte zu kaufen oder eben nicht zu kaufen. Eine ganze Reihe von politischen Beteiligungsforschern ist der Ansicht, dass insbesondere die modernen Zivilgesellschaftsformen, wie sie in Westeuropa bis Nordamerika entstanden sind, die Chance zur vermehrten Teilhabe auch sozial be-

nachteiliger Gesellschaftsgruppen mit sich bringen.¹⁵

Doch die Realität sieht offenbar anders aus. Denn die stark fragmentierte und auf Eigeninitiative angelegte „moderne“ Bürgergesellschaft scheint durchaus viel vom Individuum abzuverlangen, selbst bei der passiven Unterstützung einer NGO oder einer Bürgerinitiative („nur durch eine Unterschrift“). Der Blick auf die Ungleichheit politischer und bürgerschaftlicher Repräsentation verortet: Noch immer ist einer der entscheidenden Zugänge zu Beteiligung und Engagement die persönliche Bekanntschaft über soziale Netzwerke. Ob sich jemand zur Teilnahme an einem Bürgerforum entscheidet, hängt vielfach davon ab, dass er oder sie von Verwandten, Freunden oder Bekannten aus dem nahen Umfeld von dieser Initiative erfährt und dann auch mitgenommen, animiert, ermutigt und überzeugt wird, selbst aktiv zu werden.¹⁶ Wieder einmal: So viele Freiheiten und Optionen die moderne Bürgergesellschaft auch bietet, in ihr bleiben Ressourcenstarke und Ressourcenschwache unter sich.¹⁷ Und auch das Wissen um die Orte und Möglichkeiten der Teilhabe bleibt zumeist auf dieselben sozialen Zirkel beschränkt. Das gleiche Phänomen lässt sich im Übrigen auch in der „Netzwerk“ feststellen, wo der Begriff des *digital divide* als Schlagwort für die soziale Segmentation der Gesellschaft im Internet verweist.

Partizipation setzt überdies gewisse individuelle Fähigkeiten und intrinsische Prädispositionen voraus. Da ist in erster Linie das Vertrauen in sich selbst und die Einschätzung, das eigene Handeln könne Wirksamkeit entfalten.¹⁸ Es ist unschwer zu erahnen, dass

¹³ Vgl. Sinus Sociovision (Carsten Wippermann et al.), Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken, Heidelberg 2010, online: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/frauen-in-f_C3_BChrungspositionen-deutsch.pdf (16. 10. 2012).

¹⁴ Chantal Munsch, Von der Nichtbeteiligung zur Beteiligung. Wege und Umwege bei der Aktivierung benachteiligter Gruppen, in: Forum für Bürger/innenbeteiligung und kommunale Demokratie, Bedingungen gelingender Beteiligung, Tagungspapier, Loccum 26.–28. 9. 2008, online: www.mitarbeit.de/fileadmin/inhalte/02_veranstaltungen/loccum2008_Thesenpapier_Munsch_2.pdf (16. 10. 2012).

¹⁵ Vgl. exemplarisch: Michael Schudson, The Varieties of Civic Experience, in: *Citizenship Studies*, 10 (2006) 5, S. 591–606; Per Selle/Kristin Strømsne, Membership and Democracy, in: Paul Dekker/Eric M. Uslaner (eds.), *Social capital and participation in everyday life*, London u. a. 2001, S. 134–147.

¹⁶ Vgl. Johanna Klatt/Franz Walter, Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement, Bielefeld 2011, insb. Kap. 5.1.1, S. 142 ff.

¹⁷ Vgl. Erik van Ingen/Tom van der Meer, Welfare state expenditure and inequalities in voluntary association participation, in: *Journal of European Social Policy*, (2011) 4, S. 302–322.

¹⁸ In der Individualpsychologie mit dem Begriff Selbstwirksamkeit umschrieben. Vgl. Albert Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control*, New York 1997.

derartige sowohl kognitiven wie auch handlungsorientierten Fähigkeiten und Merkmale eine wesentliche Voraussetzung für Partizipation und Engagement sind und dass Bürgerinnen und Bürger in ungleichem Maße über sie verfügen. Zu alledem kommt hinzu, ob sich Menschen überhaupt berechtigt und im Stande sehen, sich für oder gegen etwas (Politisches) einzusetzen und ihre Interessen zu artikulieren. Jene Milieus etwa, die sich nicht in den Arbeitsmarkt integriert sehen und ihren unmittelbaren Lebensfokus auf die eigene Reintegration in denselben legen, bringen sich, ihre Zeit und Energien weitaus seltener in politische oder zivilgesellschaftliche Tätigkeiten ein als Menschen „in Arbeit“. Bürgergesellschaft und Arbeitsgesellschaft schließen sich an dieser Stelle in der Wahrnehmung vieler sozial Benachteiligter gegenseitig aus. Letztere gilt gewissermaßen als Voraussetzung für Erstere, das bürgergesellschaftliche Mitmachen gleichsam als „Bonus“, der über die Arbeit hinaus in der Freizeit wahrgenommen werden darf.¹⁹ Und schließlich setzt zivilgesellschaftliche Partizipation auch voraus, dass man den sicheren Raum des Privaten verlässt, in der Öffentlichkeit für oder gegen eine Sache eintritt, die einem besonders wichtig erscheint. Doch öffentlich Gesicht zu zeigen, sich zu seinen persönlichen Problemen wie die eigene Arbeitslosigkeit zu bekennen, fällt in sozial abgehängten Milieus und Quartieren sehr schwer.²⁰ Die Angst, in der heutigen Leistungsgesellschaft mit dem Stigma des arbeitslosen „Opfers“ behaftet zu werden, ist groß – und allzu verständlich.

Bad Civil Society?

Fraglich ist nicht zuletzt der Zusammenhang zwischen dem Typ der Partizipation und der demokratischen Verfasstheit eines Gemeinwesens. In der Zivilgesellschaftsliteratur, insbesondere rund um die Theorie des Sozialkapitals, wird hierbei vor allem die Frage aufgeworfen, ob eine bestimmte Art des sozialen, politischen, ökologischen oder kulturellen Mitmachens förderlich für die Demokratie ist. Alexis de Tocqueville gilt hier als einer der wichtigsten Vordenker. Der franzö-

¹⁹ Vgl. J. Klatt/F. Walter (Anm. 16).

²⁰ Vgl. Britta Baumgarten (Hrsg.), Interessenvertretung aus dem Abseits. Erwerbsloseninitiativen im Diskurs über Arbeitslosigkeit, Frankfurt/M. 2010.

sische Publizist und Historiker besuchte im 19. Jahrhundert die Vereinigten Staaten und meinte in deren Vereinswesen einen maßgeblichen und der dortigen Demokratie zuträglichen Faktor zu entdecken. Unter dem Schlagwort des Neo-Tocquevillianismus hat spätestens seit den 1990er Jahren hierzulande das Konzept der Bürgergesellschaft einen enormen Aufstieg erfahren, mit ihr auch der engagementpolitische Grundsatz, dass die Förderung von Partizipation in der Bürgergesellschaft, allgemein gesagt, „gut“ für die Demokratie sei. Dabei spiele es gar keine große Rolle, ob es sich beim bürgerschaftlichen Aktivsein um das Kegeln in einem Verein, das Spenden für eine politische NGO oder um das karitative Umsorgen eines Nächsten handelt.²¹ Diese Überzeugung, dass „die bürgerschaftliche Partizipation“ relativ unkritisch als insgesamt förderungswert und für die demokratische Verfasstheit zuträglich wahrgenommen wird, gilt gegenwärtig nicht nur für die nordamerikanische, sondern auch für die deutsche Förderlandschaft.

Und doch gibt es kritische Einwände. Einige Autoren sehen auf demokratietheoretischer wie historischer Grundlage durchaus Grund zur Vorsicht vor einem allzu unkritischen, unreflektierten Blick auf die Bürgergesellschaft. Ein Stichwort ihrer Kritik ist die sogenannte *bad civil society*, also auch undemokratisch orientierte Aktivitäten. In der Bundesrepublik wird diesbezüglich etwa über rechtsradikale Vereinigungen diskutiert, die ihre eigenen Formen von „Sozialkapital“ ausbilden, jedoch fraglos undemokratische Ziele verfolgen.²² Sollten auch sie überhaupt zur Zivilgesellschaft gehören dürfen?²³

Der Konnex zwischen zivilgesellschaftlicher Partizipation einer Gesellschaft und deren demokratischer Verfasstheit ist zudem anhand der Erfahrungen der Weimarer Republik vielfach diskutiert worden. Die Politikwissenschaftlerin Sheri Berman etwa sieht

²¹ Vgl. Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“, Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, BT-Drucksache 14/8900, S. 24 ff.

²² Vgl. Roland Roth, Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft, in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 16 (2003) 2, S. 59–73.

²³ Vgl. Simone Chambers/Jeffrey Kopstein, Bad Civil Society, in: Political Theory, 29 (2001) 6, S. 837–865.

hier ein warnendes Beispiel gegen die neo-tocquevillianischen Thesen. Bürgerschaftliches Engagement sei eben nicht per se förderungswert, insbesondere dann nicht, wenn gleichzeitig der Glaube an beziehungsweise das Verhältnis zu den politischen Institutionen einer Demokratie schwach ausgeprägt seien. Für Neo-Tocquevillianer sei das Vereinswesen beides: ein Indikator für eine gesunde Demokratie *und* die Voraussetzung dafür. Dieser Blick sei Berman zufolge mehr als fragwürdig, denn in Weimar diene „das assoziative Leben (...) nicht dazu, die Bürger in das politische System zu integrieren, wie Neo-Tocquevillianer es heute voraussagen, (...) sondern führte eher dazu, sie weiter zu trennen oder sie außerhalb davon zu mobilisieren – und oft auch gegen das existierende politische Regime.“²⁴

Bermans österreichischer Kollege Bernd Reiter geht kritisch auf ihre Thesen ein, gelangt allerdings zu einem ähnlichen Ergebnis. Auch Reiter hegt Skepsis gegenüber einer Fördereuphorie für zivilgesellschaftliche Partizipation in ihrer Gänze, es käme vielmehr auf eine verstärkte Differenzierung zwischen den Organisationstypen an. Verfolgen sie eine demokratische Praxis? Und werden innerhalb ihrer zivilgesellschaftlichen Strukturen demokratische Tugenden ausgebildet?²⁵ Jedenfalls geben die Lehren aus der Weimarer Zeit auch mit Blick auf die Gegenwart zu denken, haben wir es doch gleichermaßen mit einer nicht ungefährlichen Kombination aus „schwachen politischen Institutionen“ und einer „fragmentierten, aber hoch organisierten Zivilgesellschaft“ zu tun.²⁶ Ein positives Verhältnis der Partizipationsgesellschaft zu den politischen Institutionen ist jedoch ohne Zweifel ein wesentliches Merkmal einer stabilen Demokratie.

Missbrauchte Partizipation?

„Partizipationskritische“ Äußerungen waren gelegentlich auch vor einem möglichen Missbrauch von Partizipation. Im politischen

²⁴ Vgl. Sheri Berman, *Civil Society and the Collapse of the Weimar Republic*, in: *World Politics*, 49 (1997) 3, S. 401–429, hier: S. 411.

²⁵ Vgl. Bernd Reiter, *Civil Society and Democracy: Weimar Reconsidered*, in: *Journal of Civil Society* 5 (2009) 1, S. 21–34.

²⁶ S. Berman (Anm. 24), S. 419.

Bildungsbereich wird beispielsweise moniert, eine „Partizipationsbeschwörung“ könne in der Praxis – etwa in Schulen oder Kindergärten – gar als Disziplinierung oder Erziehungsmaßnahme und damit zur sozialen Kontrolle eingesetzt werden.²⁷ Damit geht implizit der Wunsch nach mehr „richtiger“ Partizipation einher. Was das aber genau bedeutet, bleibt allzu oft unklar. In der Tat finden sich viele Beispiele aus der Praxis, in denen der Partizipationsgedanke – intendiert oder versehentlich – völlig unterschiedlich verwendet wird. In Punkto Partizipation „gehen die Einschätzungen der Schulleitung sowie der Kinder und Jugendlichen auseinander“, lautet etwa der Befund einer von der Bertelsmann Stiftung herausgegebenen Studie.²⁸

Natürlich finden sich ebenso zahlreiche Gegenbeispiele, wie im Bildungswesen demokratische Beteiligung gelebt und damit auch in der bundesdeutschen Gesellschaft gefördert wird. Derartige Programme, beispielsweise das Einführen von gemeinsamen Verfassungen im Kita- oder Grundschulbereich, erfordern nicht nur ein klares Bild auf Seiten fördernder Institutionen und Akteure, was mit Partizipation im Sinne des gesellschaftlichen Allgemeinwohls erreicht werden soll. Was außerdem notwendig ist, ist eine qualitative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in tiefergehenden demokratietheoretischen Fragen, um unter anderem einen möglichst reflektierten Umgang mit den für die Ausbildung demokratischer Bürgerinnen und Bürger entscheidenden *Begrifflichkeiten* zu gewährleisten.²⁹ Geschieht dies

²⁷ Vgl. Jürgen Gerdes/Uwe Bittlingmayer, *Demokratische Partizipation und politische Bildung*, in: Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hrsg.), *„Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen*, Bonn 2012, S. 26–40, hier: S. 27 (die Autoren beziehen sich auf: Tanja Betz/Wolfgang Gaiser/Liane Pluto, *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen*, Schwalbach/Ts. 2010, S. 13 ff.).

²⁸ Reinhard Fatke/Helmut Schneider/Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*, Gütersloh 2005, S. 44, online: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17946_17947_2.pdf (16.10.2012).

²⁹ Unter anderem vor diesem Hintergrund organisiert das Institut für Demokratieforschung im Projekt „Kinderdemokratie“ in direkter Zusammenarbeit mit Lehrkräften verschiedene politische

nicht, herrschen also weiterhin unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen vom „Mitmachen“ vor, und wird nicht klar vermittelt, welche Bedeutung politische und zivilgesellschaftliche Beteiligung für das Idealbild einer stabilen Demokratie besitzt, kann – um es klar auszudrücken – der Schuss nach hinten losgehen: Eine Verschärfung der Unzufriedenheit und Frustration mit dem defizitären demokratischen System und „der Politik“ wäre wohl die Folge. Sicherlich kann politische Bildung (nur) die Propädeutik,³⁰ also die entscheidende Voraussetzung zur Partizipation liefern und diese fördern. Damit handelt es sich zweifellos um einen entscheidenden Beitrag auf dem Weg zu mehr Gleichheit in der Teilhabelandschaft, insbesondere in der heutigen modernen Bürgergesellschaft.

Allzu viele „hoffnungsfrohe Erwartungen müssen misstrauisch machen“, mahnte einst der Freiburger Politologe Gerd Mielke in Bezug auf die Zivilgesellschaft.³¹ Wie in diesem Aufsatz argumentiert, gilt für die Idee der Partizipation, die gegenwärtig eine ungeweinte Popularität erfährt, das Gleiche. Eine junge Schülerin aus Hamburg stellte kürzlich im Rahmen einer politischen Bildungsdebatte dem Podium zwei einfache, aber umso klügere Fragen: „Wo soll denn das alles am Ende eigentlich hinführen?“ Und: „Sollen denn am Ende eigentlich alle mitmachen?“ Die Schülerin traf damit den Nagel auf den Kopf. Welches idealtypische Bild von Demokratie haben wir vor Augen, wenn wir mehr Partizipation, mehr Zivilgesellschaft, mehr politische Teilhabe einfordern? Diese und ähnlich selbstreflektierende Fragen zu stellen und dabei nicht den Blick auf die „soziale Basis“ der Bürgergesellschaft zu verlieren, sollte idealerweise Teil einer jeden partizipationsfördernden Maßnahme oder Initiative sein.

Bildungseinheiten sowie Umfragen unter Kindern im Grundschulalter über deren Demokratievorstellungen. Vgl. www.kinder.demokratie-goettingen.de.

³⁰ Vgl. R. Hedtke (Anm. 10).

³¹ Gerd Mielke, Die Bürgergesellschaft – das Modell der Zukunft?, in: Beate Rosenzweig/Ulrich Eith (Hrsg.), Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft – ein Gesellschaftsmodell der Zukunft?, Schwalbach/Ts. 2004, S. 20–30, hier: S. 21.

Benedikt Widmaier

Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte?

Wissenschaftler, die sich mit Fragen der politischen Bildung in Deutschland beschäftigen, beschreiben deren Entwicklung nach 1945 gerne als Erfolgsgeschichte. Das betrifft sowohl die Geschichtsschreibung der formalen, schulischen politischen Bildung¹ als auch die der non-formalen, außerschulischen politischen Bildung.² Die politische Jugendbildung ist im Rahmen jüngerer wissenschaftlicher Evaluationen gar als „Exportmodell“ für andere europäische Länder beschrieben worden.³ Vor dem Hintergrund dieser positiven Selbst- und Fremdwahrnehmungen werden im Folgenden Rückblicke auf die politische Bildung in Deutschland und Einblicke insbesondere in die non-formale politische Bildung gewährt.

Benedikt Widmaier

M. A., geb. 1958; Direktor des Haus am Maiberg, Akademie für politische und soziale Bildung, Ernst-Ludwig-Straße 19, 64646 Heppenheim/Bergstraße. b.widmaier@haus-am-maiberg.de

Zunächst ist zu unterscheiden zwischen der sogenannten Politikdidaktik und der außer-

¹ Vgl. Wolfgang Sander, Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: APuZ, (2002) 45, S. 36–44.

² Vgl. Benno Hafener, Politische Jugendbildung in Hessen 1970–2010. Erfolgsgeschichte mit bundesweiter Signalwirkung, in: ders./Benedikt Widmaier/Horst-Dieter Zahn (Hrsg.), Politische Jugendbildung in Hessen, Schwalbach/Ts. 2001, S. 11–25; Johannes Schillo, Trends der Politik – Trends der politischen Bildung, in: Bundesausschuss Politische Bildung (Hrsg.), Trendbericht Politische Bildung 2011, Schwalbach/Ts. 2011, S. 8–23.

³ Vgl. Achim Schröder, Exportfähig, in: Frankfurter Rundschau vom 14. 9. 2004; ders./Nadine Balzer/Thomas Schroedter, Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand, Weinheim–München 2004.

schulischen politischen Jugendbildung sowie der politischen Erwachsenen- und Weiterbildung.^f Die Politikdidaktik „beschäftigt sich mit politischem Lernen im Unterricht und in der Institution Schule“.^f Sie verfügt über eigene Lehrstühle an Hochschulen und Verbandsstrukturen für Politiklehrerinnen- und -lehrer, darunter insbesondere die Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB). Hier ist das Feld der politischen Bildung also sehr homogen und überschaubar.

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist dagegen ein ausgesprochen disparates pädagogisches Feld mit einer großen Zahl heterogener Institutionen und einer pluralen Trägerstruktur. Die Arbeit dieser Träger wird auf nationaler Ebene vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) koordiniert. Als Mitglieder im Bundesausschuss sind wiederum die Dachverbände der kirchlich-konfessionellen Einrichtungen, die Stiftungen der politischen Parteien, die Jugendverbände, der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und viele andere Verbände und Arbeitsgemeinschaften vertreten, die neben allgemeiner und beruflicher Bildung auch politische Bildung anbieten.^f

Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung verfügt im Vergleich zur Politikdidaktik nur über wenige institutionalisierte Kontakte zu Hochschulen oder entsprechend eindeutig deklarierte und damit dem Feld nahestehende Lehrstühle. Einige von ihnen haben in den vergangenen Jahren größere Projekte oder Evaluationen der non-formalen politischen Bildung wissenschaftlich begleitet.^f

^f Die Debatte, ob in der politischen Bildung besser von Erwachsenen- oder von Weiterbildung gesprochen werden soll, hält an. Vgl. Falk Scheidig, Zum Begriff und Gegenstand der politischen Erwachsenenbildung. Annotationen zur Verwendung der Termini Erwachsenenbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen, in: Journal für politische Bildung, (2013) 1 (i.E.).

^f Peter Massing, Politikdidaktik als Wissenschaft?, in: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.), Politische Bildung als Wissenschaft, Schwalbach/Ts. 2002, S. 32–42, hier: S. 32.

^f Vgl. www.bap-politischebildung.de (1.11.2012).

^f Zu nennen wären etwa Benno Hafeneger (Universität Marburg), Klaus-Peter Hufer (Universität Duisburg-Essen), Achim Schröder (Hochschule Darmstadt) oder Andreas Thimmel (Fachhochschule

Grundsätzlich erscheinen die inzwischen etablierten Begriffe „formale Bildung“ und „non-formale Bildung“ sehr gut geeignet, um die schulbezogene und die außerschulische politische Bildung voneinander abzugrenzen. Formale Bildung orientiert sich auf verwertbare Abschlüsse (Schule, Berufsbildung, Hochschule) und ist zu unterscheiden von den traditionell eher zweckfreien non-formalen Bildungsfeldern „neben oder nach der Berufstätigkeit“⁸ – etwa Jugendarbeit, Volkshochschulen oder Bildungsstätten.

Die formale und die non-formale politische Bildung haben nach 1945 viele ähnliche Entwicklungen durchlaufen. Vor allem ihre theoretischen Debatten waren oft aufeinander bezogen und durch allgemeine politische und gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst. Dennoch unterscheiden sich die Felder in ihrem Selbstverständnis stark voneinander und die Kommunikation zwischen ihnen ist bis heute (bedauerlicherweise) unterentwickelt.

Zur Entwicklung im Nachkriegsdeutschland

Aufgrund der wissenschaftlichen Obdachlosigkeit und der strukturellen Vielfalt der non-formalen politischen Bildung scheint es verständlich, dass bisher kein Versuch unternommen worden ist, die Entwicklung der außerschulischen politischen Bildung nach 1945 insgesamt zu beschreiben. Dagegen liegen einige Handbücher vor, in denen die politische Erwachsenenbildung,⁹ die politische Jugendbildung¹⁰ oder beide Felder gemeinsam¹¹ in

Köln). Vgl. auch: Anne Schlüter, Bildungswissenschaftliche Studiengänge, in: Journal für politische Bildung, (2012) 4, S. 83–84.

⁸ Horst Siebert, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden 2011⁵, S. 59–85, hier: S. 59.

⁹ Vgl. Wolfgang Beer/Will Cremer (Hrsg.), Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern, Bonn 1999.

¹⁰ Vgl. Benno Hafeneger (Hrsg.), Handbuch politische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 1977 sowie die Neuauflage: Handbuch außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 2011.

¹¹ Vgl. Klaus-Peter Hufer (Hrsg.), Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 1999.

lexikalischen Einzelbeiträgen erfasst werden oder in denen das Selbstverständnis einzelner Akteure dargestellt wird.¹²

Es gehört aber zum weitgehend geteilten historischen Selbstverständnis, dass die politische Bildung nach dem Krieg – die „übrigens zunächst mehr außerhalb als innerhalb der Schule“¹³ stattfand – wesentliche Anstöße aus der Reeducation-Politik der angelsächsischen Besatzungsmächte erhalten hat. Auch wenn in der Historiografie der Erwachsenenbildung bisweilen zu lesen ist, dass die Umerziehungsversuche „an der Politikverdrossenheit der Deutschen“ und am „latenten Widerstand der deutschen Volksbildner“ scheiterten,¹⁴ gilt die Reeducation in der Zeitgeschichtsschreibung als wichtiger Anstoß zur Verwurzelung der Demokratie in Deutschland¹⁵ und in der Politikdidaktik wie in der non-formalen politischen Bildung als ein identitätsstiftender Ausgangspunkt.¹⁶

Ein aktueller Beitrag zur Philosophiegeschichte der Bundesrepublik teilt die Zeit nach 1945 in eine mit „Hermeneutik“ überschriebene erste Hälfte (getragen von der Generation der um 1900 Geborenen, allen voran von Hans-Georg Gadamer) und eine mit „Ideologiekritik“ überschriebene zweite Hälfte (getragen von der Generation der um 1930 Geborenen, allen voran Jürgen Habermas)¹⁷ ein.

¹² Vgl. ders./Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004.

¹³ Manfred Hättich, Anspruch und Wirkung politischer Bildung 1919–1989, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie, Bonn 1990, S. 27–33, hier: S. 29.

¹⁴ H. Siebert (Anm. 8), S. 61.

¹⁵ Vgl. Hermann-Josef Rupieper, Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945–1952, Opladen 1993.

¹⁶ Vgl. Joachim Detjen, Politische Bildung, München–Wien 2007, S. 99ff.; für die non-formale Bildung insbesondere: Paul Ciupke, „Die politische Bildung ... ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt.“ Studien zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), in: AdB (Hrsg.), Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre AdB, Essen–Berlin 2009, S. 41–113.

¹⁷ Vgl. Helmut König, Die Bundesrepublik – eine Philosophiegeschichte, in: Merkur, (2012) 8, S. 679–690.

Allein, dass der Protagonist der „Ideologiekritik“, Jürgen Habermas, sich selbst einmal als „product of reeducation“ bezeichnet hat,¹⁸ dürfte heute wohl kaum noch Zweifel an der Wirkung der Reeducation aufkommen lassen.

Neue bildungsgeschichtliche Forschungen über die sogenannte Civic Education Mission, an der auch Habermas teilnahm und die als „fortgesetzter Versuch“ nun deutsch-amerikanischer Reeducation bezeichnet werden kann, bestätigen den Erfolg der Reeducation – jedenfalls mit Blick auf die politische Bildung.¹⁹ Die Teilnehmerlisten dieser Studienreisen, deren Ziel es war, die Idee der amerikanischen *school of democracy* kennenzulernen, lesen sich wie „ein Prominentenverzeichnis der neu entstehenden Politischen Bildung und der neu anhebenden Reformen zur Demokratisierung des Bildungswesens“.²⁰

Bis heute ist wenig darüber bekannt, wie die pädagogisch-didaktische Praxis der Reeducation und die Übergänge zu einer eigenen deutschen non-formalen politischen Bildung ausgesehen haben. Aus bisher nicht genauer ausgewerteten Archivmaterialien lässt sich allenfalls erahnen, dass es offenbar viele Gemeinsamkeiten gibt zwischen dem, was wir heute als „Demokratielernen“ bezeichnen, und den frühen demokratischen Graswurzelinitiativen der Nachkriegsjahre. Vor allem in Baden-Württemberg beziehungsweise den noch nicht vereinigten Ländern im Südwesten gab es viele sogenannte Bürgergemeinschaften, die sich 1952 zu einer Landesarbeitsgemeinschaft zusammenschlossen. Dokumente aus dieser Zeit zeugen davon, dass es bereits ihnen um eine „Vertiefung der Demokratie als Lebensform und nicht nur als Staatsform“

¹⁸ Vgl. Benedikt Widmaier, Warum Habermas? Reminiszenz aus Anlass seines 80. Geburtstags, in: aksb-inform, (2009) 4, S. 7–9, online: www.aksb.de/index.php?ID=257&mod=aktuellesdetail (1.11.2012).

¹⁹ Vgl. Thomas Koinzer, Auf der Suche nach der demokratischen Schule, Bad Heilbrunn 2011, S. 34ff.

²⁰ Gerd Steffens, Vom „kommunikativen Beschweigen“ zur „Ergreifung des Wortes“ – Anmerkungen zur Diskursgeschichte der Nachkriegszeit, in: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Jahrbuch für Pädagogik 2009, Frankfurt/M. u.a. 2009, S. 15–40, hier: S. 26.

ging,^{F1} dass angesichts dessen, dass „der demokratische Bürger nicht von selbst wächst“, dieser „gepflegt und herangebildet werden“^{F2} und es das Ziel sein müsse, „das staatsbürgerliche Bewusstsein zu wecken und zu fördern“ sowie „das notwendige staatspolitische Wissen zu vermitteln“.^{F3}

Zum Selbstverständnis non-formaler politischer Bildung

Angesichts der in einer pluralen Demokratie konstitutiven Vielfalt der Träger der außerschulischen politischen Bildung ist es ein gewagtes Unterfangen, ein gemeinsames Selbstverständnis non-formaler politischer Bildung beschreiben zu wollen. Zunächst sei vorweggenommen, dass es zu keiner Zeit das Bedürfnis gab, einen Minimalkonsens zu formulieren, wie es ihn seit 1976 mit dem sogenannten Beutelsbacher Konsens für die schulische politische Bildung gibt. Dieser entstand vor dem Hintergrund heftiger Querelen um Ziele und Aufgaben politischer Bildung in der Schule und entsprechend kontroverser Debatten um Lehrpläne für den politischen Unterricht. Bis heute gilt er als *das* Ereignis der Befriedung dieser Konflikte und gewissermaßen als Voraussetzung für eine Entwicklung der Politikdidaktik hin zu einer eigenen Wissenschaft – und somit bei vielen Vertretern dieser Disziplin als geradezu sakrosankt.^{F4}

^{F1} Rechenschaftsbericht der Landesarbeitsgemeinschaft der Bürgergemeinschaften in Baden-Württemberg, 1953/54, Landesarchiv Baden-Württemberg/Hauptstaatsarchiv Stuttgart, Q 3/1 Bü 23. Die Formulierung lehnt sich nicht nur an Traditionen des amerikanischen Pragmatismus an (John Dewey), sondern ist fast identisch mit einem der zentralen Theorieentwürfe der heutigen Demokratiepädagogik. Vgl. Gerhard Himmelfmann, *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach/Ts. 2001.

^{F2} Landesarbeitsgemeinschaft der Bürgergemeinschaften Baden-Württemberg (Hrsg.), *Die Bürgergesellschaft*, Stuttgart 1952, S. 7.

^{F3} Satzung der Bürgergemeinschaft Eberbach/N. vom 11. 3. 1953, § 1, Nr. 3, Stadtarchiv Eberbach.

^{F4} Vgl. Bernhard Sutor, *Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland*, in: APuZ, (2002) 45, S. 17–27; Wolfgang Sander, *Bildung und Perspektivität*, in: *Erwägen – Wissen – Ethik*, (2009) 2, S. 239–248 bzw. Replik, S. 325–334. Zur Geschichte der non-formalen politischen Bildung in diesen Jahren vgl. Paul Ciup-

ke, *Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung*, in: *Außerschulische Bildung*, (2008) 2, S. 172–180.

Im Beutelsbacher Konsens werden das Kontroversitätsgebot (politisch und wissenschaftlich kontroverse Themen sind im Unterricht als Kontroverse zu vermitteln) und das sich daraus ergebende Indoktrinationsverbot (Schülerinnen und Schüler dürfen nicht mit einseitigen Meinungen überwältigt werden) als Prinzipien des Politikunterrichts in der Schule festgeschrieben. Ein dritter, weitgehend vernachlässigter Teil betont aber auch, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, ihre eigene Interessenlage zu erkennen und Politik im Sinne dieser Interessen zu beeinflussen; was nach dem Wortlaut des Konsenses ausdrücklich die Entwicklung operationaler Fähigkeiten mit einschließt.^{F5}

In der non-formalen politischen Bildung wurde der Beutelsbacher Konsens erst Mitte der 1990er Jahre als Thema entdeckt. Seither wird anhaltend kontrovers diskutiert, ob ein solcher Konsens für die außerschulische Bildung sinnvoll sei. Inzwischen hat sich eine interessante Debattenlage ergeben: Einerseits hat Klaus-Peter Hufer, einer der letzten dezidierten Gegner dieses Konsenses, der immer Parteinarbeit, ja sogar Parteilichkeit im Rahmen der außerschulischen politischen Bildung gefordert hat, die Einführung des Beutelsbacher Konsenses in die Erwachsenenbildung als „ein wichtiges Merkmal der Professionalität politischer Bildung“ beschrieben, immunisiert diese doch „gegen fremdbestimmte Vorgaben und Versuche, politische Bildung zur Schulung werden zu lassen, sie zu funktionalisieren oder instrumentalisieren“.^{F6} Andererseits wird heftig über den Konsens debattiert, wobei auch die Frage aufgeworfen wird, was in Zeiten dramatischer Politik- und Partizipationsverdrossenheit mit der Entwicklung „operationaler Fähigkeiten“ gemeint sein könnte.^{F7}

^{F5} Vgl. dazu und zum folgenden Abschnitt Benedikt Widmaier, *Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung*, in: *Außerschulische Bildung*, (2011) 2, S. 142–150.

^{F6} Klaus-Peter Hufer, *Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts. 2009, S. 73.

^{F7} Vgl. auch die scharfe Rezension zum Sammelband Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts. 2011, von ei-

Welche gemeinsamen Ziele verbinden darüber hinaus die Träger der non-formalen politischen Bildung? Zunächst ist da die normative Perspektive der Demokratie: „Unabhängig von (partei-)politischen oder theoretischen Standpunkten ist der Bezug zur Demokratie Grundlage politischer Bildung.“^{f28} So heißt es auch in einer Standortbestimmung aller Träger der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2001: „Politische Bildung im Sinne des Grundgesetzes kann (...) nicht wertneutral sein, sondern muss nach der Demokratieverträglichkeit eingetretener Entwicklungen und Ereignisse und nach der Übereinstimmung politischer Wirklichkeit und Verfassungsanspruch fragen.“^{f29}

Eine zweite gemeinsame Zielperspektive non-formaler politischer Bildung ergibt sich meines Erachtens aus einer Standortbestimmung, die darin besteht, die politische Realität kritisch an den Maßstäben der Demokratie zu überprüfen. Das zu betonen, ist keineswegs selbstverständlich, weil der Begriff „Kritik“ in den Diskursen der politischen Bildung lange Zeit für ein im wahren Sinne des Wortes (politisch) rotes Tuch gehalten wurde. Nicht zuletzt deshalb wurde der non-formalen politischen Bildung, die eigentlich immer am Kritikbegriff festgehalten hat, vorgeworfen, sie betreibe mehr Mission als Aufklärung, arbeite nicht nach professionellen Maßstäben und müsse sich infolgedessen modernisieren.^{f30} Wie immer ist das eine Frage des (auch normativen) Blickwinkels: Wenn unter Modernisierung die berufliche Verwertbarkeit von Bildung und das eigenständige Überleben auf einem Bildungsmarkt gemeint sind, ist eine Moder-

nisierung für alle Beteiligten nicht wirklich wünschenswert.^{f31}

Dass sich die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung „ihrer Tradition und ihrem Selbstverständnis nach stärker einer Aufklärung ihrer Adressaten verpflichtet (fühle) als andere Felder des außerschulischen Bildungswesens und das gesamte formelle Bildungswesen“, bestätigt auch eine jüngere Dissertation zu Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung.^{f32}

Schon in der Beschreibung der Aufgaben und Ziele der Bürgergemeinschaften in Baden-Württemberg von 1952 hieß es: „Zum Wesen der Demokratie gehört auch die Kritik. Es kann keine Demokratie geben ohne Opposition.“^{f33} Kontrastierend dazu weisen die Ergebnisse des Studierendensurveys von 2008 aus, dass die Mehrheit (58 Prozent) der Studierenden der Meinung ist, dass die politische Opposition die Regierung nicht kritisieren, sondern unterstützen sollte (1990 stimmten nur 30 Prozent dieser Aussage zu).^{f34} Der Politikwissenschaftler Herfried Münkler hat die mit solchen Einstellungen korrespondierende Realität schwacher und konzeptionsloser Oppositionen in deutschen Parlamenten und den offensichtlichen Primat des sogenannten Tina-Prinzips („there is no alternative“) unlängst in einem Essay nüchtern als Teil postdemokratischer Entwicklungen beschrieben.^{f35}

Dass die Orientierung an den Prinzipien von Aufklärung und Kritik in der Geschichte der non-formalen politischen Bildung eine bedeutende Kontinuitätslinie darstellt, zeigt auch ein 2010 erschienenes „Handbuch Kritische Politische Bildung“;^{f36} die Mehrzahl

nem der „Väter“ des Beutelsbacher Konsenses: Siegfried Schiele, Einmal mehr Partizipation, in: Der im Bürger im Staat, (2011) 4, S. 264 ff.

^{f28} Christine Zeuner, Politische Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, (2010) 4, S. 305–314, hier: S. 307.

^{f29} Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Zum demokratischen und professionellen Standort politischer Erwachsenenbildung, Dortmund 2001, S. 7.

^{f30} Vgl. Wolfgang Sander, Von der Volksbelehrung zur modernen Profession, in: Christoph Butterwege/Gudrun Hentges (Hrsg.), Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, S. 11–24; Karsten Rudolf, Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung?, in: APuZ, (2002) 45, S. 45–53.

^{f31} Vgl. Benedikt Widmaier, Nachfrageorientierung – Das neue Paradigma?, in: Praxis Politische Bildung, (2003) 3, S. 230–233.

^{f32} Alexander Lahner, Bildung und Aufklärung nach PISA, Wiesbaden 2011, S. 10.

^{f33} Landesarbeitsgemeinschaft (Anm. 22), S. 7.

^{f34} Vgl. Desinteresse an Politik steigt, 25.8.2008, www.studis-online.de/HoPo/art-806-politische-einstellung-studenten.php (1.11.2012).

^{f35} Herfried Münkler, Die rasenden Politiker, in: Der Spiegel, Nr. 29 vom 16.7.2012, S. 100f. Vgl. auch: ders., Aktive Bürgerschaft oder bürgerschaftliches Engagement?, in: Journal für politische Bildung, (2011) 1, S. 10–19.

^{f36} Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2010.

der Beiträge stammt von Vertreterinnen und Vertretern der non-formalen politischen Bildung.

Last, but not least gilt in der non-formalen politischen Bildung – wie auch in der Politikdidaktik – das Ziel der „mündigen Bürgerschaft“. Dazu gehören die Bildungsziele Wissens-, Urteils- und Handlungskompetenz gleichermaßen, wobei Partizipation – und hier unterscheidet sich die non-formale politische Bildung durchaus von der Politikdidaktik – gerne als Königsziel benannt wird.^{P³⁷} Darin spiegelt sich möglicherweise die unterschiedliche Bildungs- und Aufklärungsphilosophie wider. In der außerschulischen Bildung genießt die Prämisse, dass „die gesellschaftliche Realität wandelbar ist“,^{P³⁸} (möglicherweise) einen höheren Stellenwert.

Bei der Frage der Handlungsorientierung und Partizipation zeigt sich im Übrigen auch ein stark über nationale Grenzen hinaus gerichteter Blick der non-formalen politischen Bildung. Seit den 1990er Jahren stehen Fragen einer europäischen „Active Citizenship (Education)“ (aktive Bürgerschaft als Ziel politischer Bildung), aber auch Konzepte „kosmopolitischer politischer Bildung“ (mündige Weltbürger als Ziel) in der non-formalen politischen Bildung auf der Agenda.^{P³⁹}

Was ist politische Bildung wert?

„Was ist politische Bildung wert?“ fragte 2004 die Zeitschrift des Bundesausschusses Politische Bildung („Praxis Politische Bildung“, seit 2011 „Journal für politische Bildung“). Politische Bildung war wieder einmal unter hohen Legitimationsdruck geraten, und die beiden wichtigsten Förderprogram-

^{P³⁷} Vgl. Benedikt Widmaier, Partizipation. Prinzip der Politik und Königsziel der Politischen Bildung, in: aksb-inform, (2008) 5, S. 14f.; ders., Politische Bildung und politische Aktion, in: ders./F. Nonnenmacher (Anm. 27), S. 101–110.

^{P³⁸} Alexander Lahner, Über die Notwendigkeit von Aufklärung in der politischen Jugendbildung, in: Journal für politische Bildung, (2011) 3, S. 46–56, hier: S. 52. Vgl. auch: Gerd Steffens/Benedikt Widmaier, Der Weltbürger als Leitbild für Bildung in Zeiten der Globalisierung, in: dies. (Hrsg.), Weltbürgertum und Kosmopolitisierung, Schwalbach/Ts. 2010, S. 5–12.

^{P³⁹} Vgl. C. Zeuner (Anm. 28), S. 307.

me – für den Bereich der Jugendbildung das Programm „Politische Bildung“ im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) sowie für den Bereich der Erwachsenenbildung das Förderprogramm der Bundeszentrale für politische Bildung – wurden im Auftrag der beiden zuständigen Bundesministerien wissenschaftlich evaluiert.

Da der Untersuchungsgegenstand der von Achim Schröder (Hochschule Darmstadt) geleiteten Evaluation auf das KJP-Förderprogramm festgelegt war, liefert der Abschlussbericht^{F⁴⁰} nur einen Ausschnitt der politischen Jugendbildung, deren Feld im Grunde nicht genau zu definieren ist. Seit Anfang der 2000er Jahre treten auch die Jugendverbände wieder selbstbewusster als Institutionen der Jugendbildung auf, insbesondere angestoßen durch europäische bildungspolitische Debatten, in denen der Stellenwert und die Anerkennung der non-formalen (Weiter-)Bildung neu thematisiert wurde. Das führt(e) nicht selten zur Gleichung „Jugendarbeit ist außerschulische Bildung“ und mündete – unter Bezug auf den in Paragraph 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) formulierten Bildungsauftrag – dann allzu rasch in die Aussage: „Bildung wird damit auch als politische Bildung verstanden.“^{F⁴¹}

Ähnlich schwierig gestalteten sich die notwendigen Abgrenzungen in der Evaluation der politischen Erwachsenenbildung, die von Lothar Böhnisch (TU Dresden) geleitet wurde.^{F⁴²} Auch hier ist die Frage des Gegenstands nicht eindeutig, denn das (Richtlinien-)Förderprogramm der Bundeszentrale für politische Bildung hat die Altersgrenze der förderfähigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf 16 Jahre gesetzt – bezieht also eine Altersgruppe ein, die traditionell der Ju-

^{F⁴⁰} Vgl. A. Schröder et al. (Anm 3); ders./Nadine Balzter, Wirkung und Erfolg von Maßnahmen der außerschulischen politischen Bildung, in: Hessische Jugend, (2009) 3, S. 4ff.

^{F⁴¹} Benedikt Sturzenhecker, Jugendarbeit ist außerschulische Bildung, in: Deutsche Jugend, (2003) 7–8, S. 300–306, hier: S. 302.

^{F⁴²} Vgl. Lothar Böhnisch/Karsten Fritz/Katharina Maier, Politische Erwachsenenbildung, Weinheim-München 2006. Im Rahmen der Evaluation entstand auch eine lesenswerte Dissertation: Karsten Fritz, Selbstverständnis und Wirklichkeit Politischer Erwachsenenbildung, Dresden 2005.

gendsbildung zuzuordnen ist. Darüber hinaus hat das Evaluationsteam selbstständig seinen Gegenstand erweitert und eine Sommerakademie von Attac mit in die Untersuchung aufgenommen, obwohl die politische Bildung durch soziale Bewegungen als eigenes Feld zu verstehen ist, in dem vor allem das Verhältnis von reflektierender Bildung einerseits und politischer Aktion andererseits (und damit die Gültigkeit des Beutelsbacher Konsenses¹⁴³) eigens zu betrachten ist. Auch in der Erwachsenenbildung spielt – wie in der Jugendbildung – die Abgrenzung zur Sozialpädagogik eine wichtige Rolle. Aus der politischen Bildung wurde die mangelnde Grenzziehung stark kritisiert, weil die – aus der Sozialpädagogik kommenden – „fachfremde(n) Evaluierer“ einmal mehr einer „undifferenzierten Darstellung des (Selbst-)Verständnisses politischer Bildung (Vorschub leisten)“.¹⁴⁴

Es zeigt sich also sowohl für die politische Jugend- als auch die politische Erwachsenenbildung, dass beide Felder nicht genau bestimmt werden können. Damit wird auch eine Antwort auf die Frage nach dem Umfang und dem (ökonomischen) Wert der politischen Bildung ausgesprochen schwierig. Tatsächlich findet sich in der gesamten Fachliteratur keine zufriedenstellende empirische Darstellung zu diesen Fragen. Für die Jugendbildung wird als Behelf häufig und teilweise mit enorm verfälschenden Ergebnissen – weil etwa alle Sozialpädagogen zu politischen Bildnern gemacht werden¹⁴⁵ – die Jugendhilfestatistik genutzt. Für die Erwachsenenbildung werden die Daten von Statistischen Landesämtern oder die von Trägern selbst gelieferten, zum Teil unvollständigen Daten genutzt.¹⁴⁶

Exemplarisch soll hier ein Blick auf die Entwicklung von Lernformaten und -orten geworfen werden. Für die non-formale politi-

¹⁴³ Vgl. B. Widmaier (Anm. 25).

¹⁴⁴ Klaus-Peter Hufer, Ist das wirklich „politische Bildung“?, in: Außerschulische Bildung, (2005) 1, S. 63–66.

¹⁴⁵ Vgl. exemplarisch: Michael Galuske/Thomas Rauschenbach, Politische Jugendbildung in Ausbildung und Beruf, in: B. Hafenecker (Anm. 10), S. 57–77.

¹⁴⁶ Vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, Statistische Berichte. Weiterbildung 2010 (bzw. 2002 ff.), Erhebung nach dem Weiterbildungsgesetz, Mainz 2011; Heike Horn/Ingrid Ambros, Weiterbildungsstatistik im Verbund 2010, Bonn 2012.

sche Bildung ist das Format der mehrtägigen Veranstaltung in (Jugend-)Bildungsstätten ein wichtiger Teil des eigenen Selbstverständnisses.¹⁴⁷ Dass 2010 etwa 40 Prozent weniger Jugendbildungsstätten existierten als 1998¹⁴⁸ oder in der Weiterbildung die mehrtägigen Maßnahmen mit sogenannter internatsmäßiger Unterbringung zwischen 2002 und 2010 um etwa 43,5 Prozent zurückgegangen sind,¹⁴⁹ weist deutlich auf Entwicklungen und Herausforderungen für non-formale politische Bildung hin.

Vor dem Hintergrund zunehmenden ökonomischen Drucks und nachlassender öffentlicher Förderung stellt sich hier durchaus die Frage nach der gemeinsamen politischen Verantwortung für eine demokratische politische Grundbildung von Bürgerinnen und Bürgern und eine damit korrespondierende Zukunftssicherung der Demokratie.

Resümee und Perspektiven

Selbst wenn Theorie im pädagogischen Alltag der non-formalen politischen Bildung „eine höchst nebensächliche Rolle“ spielt,¹⁵⁰ konnte aufgezeigt werden, dass sie im Hinblick auf eigene Traditionen und theoretische Verortungen nicht „lost in space“¹⁵¹ ist. In Anbetracht der Bedeutung von Kategorien wie Demokratie, Aufklärung, Kritik oder mündiger (Welt-)Bürgerschaft, die das Selbstverständnis der non-formalen politischen Bildung geprägt haben, scheint die Profession im Gegenteil gut und nachhaltig theoretisch verwurzelt zu sein.

Die größte Herausforderung für non-formale politische Bildung – und existenzielle Frage für eine Demokratie – ist meines Er-

¹⁴⁷ Vgl. Paul Ciupke, Orte der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, (2010) 4, S. 315–324.

¹⁴⁸ Vgl. Statistisches Bundesamt, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen, Wiesbaden 2010, S. 121.

¹⁴⁹ Vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Anm. 46), S. 5.

¹⁵⁰ Klaus-Peter Hufer, Wo steht die Wissenschaft von der politischen Bildung?, in: GPJE (Anm. 5), S. 45–52, hier: S. 47.

¹⁵¹ Für eine Reaktion auf diese Metapher von Wolfgang Sander vgl. Benedikt Widmaier, Politische Jugend- und Erwachsenenbildung – lost in space?, in: Praxis Politische Bildung, (2007) 2, S. 176–183.

achtens die Frage der politischen Partizipation der Bürgerinnen und Bürger. Bei der Verfolgung dieses „Königsziels“ der politischen Bildung hält sich schulische Politikdidaktik traditionell und aus unterschiedlichen (guten wie auch weniger nachvollziehbaren) Gründen zurück und verweist gerne auf die ergänzende Funktion der außerschulischen politischen Bildung.^{f⁵²}

In diesem Kontext erscheint es mir unumgänglich, weiter über eine zeitgemäße Interpretation des Beutelsbacher Konsenses zu diskutieren, der eine stärker handlungsorientierte politische Bildung möglicherweise behindert hat.^{f⁵³} Wahrscheinlich ist „Partizipation als Bildungsziel“^{f⁵⁴} nur zu erreichen, wenn schulische Politikdidaktik und außerschulische Jugendbildung dieses Ziel im Rahmen von theoretischen und wissenschaftlichen sowie praktischen und methodischen Kooperationsprojekten gemeinsam verfolgen und weiterentwickeln. Dass der Bundeskongress Politische Bildung 2012 das Thema Partizipation aufgriff, unterstreicht diese Herausforderung ebenso wie die Renaissance des Themas Demokratie in den Sozialwissenschaften.

Die Politikwissenschaft knüpft damit an ihre Traditionen nach 1945 an und versteht sich wieder stärker als „Demokratiewissenschaft“. Damit verbinden sich auch Chancen für die non-formale politische Bildung: Wenn sie ihre eigenen Traditionen und engen Verbindungen zur Politikwissenschaft, die sich als *pädagogische* Demokratiewissenschaft verstand,^{f⁵⁵} als wichtigen Teil ihrer Erfolgsgeschichte und Identität wieder intensiver pflegt, kann das ihr Selbstverständnis und ihre Innovationskraft stärken.

^{f⁵²} Vgl. exemplarisch: Ingo Juchler, Demokratie und politische Urteilskraft, Schwalbach/Ts. 2005, insbes. S. 108f.

^{f⁵³} Vgl. Benedikt Widmaier, Beutelsbacher Konsens 2.0, in: Politische Bildung, (2013) 1 (i. E.).

^{f⁵⁴} B. Widmaier/F. Nonnenmacher (Anm. 27).

^{f⁵⁵} Vgl. Wilhelm Bleek, Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland, München 2001, S. 265 ff.

Helle Becker

Politische Bildung in Europa

Europa ist als Thema von Bildungsangeboten in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung Deutschlands seit vielen Jahren selbstverständlich gesetzt.^{f¹}

Viele Schulen und freie Träger bieten darüber hinaus Begegnungsprogramme an, nutzen europäische Förderprogramme und pflegen den europäischen Austausch. Umgekehrt ist politische Bildung in allen Ländern der EU, aber auch über diese hinaus, sowohl in der Schule^{f²} als auch als nicht-formale Angebote der Jugend- und Erwachsenenbildung^{f³} präsent. Kommt es aber zur Rolle politischer Bildung im Rahmen europäischer Politik, ist das eigene Engagement der Träger politischer Bildung in Form einer gemeinsamen Interessenvertretung auf europäischer Ebene eher unterstrukturiert.

Vielfach wird dieser Zustand auf die Schwierigkeit zurückgeführt, „politische Bildung“ im europäischen Maßstab überhaupt zu definieren. Wer in der höchst diversen Szene politischer Jugend-, Erwachsenen- und Schulbildung schon in Deutschland heftig um Begriffe als Stellvertreter für Konzepte streitet, dem erscheinen die nationalen Ausprägungen und unterschiedlichen Begrifflichkeiten quer durch Europa erst recht unbeherrschbar.^{f⁴} Die Schwierigkeit aber, ein Fachverständnis im europäischen oder internationalen Maßstab auszubuchstabieren, hat zunächst jede Disziplin. Zweifellos muss dieser Austausch im Sinne von Qualität möglichst präzise geführt werden. Dies sollte aber nicht davon ablenken, dass derweil auf europäischer Ebene politische Rahmenbedingungen gesetzt werden, welche die politische Bildung in Deutschland und Europa mehr und mehr beeinflussen.

Helle Becker

Dr. phil.; Erziehungswissenschaftlerin, Publizistin, Projektmanagerin und Dozentin, tätig in der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie in Lehre und Fortbildung; Expertise & Kommunikation für Bildung, Heymannplatz 9, 45131 Essen. www.helle-becker.de projekte@helle-becker.de

Politische Bildung als Thema des Europarates

Ausgangspunkt für die Karriere politischer Bildung als Gegenstand europäischer Politik ist der Europarat. Gegründet als intergouvernementale Einrichtung, die sich für Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in und zwischen den 47 Mitgliedsländern einsetzt, engagiert sich der Europarat auch für bildungs- und jugendpolitische Fragen. Ohne entsprechende Bildung, so der Tenor der Verlautbarungen seit 1978 bis heute, seien weder der Schutz von Menschenrechten noch die Sicherung von Demokratie möglich. Während viele der vor allem im westlichen Europa und auf der Ebene der EU geführten bildungspolitischen Überlegungen dieser Zeit (bis heute) vor allem auf den Beitrag von Bildung zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung ausgerichtet waren (Stichwort: Lebenslanges Lernen für *employability*), waren für den Europarat vor allem gesellschaftspolitische

¶ Vgl. Helle Becker, Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Ein Projekt des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) mit dem Bundesausschuss politische Bildung (bap), Teil I: Auswertungsbericht, Essen–Berlin 2011, S. 93–99, online: www.adb.de/projekte/prafpo.php (1. 11. 2012).

¶ Vgl. EACEA/Eurydice, Citizenship Education in Europe, Brussels 2012, online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (1. 11. 2012).

¶ Für die außerschulische politische Bildung in Europa gibt es keine vergleichbare Bestandsaufnahme. Allerdings lassen zahlreiche europäische Projekte und Einzelstudien die Behauptung zu, dass sich in allen Mitgliedsländern der EU und des Europarats Nichtregierungsorganisationen für politische Bildung einsetzen. Vgl. exemplarisch: David Kerr, Gesamt-europäische Studie über die Politiken der Demokratieerziehung (EDC). Regionale Studie, Region Westeuropa, Straßburg 1. 12. 2003, online: www.bpb.de/system/files/pdf/CKKI99.pdf (1. 11. 2012); Aarhus Universität, Stocktaking Study On Lifelong Learning For Democratic Citizenship Through Adult Education (LLL-EDC Study), 2006–2008, online: www.dpu.dk/llledc (1. 11. 2012).

¶ Benedikt Widmaier weist zurecht darauf hin, dass die „Anschlussfähigkeit“ der deutschen politischen Bildung auch davon abhängt, ob deren Beiträge in englischer Sprache zugänglich sind. Vgl. Benedikt Widmaier, Active Citizenship & Citizenship Education, in: Praxis Politische Bildung, 12 (2008) 1, S. 5–2, hier: S. 5, online: www.aksb.de/upload/dateien/Imtrend/Citizenship%20Education%20PPB%201-2008.pdf (1. 11. 2012).

Perspektiven der Grund, Bildung vor allem als Menschenrechts- und Demokratieerziehung in den Fokus zu stellen. Ankerpunkte für dieses Bildungsverständnis sind die Grundwerte Menschenrechte, Vielfalt (*diversity*), Demokratie und Partizipation (*participation*).

Vielfalt wird dabei als Wertebasis für eine gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Positionen, Meinungen und Interessen, aber auch verschiedener Ethnien und Kulturen verstanden. Die positive Besetzung des Begriffs steht für gegenseitige Akzeptanz „im Hinblick auf Herkunft, Kultur, Sprache, Religionen und Bildungssysteme“ und für den Willen, „den multikulturellen Charakter der europäischen Gesellschaft zu bewahren“.[¶] Basis dieser Haltung und zugleich einigendes Band sind die Menschenrechte, deren Anerkennung durch die Europäische Menschenrechtskonvention von 1950 Grundvoraussetzung einer Mitgliedschaft im Europarat ist und deren Schutz und Förderung die Schwerpunkte der Arbeit des Europarates seit seiner Gründung ausmachen.

Die Anerkennung von Vielfalt und die Einsicht in die multiperspektivische Konstruktion von Wirklichkeit erfordern deren Berücksichtigung aber auch in der Herbeiführung von Entscheidungen. So spielt Partizipation als zweiter Begriff in dieser Argumentation eine Schlüsselrolle für Wege und Instrumente, Konflikte friedlich zu lösen und Entscheidungen tragfähig herbeizuführen und abzusichern. Partizipation wird so als notwendige Voraussetzung für die Legitimierung und Steuerung schnelllebiger, pluralistischer und multiperspektivischer Gesellschaften verstanden. Sie gilt nicht nur als formaler Gehalt von Demokratie, sondern in einem weitergehenden und empathischen Sinn als aktive Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger an allen öffentlichen Entscheidungs(findungs)prozessen, was Verantwortung für die Zukunft der (Zivil-)Gesellschaft einschließt. Entsprechend heißt es in einem Papier für den Europarat: „Partizipation ist (...) ein entscheidendes Element der demokratischen Stabilität und sollte nicht

¶ Europarat/Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, Erklärung über interkulturelle Bildung im neuen europäischen Umfeld, Athen 2003, online: www.unesco.de/455.html (1. 11. 2012).

als auf den Wahlprozess beschränkt gesehen werden.“[¶]

Diese zunächst menschenrechtlichen, gesellschaftspolitischen und demokratietheoretischen Überlegungen bilden auch den Kern bildungstheoretischer Konzepte, weil weder die Akzeptanz von Vielfalt noch demokratische Partizipation voraussetzungslos gedacht werden können. Um beides konstruktiv für ein gesellschaftliches und politisches Zukunftsmodell einzusetzen, müssen die Menschen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die sie über Bildung erlangen. Diese bildungstheoretische Grundannahme wird an die (demokratie-)politische Vision geknüpft, dass die Befähigung zur Beteiligung der Menschen der Schlüssel zur Lösung von potenziell zunehmend konflikträchtigen und komplexen Zukunftsfragen sein werde. Soll die Herbeiführung solcher Lösungen demokratisch legitimiert werden, müssen sich potenziell alle daran beteiligen können. So gibt es aus Sicht des Europarates einen notwendigen Zusammenhang von Bildung und Demokratie und ist Bildung wiederum ein Menschenrecht.

Umsetzung des Europarats

Hatten sich die Beschlüsse und Forderungen des Europarats zunächst vor allem auf den Schutz der Menschenrechte und Menschenrechtsbildung bezogen, so bildete der zweite Gipfel der Staats- und Regierungschefs 1997 eine Zäsur. Er formulierte als Bildungsziele „die Erziehung zum demokratischen Staatsbürgertum auf der Grundlage der Rechte und Pflichten der Bürger“ sowie die Entwicklung einer „Teilnahme der Jugend am staatsbürgerlichen Leben in der Gesellschaft“.[¶] Gleichzeitig wurde der Oberbegriff *Education for Democratic Citizenship* (EDC)[¶] gefunden, der

¶ Karlheinz Dürr/Isabel Ferreira Martins/Vedrana Spajic-Vras, *Demokratie-Lernen in Europa*, Wien 2004, S. 12, online: www.bpb.de/system/files/pdf/V0ZNDDB.pdf (1. 11. 2012).

¶ Europarat, *Schlusserklärung des zweiten Gipfeltreffens des Europarats am 10./11. 10. 1997 in Straßburg*, in: *Bulletin des Presse- und Informationsamts der Bundesregierung*, Nr. 86, 3. 11. 1997.

¶ Nach wie vor gibt es für den Begriff keine befriedigende Übersetzung ins Deutsche: Während in Österreich „politische Bildung“ gängig ist, entschied man sich in Deutschland für „Demokratieerziehung“. „Politische Bildung“ galt den deutschen Verantwortlichen für das „Europäische Jahr der Demokratie-

erziehung“ als missverständlich und „zu sehr in der deutschen Diskussion verortet“. Anmerkung zur deutschen Übersetzung in K. Dürr et al. (Anm. 6), S. 6.

sich durch den Zusatz „democratic“ vom EU-Sprachgebrauch (siehe unten) absetzt und ein Signal sowohl für den Werterahmen als auch für die Politikbezogenheit dieser Bildung steht. Zwei Jahre später wurde dieser endgültig mit Menschenrechtsbildung (*Human Rights Education*) zusammengedacht: Das Ministerkomitee beschloss 1999 ein mehrjähriges Aktionsprogramm, mit dem „demokratische Bürgerschaft“ (*democratic citizenship*) als Lernziel dezidiert auf der Grundlage „der Menschenrechte und fundamentaler Freiheiten“ definiert wurde. Gleichzeitig wurde der *Education for Democratic Citizenship* eine Schlüsselrolle in allen bildungs-, trainings-, kultur- und jugendpolitischen Politiken und Praxen zugesprochen und damit „höchste Priorität“ auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Politik des Europarats eingeräumt. In der Folge wurde das Aktionsprogramm verlängert (2001 bis 2004); im Jahr 2005 schloss sich daran das Europäische Jahr für Demokratieerziehung (*European Year of Citizenship through Education*) an.

In der Begründung des Europäischen Jahres hieß es: „EDC schließt im Besonderen Menschenrechtserziehung, *Civic Education*, Friedenserziehung und interkulturelles Lernen ein. Die Konzepte von Demokratisierung und Partizipation sind eng damit verbunden.“[¶] Und obwohl sich die Arbeit des Europarats administrativ nach wie vor in die Bereiche „Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit“ sowie „Demokratie“ aufteilt, wurde in der Generaldirektion „Demokratie“ eine neue Abteilung eingerichtet, die *Division for Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE) heißt.[¶] Die jüngste aus einer Reihe von Europarats-Empfehlungen, die diesen Prozess begleiteten, ist die *Europarats-Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung*.[¶] Diese definiert EDC

erziehung“ als missverständlich und „zu sehr in der deutschen Diskussion verortet“. Anmerkung zur deutschen Übersetzung in K. Dürr et al. (Anm. 6), S. 6.

¶ Council of Europe, *Faltblatt zum Europäischen Jahr, „Education for Democratic Citizenship“*, 2007.

¶¹⁰ Vgl. www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_en.asp (1. 11. 2012).

¶¹¹ Vgl. *Committee of Ministers, Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (adopted on 11 May 2010), online: http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%

als „alle Formen von Erziehung, Ausbildung, Bewusstseinsförderung und Information sowie Praktiken und Aktivitäten, die darauf abzielen, die Lernenden durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis und durch die Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen bzw. zu verteidigen, Diversität zu achten und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen mit dem Ziel, die Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren“.¹²

Neben Empfehlungen und Kampagnen zur Förderung von EDC entwickelte der Europarat schrittweise die Erarbeitung von Indikatoren und Qualitätsstandards für einzelne Themenbereiche. Dafür wurde 2000 von den Bildungsministerinnen und -ministern ein Entwurf gemeinsamer Leitlinien verabschiedet. In der Folge gab es diverse Bemühungen, Ziele und Wege von EDC zu bestimmen, europaweite Qualitätsempfehlungen und Evaluationsmethoden zu erarbeiten und in diversen Trainingsprogrammen für Multiplikatoren umzusetzen: „Die Leistung des EDC-Projekts bestand darin, europaweit zustimmungsfähige Bezugskriterien und -prinzipien für Demokratie-Lernen geschaffen zu haben, die als gemeinsamer Nenner in formalen, nichtformalen und informellen Bildungsprozessen und Initiativen dienen können“, stellte Karlheinz Dürr, Referatsleiter Europa an der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, damals fest.¹³

Politische Bildung als Thema der EU

Auf EU-Ebene war Bildung lange Zeit kein Thema. Erst Anfang der 1990er Jahre, im

282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site (1.11.2012). In Deutschland wurde die Empfehlung mit „Charta des Europarats zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung“ übersetzt, in Österreich heißt sie „Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung“. Für eine deutsche Übersetzung vgl. www.bundeskongress-partizipation.de/wiki/images/7/7f/Charta_EDC-HRE_dt_A%C3%9C_fin.pdf (1.11.2012).

¹² Ebd., S. 3.

¹³ Karlheinz Dürr, Die Europäisierung der Demokratiebildung, in: APuZ, (2005) 36, S. 16–21.

Zuge einer breiten internationalen Diskussion um die Rolle von Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung der Industriestaaten – verbunden mit dem Schlagwort vom „Lebenslangen Lernen“ –, rückte das Thema verstärkt in den Fokus. Vom „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ der EU-Kommission (1995)¹⁴ über den sogenannten Delors-Bericht „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ der UNESCO (1996), die Mitteilung der EU-Kommission „Für ein Europa des Wissens“ (1997),¹⁵ das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission (2000)¹⁶ bis zur Kopenhagener Erklärung der EU-Bildungsminister (2002)¹⁷ wird die Querschnittsrelevanz formaler, nicht-formaler und informeller Bildung und damit europäischer Bildungspolitik begründet. Bereits im Programm, mit dem die Staats- und Regierungschefs 2000 den sogenannten Lissabon-Prozess einleiteten, wurde Bildungspolitik endgültig als Schlüsselpolitik definiert, um die EU bis 2010 zum „größten wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Raum in der Welt“ zu entwickeln. Folgerichtig wurde im Rahmen der Lissabon-Strategie das Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ aufgelegt. Mit ihm legte die EU nicht nur die Zusammenarbeit aller Mitgliedstaaten im Bildungsbereich fest, sondern in der Folge auch Bildungsziele und Indikatoren, um diese Ziele messen und vergleichen zu können.

Obwohl diese Entwicklung deutlich wirtschafts- und beschäftigungspolitisch motiviert ist, geht es nicht ausschließlich um wirtschaftlich verwertbare Qualifikationen. So wird etwa im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ dargelegt, „dass die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft sowie der Beschäftigungsfähigkeit Ziele des lebenslangen Lernens sind, die beide gleichermaßen von Bedeutung und eng miteinander verknüpft sind“.¹⁸ Der Begriff *Citizenship*

¹⁴ Online: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf (1.11.2012).

¹⁵ Online: http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11040_de.htm (1.11.2012).

¹⁶ Online: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (1.11.2012).

¹⁷ Online: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (1.11.2012).

¹⁸ Memorandum über Lebenslanges Lernen (Anm. 16), S. 4.

findet sich seitdem in unterschiedlichen Varianten (*Active Citizenship, European Citizenship*) in allen Dokumenten und Förderprogrammen der EU als ein zentrales Ziel von Bildungsanstrengungen wieder und bietet bei aller Unschärfe¹⁹ zumindest Anknüpfungspunkte dafür, Bildung auch als Befähigung zur politischen Teilhabe zu verstehen.

Bekräftigt wurde dies durch die 2005 vom Rat der EU vorgeschlagenen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“.²⁰ Zu diesen gehören interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz, Bürgerkompetenz und kulturelle Kompetenz. Deren Definition erhebt Kompetenzen, die politische Bildung befördert, zu Schlüsselkompetenzen:²¹ „Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung.“²² Inzwischen bilden die EU-Schlüsselkompetenzen die Basis verbindlicher bildungspolitischer Regelungen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen, mit dem ein Referenzrahmen für die europaweite Vergleichbarkeit von Kompetenzen geschaffen wurde.²³

Politische Bildung als Thema europäischer Jugendpolitik

Auch Jugendpolitik liegt laut Vertragswerk in der Zuständigkeit der EU-Mitgliedstaaten.

¹⁹ Für eine Auflistung unterschiedlicher Definitionen und Dokumente vgl. David Brixius, *Active Citizenship*, Heppenheim 2010, online: www.transfer-ev.de/uploads/expertise_active_citizenship_2010.pdf (1.11.2012).

²⁰ Vgl. Europäische Kommission, *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, Luxemburg 2007, online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf (1.11.2012).

²¹ Vgl. Helle Becker, *Appendizitis? Kompetenzbauchschmerzen der politischen Bildung*, in: *Praxis Politische Bildung*, 12 (2008) 4, S. 245–252.

²² Europäische Kommission, *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, Brüssel, 10.11.2005, KOM(2005)548 endgültig, S. 20.

²³ Vgl. Helle Becker, *Bologna lässt grüßen. Bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in der Europäischen Union und ihre Bedeutung für die politische Bildung*, in: *Außerschulische Bildung*, 40 (2009) 4, S. 368–373.

ten. Aber ähnlich wie für die Bildungspolitik treten jugendpolitische Fragen mit den Überlegungen für eine europaweite Wachstumsstrategie in den Vordergrund. Meilenstein für die jugendpolitische Zusammenarbeit ist das „Weißbuch Jugend – Neuer Schwung für die Jugend Europas“ (2001). Analog zur oben skizzierten bildungspolitischen Entwicklung wird darin die Förderung von *Active Citizenship* auch als jugendpolitisches Leitziel betont: „Eine der wichtigsten gegenwärtigen, aber auch zukünftigen Herausforderungen für unsere Gesellschaften besteht (...) in einer verstärkten Einbeziehung der Jugend in die lokale, nationale und europäische Gemeinschaft und in der Förderung einer aktiven Staatsbürgerschaft.“²⁴ Waren Völkerverständigung, Toleranz und Vielfalt allgemeine Ziele des Programms „Jugend für Europa“, so bekam das Nachfolgeprogramm „Jugend in Aktion“ eine deutlichere politische Ausrichtung: *European Citizenship* und Partizipation wurden zu Kernelementen des Programms wie auch aller jugendpolitischen Dokumente und Beschlüsse seit 2007. Zuletzt wurde mit der „EU-Jugendstrategie“²⁵ eine systematische Umsetzung dieser jugendpolitischen Ziele auf nationaler Ebene etabliert.

Mit dem 2005 gegründeten Forschungsinstitut Center for Research on Lifelong Learning (CRELL) der Europäischen Kommission wurde der Begriff *Citizenship* systematisch befragt. Eingerichtet im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ der EU und beauftragt mit Forschung im Bereich des lebenslangen Lernens, richtete CRELL seine Aufmerksamkeit im Rahmen des Forschungsprojekts „Active Citizenship for Democracy“ auf die Erforschung von Kriterien für das, was im Deutschen mal mit „Bürgerschaft“, mal mit „Bürgersinn“ übersetzt wird. In dem CRELL-Papier „Measuring Active Citizenship in Europe“ wird *Citizenship* definiert

²⁴ Europäische Kommission, *Neuer Schwung für die Jugend Europas*, Brüssel, 21.11.2001, KOM(2001) 681 endgültig, S. 12f., online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0681:FIN:DE:PDF> (1.11.2012).

²⁵ Vgl. Entschließung des Rates der Europäischen Union vom 27.11.2009 über einen erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010–2018), online: www.jugendpolitikin-europa.de/downloads/4-20-2562/Amt_erneuert.pdf (1.11.2012).

als „Partizipation in der Zivilgesellschaft, Gemeinschaft und/oder dem politischen Leben, die charakterisiert ist durch gegenseitigen Respekt und Gewaltlosigkeit und in Übereinstimmung mit Menschenrechten und Demokratie“.¹⁶

Seitdem hält sich diese Definition, die allerdings in einer jüngeren Untersuchung von denselben Forscherinnen und Forschern in einer im Mai 2012 veröffentlichten Studie „Participatory Citizenship in the European Union“ für den Begriff „Partizipatorische Bürgerschaft“¹⁷ angewendet wird. In einer parallel erstellten Studie des Eurydice-Netzwerks der EU-Kommission und der EU-Expertengruppe zur Erarbeitung von Indikatoren für *Active Citizenship* wurden Formen und Umfang einer *Citizenship Education* in europäischen Schulen untersucht.¹⁸ Die Autorinnen und Autoren dieser Studie zählen zu *Citizenship Education* Kenntnisse grundlegender Demokratiekonzepte, ein Verständnis von „Gesellschaft“ sowie sozialen und politischen Bewegungen, des europäischen Integrationsprozesses und der Strukturen in der EU sowie der wichtigsten sozialen Entwicklungen in Vergangenheit und Gegenwart. „Bürgerkompetenz“ umfasst ihrer Ansicht nach auch die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur Kommunikation, die Fähigkeit und Bereitschaft zur konstruktiven Teilhabe an Öffentlichkeit einschließlich der notwendigen Entscheidungsprozesse wie Wahlen. Darüber hinaus sollte ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen vermittelt werden, Respekt vor demokratischen Werten und Vielfalt sowie Einsicht in die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung.

Verständnis und Stellenwert von dem, was man für Deutschland – je nach Position zumindest teilweise – als politische Bildung übersetzen kann, schreiten auf europäischer

¹⁶ Bryony Hoskins et al., *Measuring Active Citizenship in Europe*, CRELL Research Paper 4/2006, S. 10, online: www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Publikationen/measuring-active-cs-europe.pdf (1. 11. 2012).

¹⁷ Vgl. Bryony Hoskins/David Kerr, *Participatory Citizenship in the European Union. Final Study Summary and Policy Recommendations*, 10. 5. 2012, online: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations_.pdf (1. 11. 2012).

¹⁸ Vgl. EACEA/Eurydice (Anm. 2).

Ebene fort und werden zunehmend politikrelevant. Die zuletzt zitierten Untersuchungen sind ein Beispiel dafür, wie sich das Thema als Querschnittsthema entwickelt: So etablierten Europarat und EU mit der Einrichtung von CRELL eine Partnerschaft, die den Bereich der *Citizenship Education* im Feld zwischen Jugend- und Bildungspolitik unterstützt (Council of Europe & European Commission Youth Research Partnership). Unter anderem durch die Erarbeitung von Indikatoren arbeiten beide Organisationen auch gemeinsam an der Umsetzung der oben genannten Charta für Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechtserziehung, die im Mai 2010 von allen EU-Staaten angenommen wurde. Außerdem führt die zunehmende Zusammenarbeit in Sachen *Education for (Democratic) Citizenship* dazu, dass sich die noch getrennten Forschungs-, Praxis- und Denkbereiche außerschulische und schulische beziehungsweise formale und nicht-formale Bildung analog zu den Politikbereichen Bildung und Jugend annähern.

Relevanz europäischen Engagements

Politische Bildung führt auf europäischer Ebene also keineswegs ein politisches Schattendasein. Sie wird gleich durch mehrere europäische Förderprogramme direkt unterstützt (wie etwa „Grundtvig“, „Europa für Bürgerinnen und Bürger“, „Jugend in Aktion“, „Europäisches Instrument für Demokratie und Menschenrechte“, „Grundrechte und Unionsbürgerschaft“). Sie spielt eine teilweise herausgehobene Rolle in den bildungs- und jugendpolitischen Diskussionen und wird immer wieder als Schlüssel für gesellschaftlichen Zusammenhalt und für eine zukunftsweisende, demokratische Gestaltung von Politik und Gesellschaft gewertet. Daher werden auch von den Mitgliedstaaten mehr Anstrengungen für politische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule sowie in der Erwachsenenbildung gefordert.¹⁹ Daneben haben die allgemeinen bildungs- und jugendpolitischen Entwicklungen in Europa erheblichen Einfluss auf die nationale Po-

¹⁹ Vgl. B. Hoskins/D. Kerr (Anm. 27); alle Teile der Veröffentlichung unter: www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/gegen-den-wind-bildung-fuer-citizenship.8837 (1. 11. 2012).

litik, auch auf jene, die politische Bildung in Deutschland betrifft. Bildungspolitische Veränderungen wie der Bologna-Prozess der Hochschulen, die Erstellung eines Nationalen Qualifikationsrahmens oder die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens sind der europäischen Politikentwicklung geschuldet. Jugendpolitische Entwicklungen wie die Förderung eines sogenannten Strukturierten Dialogs zwischen Jugend und Politik oder die Erarbeitung einer „Eigenständigen Jugendpolitik“ sind nicht zuletzt Folgen der jugendpolitischen Zusammenarbeit auf europäischer Ebene.

Es gäbe also viele Gründe, warum sich die organisierte politische Bildung in Deutschland und Europa vernetzen, in die Diskussion und die Politik einmischen sollte. Ob es um die Ausgestaltung von Förderprogrammen geht, um die Definitionsmacht über Begrifflichkeiten oder die Folgen bildungs- und jugendpolitischer Entscheidungen für die politische Bildung – man fände ausreichend Herausforderungen für eine entsprechende Lobbyarbeit. Überraschenderweise aber ist sie recht verhalten. Zwar werden Entscheidungen und Forderungen von EU und Europarat vor allem in den sogenannten Transformations- und Reformstaaten genutzt, um auf nationaler Ebene Themen zu setzen oder Standards einzuklagen. Aber für eine Einflussnahme auf europäischer Ebene gibt es nur wenige Zusammenschlüsse, die sich genuin für politische Bildung engagieren. Die drei größten Netzwerke, an denen auch deutsche Träger beteiligt sind, sind das Human Rights Education Youth Network (HREYN),^{f³⁰} das Networking European Citizenship in Europe (NECE)^{f³¹} und Democracy and Human Rights Education in Europe (DARE).^{f³²}

Das Human Rights Education Youth Network betreibt Lobbyarbeit für Menschenrechtsbildung mit jungen Menschen. Es setzt dafür Öffentlichkeitsarbeit, Kampagnen und Bildungsangebote ein. Es arbeitet eng mit dem Europarat zusammen und hat in diesem Rahmen auch Handreichungen (zum Beispiel zu innovativen Ansätzen und Methoden) veröffentlicht.

^{f³⁰} Vgl. <http://hreyne.org> (1. 11. 2012).

^{f³¹} Vgl. www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece (1. 11. 2012).

^{f³²} Vgl. www.dare-network.eu (1. 11. 2012).

Ziel von NECE, einer Initiative der Bundeszentrale für politische Bildung, ist es, die „Europäisierung“ politischer Bildung (beziehungsweise *Citizenship Education*) voranzutreiben und eine europäische Öffentlichkeit herzustellen. Zu diesem Zweck veranstaltet NECE Konferenzen und Workshops, gibt einen Newsletter heraus und hat eine Datenbank eingerichtet, in der Projektpartner sowie Expertinnen und Experten in ganz Europa zu finden sind. Aus politischen Debatten aber hält sich das Netzwerk, das ein loser Zusammenschluss von wechselnden Partnern ist, heraus.

Mitgründer des Netzwerks DARE ist der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB). DARE hat 51 Mitgliedsorganisationen aus 26 Ländern in Europa, gibt ebenfalls einen Newsletter sowie andere Publikationen heraus und organisiert gemeinsame europäische Projekte. Als Nichtregierungsorganisation will DARE das Profil von *Education for Democratic Citizenship* und *Human Rights Education* in Europa schärfen und deren Qualität durch transnationale Kooperation vor allem im Forschungsbereich erhöhen. Als Lobbyorganisation wirbt DARE für mehr Anerkennung dieses formalen und nicht-formalen Bildungsfeldes und versucht auf diese Weise die strukturelle wie finanzielle Lage vor allem der nichtstaatlichen Träger politischer Bildung zu verbessern. In diesem Sinne mischt sich DARE mittels Forschungs- oder Modellprojekten, Empfehlungen und Konsultationsbeiträgen politisch ein.

Schon diese Liste der unter Fachfremden wahrscheinlich wenig bekannten Netzwerke verdeutlicht, dass eine europaweite Zusammenarbeit auf dem Gebiet politischer Bildung nach wie vor etwas für Spezialisten ist. Dabei gäbe es genug zu tun, denkt man an das Verständnis von Politik und die Notwendigkeit von politischer Bildung im internationalen Maßstab, an die gegenwärtige Diskussion um die neue Generation der Förderprogramme der EU oder an den Einfluss der EU-Jugendstrategie auf die nationale Politik. Die schulische und außerschulische politische Bildung in Deutschland hat viel Erfahrung und eigene Positionen einzubringen – sie sollte es deutlicher tun.

Peter Massing

Die vier Dimensionen der Politikkompetenz

Die politikdidaktische Diskussion zur Kompetenzorientierung wird seit längerer Zeit geführt. Dennoch lag bisher kein theoriegeleitetes umfassendes Kompetenzmodell vor.¹ Diese Lücke soll das Konzept der Politikkompetenz schließen,² das ein solches zur Diskussion stellt. Seine Entwicklung erfolgt durch Rückgriff auf Ergebnisse der Kognitionspsychologie, der Erziehungswissenschaft und der Politikwissenschaft, die aus politikdidaktischer Perspektive ausgewählt und miteinander verknüpft werden. Das Modell der Politikkompetenz beansprucht, die fachbezogenen Dimensionen des Lehr-Lern-Prozesses zu beschreiben und dabei mit den normativen Zielvorstellungen der Politikdidaktik kompatibel zu sein.

Peter Massing

Dr. phil., geb. 1946; Professor für Sozialkunde und Didaktik der Politik am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin, Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, Ihnestr. 22, 14195 Berlin. massingr@zedat.fu-berlin.de

Kompetenzbegriff und Modell der Politikkompetenz

Die intensive Diskussion zu Kompetenzen in unterschiedlichen Wissenschaften und in der Praxis hat bisher wenig zur Klärung des Begriffs beigetragen. Die Autorin und die Autoren des Modells der Politikkompetenz haben sich für den Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert³ entschieden. Danach geht der Kompetenzbegriff über den kognitiven Bereich hinaus und umfasst auch Handlungskompetenzen, die individuelle Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen einschließen. Kompetenz stellt die Verbindung von Motivation/Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her. Das Modell der Politikkompetenz wird in vier Kompetenzdimensionen ausdifferen-

ziert; diese sind: Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit sowie Politische Einstellung und Motivation (*Abbildung*). Darüber hinaus wird die Kompetenzdimension Fachwissen in Fachkonzepten, die anderen Dimensionen in Kompetenzfacetten unterteilt.

Die Kompetenzdimensionen bleiben aus Gründen der Praktikabilität begrenzt, sind aber eng miteinander vernetzt: So beeinflusst das politische Fachwissen zum Beispiel die politische Urteilsbildung. Es fördert aber auch die politische Einstellung und Motivation und ist Grundlage politischen Handelns. Politische Einstellung und Motivation fördern die weitere Aneignung von Fachwissen und ermutigen zu politischen Urteilen und zum politischen Handeln. Es sind also kreislaufähnlich vernetzte Dimensionen. Im Lehr-Lern-Prozess kommt es darauf an, bezogen auf die Kompetenzdimensionen, die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und dabei die subjektiven Aspekte der Aneignung zu berücksichtigen.

In anderen Kompetenzbeschreibungen der Politikdidaktik erscheint gelegentlich Analysieren als eine eigene Kompetenz.⁴ Das Modell der Politikkompetenz sieht Analysieren jedoch als integrierten Teil der Kompetenzdimensionen. Da die Wahl der Analyseart im

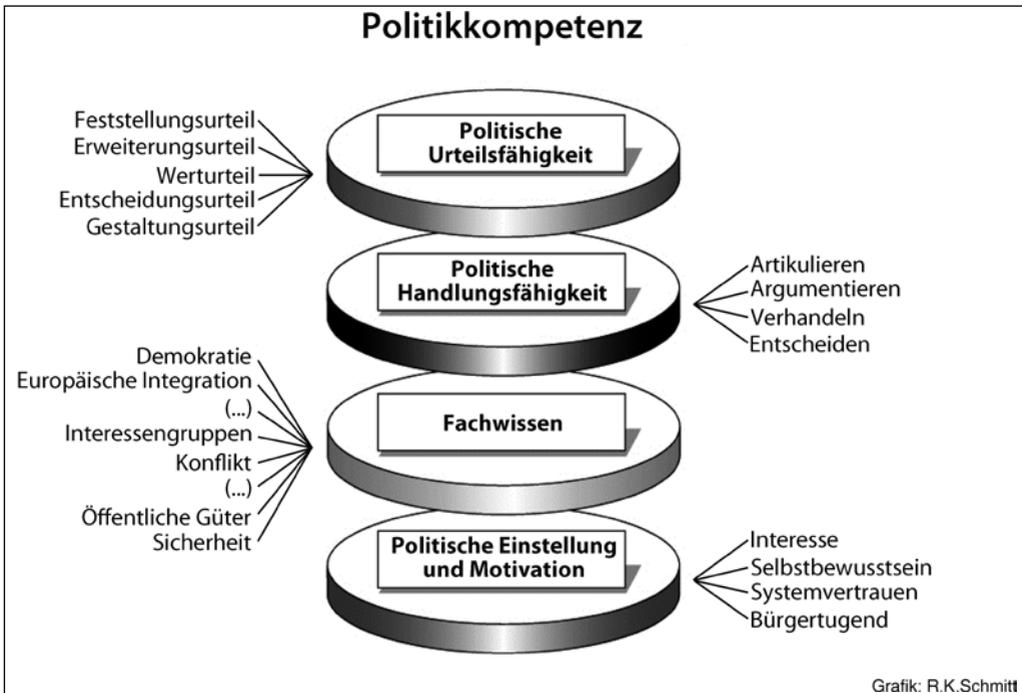
Dieser Beitrag ist eine Kurzfassung des Buches „Politikkompetenz – ein Modell“, das von Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno gemeinsam verfasst wurde.

¹ Ein erster Versuch war das bildungspolitisch motivierte und verbandspolitisch orientierte Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung: GPJE, Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004. Ein umfassendes Modell bezieht sich auf Fachwissen: Vgl. Georg Weißeno/Joachim Detjen/Ingo Juchler/Peter Massing/Dagmar Richter, *Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell* (bpb-Schriftenreihe, Bd. 1016), Bonn 2010.

² Vgl. Joachim Detjen/Peter Massing/Dagmar Richter/Georg Weißeno, *Politikkompetenz – ein Modell*, Wiesbaden 2012.

³ Vgl. Franz Emanuel Weinert, *Concept of Competence – A Conceptual Clarification*, in: Dominique S. Rychen/Laura H. Salyanik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen 2001, S. 45–65.

⁴ Als Beispiel vgl. Andreas Petrik, *Der heimliche politikdidaktische Kanon*, in: Ingo Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts. 2012, S. 71–88.



Quelle: J. Detjen et al. (Anm. 2), S. 15.

Wesentlichen abhängig ist vom Gegenstand der Analyse und dessen Zugänglichkeit für eine bestimmte Fragestellung,⁵ ergibt es wenig Sinn, dafür abstrakt eine eigene Kompetenzdimension zu definieren.

Fachwissen

Der Kompetenzdimension Fachwissen liegt ein Wissensbegriff zugrunde, in dessen Zentrum konzeptuelles Wissen steht. Dieses unterscheidet sich sowohl von Faktenwissen als auch von fachlichem Einzelwissen. Konzeptuelles Wissen sieht von konkreten Erfahrungen ab und kategorisiert stattdessen deren Merkmale und Kennzeichen.⁶ Konzepte erlauben das Abrufen von bedeutungs- und wahrnehmungsbezogenen Wissensinhalten aus dem Gedächtnis. Wird konzeptuelles Wissen in einer Anforderungssituation abgerufen, werden die vorhandenen und zur Situation passenden Konzepte netzartig verknüpft. Es aktualisiert sich eine Wissens-

struktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind.

Politische Phänomene lassen sich im Grunde nur mit Hilfe konzeptuellen Wissens verstehen. Die Kompetenzdimension Fachwissen wird durch *Fachkonzepte* definiert und durch *Basiskonzepte* wie Ordnung, Entscheidung, Gemeinwohl strukturiert. Basiskonzepte sind die Grundideen des Politischen, das sie von Seiten des Wissens her charakterisieren. Fachkonzepte werden nicht aus einer Bezugswissenschaft wie etwa der Politikwissenschaft deduziert, sondern sind didaktische Entscheidungen.⁷ Was immer politisch geschieht, es lässt sich mit Hilfe von Fachkonzepten im Kern verstehen – sie beschreiben in ihrer Gesamtheit das politische Grundlagenwissen und können den Basiskonzepten zugeordnet werden. Diese Zuordnung ist jedoch nicht logisch abgeleitet, sondern didaktisch begründet.⁸ Fachkonzepte haben eine Struktur, die sich mit Hilfe konstituierender Begriffe weiter entfalten lässt.

Aufgabe des Politikunterrichts ist daher die Förderung und Strukturierung konzeptuel-

⁵ Vgl. Dieter Nohlen, Analyse, in: ders./Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft, Bd. 1, München 2010⁴, S. 17–20.

⁶ Vgl. John Robert Anderson, Kognitive Psychologie, Heidelberg–Berlin 2001³.

⁷ Vgl. G. Weißeno et al. (Anm. 1).

⁸ Vgl. J. Detjen et al. (Anm. 2), S. 31.

len Wissens der Lernenden. Aus der Kompetenzdimension Fachwissen und den dazugehörigen Fachkonzepten ergibt sich im Lehr-Lern-Prozess eine Reihe von Vorteilen. Damit Lernende Behauptungen und Meinungen nicht ungeprüft übernehmen, müssen sie verstehen, wie sich Wissen aufbaut. Nur wenn Lernende zum Beispiel erkennen können, aus welchen konstituierenden Begriffen sich Fachkonzepte zusammensetzen, können sie Behauptungen analysieren und deren Berechtigung prüfen. Erst dann sind sie in der Lage, weitere Begriffe in ihr Fachkonzept zu integrieren (weicher *Conceptual-change*-Prozess) oder Fehlvorstellungen durch das Streichen unpassender Begriffe zu korrigieren (harter *Conceptual-change*-Prozess).

Bei der Wissensvermittlung wird vom vorhandenen Wissen der Lernenden ausgegangen, um es kontinuierlich an das fachliche Wissen heranzuführen. Für die dazu notwendige Diagnose der Lehrkraft liefert die Kompetenzdimension Fachwissen eine strukturierte Vorlage. Im Verlauf des Wissenserwerbs lernen die Schülerinnen und Schüler die politische Fachsprache. Die Fachkonzepte repräsentieren dazu die angemessene Begrifflichkeit. Die Verwendung der Fachsprache führt zu einer größeren Chancengleichheit unter den Lernenden und nutzt insbesondere Lernenden aus „bildungsfernen“ Schichten.

Politische Urteilsfähigkeit

Kognitionspsychologisch ist Urteilen ein Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Objekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet. Urteilsobjekte sind Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen, Ideen wie auch innere Zustände. Urteilsdimensionen klassifizieren oder skalieren die im Urteil getroffene Aussage.⁹ Politische Urteile beziehen sich auf Aufgaben und Probleme des sozialen Nahraums, des politischen Systems sowie der internationalen Beziehungen. Darüber hinaus können politische Programme, Überzeugungen sowie politische Akteure Gegenstand politischer Urteile sein. Politische Urteile können auch normative Urteile

⁹ Vgl. Tilmann Betsch/Joachim Funke/Henning Plessner, Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen, Berlin–Heidelberg 2011, S. 2, S. 12.

sein, da das Politische zur Bewertung auffordert oder eine Entscheidung beziehungsweise eine inhaltliche Ausgestaltung verlangt. Die Qualität von politischen Urteilen hängt von ihrer logischen und deskriptiven Richtigkeit ebenso ab wie von der Plausibilität und Differenziertheit der vorgetragenen Begründung. Den Kern der inhaltlichen Qualität des politischen Urteils bildet die enthaltene politische Rationalität. Die politische Rationalität setzt sich aus der Zweckrationalität und der Wertrationalität zusammen. Sie lassen sich in die Beurteilungskategorien Effizienz und Legitimität fassen. Hinzu kommt, dass Politik multiperspektivisch beurteilt werden kann: Aus der Sicht der politischen Akteure, aus der Sicht der von der Politik Betroffenen und aus der Perspektive des politischen Systems.

Die Kompetenzdimension Politische Urteilsfähigkeit lässt sich in Facetten aufgliedern, die als unterschiedliche Urteilsarten beschrieben werden können. Das sind Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile. Feststellungs- und Erweiterungsurteile beziehen sich auf die Vergegenwärtigung und die analytische Erhellung von Sachverhalten. Als Sachurteile bestehen sie in der Regel aus einer Abfolge von Sätzen und müssen sich bezüglich der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit erläutern und begründen lassen. Sachurteile bilden die Voraussetzung von normativen Urteilen wie Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteilen. Feststellungsurteile erfordern im Wesentlichen zwei kognitive Tätigkeiten. Es handelt sich um das Beschreiben und das Kategorisieren. Erweiterungsurteile sind das Resultat vornehmlich dreier kognitiver Tätigkeiten, nämlich des Vergleichens, des Prüfens und des Schließens. Werturteile sind das Ergebnis evaluativer Handlungen. Es handelt sich beim Evaluieren im Wesentlichen um das Bewerten und das Stellungnehmen. Zu Entscheidungsurteilen kommt es, wenn darüber befunden wird, ob eine bestimmte Handlung ausgeführt werden soll oder nicht. Entscheidungsurteile basieren auf der Abfolge zweier eng zusammenhängender kognitiver Tätigkeiten, um das Abwägen und das Sich-Entschließen. Gestaltungsurteile kommen zustande, wenn sachliche Probleme einer inhaltlichen Lösung zugeführt werden. Sie setzen sich aus detaillierten Angaben über die gefundene Regelung zusammen und ba-

sieren auf Problemlösungsprozessen, in die vielfältige kognitive Handlungen involviert sind.

In der Politikdidaktik besteht Konsens darüber, dass Urteilsfähigkeit ein zentrales Ziel des Politikunterrichts ist. Die Diskussion dazu hat sich bisher im Wesentlichen auf Begründungsmöglichkeiten politischer Urteile konzentriert und dabei vernachlässigt, dass es unterschiedliche Arten von Urteilen gibt, die ebenfalls erheblichen Einfluss auf die Begründung haben. Urteile sind zunächst nicht politikspezifisch. Politisch sind sie nur dann, wenn sie Aussagen über Politik enthalten.

Im Unterricht gibt es zahlreiche Gelegenheiten, *Feststellungsurteile* zu fördern. So setzt sich jedes auf die sachliche Erarbeitung eines Gegenstandes zielende Unterrichtsgespräch aus einer Fülle von Feststellungsurteilen zusammen. Feststellungsurteile ergeben sich zum Beispiel auch, wenn Texte analysiert werden.

Für *Erweiterungsurteile* gibt es ebenfalls viele Fördermöglichkeiten. Auch dafür lassen sich unter anderem Unterrichtsgespräche und Textanalysen nutzen. Besondere Bedeutung gewinnen aber Makromethoden wie das Planspiel und die Pro-Contra-Debatte oder kooperative Lernformen.

Die Fähigkeit, *Werturteile* abzugeben, ist immer dann erforderlich, wenn im engeren Sinne über politische Ziele und Entscheidungen gesprochen wird. Dafür werden den Lernenden verschiedene Maßstäbe und Perspektiven vermittelt. Die Makromethoden Pro-Contra-Debatte und Fallanalyse wie auch einige kooperative Lernformen haben eine besondere Nähe zum Werturteil.

Zum *Entscheidungsurteil* können Lernende unter Berücksichtigung unterschiedlich schwieriger Entscheidungssituationen aufgefordert werden. Folgende Makromethoden sind besonders geeignet, Entscheidungsurteile zu fördern: die Fallanalyse, die Fallstudie, das Planspiel und die Pro-Contra-Debatte.

Gestaltungsurteile weisen wahrscheinlich den höchsten Schwierigkeitsgrad auf. Dem Urteilenden geht es dann wie einem Problemlöser, der zwar ein klares Ziel hat, aber nicht unmittelbar weiß, wie es zu erreichen ist. Die

Fähigkeit, Gestaltungsurteile zu formulieren, lässt sich mit Makromethoden fördern, etwa der Fallstudie, dem wirklichkeitssimulierenden Planspiel oder der Bearbeitung von Gründungssituationen.

Politische Handlungsfähigkeit

Handeln ist durch eine Reihe kognitionspsychologischer Verarbeitungsmuster geprägt. Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Fertigkeiten und Aktivitäten werden in koordinierter Weise eingesetzt, um entweder Ziele zu erreichen oder sich von nicht lohnenden oder unerreichbaren Zielen zurückzuziehen.¹⁰ „Die Gesamtheit der einer Person zur Verfügung stehenden Handlungskonzepte und Handlungsschemata bezeichnet man als Handlungskompetenz.“¹¹

Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt. Es lässt sich analytisch unterscheiden in kommunikatives politisches Handeln und in partizipatives politisches Handeln. Mit kommunikativem politischem Handeln sind Gespräche oder Diskussionen über Politik im sozialen Umfeld gemeint sowie die Nutzung der politischen Berichterstattung der Massenmedien. Ziele des kommunikativen politischen Handelns sind unter anderem, politisches Wissen zu erwerben, seine politische Meinung zu sagen, Freunde und Bekannte für die eigenen politischen Ansichten zu gewinnen sowie Unsicherheiten in einer komplexen und nicht unmittelbar erfahrbaren politischen Umwelt zu reduzieren. Partizipatives politisches Handeln ist freiwilliges Handeln, das von der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen über parteibezogene, Gemeinde-, Wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten, legalen Protest und zivilen Ungehorsam bis hin zur politischen Gewalt reicht.

Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden. Artikulieren bezieht sich auf politische Positionen, das Fachwissen, das Meinen und Fühlen und hat zum Ziel, diese

¹⁰ Vgl. Jutta Heckhausen/Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*, Heidelberg 2010⁴.

¹¹ Walter Edelmann, *Lernpsychologie*, Weinheim 2000⁶, S. 205.

durch Verbalisierung im Unterricht zu zeigen und später öffentlich zu machen. Argumentieren hat Verständigung durch Nutzen- und Kostenabwägung zum Ziel. Durch Argumentieren wird versucht, einen oder mehrere Andere von einer Position zu überzeugen. Verhandeln orientiert sich an Kompromissen. Ziel von Verhandeln ist es, einen oder mehrere Andere dazu zu bewegen, die eigene Position oder eigene Ziele, zumindest aber wichtige Teile davon, zu akzeptieren. Dabei werden neben sprachlichen Mitteln (Argumenten) auch Verhandlungsmacht (zum Beispiel Drohungen) und/oder die Verfügungsgewalt über materielle Ressourcen eingesetzt. Entscheiden orientiert sich an dem Ziel, zu einem Ergebnis zu gelangen, indem zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmaßstäbe oder sonstige Präferenzen gewählt wird. Jede dieser vier Kompetenzfacetten ist für die kommunikative und die partizipative politische Handlungskompetenz von Bedeutung, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Aus fachlicher Perspektive lässt es sich rechtfertigen, Artikulieren und Argumentieren eher dem kommunikativen politischen Handeln zuzuordnen und Verhandeln und Entscheiden eher dem partizipativen politischen Handeln. Dabei nimmt die Kompetenzfacette Argumentieren eine herausgehobene Stellung ein. Sie steht im Zentrum des kommunikativen politischen Handelns und schlägt gleichzeitig als wichtiger Teil von Verhandeln und Entscheiden eine Brücke zum partizipativen politischen Handeln.

Die Kompetenzfacetten Artikulieren und Argumentieren als Kern des kommunikativen politischen Handelns müssen im Politikunterricht bewusst gefördert werden. *Artikulieren* verlangt das Explizieren des Wissens und Fühlens der Lernenden in der Fachsprache. Methoden kooperativen Handelns wie zum Beispiel Brainstorming und handlungsorientierte Methoden wie die Talkshow stärken diese Fähigkeit.

Argumentieren verlangt neben sprachlichen vor allem logische Fähigkeiten, also die Fähigkeit zur Analyse der Funktion einzelner Argumentationselemente sowie die Fähigkeit des induktiven und deduktiven Schließens. Die Qualität des Argumentierens lässt sich verbessern, indem die Argumente mit den Fachkonzepten der Politik, mit po-

litischen Urteilen und mit Einstellung und Motivation in Verbindung gebracht werden. Die Förderung der Artikulations- und Argumentationsfähigkeit der Lernenden verlangt von den Lehrkräften, dass diese regelmäßig die Argumentationsregeln betonen, auf Regelverletzungen hinweisen, Pro- und Contra-Argumente oder Einwände von den Lernenden explizit einfordern.

Zum *Verhandeln* gehören neben argumentativen Strategien, die der konsensuellen Entscheidungsfindung dienen, auch Strategien, die durch den Einsatz von Machtpotenzialen, Konfliktfähigkeit, ökonomischen Ressourcen oder Tausch versuchen, Verhandlungsprozesse abzukürzen und zu hierarchisch-autoritären oder hierarchisch-majoritären Entscheidungen zu gelangen. Diese lassen sich im Unterricht zwar nicht erfahren, sollten aber gewusst werden.

Entscheiden als Teil des realen partizipativen politischen Handelns lässt sich im Unterricht nur begrenzt fördern. Auch wenn Entscheiden durch kooperative oder handlungsorientierte Methoden geübt werden kann, bleibt es gegenüber der realen Politik unterkomplex. Allerdings lassen sich an konkreten politischen Fällen, Problemen, Konflikten oder Entscheidungsprozessen unterschiedliche Strategien und ihre Wirksamkeit analysieren, deren Ergebnisse den Lernenden dann als Fachwissen zur Verfügung stehen.

Politische Einstellung und Motivation

In der Kognitionspsychologie wird unter Einstellung eine beliebige vorbereitende kognitive Aktivität verstanden, die dem Denken oder der Wahrnehmung vorausgeht. Eine Einstellung kann die Qualität der Wahrnehmung verbessern oder hemmen.¹² Einstellungen sind demnach individuelle Besonderheiten in der Bewertung konkreter Objekte der Wahrnehmung oder des Denkens.¹³ In diesem Sinne ist eine Einstellung gleichsam als kognitives Schema anzusehen, welches das Wissen über einen Gegenstand repräsentiert und die Verarbeitung von Informationen erleichtert, aber auch

¹² Vgl. Robert L. Solso, *Kognitive Psychologie*, Heidelberg 2005, S. 412.

¹³ Vgl. Jens B. Asendorpf, *Psychologie der Persönlichkeit*, Heidelberg 2007⁴, S. 254.

erschweren kann. Einstellungen beeinflussen Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln.

Einstellungen bezeichnen in der Politikwissenschaft Orientierungen von Menschen gegenüber politischen Objekten, die kognitive (Wahrnehmungen und Kenntnisse), affektiv/evaluative (Gefühle, Bewertungen) und konative (Handeln) Komponenten umfassen. Unter Motivation versteht man in der Kognitionspsychologie das erstrebenswerte Ergebnis einer Interaktion von Person und Situation. Das heißt: „Die aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt. Dazu gehören auch die antizipierten Handlungsergebnisse und deren Folgen.“¹⁴ Zu den personenbezogenen Einflüssen gehören vor allem implizite Motive, die einzelne Individuen von anderen unterscheiden, und explizite Motive, das heißt Zielsetzungen, die eine Person gefasst hat und verfolgt, sowie Bedürfnisse, zum Beispiel das Streben nach Wirksamkeit. Implizite Motive in der Politik sind unter anderem politisches Interesse, politisches Selbstbewusstsein, Systemvertrauen und Bürgertugenden. Damit sind gleichzeitig die Facetten der Kompetenzdimension Einstellung und Motivation genannt.

Bei der Beschreibung des politischen Interesses werden folgende Aspekte unterschieden: Politisches Interesse bedeutet eine selektive Aufmerksamkeit gegenüber politischen Objekten und Ereignissen. Zum politischen Interesse gehört die Einstellung, dass im Vergleich zu anderen Lebensbereichen Politik für einen persönlich von Bedeutung ist. Politisches Interesse bewirkt ein Streben, die Merkmale des Gegenstandsbereichs Politik zu verstehen. Politisches Selbstbewusstsein umfasst zwei theoretische Dimensionen. Zum einen interne politische Effektivität oder subjektives politisches Kompetenzgefühl, zum anderen externe politische Effektivität oder politisches Responsivitätsgefühl.¹⁵ Politisches Selbstbewusstsein kann definiert werden als Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Politik zu verstehen, angemessen zu beurteilen und Einfluss

auf Politik nehmen zu können. Systemvertrauen (beziehungsweise politisches Responsivitätsgefühl) meint die Einschätzung, dass die politischen Akteure verantwortlich und politischen Einflüssen zugänglich sind. Unter Systemvertrauen versteht man die Zustimmung zum politischen System um seiner selbst willen sowie seine diffuse Unterstützung. Bürgertugenden sind gemeinsinnorientiert, affektiv verankert und handlungsmotivierend. Sie überführen Wissen und Handlungsbereitschaft in tatsächliches politisches Handeln. Welche Tugenden Bürger in der Demokratie tatsächlich benötigen, ist strittig. In der Politikwissenschaft findet sich eine Vielzahl von engeren und weiteren Tugendkatalogen mit unterschiedlichen „Sorten“ von Tugenden.¹⁶

Subjektives *Interesse an Politik* korreliert positiv mit dem Interesse am Schulfach Politik. Interesse an den Gegenständen des Politikunterrichts führt zu Ausdauer, Freude und besserer kognitiver Verarbeitung. Lernerfolge unterstützen die eigenen Fähigkeiten und können Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung, Kompetenz und Selbstbestimmung befriedigen. Das Interesse der Lernenden an Politik kann durch Aufgabenstellungen und Einbettung der Inhalte in Kontexte, welche die Lernenden besonders interessieren, gefördert werden. Setzt der Politikunterricht an der Lebenswelt der Lernenden an und verdeutlicht, wie Politik das Leben jedes Einzelnen beeinflusst, entwickelt er Verständnis für die Wichtigkeit der Politik für das eigene Leben und stimuliert das Streben, die Merkmale des Gegenstandsbereichs Politik möglichst vollständig zu erschließen. Dabei wird ein Unterricht, in dessen Mittelpunkt zum Beispiel Fallanalysen, Problemorientierung und Aktualität stehen, das fachliche Interesse besonders anregen.

Politisches Kompetenzgefühl lässt sich durchaus auch im Unterricht fördern. Allein schon intensive Gespräche über Politik im Unterricht können dazu beitragen, das eigene Kompetenzgefühl zu stärken. Darüber hinaus leistet die Förderung von politischer Handlungsfähigkeit und politischer

¹⁴ Vgl. J. Heckhausen/H. Heckhausen (Anm. 10), S. 3ff.

¹⁵ Vgl. Oskar Niedermayer, *Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen*, Wiesbaden 2005², S. 30.

¹⁶ Vgl. Hubertus Buchstein, *Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz*, in: Klaus von Beyme/Claus Offe (Hrsg.), *Politische Theorien in der Ära der Transformation*, Opladen 1995, S. 295–324.

Urteilsfähigkeit ebenfalls einen Beitrag zur Erhöhung des subjektiven politischen Kompetenzgefühls, während dieses umgekehrt wieder motivierend auf politische Urteils- und Handlungsfähigkeit einwirken kann.

Zwischen *Systemvertrauen* beziehungsweise dem Responsivitätsgefühl und dem Politikunterricht besteht kein unmittelbarer Zusammenhang. Durch die Vermittlung von Fachwissen und Urteilsfähigkeit hilft der Politikunterricht den Lernenden, das politische System zu beurteilen und politisches Systemvertrauen zu entwickeln. Positive oder kritische Einstellungen zum aktuellen demokratischen System, zu den politischen Akteuren, den demokratischen Institutionen und den inhaltlichen Handlungsergebnissen der Politik können im Politikunterricht eher durch indirekte Strategien erreicht werden. Systemvertrauen ist bestenfalls ein *by-product* der Schule als gesellschaftlicher Institution und der Ausgestaltung des Politikunterrichts.

Hinsichtlich der *Bürgertugenden* kann der Beitrag des Politikunterrichts nur darin bestehen, sich auf der kognitiven Ebene mit Fragen auseinanderzusetzen, was Grundwerte in einer freiheitlichen politischen Ordnung sein können oder welche Bedeutung Bürger-tugenden für die Demokratie haben, um dadurch das politische Fachwissen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Modell Politikkompetenz im Unterricht

Das Modell Politikkompetenz nutzt Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie Schülerinnen und Schülern. Es ist ein Vorschlag, der theoriegeleitet den Kompetenzbegriff definiert und für die Praxis handhabbar macht. Den Lehrkräften soll das Modell vor Augen führen, dass es im Politikunterricht in erster Linie auf die Förderung der vier Kompetenzdimensionen ankommt. Sie sollten sie in der Unterrichtsgestaltung, bei der Materialauswahl, der Methodenentscheidung und der Formulierung der Lernaufgaben berücksichtigen und den Lernenden zugänglich machen. Darüber hinaus hilft ihnen das Modell bei der kriteriengeleiteten Diagnose des Lernstandes und führt bei den Lernenden zu einem nachvollziehbaren Kompetenzaufbau.

Joachim Detjen

Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie

Politische Beredsamkeit ist die Fähigkeit, sich in politischen Diskursen mit Redebeiträgen erfolgreich, also überzeugend, einbringen zu können.

Die Kriterien des rednerischen Erfolges wie auch das begriffliche Instrumentarium für die oratorische Praxis liefert die Rhetorik. Rhetorische Kenntnisse und Fähigkeiten sind dort überflüssig,

Joachim Detjen

Dr. phil., geb. 1948; Professor für Politikwissenschaft, Lehrstuhl für Politikwissenschaft III an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt. joachim.detjen@ku.de

wo es unbestrittene Kriterien des Wahren und Richtigen gibt, wo also Rechnen und Messen sowie logische Schlussverfahren offene Fragen zur Entscheidung bringen. Überall aber, wo der Gegenstand umstritten ist, wo es um Probleme der praktischen Vernunft geht, wo etwas, was nicht von vornherein feststeht, entschieden werden muss, wie etwa in der Politik, wo also Fragen des Glaubens und Meinens berührt sind, helfen nur rhetorische Überzeugungsmittel.¹

Die Rhetorik ist deshalb bedeutsam, weil politisches Handeln unlösbar mit sprachlichen Kommunikationsprozessen verbunden ist: Politik wird durch oder mit Sprache entworfen, vorbereitet und ausgelöst; sie wird von Sprache begleitet, beeinflusst und gesteuert, durch sie beschrieben, erläutert, motiviert, gerechtfertigt, verantwortet, kontrolliert, kritisiert sowie beurteilt und gegebenenfalls verurteilt. Politik geht zwar nicht

¹ Vgl. Gert Ueding, Rhetorik im Schnellverfahren, in: Rhetorik, 14 (1995), S. 80–93, hier: S. 92.

in Sprache auf. Sie ist aber ein wichtiges Arbeitswerkzeug der Politikerinnen und Politiker. Sie ist das Element, in dem sich ihr Beruf vollzieht. Was sie auch tun: Stets arbeiten sie mit dem geschriebenen oder gehörten Wort, ihr Leben ist Lesen, Reden und Schreiben, ihre Arbeitstage bestehen aus Beratungen, Sitzungen, Debatten und öffentlichen Reden.¹² Wenn also Politiker Gesetze beraten, politische Lösungsvorschläge verhandeln, Stellungnahmen verfassen, Statements abgeben, sich in Interviews äußern, sich Reden anderer anhören oder selbst Reden halten, agieren sie stets im Medium der Sprache.¹³

Sprache tritt im Politischen in Form der Rhetorik in Erscheinung, das heißt: Wenn im politischen Raum kommuniziert wird, dann ist diese Kommunikation von rhetorischen Momenten durchdrungen.¹⁴ Denn mit dem in der Politik gesprochenen Wort wird direkt oder indirekt für Zustimmung zu politischen Zielen geworben. Dahinter steht die Erfahrung, dass politische Vorstellungen an Durchschlagskraft gewinnen, wenn sie rhetorisch ansprechend dargeboten werden. Weiterhin: Wenn es gelingt, durch überzeugendes Reden Unterstützung für eine politische Position herbeizuführen, dann kann Rhetorik sogar politische Macht verleihen.¹⁵ Politische Reden sind also nicht lediglich ein äußerlicher Aspekt der Politik, sondern deren originäre Existenzweise. Mit Recht ließe sich behaupten: Politik hörte auf, Politik zu sein, wenn sie aufhörte, „sprechende Politik“ zu sein.¹⁶

Wenn der Erfolg in der Politik weitgehend von Reden bestimmt wird, dann bedeutet dies für die Politiker, dass von ihnen Beredsamkeit verlangt wird. Zwar ist staatsmännische Größe auch ohne Beredsamkeit denkbar, aber zu allen Zeiten hatten Politiker Vorteile, wenn sie des Wortes mächtig waren. Gerade für die Demokratie gilt, dass sie ohne

Redekunst verdorrt. Wie sollen Bürgerinnen und Bürger Interesse an politischen Themen gewinnen, wenn die Politiker nicht beredt sind? Deshalb ahmen Politiker, die Rhetorik verachten, weil sie sich ausschließlich als Spezialisten für bestimmte Politikfelder verstehen, lediglich die Denkmuster der Bürokratie nach.¹⁷ Es wäre ferner verhängnisvoll, wenn gerade das demokratische Gemeinwesen Rhetorik geringschätzte. Denn die freie, gleichberechtigte Rede ist eine maßgebliche Errungenschaft der Demokratie.

Für Politiker gibt es in der Demokratie eine Fülle von Redegelegenheiten, die, abhängig vom gewählten Schwerpunkt, als Überzeugungs-, als Lob-, als Informations- oder als Gelegenheitsreden klassifiziert werden können. Ein genauer Blick zeigt, dass Politiker insgesamt acht politische Redeformen bewältigen müssen. Es sind dies die Kandidatenrede, die Wahlkampfreden, die Grundsatzrede, die Kundgebungsrede, die Debattenrede, die Orientierungsrede, der Fachvortrag und das Grußwort.¹⁸

Müssen Bürger reden können?

Die Demokratie eröffnet ihren Bürgern eine Vielzahl von Partizipationsmöglichkeiten. Partizipation heißt generell, sich in der politischen Öffentlichkeit zu beteiligen und um die Durchsetzung eigener Positionen und Interessen zu streiten. Es gibt sogar Stimmen, die für eine Ausdehnung der Partizipation plädieren und in Konkurrenz zu den repräsentativen Institutionen eine Art „Bürgermacht“ etablieren wollen. Es versteht sich, dass unter dieser Voraussetzung die Intensität kommunikativer Aktivitäten zunehmen wird. Denn Beteiligungsverfahren wie Zukunftswerkstätten, Planungszellen und Bürgerforen verlangen intensive Aushandlungsprozesse. Dies erfordert, mit anderen zu sprechen, in öffentlichen Debatten etwas zu

¹² Vgl. Armin Burkhardt, *Das Parlament und seine Sprache*, Tübingen 2003, S. 117.

¹³ Vgl. Melani Schröter/Björn Carius, *Vom politischen Gebrauch der Sprache*, Frankfurt/M. 2009, S. 9.

¹⁴ Vgl. Alexander Kirchner, *Die sprachliche Dimension des Politischen*, Würzburg 2000, S. 187.

¹⁵ Vgl. Wolfgang Klages, *Gefühle in Worte gießen*, Würzburg–Boston 2001, S. 11.

¹⁶ Vgl. Josef Kopperschmidt, *Zwischen politischer Rhetorik und rhetorischer Politik*, in: ders. (Hrsg.), *Politik und Rhetorik*, Opladen 1995, S. 7–17, hier: S. 10.

¹⁷ So das Verdikt von Dolf Sternberger, *Sprache und Politik*, Frankfurt/M. 1991, S. 219.

¹⁸ Diese Klassifikation bei: Joachim Detjen, *Mitreden können in der Demokratie*, Bd. 2: *Politische Rede- und Kommunikationssituationen*, Schwalbach/Ts. 2013 (i. E.), Kap. 2; Josef Klein, *Politische Rede*, in: Gert Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 6, Tübingen 2003, Sp. 1465–1520, hier: Sp. 1500, nimmt ähnliche Unterscheidungen vor.

klären und sich mit Standpunkten von Opponenten auseinanderzusetzen.⁹

Man kann solchen Visionen mit Skepsis gegenüberstehen und auf die empirische Wirklichkeit verweisen, die keine Belege dafür liefert, dass sich alle Bürger dauerhaft begeistert politisch engagieren. Es spricht stattdessen viel für die Existenz verschiedener Bürgertypen. So gibt es politisch Desinteressierte, mehr oder minder passive Zuschauer sowie politische Interventions- und Aktivbürger. Nur die Vertreter der beiden letzten Bürgertypen sind partizipatorisch aktiv und geraten somit in Situationen, vor anderen aufzutreten und sich sprachlich artikulieren zu müssen.¹⁰ Damit es nicht zu einer Unterforderung kommt, fungieren die Interventions- und Aktivbürger aus gutem Grund als Leitfiguren der politischen Bildung. Zwar enthält die in Bildungsprozessen zu vermittelnde Politikkompetenz Handlungsfähigkeiten, die dem Anspruch nach für alle Bürger gelten, de facto orientieren sie sich aber an dem, was die beiden erwähnten Bürgertypen an Aktivitäten aufweisen. Im Ensemble der zu fördernden Handlungsfähigkeiten selbst spielen kommunikative Fähigkeiten eine zentrale Rolle.

In einer bekannten Didaktik der politischen Bildung heißt es hierzu, der Bürger solle befähigt werden, eigene Meinungen und Urteile in kontroversen Diskussionen sachlich zu vertreten, auch wenn er sich in der Minderheitsposition befinde. Er solle Argumente präzise formulieren und gezielte Redebeiträge vor größeren Gruppen leisten können. Ja, er solle sogar öffentliche politische Reden halten können.¹¹ In der Zielrichtung ähnlich formuliert eine jüngst veröffentlichte programmatische Schrift zur Politikkompetenz, dass die politischen Aktivitäten der Bürger in kommunikativem und partizipativem Handeln bestünden. Die darauf bezogenen Handlungsfähigkeiten seien insbesondere das Artikulieren und das überzeugungsorientierte Argumentieren. Vor allem das Argumentieren sei eine anspruchsvolle kognitive Tätigkeit. Denn es verlange die Anwendung rhetorischer Figuren, das be-

⁹ Vgl. Roland Roth, *Bürgermacht*, Hamburg 2011, S. 218 ff., S. 278 ff.

¹⁰ Vgl. Joachim Detjen, *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München 2007, S. 222 ff.

¹¹ Vgl. Wolfgang Sander, *Politik entdecken – Freiheit leben*, Schwalbach/Ts. 2008³, S. 92 f.

gründete Formulieren von Zielen und eine genaue Unterscheidung von Behauptungen, Begründungen und Schlussregeln.¹²

Aus der Sicht der Bürger ist die Fähigkeit zum Diskutieren, Debattieren und Reden wichtig, weil sie so etwas wie eine kritische Mündigkeit etabliert. Derart Mündige sind nämlich in der Lage, die eigene Befindlichkeit zu artikulieren, Fragen zu stellen und Anliegen vorzutragen. Sie können weiterhin ihre eigene Auffassung in der kommunikativen Auseinandersetzung mit den Auffassungen anderer einsetzen. Sie können sich ferner mit Aussicht auf Erfolg in die Politik einmischen. Und sie lassen sich von den Reden anderer nicht mehr so leicht blenden und verführen. Denn die eigene Redefähigkeit vermag die demagogischen Wirkungsmöglichkeiten anderer zu mindern.¹³

Aus der Sicht der Demokratie ist das Ensemble kommunikativer Fähigkeiten wichtig, weil sie von Menschen lebt, die bereit und in der Lage sind, ihre Meinung zu artikulieren und für eine Position einzutreten. Hierfür ist vor allem eine solide Redefähigkeit unerlässlich. Auch heute noch gilt, was im 19. Jahrhundert einmal gesagt wurde: „Ein Volk, das nicht reden kann, kann auch nicht handeln.“¹⁴ Diskussionen und Debatten sind insofern bedeutsam, als sie als Modelle demokratischen Verhaltens gelten können. Sie bilden die Demokratie im Kleinen ab.

Es gibt noch ein weiteres Element der kommunikativen Handlungsfähigkeit, das leicht übersehen wird. Gemeint ist die Fähigkeit, politische Reden angemessen analysieren zu können und damit zu einem vertieften Verständnis dieser Reden zu gelangen.¹⁵ Diese Fähigkeit vermag die Ungleichheit der „verbalen Waffen“ zu mindern, die darin besteht, dass viele Bürger mangels Beherrschung rhetorischer Techniken die Absichten professioneller Redner nicht kritisch beurteilen kön-

¹² Vgl. Joachim Detjen/Peter Massing/Dagmar Richter/Georg Weißeno, *Politikkompetenz – ein Modell*, Wiesbaden 2012, S. 74, S. 81.

¹³ Vgl. Horst Dieter Schlosser, *Politikvermittlung als Sprachproblem*, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), *Politikvermittlung*, Stuttgart 1987, S. 101–116, hier: S. 111.

¹⁴ Friedrich J. Günther (1841), zit. nach: Josef Kopperschmidt, *Rhetorica. Aufsätze zur Theorie, Geschichte und Praxis der Rhetorik*, Hildesheim u. a. 1985, S. 195.

¹⁵ Vgl. Manfred Fuhrmann, *Rhetorik und öffentliche Rede*, Konstanz 1983, S. 24.

nen. Umgekehrt kann die Fähigkeit auch vor einer kurzschlüssigen Rezeption von Politikerreden bewahren. Denn Politiker müssen bei ihren Reden viele kommunikative Aspekte beachten. Als Ergebnis erhalten die Reden häufig eine Gestalt, die nicht unbedingt das Wohlgefallen unbefangener Betrachter findet.

Die Beredsamkeit der Bürger in der Demokratie setzt sich also aus vier Facetten zusammen: Diskutieren und Debattieren sowie Reden halten und Reden verstehen.

Politisch diskutieren und debattieren können

Eine Diskussion ist ein thematisch gebundenes, ansonsten offenes Gespräch zwischen zwei oder mehreren Diskutanten, das zu meist vor einem Publikum stattfindet. Teilnehmer einer politischen Diskussion sind in der Regel Vertreter unterschiedlicher Positionen. Daher ist der Diskussionsgegenstand fast immer umstritten. Der Diskutant muss daher damit rechnen, dass er auf Gegner treffen wird, welche die Geltungsansprüche seiner Position infrage stellen werden. Im Verlauf einer politischen Diskussion werden folglich Meinungsverschiedenheiten ausgetragen, was entsprechend zu einer durchweg angespannten Atmosphäre führt.

Diskutieren ist ein zielgerichtetes Handeln, dessen oberstes Ziel es ist, beim Publikum Zustimmung für die eigene Position zu finden. Zur Diskussionsfähigkeit gehört es, Diskussionstechniken im Sinne argumentativer Verfahrensweisen anwenden zu können. Dabei sind diejenigen Techniken anerkennungswürdig, die, obgleich auf den Gegner gerichtet, zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit dem Kontrahenten führen. Unakzeptabel sind hingegen die Techniken, die eine angemessene Behandlung des Diskussionsgegenstandes verhindern oder gar die Integrität der anderen Diskussteilnehmer infrage stellen. Zur Illustrierung sollen drei annehmbare und drei unakzeptable Diskussionstechniken knapp skizziert werden.¹⁶

Eine erste vertretbare Vorgehensweise ist das *Bestreiten von Tatsachen*. Die eine Sei-

te bestreitet das Vorliegen von Sachverhalten, welche die andere Seite als Behauptung oder als Begründung für eine Behauptung anführt. Dies zwingt die Gegenseite, sich um Beweise für Dinge zu bemühen, die in ihren Augen völlig offenkundig sind.

Eine zweite gängige Technik bezieht sich auf den *Streit um die zutreffende Ursache*. Es geht hier um die Kausalität, also um Ursachen und Wirkungen eines Geschehens. Die Technik besteht darin, einen bestimmten ursächlichen Zusammenhang zu behaupten oder zu bestreiten. Die einwandfreie Klärung eines ursächlichen Zusammenhanges ist tatsächlich ein schwieriges Problem, so dass sich über Kausalitäten immer trefflich streiten lässt.

Ein statthaftes Verfahren sind auch *Analogieschlüsse*. Analogieschlüsse basieren auf der Ähnlichkeit von Sachverhalten. Analogieschlüsse werden von Diskutanten aufgestellt, die geltend machen wollen, dass gleiche – im Grunde nur ähnliche – Fälle gleich zu behandeln sind. Der Diskussionsgegner kann einen Analogieschluss mit der Behauptung angreifen, dass der Vergleich hinke, da die Unterschiede zwischen den Fällen größer seien als die Übereinstimmungen.

Ein problematischer Kunstgriff ist dagegen die *Umkehrung der Beweislast*. Sie besteht darin, die Beweispflicht auf die Gegenseite abzuwälzen. Diese soll beweisen, dass der Kontrahent nicht im Recht ist. Damit wird eine grundsätzliche Argumentationsregel außer Kraft gesetzt: Hiernach muss derjenige, der etwas behauptet, Tatsachen beibringen, die seine Behauptung zu stützen vermögen.

Nicht akzeptabel ist auch das *Entstellen der gegnerischen Äußerung*. Eine Äußerung der Gegenseite wird aufgegriffen, erweitert und in einer Weise vergrößert, dass sie angreifbar oder unsinnig erscheint. Ganz ähnlich verläuft der Mechanismus, wenn der Gegenseite negative Absichten unterstellt werden, obwohl von dieser überhaupt keine betreffenden Äußerungen vorliegen.

Abzulehnen ist auch das *Persönlichwerden*, die sogenannte *Ad-personam*-Technik. In diesem Fall wird nicht die gegnerische Sache angegriffen, sondern die Person, die sie vertritt. Persönliche Attacken können ein gutes Argument jedoch nie ersetzen.

¹⁶ Vgl. zum Folgenden detailliert: J. Detjen (Anm. 8), Kap. 5.

Die Diskussionstechniken gelten im Wesentlichen auch für das Debattieren. Im Unterschied zur Diskussion bezieht sich die Debatte aber thematisch streng auf eine Entscheidungsfrage. Die Positionen der Debattanten sind von vornherein auf Zustimmung oder Ablehnung programmiert. Höchst selten gibt es vermittelnde Positionen. Es herrscht eine klare Kampfatmosphäre. In einem Schlagabtausch versucht jede Seite, die Überlegenheit ihrer Auffassung im Verhältnis zur anderen Sichtweise zu demonstrieren. Es gilt, den Gegner rhetorisch zu schlagen und in den Augen des Publikums als Sieger hervorzugehen.¹⁷

Politische Reden halten können

Im Unterschied zu professionellen Politikern eröffnen sich den Bürgern nur relativ wenige Gelegenheiten, politische Reden zu halten. Am ehesten ergibt sich ein Anlass zu reden noch für Aktivbürger, mithin für Personen, die in Parteien organisiert sind und Mandate in kommunalen Vertretungskörperschaften wahrnehmen. Reden auf Parteitag und in Ratssitzungen sind für diesen Personenkreis nichts Außergewöhnliches. Redegelegenheiten gibt es auch für diejenigen, die als Interventionsbürger agieren, die sich also bei einem sie berührenden politischen Thema veranlasst sehen, das Wort zu ergreifen. Dies kann organisationsintern innerhalb einer Bürgerinitiative oder einer zivilgesellschaftlichen Organisation geschehen. Zu Reden kann es aber auch in der Öffentlichkeit, etwa einer Einwohner- oder Bürgerversammlung oder einer Kundgebung, kommen.

Für die Bürger kommen in erster Linie die „kleinen Redeformen“ in Betracht (kurze Reden in Versammlungen oder Diskussionsbeiträge in Veranstaltungen). Sobald sich aber ein Bürger für ein Amt in einer Organisation oder für ein öffentliches Mandat bewirbt, steht er vor der Situation, eine Kandidatenrede zu halten. In politisch bewegten Zeiten können Interventions- und Aktivbürger auch in die Lage kommen, Kundgebungsreden zu halten.

Wenn die Bürger in ihren Reden nicht scheitern wollen, sind sie gut beraten, die Erkenntnisse der Rhetorik zu beachten, die zu einem

¹⁷ Vgl. Tim-Christian Bartsch/Michael Hoppmann/Bernd Rex, Was ist Debatte?, Göttingen 2005, S. 19f.

ganz erheblichen Teil aus der Antike stammen. Was neben Aristoteles vor allem Cicero, Quintilian und die von einem unbekanntem Autor vor über 2000 Jahren verfasste „Rhetorik an Herennius“ hinsichtlich der Grundlagen rhetorischer Kommunikation herausgestellt haben, kann großenteils auch für die Gegenwart Gültigkeit beanspruchen.¹⁸ Diese beziehen sich auf die Stadien der Redearbeitung, die Strukturierung der Rede, die Argumentationsführung, die Grundsätze der Verständlichkeit, den Einbau von Redeschmuck, die Wirkungsfunktionen der Rede, die Berücksichtigung des Publikums, die Körpersprache sowie Artikulation und Modulation. Die Vermittlung der Grundlagen gehört zum Programm einer jeden rhetorischen Ausbildung.¹⁹

Weniger vorbildhaft für die Gegenwart sind die in der Antike entwickelten Redegattungen der politischen Beratungsrede, der Gerichtsrede und der Lob- und Tadelrede. Zu sehr haben sich die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse gewandelt, als dass man heute noch von einer ungeschmälernten Gültigkeit des antiken Gattungsschemas ausgehen könnte. Angesichts der Vielfalt von Redeanlässen ist es angemessener, Überzeugungsreden, Informationsreden, Lobreden und Gelegenheitsreden zu unterscheiden.²⁰ Sofern Bürger sich mit Redebeiträgen in den politischen Diskurs einschalten, bewegen sie sich fast immer auf dem Terrain der Überzeugungsreden.

Reden einordnen können

Die Bürger können den Redeleistungen der professionellen Politiker nur gerecht werden, wenn sie sich die Bedingungen vor Augen führen, unter denen Politiker kommunikativ handeln. Die Politolinguistik hat hierzu viel Erhellendes beigetragen. Sie unterscheidet zunächst einmal drei politische Kommunikationsstile.

Die politische *Arbeitskommunikation* wird genutzt, wenn Politiker unter Ausschluss der Öffentlichkeit um die Lösung von Proble-

¹⁸ Nähere Informationen zu den Beiträgen der antiken Rhetorik bei: Joachim Knappe, Allgemeine Rhetorik, Stuttgart 2000, S. 27 ff.

¹⁹ Für detaillierte Ausführungen einschließlich vieler Übungen vgl. Joachim Detjen, Mitreden können in der Demokratie, Bd. 1: Grundlagen rhetorischer Kommunikation, Schwalbach/Ts. 2013 (i. E.).

²⁰ Vgl. J. Detjen (Anm. 8), Kap. 1.

men ringen. Die Kommunikation ist streng sachbezogen. Es fehlen polemische Angriffe gegen den politischen Gegner. Die Öffentlichkeit nimmt diesen Kommunikationsstil kaum wahr, weil er hinter verschlossenen Türen praktiziert wird.

Die politische *Darstellungskommunikation* wird verwendet, wenn es darum geht, die Öffentlichkeit über einen politischen Gegenstand zu informieren. Sie zielt also auf öffentliche Wirkung ab. Ihr Kennzeichen ist, dass sie den Gebrauch der Fachterminologie vermeidet und die Komplexität des betreffenden Gegenstandes reduziert. Weiterhin ist sie nicht völlig ideologiefrei, da unter den Bedingungen einer Parteiendemokratie der Darstellende seine eigene politische Position ins rechte Licht zu rücken versucht.

Die politische *Durchsetzungskommunikation* ist auf den politischen Kampf optimiert. Wer diese Sprache benutzt, handelt nicht verständigungsorientiert, sondern strategisch: Er wendet ein Repertoire rhetorischer Mittel an, das den Zweck hat, der eigenen Position zum Sieg über die politischen Widersacher zu verhelfen. Das Repertoire reicht vom beschönigenden Euphemismus über die polemische Übertreibung und die bewusst eingesetzte Tabuverletzung bis hin zur rhetorischen Degradierung des Gegners. Anwendung findet dieser Kommunikationsstil im Wahlkampf, in parlamentarischen Debatten und in konfrontativ angelegten politischen Fernsehsendungen. Sie kommt in abgeschwächter Form zum Tragen, wenn Politiker in ihren Parteien um Ämter und Kandidaturen für Wahlmandate konkurrieren.^{F²¹}

In politischen Reden, die der Logik der Durchsetzungskommunikation folgen, lässt sich der Einsatz bestimmter rhetorischer Mittel beobachten. Diese Mittel können drei übergeordneten Absichten zugeordnet werden, nämlich der Aufwertung der eigenen Position, der Abwertung der gegnerischen Position oder der Beschwichtigung des Publikums. Die Aufwertung hat den Zweck, die eigene Position in so günstigem Licht erscheinen zu lassen, dass die Adressaten ihr zustimmen „müssen“. Die Abwertung hat

^{F²¹} Vgl. Werner J. Patzelt, *Politiker und ihre Sprache*, in: Andreas Dörner/Ludgera Vogt (Hrsg.), *Sprache des Parlaments und Semiotik der Demokratie*, Berlin–New York 1995, S. 17–54, hier: S. 18.

den Zweck, die Position des Gegners in einem so schlechten Licht darzustellen, dass das Publikum sie grundlegend ablehnt. Die Beschwichtigung hat den Zweck, aufkommenden Unmut über die vom Redner vertretene Politik zu besänftigen und womöglich vorhandenes Misstrauen ihm oder seiner Partei gegenüber abzubauen.^{F²²}

Politiker sprechen unter vier Bedingungen, von deren Berücksichtigung der Erfolg ihrer Reden nicht unwesentlich abhängt. Die erste Bedingung ist die *Mehrfachadressierung*. Damit ist gemeint, dass im Zeitalter medialer Öffentlichkeit Äußerungen zwangsläufig an mehrere Adressaten gerichtet sind. Im Falle einer Rede richtet sich der Politiker explizit nur an die physisch Anwesenden. Diese bilden die interne Öffentlichkeit. Er richtet sich implizit aber auch an das über die Medien präsente Massenpublikum. Dieses bildet die externe Öffentlichkeit. Diese Situation stellt eine große Herausforderung dar, denn der Redner muss beachten, dass die interne Öffentlichkeit seinen Äußerungen eine andere Bedeutung zuschreiben kann als die externe Öffentlichkeit.^{F²³}

Die zweite, mit der Mehrfachadressierung zusammenhängende Bedingung besteht in der *Heterogenität der Adressaten*. Politiker müssen einen hohen Grad unterschiedlicher Einstellungen, Erwartungen und Kenntnisstände ihrer Adressaten in Rechnung stellen. Ferner müssen sie davon ausgehen, dass ihre Botschaften bei manchen Hoffnungen auslösen, während sie bei anderen zu Befürchtungen führen. Weil schließlich ganz verschiedene Gruppen – politisch interessierte Laien, sachverständige Interessenvertreter, kritische Journalisten – ihre Rede hören werden, stehen sie vor der zusätzlichen Herausforderung, den richtigen Ton zu finden.^{F²⁴}

Die dritte Bedingung ist ein Dilemma, das sich aus der *Prozessualität von Politik* ergibt: nämlich sich über einen Gegenstand äußern zu sollen, obwohl es hierfür noch zu früh ist. So erwartet die Öffentlichkeit häufig Auskunft

^{F²²} Für Einzelheiten vgl. Hans Dieter Zimmermann, *Die politische Rede*, Stuttgart u. a. 1975³, S. 160f.

^{F²³} Vgl. Peter Kühn, *Adressaten und Adressatenkarussell in der öffentlichen politischen Auseinandersetzung*, in: *Rhetorik*, 11 (1992), S. 51–66, hier: S. 57f.

^{F²⁴} Vgl. Josef Klein et. al., *Parlamentsrede*, in: G. Ueding (Anm. 8), Sp. 582–637, hier: Sp. 631.

zu Sachverhalten, über die der Meinungs- und Willensbildungsprozess innerhalb von Partei, Fraktion oder Regierung noch gar nicht abgeschlossen ist. Erwartet wird also die Bekanntgabe eines Resultates, das es noch gar nicht gibt. Angesichts dieser Situation ist es klug für Politiker, sich nicht allzu sehr festzulegen, sich also nur allgemein auszudrücken.²⁵

Die vierte Bedingung schließlich besteht in der *Repräsentanz von Politikeräußerungen*. In der Parteiendemokratie treten Politiker nicht als Individuen mit individuellen Meinungen auf. Vielmehr äußern sie sich als Repräsentanten einer Partei, einer Fraktion, der Regierung oder – im Falle des Staatsoberhauptes – des Staates. Das bedeutet, dass sie nicht wirklich frei sind in dem, was sie sagen. Sie müssen in ihren Reden Rücksicht nehmen auf die Sprachregelungen der Organisation oder Institution, in deren Namen sie sprechen.²⁶

Schluss

Das Wort „Rhetorik“ hat einen ungunstigen Klang, jedenfalls in der Umgangssprache. Rhetorik riecht nach Populismus, wenn nicht nach Demagogie. Hierzu passt, dass die Vorstellung der Schein- und Lügenkunst der Rhetorik weit verbreitet ist.²⁷

Die Rhetorik begleitet nun aber nicht nur generell die Politik, sie ist, wie Walter Jens es bildlich ausdrückte, darüber hinaus eine Tochter der Republik und untrennbar mit dem Schicksal der Demokratie verbunden.²⁸ In der Tat: Die echte politische Rede ist konstitutiv an Freiheit und Gleichheit als Bedingung ihrer Möglichkeit gebunden. Die Bedeutung der Beredsamkeit für die Demokratie hat niemand besser umschrieben als Friedrich Nietzsche. Von ihm stammt der Satz, dass die Rhetorik „das größte Machtmittel inter pares“ sei.²⁹

²⁵ Vgl. W. J. Patzelt (Anm. 21), S. 35 ff.

²⁶ Vgl. M. Schröter/B. Carius (Anm. 3), S. 78.

²⁷ Vgl. Manfred Fuhrmann, Die Tradition der Rhetorik-Verachtung und das deutsche Bild vom „Advokaten“ Cicero, in: Rhetorik, 8 (1989), S. 43–55, hier: S. 46.

²⁸ Vgl. Walter Jens, Von deutscher Rede, München 1969, S. 17.

²⁹ Zit. nach: Josef Kopperschmidt, Öffentliche Rede in Deutschland, in: Muttersprache, 99 (1989), S. 213–230, hier: S. 214.

Gudrun Hentges

Neuanfang staatlicher politischer Bildung: Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963

Im November 2012 feiert die Bundeszentrale für politische Bildung ihr 60-jähriges Bestehen. Während sich die Behörde heute – vor allem unter politisch Interessierten – einer großen Beliebtheit und eines hohen Bekanntheitsgrades erfreut, zählt ihre Gründungsgeschichte zu den eher unbekannteren Kapiteln des 20. Jahrhunderts.¹ Staatliche politische Bildung, die durch den Transmissionsriemen einer dem Ministerium unterstellten Behörde ausgeübt wird, scheint eine deutsche Besonderheit zu sein. Insofern könnte man von einem bildungspolitischen deutschen Sonderweg sprechen. Wichtig für das tiefere Verständnis der Vorgeschichte ist ein Wissen um die spezifisch deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts.

Gudrun Hentges

Dr. phil., geb. 1964;
Professorin für Politikwissenschaft am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Fulda, Marquardstraße 35, 36039 Fulda.
gudrun.hentges@sk.hs-fulda.de

Die Geschichte staatlicher politischer Bildung in Deutschland reicht zurück in die Zeit des Ersten Weltkriegs. Zu dieser Zeit hatte sie zunächst die an der Front kämpfenden Truppen propagandistisch im Blick. Ab dem Jahr 1916 gewann jedoch auch die sogenannte Heimatfront an Bedeutung. Aus den ersten Anfängen einer Einflussnahme auf die politische Stimmung innerhalb der Bevölkerung kristallisierte sich schließlich im März 1918 eine organisatorische Struktur heraus: die „Zen-

¹ Vgl. Gudrun Hentges, Staat und politische Bildung. Von der Zentrale für Heimatdienst zur Bundeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden 2013 (i. E.).

trale für Heimatdienst“. Nach Gründung der Weimarer Republik bestand diese unter dem Namen „Reichszentrale für Heimatdienst“ fort. Sie beteiligte sich unter anderem an den Abstimmungskämpfen in den ehemaligen deutschen Gebieten, indem sie (indirekt) die politische Stimmung innerhalb der Bevölkerung zu beeinflussen suchte und die Abstimmungsgebiete zum Beispiel mit Propaganda und Flugschriften belieferte. Im Kuratorium der Reichszentrale saßen Repräsentanten der im Reichstag vertretenen Parteien; so kam es, dass seit 1928 als Vertreter der NSDAP auch Joseph Goebbels Teil dieses Gremiums war.

Mitte März 1933, nur wenige Tage nach Goebbels' Ernennung zum „Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda“, wurde die Reichszentrale für Heimatdienst mit der Begründung aufgelöst, dass sie überflüssig geworden sei. Ihr langjähriger, nun beurlaubter Vorsitzender Richard Strahl drückte darüber zwar sein Bedauern aus, deutlich überwog aber seine positive Resonanz auf die politische und organisatorische Umstrukturierung: Mit der Errichtung eines Reichspropagandaministeriums habe der Gedanke einer staatlichen Aufklärungsarbeit seine Kontinuität behalten und zugleich eine adäquate Organisationsform gefunden.¹

Wettkampf um den demokratischen Neustart

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs kam den Alliierten, die nun Besatzungsmächte waren, die Aufgabe zu, den Prozess der Entnazifizierung einzuleiten und die Weichen für die Demokratisierung der deutschen Gesellschaft zu stellen. Der Prozess der Demokratisierung firmierte in den vier Besatzungszonen unter den Begriffen (*political*) *reeducation*, *reorientation*, *reconstruction* (amerikanische und britische Besatzungszone), *mission civilisatrice* (französische Besatzungszone) und antifaschistisch-demokratische Umgestaltung (sowjetische Besatzungszone). Das deutsche Pendant – (politische) Umerziehung – war häufig negativ konnotiert. Verwendung fanden auch die Begriffe Erziehung, politische

¹ Vgl. Klaus Wippermann, Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik, Bonn 1976, S. 414f.

Selbsterziehung – wie im Falle von Theodor Litt² – oder staatsbürgerliche Erziehung – wie im Falle von Eduard Spranger.³ Auf ein kohärentes Konzept der Demokratisierung hatten sich die Alliierten nicht geeinigt. Bereits wenige Monate nach dem 8. Mai 1945 differenzierten sich die verschiedenen Konzepte und Strategien aus. Der kleinste gemeinsame Nenner, auf den sich die Siegermächte einigten, bestand in der „Grundlegenden Richtlinie für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland“.⁴ „Größtes Gewicht“ sollte danach der Erziehung der deutschen Bevölkerung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und zu einer demokratischen Lebensweise beigemessen werden.

Der erste Anstoß zur Gründung einer neuen Zentrale für Heimatdienst ging vom Office of Public Affairs aus – ein auf Anregung der US-amerikanischen Militärregierung in Frankfurt am Main eingerichtetes Institut, welches Demokratiebestrebungen vorantreiben und die Selbstorganisation der deutschen Bevölkerung stärken sollte. Übersetzt wurde es als „Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten“. Am 3. Oktober 1949 wandte sich der Hauptgeschäftsführer des Deutschen Städtetags, Peter van Aubel, an das Bundeskanzleramt und berichtete, dass der Direktor des Instituts, der Mannheimer Oberbürgermeister Hermann Heimerich, eine Wiederbelebung der Reichszentrale für Heimatdienst ins Gespräch gebracht habe.⁶

Die Tatsache, dass die Errichtung einer Zentrale für Heimatdienst – noch bevor von deutscher Seite Konzeptionen vorlagen – aus dem

² Vgl. Theodor Litt, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 1), Bonn 1953.

³ Vgl. Eduard Spranger, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 26), Bonn 1957.

⁴ Grundlegende Richtlinie für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland (Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. 6. 1947), in: Hans Ulrich Grunder/Friedrich Schweitzer (Hrsg.), Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule, Weinheim–München 1999, S. 167f.

⁶ Vgl. BA Koblenz, B 136/5893, Anlage zum Schreiben des Deutschen Städtetages (Dr. van Aubel) an das Bundeskanzleramt z. H. des Legationsrates Blankenhorn, 3. 10. 1949. Unklar ist, ob der Vorschlag von den Amerikanern lanciert wurde oder auf Heimerichs Überlegungen zurückgeht.

Umfeld des Office of Public Affairs in Erwägung gezogen wurde, war von enormer Bedeutung für den Fortgang des Gründungsprozesses: Offensichtlich löste van Aubels Schreiben im Bundeskanzleramt hektische Betriebsamkeit aus, denn nur wenige Tage später bat Ministerialdirigent Hans Globke den späteren langjährigen Direktor der Bundeszentrale für Heimatdienst, Paul Franken, per Telegramm um „baldigen Besuch im Bundeskanzleramt“.⁷ Franken, der zu diesem Zeitpunkt noch Direktor der Pädagogischen Hochschule in Vechta war, antwortete postwendend: „Spreche Freitag vor.“⁸ Einen Monat später, am 22. November 1949, formulierte Globke in einem Begleitschreiben an Franken: Die „Unterlagen über die Zentrale für Heimatdienst übersende ich mit der Bitte, mich gelegentlich zu einer Besprechung hierüber aufzusuchen. Ich darf bitten, die Unterlagen vorläufig vertraulich zu behandeln. Mit vorzüglicher Hochachtung. Ihr ergebener Dr. Globke.“⁹

Globke ergriff nicht nur hinsichtlich der entscheidenden Personalfrage bereits frühzeitig und energisch die Initiative, sondern empfahl dem Deutschen Städtetag zu Beginn des Jahres 1950, sich gegenüber den Vorschlägen des Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten zu distanzieren: „Es ist damit zu rechnen, daß die Bundesregierung später wieder eine eigene Bundeszentrale für Heimatdienst ins Leben rufen wird. Ob sie dabei auf die vom Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten in Aussicht genommene Zentrale zurückgreifen wird, ist offen. Eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dieser Einrichtung dürfte daher nicht schaden.“¹⁰

Förderung des demokratischen Gedankens oder Propaganda?

Die zentralen Akteure in der Gründungsphase waren Bundeskanzler Konrad Adenauer,

⁷ BA Koblenz, B 136/5893, Telegramm von Hans Globke an Paul Franken, 19. 10. 1949.

⁸ BA Koblenz, B 136/5893, Telegramm von Paul Franken an Hans Globke, 19. 10. 1949.

⁹ BA Koblenz, B 136/5893, Schreiben von Hans Globke an Paul Franken, 22. 11. 1949; Archiv der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nachlass Paul Franken, I 013 002/3, Globke an Franken, 22. 11. 1949.

¹⁰ BA Koblenz, B 136/5893, Vertrauliches Schreiben von Hans Globke an den Deutschen Städtetag (z. Hd. v. Dr. van Aubel), 4. 1. 1950.

sein Ministerialdirigent Hans Globke sowie der Staatssekretär im Bundesinnenministerium Hans Ritter von Lex. Terminologisch rekurrierten alle drei auf die (Reichs-)Zentrale für Heimatdienst, die, wie oben erwähnt, in den letzten Wochen des Ersten Weltkriegs als Pendant zur Zentrale für Frontdienst gegründet worden war. Im Vorfeld der offiziellen Gründung bestimmten kontroverse konzeptionelle Vorstellungen die Debatte, an der sich unter anderem das Bundesministerium des Innern (BMI), das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA) und das Frankfurter Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten beteiligten.

Unter der Überschrift „Förderung des demokratischen Gedankens“ legte Carl-Heinz Lüders, der persönliche Referent des Bundesinnenministers Gustav Heinemann, im Juni 1950 die Vorstellungen seines Ministeriums hinsichtlich der Errichtung der Bundeszentrale für Heimatdienst dar.¹¹ Demnach sei es nicht empfehlenswert, zur Förderung des demokratischen Gedankens die ehemalige Reichszentrale für Heimatdienst wieder ins Leben zu rufen. Lüders begründete die ablehnende Haltung des BMI gegenüber einer solchen staatlichen Zentrale damit, dass sich ihr historischer Vorläufer, die Reichszentrale, nicht bewährt habe. „Die Aufgabe der Erziehung zum demokratischen Staatsbürger“, so der Wortlaut des Positionspapiers, „wurde mit der Aufgabe der Propagierung der Regierungspolitik verbrämt. Überdies erwecken die Schriften zum Teil den Eindruck, daß die Reichszentrale ungewollt den Nationalsozialismus gesinnungsmässig vorbereitet hat (Steigerung des Nationalbewußtseins, Anerkennung der Staatsautorität, Unterordnung des Einzelnen in die Gemeinschaft).“¹² Ferner seien ihre Arbeitsmethoden verfehlt gewesen: Die Publikationen der Reichszentrale seien weder gekauft noch gelesen worden, und an den Vorträgen hätten nur politisch Interessierte teilgenommen.

Das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung dagegen trat dafür ein, dass

¹¹ BA Koblenz, B 106/28441, „Förderung des demokratischen Gedankens“ – Verwendung des Fonds über 250000,- DM aus Kapitel 25, verfasst von Lüders, persönlicher Referent des Innenministers, 22. 6. 1950.

¹² Ebd.

die zu errichtende Bundeszentrale für Heimatdienst Staatspropaganda betreiben sollte, und versuchte – mittels einer Einflussnahme auf die personelle Besetzung –, seinen Einfluss auf Konzeption, Zielstellung, Arbeitsweise und Methoden geltend zu machen. In verschiedenen Stellungnahmen, Denkschriften und Memoranden plädierte der Amtschef für die Angliederung der Bundeszentrale an das Bundeskanzleramt beziehungsweise an das BPA selbst. Selbst nach den Debatten im Haushalts- und im Verwaltungsausschuss, wo die Weichen für eine Ressortierung im Bundesinnenministerium gestellt wurden, beharrten Vertreter des Bundespresseamts weiterhin darauf, dass eine Etatisierung der Bundeszentrale im Bundeskanzleramt sinnvoller gewesen wäre.

Am 4. Oktober 1950 empfahl die Auslandsabteilung des BPA in einem Schreiben an das Bundeskanzleramt zwei Kandidaten für die Leitung einer neu zu errichtenden Bundeszentrale, darunter Bernhard Woischnik. „Herr Woischnik“, so der Wortlaut des Empfehlungsschreibens an Globke, „ist aus der alten Reichszentrale für Heimatdienst hervorgegangen und als zuverlässig und sehr genau arbeitender Publizist bekannt.“¹³ Woischnik war nicht nur Mitarbeiter der Reichszentrale für Heimatdienst gewesen, sondern er hatte im NS-Staat einen privaten Verlag betrieben, der auf dem Gebiet der Massenproduktion verschiedener Propagandaerzeugnisse eine Monopolstellung innegehabt hatte. So waren Plakate, Broschüren und andere Printprodukte des Goebbels-Ministeriums von der Firma Woischnik in verschiedenen osteuropäischen Sprachen gedruckt und per Bahn in die besetzten Gebiete transportiert worden, wo sie zur Propaganda eingesetzt wurden.¹⁴

Die Leiter des Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten, Hermann Heimerich und Theodor Steltzer, warnten ebenso wie Innenminister Gustav Heinemann ausdrücklich vor der Orientierung am Weimarer Modell und vor der Einrichtung einer staatlichen Propagandazentrale. In Auswer-

tung einer Informationsreise nach Großbritannien plädierte Theodor Steltzer für die Schaffung einer nicht parteipolitisch orientierten Einrichtung. Lobend erwähnte er den überaus großen erzieherischen Einfluss, „der von einem nicht parteipolitisch orientierten Informationsdienst“ ausgehe und betonte dessen „versachlichende Wirkung“ auf die „öffentliche Meinung und politische Diskussion“. Amtliche Pressearbeit und Information, so Steltzer, müsse der sachlichen Orientierung dienen und dürfe nicht als Propaganda betrieben werden. Propaganda, so sein Fazit, „wird in Deutschland nicht mehr geglaubt und fliegt bei den Redaktionen in den Papierkorb.“¹⁵

Weichenstellungen

Parallel zu den Debatten um Konzeptionen und Methoden staatlicher politischer Bildungsarbeit wurden Personaldebatten geführt, in deren Zentrum einerseits die Frage der Leitung stand, andererseits die nach Zusammensetzung des Kuratoriums und des Beirats. Im Herbst 1950 vollzog sich innerhalb des BMI ein entscheidender Richtungswechsel: Minister Heinemann trat am 11. Oktober 1950 zurück, zwei Tage darauf wurde Robert Lehr zu seinem Amtsnachfolger im Kabinett Adenauer ernannt. Noch am selben Tag kontaktierte der persönliche Referent des Ministers, Carl-Heinz Lüders, den langjährigen Leiter der Reichszentrale für Heimatdienst, Richard Strahl, und konsultierte ihn als politischen Berater in Fragen des Aufbaus einer Bundeszentrale für Heimatdienst.

Strahl – nun in der Position des Direktors des Rechnungshofes in Rheinland-Pfalz – brachte im Antwortschreiben seine Freude darüber zum Ausdruck, „dass sich maßgebliche Stellen der Bundesregierung mit dem Gedanken der Einrichtung der Bundeszentrale für Heimatdienst beschäftigten. (...) Da ich in der Reichszentrale für den Heimatdienst vom ersten bis zum letzten Tage ihres Bestehens (...) an leitender Stelle tätig gewesen bin, glaube ich, Ihnen in der Tat über Organisation und Arbeitsweise des Heimatdienstes umfassende Erfahrungen übermitteln zu kön-

¹³ BA Koblenz, B 136/5893, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Auslandsabteilung, Dr. Böx) an Ministerialdirektor Globke, 4.10.1950

¹⁴ Vgl. Ortwin Buchbender, *Das tönende Erz. Deutsche Propaganda gegen die Rote Armee im Zweiten Weltkrieg*, München 1978, S. 33 ff.

¹⁵ BA Koblenz, B 106/3242, Theodor Steltzer, Reise-notiz über den englischen und deutschen Informationsdienst, 17.4.1951, S. 1 f.

nen.“ Nach wie vor sei er ein „überzeugter Anhänger des Heimatdienstgedankens“, und auch rückblickend erachte er „die angewandten Methoden im wesentlichen“ für richtig.¹⁶ Er stellte in Aussicht, zu verschiedenen ehemaligen Mitarbeitern der Reichszentrale für Heimatdienst Kontakt aufzunehmen, um altes Material über die Zentrale aufzutreiben. Im Frühjahr 1951 schlug das BMI Strahl schließlich als Mitglied des Beirats der neuen Bundeszentrale vor.¹⁷

Eine Vorentscheidung zugunsten einer Ressortierung der Bundeszentrale im Bereich des BMI fiel in der Kabinettsitzung vom 11. September 1951: Adenauer brachte zum Ausdruck, dass er sich darüber Sorge, dass sich die Bevölkerung „in steigendem Masse der Demokratie und der Politik der Bundesregierung entfremde. Ich bemerkte, die *Erziehung des Volkes zum demokratischen Gedanken* sei Aufgabe der künftigen Bundeszentrale für Heimatdienst. Die *Aufklärung der Bevölkerung über die Politik der Bundesregierung* sei Sache des Presse- und Informationsamtes.“¹⁸ Auf Initiative des Innenministers bestätigte der Kanzler bis Jahresende 1951, dass die Bundeszentrale vom BMI zu errichten und zu beaufsichtigen sei. Bis zur offiziellen Gründung dauerte es jedoch noch ein Jahr, das geprägt war von zähen Auseinandersetzungen um rechtliche Grundlagen und um die Besetzung von Gremien.

Ein Kandidat für die Leitung der Bundeszentrale für Heimatdienst war bereits seit Oktober 1949 der Historiker Paul Franken. Franken war seit 1930 stellvertretender beziehungsweise seit 1932 Hauptgeschäftsführer des Kartellverbandes katholischer deutscher Studentenvereine (KV) gewesen, bis dieser Ende März 1936 aufgelöst wurde. Beim KV hatte er Bekanntschaft mit Konrad Adenauer gemacht, mit dem er fortan engen Kontakt hielt. Im Frühjahr 1933 war Franken der NSDAP beigetreten, wurde jedoch im Mai 1938 wegen eines Verdachts des Vergehens ge-

¹⁶ BA Koblenz, B 136/5893, Dr. Strahl, Direktor beim Rechnungshof von Rheinland-Pfalz, an Herrn Regierungsdirektor Dr. Lüders, BMI, betr.: Ihr Schreiben vom 13.10.1950, 18.10.1950.

¹⁷ BA Koblenz, B 106/34257, Personalien für den Brain Trust in Aussicht genommene Persönlichkeiten, o.D. (vermutlich 3.5.1951).

¹⁸ BA Koblenz, B 106/21601, Staatssekretär I an BMI, 29.9.1951 (Hervorhebungen im Original).

gen das „Heimtückegesetz“ ausgeschlossen.¹⁹ Zwischen November 1937 und Januar 1939 war er in staatspolizeilicher „Schutzhaft“; zu einem Strafverfahren kam es jedoch nie.²⁰ Nach seiner Haft wurde Franken – getarnt als Lehrer an der Deutschen Schule – in Rom für das Amt Ausland/Abwehr des Oberkommandos der Wehrmacht tätig: Im Dezember 1942 teilte er Adenauer mit, dass „er in militärischem Auftrag nach Rom gehen müsse. Er habe nur die Wahl zwischen dem Konzentrationslager oder Annahme dieses Auftrages.“²¹ Das preußische Kultusministerium habe ihn zur Deckung seiner dortigen Tätigkeit mit der Arbeit im Deutschen Historischen Institut in Rom betraut. In Rom war Franken an den sogenannten vatikanischen Gesprächen beteiligt, die von Admiral Wilhelm Canaris (bis 1944 Leiter des Amtes Ausland/Abwehr) und Generalmajor Hans Oster initiiert worden waren, um über den Vatikan heimlich mit den Alliierten in Kontakt treten zu können, ohne sich des Landesverrats verdächtig zu machen. Frankens Beitritt zum Amt Ausland/Abwehr und sein Aufenthalt in Rom blieben über Jahrzehnte hinweg – bis zu seiner Pensionierung – in der Fachliteratur weitgehend unerwähnt.

Franken, der zu jenem Zeitpunkt Geschichtswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Vechta lehrte, knüpfte die Übernahme der Leitung der Bundeszentrale an die Bedingung, dass diese Dienststelle überparteilich aufgebaut sein müsse und auch so zu arbeiten habe.²²

Gründungserlass und Aufbau

Am 7. Oktober 1952 stimmte das Bundeskabinett schließlich einer Vorlage des Bundesin-

¹⁹ Bundesarchiv Berlin (ehem. BDC), Partei Kanzlei Korrespondenz, Der Ortsgruppenleiter Holtschoppen an Franken, 23.5.1938; Mitgliedschaftsamt an Gauschatzmeister des Gaues Düsseldorf der NSDAP, Herrn Heinrich Pungs, 10.1.1939.

²⁰ Archiv der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nachlass Paul Franken, I 013 001/4, Lebenslauf (Bestandteil des Fragebogens des Dr. Paul Franken), o.D., S. 2; ebd. I 013 003/2, Interview mit Franken (geführt von Dr. Gotto und Dr. Krone).

²¹ Archiv der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nachlass Paul Franken, I 013 001/4, Bescheinigung von Adenauer für Franken, 14.5.1946.

²² BA Koblenz, B 145/1583, Aufzeichnung einer Unterredung (30.1.1952) zwischen Glaesser und Franken, 31.1.1952.

nenministers zu;²³ der Erlass des BMI über die Errichtung der Bundeszentrale für Heimatdienst erging am 25. November 1952. Laut Erlass handelte es sich bei der Bundeszentrale um eine „nicht-rechtsfähige Bundesanstalt“, deren Aufgabe darin bestehe, „den demokratischen und den europäischen Gedanken im deutschen Volke zu festigen und zu verbreiten“. Avisiert war die Berufung eines Beirats zur Beratung der Bundeszentrale und die Einrichtung eines Kuratoriums bestehend aus 15 Abgeordneten des Deutschen Bundestages zur Überwachung der überparteilichen Haltung.

Die Gründungsreferenten der Bundeszentrale für Heimatdienst nahmen bereits elf Monate vor dem offiziellen Gründungserlass ihre Tätigkeit auf.²⁴ Ausgehend von ihrer konzeptionellen Arbeit wurden im Laufe der folgenden Jahre die verschiedenen Referate aufgebaut. Im Jahr 1955 gab es bereits zehn, unter anderem „Periodische Publizistik“, „Film und Funk“, „Das Parlament“ sowie das von Paul Franken geleitete Referat „Politik und Zeitgeschehen“. Weitere Referate waren zuständig für die Publikationen der Bundeszentrale (Referat „Verlagswesen“) oder pflegten den Kontakt zu Verbänden und Bewegungen. Neben den rund elf Fachreferenten unterstützten zahlreiche freie Mitarbeiter die Arbeit der Bundeszentrale. Die Leitung des Referats „Fachaufsicht der Bundeszentrale“ (Ref. I B 6) im BMI übernahm bis 1956 Carl-Heinz Lüders.

Auseinandersetzung mit dem Kommunismus

Eine der zentralen Fragen, mit denen sich die Fachaufsicht im BMI von Beginn an beschäftigte, war die der Abgrenzung der Aufgaben der Bundeszentrale für Heimatdienst gegenüber denen des Bundesministeriums für gesamtdeutsche Fragen (BMG). Aus zwei Gründen war die geistige Auseinandersetzung mit dem Kommunismus nicht explizit in den Gründungserlass der Bundeszentrale für Heimatdienst aufgenommen worden: Erstens war die KPD von 1949 bis 1953 im Deutschen Bun-

destag und in zahlreichen Landtagen vertreten, weshalb an diesem Punkt Zugeständnisse gegenüber der kommunistischen Strömung gemacht wurden; zweitens wurde das BMG explizit damit beauftragt, sich mit der DDR sowie der Theorie und Praxis des Bolschewismus auseinanderzusetzen und die entsprechende Öffentlichkeitsarbeit und Propaganda zu betreiben. Demnach sollte die Bundeszentrale für Heimatdienst in diesem Bereich nur dann tätig werden, wenn es um eine Kontrastierung von kommunistischen und demokratischen Strömungen ging. So empfahl auch Fachaufsichtsleiter Lüders der Bundeszentrale, dass sie sich auf ihre eigentlichen Aufgaben, „die Werbung für den demokratischen und europäischen Gedanken“, beschränken solle. Dessen wirksame Förderung komme jedoch nicht umhin, sich mit seinen Gegensätzen, dem kommunistisch-diktatorischen System beziehungsweise der „nationalistische(n) Zersetzungpropaganda des Ostens“, zu beschäftigen.²⁵

Im März 1955 vollzog sich ein Paradigmenwechsel: Staatsminister Ritter von Lex, der von 1951 bis 1956 an dem Karlsruher Verbotsprozess gegen die KPD als Leiter der Prozessdelegation der Bundesregierung teilgenommen hatte, berichtete auf der Sitzung des Kuratoriums der Bundeszentrale am 21. März 1955 über seine Eindrücke von diesem Prozess und beauftragte die Bundeszentrale für Heimatdienst offiziell damit, sich ab sofort des Themas „Infiltration kommunistischer Publikationen in der Bundesrepublik“ anzunehmen.²⁶ Die wachsende Bedeutung der „Psychologische(n) Abwehr des Kommunismus“, mit der die Bundeszentrale 1955 offiziell beauftragt wurde, verfestigte sich im Laufe der folgenden Jahre.

Während die Auseinandersetzung mit dem NS-System und mit der Shoah in den ersten Jahren der Bundeszentrale für Heimatdienst eine bedeutsame Rolle spielte, wurde ab Mitte der 1950er Jahre der kritischen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus (SBZ, DDR, Theorie und Praxis des Kommunismus/Bolschewismus) eine größere Bedeutung beige-

²³ BA Koblenz, B 106/28441, Vermerk über das Ergebnis der Kabinettsitzung, 7.10.1952.

²⁴ Vgl. Interview mit Carl-Christoph Schweitzer, Die Aufklärung über das Dritte Reich hat mit der Bundeszentrale begonnen, in: Das Parlament, Nr. 35–37 vom 27.8.2012.

²⁵ BA Koblenz, B 106/3253, Anlage 2, Abgrenzung der Zuständigkeit der Bundeszentrale für Heimatdienst, gez. v. Lüders, o.D.

²⁶ BA Koblenz, B 106/3275 (2), Bundeszentrale für Heimatdienst an Bundesminister des Innern (von Hahn an BMI), 30.3.1955.

messen.¹²⁷ So heißt es im September 1958 in einem Schreiben des BMI: „In der Zukunft wird die Bundeszentrale in vorsichtiger Form noch mehr Mittel für diesen Zweck einsetzen, da die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die Thematik Judentum nicht mehr so stark im Vordergrund zu stehen braucht wie in den Zeiten des Aufbaus der Bundesrepublik.“¹²⁸ Dieser Paradigmenwechsel mündete bereits 1957 in die Gründung des Ostkollegs der Bundeszentrale für Heimatdienst. Die Debatten im Vorfeld und die divergierenden konzeptionellen Ideen und Konzepte absorbierten jahrelang einen Großteil ihrer Ressourcen.

Streitfälle und Einschränkung der Autonomie

Während die Bundeszentrale für Heimatdienst bis 1960 über Projekte im Umfang von bis zu 30 000 DM selbst entscheiden konnte – Projekte über 30 000 DM waren seit dem 25. März 1954 genehmigungspflichtig – und auch hinsichtlich der von ihr herausgegebenen Publikationen eine weitgehende Autonomie besaß, änderte sich dieses Arrangement acht Jahre nach ihrer Gründung.

Von Seiten des BMI erging am 12. August 1960 ein Erlass mit folgendem Inhalt: Die Bundeszentrale wurde dazu aufgefordert, künftig Entwürfe folgender Publikationen „ohne Rücksicht auf den späteren Kostenaufwand“¹²⁹ dem BMI zur Prüfung vorzulegen: Dies betraf die Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ (APuZ), die schon damals als Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ erschien,

¹²⁷ Von den insgesamt 57 Publikationen, die bis 1963 in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst erschienen, thematisierten 16 Bände den Nationalsozialismus, davon sechs den militärischen Widerstand des 20. Juli 1944 (Bde. 5, 6, 7, 8, 14, 17) und sieben Veröffentlichungen die Ausgrenzung, Ghettoisierung und Ermordung der europäischen Juden (Bde. 2, 9, 32, 34, 36, 51, 59). Neun Titel standen unter dem Vorzeichen des Antikommunismus und befassten sich mit der kommunistischen Theorie und Praxis (Bde. 13, 16, 21, 22, 40, 41, 42, 44, 45). Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Gesamtverzeichnis der Veröffentlichungen 1952–1992, Bonn 1992.

¹²⁸ BA Koblenz, B 106/3275 (2), Betr. Psychologische Abwehr des Kommunismus, 12. 9. 1958.

¹²⁹ BA Koblenz, 106/54032, BMI an die Bundeszentrale, betr.: Weisung an die Bundeszentrale für Heimatdienst zur Vorlage aller Entwürfe von Publikationen vor Drucklegung, 12. 8. 1960.

die Bücher in der von der Bundeszentrale herausgegebenen Schriftenreihe, die „Informationen zur politischen Bildung“ sowie weitere Massenpublikationen, sofern in ihnen zeitgeschichtliche oder politisch aktuelle Fragen behandelt wurden. Vorzulegen waren ferner jene Publikationen, deren Druckkosten die Bundeszentrale bezuschussen oder von denen sie ein bestimmtes Kontingent aufzukaufen beabsichtigte. Erforderlich war laut Erlass die frühzeitige Vorlage der Manuskripte, um bei der anschließenden Auslieferung Verzögerungen auszuschließen. Entsprechend der Weisung musste fortan jedem Manuskript eine ausführliche Stellungnahme der Bundeszentrale beigefügt werden, in der sowohl die positive Bedeutung der Publikation zu würdigen war, als auch alle Bedenken, die gegen eine Veröffentlichung sprechen, vorgetragen werden mussten.

Nicht nur für die Mitarbeiter der Bundeszentrale, sondern auch für die Presse war offensichtlich, dass die Einführung einer generellen Genehmigungspflicht den Handlungsspielraum der Bundeszentrale merklich einschränkte. Doch was hatte das BMI zu diesem Schritt veranlasst? Wie im Folgenden dargestellt wird, war die Weisung des BMI eine Reaktion auf zwei Beiträge, die in der Schriftenreihe beziehungsweise in APuZ erschienen waren.

Im September 1956 veranstaltete die Bundeszentrale in der Grenzakademie Sankelmark eine Tagung zum Thema „Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule“. Unter dem Titel „Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung“ hielt auch die Hochschullehrerin Renate Riemeck einen Vortrag, der in die 1957 erschienene Tagungsdokumentation aufgenommen wurde. Im Juli 1960 folgte der Protest des Bundesministers für Gesamtdeutsche Fragen, Jakob Kaiser: „Spätestens seit dem Frühjahr 1957 ist Frau Riemeck als erbitterte Gegnerin nicht nur der Bundesregierung und der sie tragenden politischen Kräfte, sondern der freiheitlich-demokratischen Ordnung der Bundesrepublik überhaupt hervorgetreten. Es sei nur erinnert an ihre führende Tätigkeit in der kommunistisch unterwanderten ‚Aktionsgemeinschaft gegen die atomare Aufrüstung in der Bundesrepublik‘, im ‚Deutschen Klub 54‘, im ‚Fränkischen Kreis‘, im ‚Schwelmer Kreis‘ und an ihre Mitarbeit an Publikationen wie ‚Die Andere Zeitung‘, ‚Deutsche Volkszeitung‘ (Bund der Deutschen) und ‚Blätter für deutsche und

internationale Politik‘ – Organisationen und Presseerzeugnisse, von denen sich alle tragenden politischen Kräfte der Bundesrepublik einschließlich der sozialdemokratischen Opposition eindeutig distanziert haben.“^{F30}

Neben den Ereignissen in Zusammenhang mit Riembeck stellte der Anstieg antisemitischer Anschläge und Straftaten in den Jahren 1959/1960 die Bundeszentrale vor neue Herausforderungen. Für Furore sorgte insbesondere ein Artikel, der vom Leiter des Referats „Psychologie“ der Bundeszentrale für Heimatdienst, Walter Jacobsen, in APuZ veröffentlicht wurde: „Die Vergangenheit mahnt – Wille, Wege und Wagnis zur Bewältigung“. Jacobsen verfasste seinen Text Ende 1959 „im Anschluss an die Kölner Vorgänge am Weihnachtsabend“.^{F31} An eben diesem, in der Nacht vom 24. auf den 25. Dezember 1959, war die kurz zuvor neu eingeweihte Kölner Synagoge in der Roonstraße mit Hakenkreuzen beschmiert worden – ein Anschlag, der im Nachhinein als Auftakt zur antisemitischen Schmierwelle des kommenden Jahres gewertet wurde. Die Fernsehansprache, mit der sich Adenauer kurz darauf, am 16. Januar 1960, an die Bundesbürger wandte, stand unter dem Motto „Im deutschen Volk hat der Nationalsozialismus keine Wurzel“. Darin forderte der Bundeskanzler ein scharfes Vorgehen der Justiz und empfahl seinen Mitbürgern: „Wenn Ihr irgendwo einen Lümmel erwischt, vollzieht die Strafe auf der Stelle und gebt ihm eine Tracht Prügel. Das ist die Strafe, die er verdient.“^{F32}

In seinen „Gedanken zu den neuen antisemitischen Exzessen und zu Gegenmaßnahmen“ spielte Jacobsen implizit auf Adenauers Fernsehansprache an und wies darauf hin, dass es weder zur Beruhigung der innerdeutschen

Öffentlichkeit noch des Auslands ausreiche, wenn die „zahlreich auftretenden Eruptionen des Taten- und Geltungsdranges als Rowdytum oder Flegellei ‚erklärt‘“ würden.^{F33} Es gebe schließlich benennbare Gründe, warum die Straftäter ausgerechnet auf Symbole wie das Hakenkreuz zurückgriffen oder „Judenraus“-Rufe skandierten. Als Wurzel des Übels betrachtete Jacobsen den noch nicht völlig überwundenen Nationalsozialismus. Der Antisemitismus beziehungsweise die antisemitische Parole sei lediglich eine Ausdrucksform dessen und habe die Funktion, Vorurteile zu aktualisieren. Demnach müssten Erziehungsmaßnahmen darauf ausgerichtet sein, die Abkehr vom Nationalsozialismus, vom Autoritarismus und Nationalismus voranzutreiben, denn ein verbreiteter Nationalismus bediene sich auch häufig antisemitischer Parolen.

Jacobsen war damit einer der ersten Mitarbeiter aus dem Umfeld der Bundeszentrale für Heimatdienst, die das Problem der Beteiligung der Bevölkerung und der fortbestehenden Mentalitätsbestände thematisierte und versuchte, daraus Konsequenzen für die politische Bildung abzuleiten. Der Bundesinnenminister Gerhard Schröder und der Staatssekretär des Innern, Hans Ritter von Lex, protestierten heftig gegen Jacobsens Ursachenanalyse. Lex missbilligte „derart überspitzte und gleichzeitig verallgemeinerte Thesen in einer bundesoffiziellen Publikation“. Es sei unerträglich, so führte er in einem Vermerk aus, „in einer bundesoffiziellen Publikation von ‚Hitler in uns‘ und von ‚Schizophrenie in unserem Volk‘ zu sprechen und dadurch die These von der kollektiven Mitschuld und damit von der Kollektivschuld des deutschen Volkes zu unterstützen“.^{F34} Franken solle in seiner Funktion als Leiter der Bundeszentrale und Verantwortlicher für deren Publikationen zur Rechenschaft gezogen werden.

Umbenennung 1963

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Auseinandersetzungen um Riembeck und Jacobsen wurde nicht nur der Handlungsspielraum der Bundeszentrale für Heimatdienst wie oben geschildert merklich eingeschränkt, sondern

^{F30} BA Koblenz, B 106/28441, Der Bundesminister für gesamtdeutsche Fragen an den Bundesminister des Innern, z. Hd. v. Staatssekretär Ritter von Lex, betr.: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Nr. 28: „Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule“, gez. Thedieck, 18.7.1960.

^{F31} Walter Jacobsen, Die Vergangenheit mahnt – Wille, Wege und Wagnis zur Bewältigung, in: APuZ (1960) 27, S. 429–435, hier: S. 435.

^{F32} Konrad Adenauer, zit. nach: Ute Schmidt, Die CDU, der Nationalsozialismus und der Holocaust, in: Werner Bergmann/Rainer Erb/Albert Lichtblau (Hrsg.), Schwieriges Erbe. Der Umgang mit Nationalsozialismus und Antisemitismus in Österreich, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. 1995, S. 65–101, hier: S. 99, Anm. 63.

^{F33} W. Jacobsen (Anm. 31), S. 429.

^{F34} BA Koblenz, B 106/21603, Staatssekretär I an Abteilungsleiter I, 11.7.1960.

auch ihre Umstrukturierung vorangetrieben: Eine „Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung“ wurde ins Leben gerufen, eine „Unterkommission ‚Bundeszentrale für Heimatdienst‘“ befasste sich speziell mit der politischen Ausrichtung der Bundeszentrale für Heimatdienst. Auf ihrer Sitzung am 14. März 1962 erarbeitete diese Unterkommission Empfehlungen für die künftige Arbeit der Bundeszentrale und des Ostkollegs. Die Unterkommission empfahl unter anderem auch eine Namensänderung. Begründet wurde dies damit, dass die nur „historisch zu erklärende“ Bezeichnung „Heimatdienst“ dem „nicht Eingeweihten“ unverständlich bleiben müsse und wenig Vertrauen erwecke. Der Begriff „Heimatdienst“ werde ferner häufig als „Hinweis auf eine Vertriebenenpolitik“ missverstanden. Die Empfehlung der Unterkommission lautete: „Die Worte ‚politische‘ oder ‚staatsbürgerliche Bildung‘ sollten im Namen enthalten sein.“³⁵

Schließlich erfolgte am 1. Juni 1963 – elf Jahre nach ihrer Gründung – die Umbenennung in „Bundeszentrale für politische Bildung“. Rückblickend wurde die veränderte Namensgebung auch damit begründet, dass die Wirksamkeit der „politischen Bildungsarbeit in der klaren und eindeutigen Identifikation des Staates mit dieser Aufgabe“ liege. Während im Gründungsjahr der Bundeszentrale Überlegungen dafür sprachen, die „Tradition der Reichszentrale für Heimatdienst bis in die Namensgebung hinein zu verfolgen“, hätten sich die Gegebenheiten inzwischen verändert.³⁶

Es wäre jedoch vorschnell, aus der 1963 erfolgten Umbenennung ableiten zu wollen, dass sich die Bundeszentrale aufgrund des Wandels der Terminologie auch konzeptionell grundlegend gewandelt habe. Solche Veränderungen fanden erst unter dem Einfluss der Studenten- und Protestbewegungen ab 1967 statt, die auch bei der Bundeszentrale einige Spuren hinterließen.

³⁵ BA Koblenz, B 106/21647, Entwurf der Empfehlungen der Unterkommission „Bundeszentrale für Heimatdienst“ für die künftige Arbeit der Bundeszentrale und des Ostkollegs, 14. 3. 1962.

³⁶ BA Koblenz B 106/21222, Tätigkeitsbericht der Bundeszentrale für politische Bildung, 31. 1. 1964.

Bildungsgeschichten

Gespräch mit Rüdiger Thomas über Vergangenheit und Zukunft der bpb

Hans-Georg Golz: Herr Thomas, Sie haben von 1964 bis 2003 die Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in bedeutenden Funktionen mitgestaltet. Was waren die wichtigsten Etappen?!

Rüdiger Thomas

Geb. 1940; bis 2003 Arbeitsgruppenleiter in der Bundeszentrale für politische Bildung; Historiker, Publizist, Redakteur; Bergisch Gladbach. krthomas@t-online.de www.ruedigerthomas.eu

Rüdiger Thomas: Meine Tätigkeit für die Bundeszentrale gliedert sich in zwei Phasen: Von 1964 bis 1981 war ich im Kölner Ostkolleg der bpb beschäftigt. Im Herbst 1981 habe ich dann die Leitung der Arbeitsgruppe Publizistik in Bonn übernommen, zu der neben der Wochenzeitung „Das Parlament“, die 2000 in die Verantwortung des Deutschen Bundestages übergegangen ist, auch diese Zeitschrift und die Schriftenreihe gehörten.

Sie haben 1958, mit gerade 18 Jahren, die DDR verlassen. Warum beschäftigt sich ein junger Mann dann im Westen so intensiv mit dem Marxismus, dem Kommunismus sowjetischer Prägung und dem ostdeutschen Parallelstaat?

Ich hatte an der Leipziger Thomasschule Abitur gemacht und aus politischen Gründen keine Zulassung zum beabsichtigten Mathematikstudium erhalten. Nicht selten hat die Entscheidung gegen das DDR-System ein nachfolgendes Interesse für die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus ausgelöst. So war es auch bei mir.

Ich möchte mit Ihnen zunächst über das Ostkolleg sprechen, das im November 1957 gegründet worden ist. Kann man dieses, insbesondere in seiner frühen Arbeitsphase, als eine antikommunistische Einrichtung des ideologischen Kalten Krieges betrachten?

! Das Gespräch fand Ende September 2012 in Bonn statt.

Die ersten sechs Jahre habe ich die Aktivitäten des Ostkollegs nicht selbst miterlebt, doch habe ich mit Ausnahme der beiden umstrittensten Personen, die mit dem Ostkolleg verbunden waren, Gerhard von Mende und Hans Koch, alle anderen Gründungsmitglieder des wissenschaftlichen Direktoriums persönlich kennengelernt. Für diese vor meiner eigenen Mitwirkung liegende Zeit habe ich nun die Programme der Seminare, die Teilnehmerlisten und die Sitzungsprotokolle des Direktoriums durchgesehen und dabei meine eigene Erfahrung bestätigt gefunden, dass das Ostkolleg seine Arbeit unter den Anspruch einer „wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus“ stellte. Aus meiner Sicht hat das Ostkolleg diese Aufgabe überwiegend eingelöst. Das war nur deshalb möglich, weil die Konstruktion dieser einzigartigen Bildungseinrichtung strukturell eine weitgehende Unabhängigkeit von politischen Eingriffen gewährleistete. Denn das wissenschaftliche Direktorium konnte über die Programmgestaltung und die Auswahl der Referierenden autonom entscheiden. Das galt nicht nur gegenüber dem Bundesinnenministerium (BMI), sondern auch im Hinblick auf die Leitung der Bundeszentrale für Heimatdienst (BZH), wie die bpb bis 1963 hieß. Dieses Autonomiekonzept hatte der junge Berliner Philosophie- und Soziologieprofessor Hans-Joachim Lieber entwickelt. Dass es vom Ministerium akzeptiert wurde, war vornehmlich Staatssekretär Hans Ritter von Lex zu verdanken.

Inwieweit hat die Entwicklung des politischen Umfeldes ihre Arbeit beeinflusst?

Meine lange Tätigkeit im Ostkolleg fiel in eine Periode, die durch wichtige politische Umbrüche gekennzeichnet ist. Innenpolitisch sind zentrale Stichworte die Bildung der ersten großen Koalition 1966, der 1969 die Ablösung der CDU als langjährige Regierungspartei durch die sozialliberale Koalition folgte. Der Grundlagenvertrag 1972 eröffnete eine neue Periode der Deutschland- und Ostpolitik, in der sich frühe Hoffnungen und folgende Enttäuschungen vermischten. In der internationalen Politik war der Schock der Niederschlagung des „Prager Frühlings“ im August 1968 durch die sowjetische Okkupation ein einschneidendes Ereignis; ebenso nach der Aufnahme der beiden deutschen Staaten in die UNO 1973 vor allem

der KSZE-Prozess. Während die politische Entwicklung durch das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Konflikt, durch „antagonistische Kooperation“, charakterisiert war, rückten im Ostkolleg schon seit 1965 Bemühungen in den Vordergrund, Kontakte nach Osteuropa mit dem Ziel anzubahnen, auch Wissenschaftler aus dem Ostblock als Referenten für die Seminare des Ostkollegs zu gewinnen.

Zwar hatten sich nach den Krisenhöhenpunkten Mauerbau 1961 und Kubakrise 1962 erste Anzeichen einer politischen Neuorientierung gezeigt, als US-Präsident John F. Kennedy Anfang 1963 seine „Strategie des Friedens“ konzipierte und Egon Bahr im Juli 1963 in Tutzing gegenüber der „Zone“ sein neues Konzept einer Einwirkung durch Kontaktaufnahme mit der DDR als „Wandel durch Annäherung“ vorstellte, doch blieben diesen Absichtserklärungen unmittelbare politische Erfolge zunächst versagt. Wie wirkte sich das auf die Arbeit des Ostkollegs aus?

Frühe Sondierungen zur Kontaktaufnahme stießen vor allem auf sowjetischer Seite zunächst auf ein ablehnendes Echo, bevor Ende 1967 erste Referenten aus der Sowjetunion im Ostkolleg zu Gast waren. Zu diesem Zeitpunkt hat Werner Maibaum, der Studienleiter des Ostkollegs, vor allem intensive Kontakte in die ČSSR, darunter zu Ota Šik, angebahnt, die rasch ein jähes Ende fanden und sich nachfolgend nur noch in der Mitwirkung exilierter Wissenschaftler wie Jiří Kosta und Milan Prucha realisieren ließen. Im Rückblick muss es befremdlich erscheinen, wie rasch der Westen nach dem jähen Ende des „Prager Frühlings“ zur weltpolitischen Tagesordnung übergang, doch das Ostkolleg sollte davon profitieren: Von 1969 an wirkten immer häufiger Referenten aus Polen und Ungarn, weitgehend über Kontakte mit den Akademien der Wissenschaften, an Tagungen des Ostkollegs mit, dazu kamen wiederholt Gäste aus dem blockfreien Jugoslawien. Am wichtigsten waren von Beginn der 1970er Jahre an die Kontakte nach Polen. 1972 hatte sich eine deutsch-polnische Schulbuchkommission konstituiert, die sich die Ausarbeitung von gemeinsamen Empfehlungen für die Darstellung in Schulbuch und Unterricht beider Länder zum Ziel setzte. So konnte 1975, auch dank der Unterstützung durch den Direktor des polnischen Instituts für internati-

onale Angelegenheiten, Marian Dobrosielski, eine erste Tagung mit deutschen Schulbuchautoren aus renommierten Schulbuchverlagen der Bundesrepublik in Polen realisiert werden, der ähnliche Seminare folgten, die dann auch in Zusammenarbeit mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands und dem Verband Deutscher Schulgeografen initiiert wurden. Im November 1977 fand in Köln eine erste gemeinsame Tagung für deutsche und polnische Geschichtslehrer statt. 1978 gelang es schließlich, mit einer Gruppe von westdeutschen Historikern und Geografen ein erstes Seminarprojekt in der Sowjetunion zu realisieren, das neben Moskau auch Leningrad und Minsk einschloss.

Gab es ähnliche Initiativen in Richtung DDR?

Bis zum Ende der DDR konnten nur wenige Referenten zu Tagungen des Ostkollegs eingeladen werden. Dabei waren direkte Kontakte zu wissenschaftlichen Einrichtungen nicht möglich. Nach Aushandlung des Grundlagenvertrages genehmigte das BMI Initiativen des Ostkollegs zur Einladung von Referenten aus der DDR, obwohl diese zunächst nur über das Institut für Internationale Politik und Wirtschaft (IPW) in Ost-Berlin erfolgen konnten. Das IPW war sowohl dem ZK der SED wie dem Ministerrat unterstellt, woraus sich die politische Brisanz einer solchen Vorgehensweise ergab. In Abstimmung mit dem wissenschaftlichen Direktorium unternahm Werner Maibaum mit mir 1972 einen Informationsbesuch im IPW. In den folgenden Jahren konnten über das IPW einige wenige Personen aus der DDR, Historiker und Geografen, im Ostkolleg referieren, doch erwies sich dieses Verfahren als wenig ermutigend. So konnte im Ostkolleg zwar wissenschaftlich über die DDR informiert, aber kaum mit Wissenschaftlern aus der DDR diskutiert werden.

Was war der Grund dafür, dass Sie 1981 vom Ostkolleg in die Bundeszentrale nach Bonn gewechselt sind?

Ich hatte schon 1967 durch Direktor Paul Franken das Angebot erhalten, die Redaktion von APuZ zu übernehmen, wollte in dieser Phase aber das Ostkolleg nicht verlassen. Dort hatte ja gerade mit der Anbahnung von Ostkontakten eine überaus interessante Pha-

se begonnen; außerdem schien mir die Bonner Aufgabe zu früh zu kommen. Es war eine glückliche Entscheidung von Franken, dass er Enno Bartels, einem der vier Gründungsreferenten der BZH, damals die Redaktion von APuZ übertragen hat. Bartels war zunächst der einzige Redakteur. Erst im Februar 1973 wurde die Redaktion durch Klaus Wippermann und Gerd Renken zu einem Team erweitert, und die Zeitschrift erlangte ein neues Profil: Alle Ausgaben standen fortan unter einem Rahmenthema, was zur Folge hatte, dass ein hoher Anteil der Beiträge im Ergebnis einer sorgfältigen Themenplanung aus Autorenaufträgen hervorgegangen ist. Während ich am Ostkolleg tätig war, gab es kollegiale Verbindungen nach Bonn, mich interessierte neben APuZ vor allem die Schriftenreihe. Dort sind in den beiden ersten Jahrzehnten überwiegend schmalere Broschüren erschienen, häufig aus APuZ-Beiträgen hervorgegangen, daneben vor allem Sammelbände zur Didaktik der politischen Bildung in den verschiedenen Schularten. Erst seit Mitte der 1970er Jahre wurden auch umfangreiche Bücher publiziert, wie wir sie aus Verlagsprogrammen kennen. Diese Buchproduktion erschien mir besonders reizvoll. Dabei war mir bewusst, dass die bpb nicht in Konkurrenz zu privatwirtschaftlichen Verlagen treten konnte und sollte, mit denen sie ja seit ihrer Gründung durch Verlagsankäufe in Verbindung stand. Es ging vielmehr darum, thematische Lücken im Angebot zu schließen und auch neue Formen der Kooperation mit Verlagen zu erproben.

Fiel Ihnen der Schritt von einer universitätsnahen, wissenschaftlich orientierten Seminararbeit hin zur breiten, zielgruppenorientierten politischen Bildung schwer? Wie würden Sie den Unterschied beschreiben?

Schon im Ostkolleg hatte ich praxisnah erfahren, dass politische Bildung die spezifischen Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen berücksichtigen muss. In der bpb gab es dafür die beiden Arbeitsgruppen „Publizistik“ und „Politische Bildung in der Schule“, die diesem Sachverhalt markant Rechnung getragen und eine sinnvolle Arbeitsteilung im Publikationssektor ermöglicht haben. Die „Informationen zur politischen Bildung“ sind mit ihrer Millionenaufgabe seit ihren frühen, von Carl-Christoph Schweitzer initiierten Anfängen bis heute das erfolgreichste Produkt der bpb

und ihr markantestes Erkennungszeichen geblieben. Während für diesen Arbeitsbereich der pädagogische Anspruch der bpb im Vordergrund stand, hat sich die von mir verantwortete Arbeitsgruppe – darin dem Ostkolleg vergleichbar – stärker am Anspruchsniveau wissenschaftlich fundierter Informationsvermittlung orientiert. Der Unterschied zu meiner Tätigkeit im Ostkolleg bestand eher in der Differenz zwischen der personalen Interaktion eines Seminarbetriebs und einer verlegerischen Aktivität, die durch das kollegiale und kreative Miteinander in einer Redaktion stärker bestimmt war als durch die Reflexion von Konzepten zur Didaktik politischer Bildung.

Die Neuprofilierung der Schriftenreihe in den 1980er Jahren ist eng mit Ihrem Namen verbunden. Christoph Kleßmanns Bände über die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte etwa sind heute noch Standardwerke. Von manchen Schriftenreihebänden sind im Laufe der Jahrzehnte bis zu 200000 Exemplare vertrieben worden. Welche Meilensteine würden Sie identifizieren?

Von Meilensteinen würde ich nicht sprechen, sondern von Erfolgen, die sich einem großen Freiraum verdanken, den die Hausleitung – von seltenen Ausnahmen abgesehen – stets gewährt hat; von einem idealen Teamwork mit engagierten und kreativen Kolleginnen und Kollegen und dem seltenen Glück, mit vielen herausragenden Autoren bei ausreichenden finanziellen Ressourcen kooperieren zu dürfen. Nicht unerwähnt sollte auch bleiben, dass zahlreiche Werke in enger Kooperation mit renommierten Verlagen realisiert wurden. Es fällt mir schwer, einzelne Publikationen hervorzuheben. Aber ich stimme Ihnen zu: Kleßmanns beide Bände zur gesamtdeutschen Nachkriegsgeschichte von 1945 bis 1970, die 1982 beziehungsweise 1988 erschienen, haben für mich im Rückblick einen besonderen Stellenwert. „Die doppelte Staatsgründung“ war nicht nur das erste Buch, das ich in der Schriftenreihe verlegen durfte, es war auch die erste Darstellung überhaupt, welche die Geschichte der beiden deutschen Staaten im Gesamtzusammenhang einer „asymmetrischen Beziehungsgeschichte“ in den Blick genommen hat. Zeitlich parallel, zwischen 1981 und 1987, wurde andernorts eine schwergewichtige „Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“ in fünf Bänden publiziert. Als in der Historiografie

der gesamtdeutsche Blick durch eine staatsgeschichtliche Perspektive verlorenzugehen drohte, waren Kleßmanns Bände eine bemerkenswerte Ausnahme.

Sie haben etwa zehn Jahre lang die Redaktion der APuZ geleitet. Was war die Idee hinter der 1953 erstmals erschienenen Zeitschrift?

Franken hatte erkannt, dass der Bundeszentrale mit der Übernahme der Wochenzeitung „Das Parlament“, die bereits Mitte der 1950er Jahre eine Auflage von rund 80000 Exemplaren erreichte, ein optimales Medium für die kostenfreie zusätzliche Verbreitung anspruchsvoller, wissenschaftlich fundierter und zugleich aktueller Beiträge zur Politik und Zeitgeschichte zur Verfügung stand. Wie sich das Publikationsprogramm von APuZ im ersten Jahrzehnt entwickelt hat, habe ich in einer Inhaltsanalyse in einem ersten Umriss untersucht.¹ Ganz überwiegend sind die Beiträge wissenschaftlich fundiert, informativ und differenziert, Autorenkreis und Themenspektrum haben sich zunehmend erweitert. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus habe ich nur wenige Beiträge gefunden, die – wie es doch dem „Zeitgeist“ entsprochen hätte – durch aufgeladene Polemik bestimmt waren. Vorherrschend war eine faktenorientierte Information, die ich als „rationalen Antikommunismus“ bezeichnet habe. Franken hat mit APuZ seine wichtigste berufliche Spur hinterlassen, und alle Redakteurinnen und Redakteure sind der damit verbundenen Herausforderung stets aufs Neue gerecht geworden, eine Einschätzung, die ich seit zehn Jahren in meiner neuen Rolle als neugieriger Leser immer wieder bestätigt finde.

Welche Erinnerungen haben Sie an den historischen Herbst 1989 und die deutsche Vereinigung 1990?

Die Maueröffnung habe ich sozusagen *live* erlebt. Die von der bpb zum Staatsgründungsjubiläum im Reichstagsgebäude veranstaltete Tagung „Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie“ hat mich am Tag

¹ Vgl. Rüdiger Thomas, Antikommunismus zwischen Wissenschaft und politischer Bildung, 16.5.2012, www.bpb.de/136249 (1.11.2012), gekürzte Fassung in: Deutschland Archiv, 45 (2012) 2, S. 277–290.

nach der Maueröffnung nach Berlin geführt. Dort bin ich nachmittags in einer Konferenzpause noch zaghaft selbst auf die Mauer direkt vor dem Brandenburger Tor geklettert. Auf der Kundgebung vor dem Schöneberger Rathaus habe ich abends Willy Brandt gehört – ein unvergessliches Erlebnis in einer hoch emotionalen Atmosphäre, in der sich kaum jemand vorstellen konnte, wie sich in einem Prozess fortschreitender Beschleunigung der Weg zur staatlichen Wiedervereinigung vollziehen würde. In den folgenden Monaten bin ich wiederholt im „Haus der Demokratie“ gewesen, wo wir die unabhängigen Bürgerbewegungen im Hinblick auf die erste demokratische Volkskammerwahl mit unseren Materialien und mit Seminarprojekten unterstützen wollten. Ich hatte vor allem einen persönlichen Kontakt zur Initiative „Frieden und Menschenrechte“ gefunden, woraus erste gemeinsame Publikationspläne mit Armin Mitter und Stefan Wolle entstanden sind. Diese publizierten bereits im Februar 1991 in APuZ Beiträge über das Ministerium für Staatssicherheit. Nach Auflösung des dem vormaligen Ministerium für innerdeutsche Beziehungen unterstellten Gesamtdeutschen Instituts (GDI) Anfang 1992 wurde der bpb die administrative Verantwortung für das „Deutschland Archiv“ übertragen. Durch diese Entscheidung und die Übernahme zahlreicher Kolleginnen und Kollegen aus dem GDI rückten die Geschichte der DDR und der deutsche Einigungsprozess in den 1990er Jahren in den Mittelpunkt unserer Arbeit. Die erste Buchmesse, an der die bpb als Ausstellerin in der traditionsreichen Buch- und Messestadt Leipzig präsent sein konnte, fand im April 1991 statt. Auf dieser Messe war die Nachfrage nach unseren Publikationen bei zahllosen ostdeutschen Besuchern besonders auffällig. Favorit war das „Kleine Rechtswörterbuch“ – symptomatisch für den frühen Wunsch nach Orientierung über den Rechtsstaat. Wichtig war auf dieser Messe auch die Begegnung mit Christoph Links, der mit seinem neu gegründeten Verlag ein intensiver Gesprächspartner wurde, mit dem die bpb in der Folgezeit zahlreiche Kooperationen realisiert hat. In dem gemeinsam projektierten Werk „DDR-Geschichte in Dokumenten“ (1998) ist übrigens erstmals der „Schießbefehl“ dokumentiert worden.

Wie schätzen Sie den zurückgelegten Weg zur in den 1990er Jahren viel zitierten „inne-

ren Einheit“ Deutschlands ein? Welche Rolle spielte dabei die Arbeit der bpb?

Nachdem seit der deutschen Wiedervereinigung, die tatsächlich eine Neuvereinigung war, mehr als zwei Jahrzehnte vergangen sind, ziehe ich eine entschieden positive Bilanz. Das gilt insbesondere für das zurückliegende Jahrzehnt; denn für die jüngere Generation ist die DDR in eine historische Distanz gerückt, die nicht mehr mit der eigenen Lebensgestaltung verbunden ist. Heute stehen die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten im Vordergrund, für die jungen Ost- wie für die Westdeutschen, denen die Einheit zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Politisch und gesamtgesellschaftlich betrachtet hinterlässt das erste Jahrzehnt dagegen einen zwiespältigen Eindruck. Die unvergessliche Euphorie des Anfangs war schnell verfliegen, die schockbehaftete Geschichte der Treuhand hat manche Illusionen zerstört, die gesamtdeutsche Solidarität nicht alle Bewährungsproben bestanden. Bedrückt hat mich der Umstand, dass viele aus der Generation der Älteren im Osten unseres Landes die beruflichen Chancen des Neubeginns nicht nutzen konnten und unerwartet erleben mussten, was Arbeitslosigkeit zumal als psychische Belastung bedeutet. Bereichernd war dagegen von Anfang an der persönliche Kontakt zu vielen Menschen, die in der DDR im „aufrechten Gang“ gelebt hatten. In solchen Begegnungen hat sich die innere Einheit wie selbstverständlich ergeben. Daraus sind für meine Arbeit in der bpb viele wichtige Projekte erwachsen. Vor allem möchte ich Ehrhart Neuberts „Geschichte der Opposition in der DDR 1949–1989“ (1997) und Stefan Wolles „Die heile Welt der Diktatur“ (1998) erwähnen. In diesen bis heute wichtig gebliebenen Schriftenreihenbänden konnten sich ostdeutsche Autoren aus jüngeren Generationen profilieren, die Wissenschaft und Erfahrungskompetenz überzeugend zu verbinden wussten. Aus dem intensiven Gedankenaustausch mit dem Leipziger Kultursoziologen Bernd Lindner ist seinerzeit auch eine neue Publikationsreihe, „Deutsche Zeitbilder“, entstanden, die seit 1998 in verschiedenen Ausgaben Aspekte der DDR-Geschichte in einer neuen Darstellungsform mit einer spezifischen Verbindung von Text und Bild in den Blick rückt. Lindner hat in dieser Reihe die erste Publikation „Die demokratische Revolution in der DDR“ vorgelegt, ebenfalls ein Longseller. Wer sich umfassend über die

zahlreichen Aktivitäten der bpb im deutschen Einigungsprozess informieren möchte, findet detailliert Aufschluss in dem Bericht, den die bpb der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit“ 1997 vorgelegt hat.[¶] Besonders wichtig scheint mir dabei der Beitrag, den die bpb zur Ausbildung von Politik- und Gemeinschaftskundelehrern geleistet hat. In einem von der bpb betreuten zertifizierten Fernstudium konnten rund 2500 vormalige Lehrkräfte der Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde die Qualifikation für das neu eingerichtete Fach Politik/Gemeinschaftskunde erwerben. Apropos: Bereits 1988 war mir in der „Frankfurter Rundschau“ die bemerkenswerte Situationsanalyse eines jungen evangelischen Vikars aus der „Kirche von unten“ aufgefallen, den ich im gleichen Jahr in einem Beitrag für die gesamtdeutsche Zeitschrift „Niemandland“ zitiert habe. Der Autor: Thomas Krüger. Später hat sich herausgestellt, dass wir manche gemeinsamen Freunde in der DDR hatten, doch persönlich begegnet sind wir uns erst, als er 2000 Präsident der bpb wurde. Mit ihm bin ich in einer Art ursprünglichem Einvernehmen nach einer leider nur kurzen gemeinsamen Arbeitsperiode bis heute verbunden geblieben. Die Ausstellung „Mauersprünge“ (2002) mit ost- und westdeutscher Kunst und Kultur der 1980er Jahre ist dafür ein wichtiges Zeugnis.

Wie „unabhängig“ war die Bundeszentrale „zu Ihrer Zeit“, und wie wichtig ist diese Unabhängigkeit für das Renommee und die Breitenwirkung des Hauses, das ja in diesem Jahr seinen 60. Geburtstag begeht?

In der Zeit, als ich für die bpb tätig war, das gilt für das Ostkolleg ebenso wie für mehr als 20 Jahre in meinem Verantwortungsbereich für Publikationen, habe ich feststellen können, dass das BMI die Unabhängigkeit unserer Arbeit immer weitestgehend respektiert hat. Eine Ausnahme bildet eine kurze Periode am Anfang der 1960er Jahre, in der Innenminister Gerhard Schröder eine der Drucklegung

[¶] Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Der Beitrag der Bundeszentrale für politische Bildung zur Förderung des Prozesses der deutschen Einheit, in: Materialien der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit“, Bd. VII, Baden-Baden-Frankfurt/M. 1999, S. 159–227.

vorausgehende Prüfung wichtiger Publikationen durch das BMI verfügt hat, die als „Maulkorbberlass“ in die Geschichte eingegangen ist, ohne dass aus dieser in der Presse seinerzeit heftig kritisierten Maßnahme tatsächliche Publikationsverbote hervorgegangen wären. Nach meiner Überzeugung ist der wichtigste Garant für die Unabhängigkeit der bpb das Kuratorium aus Bundestagsabgeordneten aller Fraktionen gewesen, das auch in schwierigen Situationen unser Haus nachdrücklich und fraktionsübergreifend unterstützt hat. Hier wären viele Namen aus allen politischen Lagern zu nennen, die ich hier nicht im Einzelnen würdigen kann. Dem Kuratorium war es zu verdanken, dass seit Juli 1990 für „Das Parlament“ ein Redaktionsstatut wirksam wurde. Es garantierte die Handlungsfreiheit der Redaktion gegenüber zuvor nach der Geschäftsordnung zulässigen Eingriffen des Direktoriums, insbesondere bei den selbst konzipierten „Themenausgaben“. Schließlich war das Kuratorium auch maßgeblich an der Wiederherstellung der Einzelleitung des Hauses durch einen Präsidenten im Jahr 1992 beteiligt. 1973 hatte die sozialliberale Koalition mit der Begründung politischer Ausgewogenheit an der Spitze des Hauses ein Dreierdirektorium mit je einem Vertreter, der von CDU/CSU, SPD und FDP nominiert werden konnte, installiert. Dieses hat sich in mancher Hinsicht als schwer praktikabel erwiesen, weil es in dieser Leitungsstruktur ein Vetorecht bei strittigen Sachverhalten gab, das die Arbeit mitunter erschwerte. Und *last but not least*: Nach Einführung des Wissenschaftlichen Beirats, der bereits bei Gründung des Hauses vorgesehen war, aber erst 1970 erstmals berufen worden ist, hat sich auch dieses Gremium bis heute immer wieder als wichtige, kompetente und wertvolle Hilfe erwiesen.

APuZ, Schriftenreihe und die „Informationen zur politischen Bildung“ sind bis heute Flaggschiffe der bpb. Welche Zukunft haben gedruckte Medien?

Wir sollten uns erinnern: Bücher hat es – spätestens seit Aristoteles – schon vor rund 2400 Jahren gegeben, lange bevor der Buchdruck in der vor 550 Jahren entstandenen *Gutenberg galaxy* (Marshall McLuhan) ihre massenhafte Verbreitung ermöglicht hat. Im digitalen Zeitalter entsteht leicht ein Missverständnis: Wer gezielt Einzelinformationen sucht, kann diese mit einem Mausklick in zu-

vor ungeahnter Geschwindigkeit elektronisch abrufen, „googeln“, wie inzwischen auch der „Duden“ konstatiert. Wer freilich in einem Wissensgebiet den aktuellen Forschungsstand in der Form eines geordneten, ja „vernetzten“ Überblicks erfassen möchte, bleibt auf den „Typus Buch“ auch künftig angewiesen. Es ist dabei nachrangig, ob ein solches „Buch“ seine Nutzer als Handschrift, durch Kopien verbreitet, in Druckfassung oder elektronisch erreicht. Die Grundfrage der Buchproduktion bleibt aktuell: Wie muss ein Werk gestaltet sein, um nicht nur (Einzel-)Information, sondern systematisch Bildung zu vermitteln? Es ist heute allenfalls in Umrissen vorstellbar, wie sich im digitalen Zeitalter das jahrhundertelange „Leitmedium“, das technologisch durch den Computer abgelöst worden ist, in einen Medienverbund einfügen könnte, ohne seine unverzichtbare Funktion der „Überschaubarkeit“ in klaren Strukturen und Ordnungsmustern zu verlieren. Norbert Bolz hat dafür in einem aufschlussreichen Buch die Stichworte „Wissensdesign“ und „Hypermedia“ gefunden. Es handelt sich hierbei um Such- und Gestaltungsprozesse, in denen – navigierend auf verschiedenen Ebenen und mit einer Überfülle von Informationen konfrontiert – sich schließlich in neuen Verknüpfungen „autorenlose Texte, die sich gleichsam im Lesen schreiben“,¹ generieren und damit auch die Grenzen zwischen Urheber und Nutzer verwischen.

Was wünschen Sie der staatlichen politischen Bildung im digitalen Zeitalter?

Dass sie unabhängig bleibt, personell und finanziell ausreichend ausgestattet wird, kreativ und zielgruppenorientiert neue Wege beschreitet und dabei ihre Markenerkerne erhält. Es ist bezeichnend, dass der Visionär Thomas Morus, Autor der „Utopia“ (1516), als der Urheber eines häufig Gustav Mahler zugeschriebenen Diktums gilt, das Kontinuität und Wandel in einen sinnhaften Zusammenhang stellt: „Tradition ist nicht das Bewahren der Asche, sondern die Weitergabe des Feuers.“ Diese Einsicht sollte auch die Zukunft der bpb begleiten.

¹ Vgl. Norbert Bolz, Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse, München 1993, S. 183–233, hier: S. 223.

Christiane Bender

Freiheit, Verantwortung, direkte Demokratie: Zur Relevanz von Rousseau heute

Der Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten. Einer hält sich für den Herrn der anderen und bleibt doch mehr Sklave als sie.¹ Wie ein „Fanfarenstoß“ (Iring Fetscher) eröffnet Jean-Jacques Rousseau mit diesen Worten das erste Kapitel seines berühmten rechtsphilosophischen Werks „Vom Gesellschaftsvertrag“.

Christiane Bender

Dr. rer. pol. habil., Dr. phil.,
Dipl.-Soz.; Professorin an der
Helmut-Schmidt-Universität der
Bundeswehr Hamburg, Hols-
tenhofweg 85, 22043 Hamburg.
bender@hsu-hh.de

Über Jahrhunderte hinweg hat dieser Satz, der soviel republikanischen Stolz und Empörung über die unfreiwillig auferlegten Ketten enthält, die Menschen irritiert und zum Verständnis ihres Schicksals beigetragen. Aber fangen wir Heutigen mit diesem Pathos etwas an? Hat uns Jean-Jacques Rousseau, dessen Geburtstag sich im Juni 2012 zum 300. Mal jährte, noch etwas zu sagen?

Drang nach Freiheit

Vor nicht langer Zeit hat das Aufbegehren der Menschen in der DDR gegen ihre Entmündiger zu friedlichem Protest, zum Fall der Mauer und schließlich zur Wiedervereinigung Deutschlands geführt.² Mit starkem Rückhalt in der Bevölkerung wählte die Bundesversammlung im Sommer 2012 Joachim Gauck zum Bundespräsidenten und übertrug damit das höchste deutsche Staatsamt einem Mann, der den Freiheitswillen der ostdeutschen Be-

¹ Jean-Jacques Rousseau, Du contrat social ou Principes du droit politique. Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts, Stuttgart 2010, S. 9.
² Vgl. Themenheft „1989“ von APuZ, (2009) 21–22.

völkerung wie kaum ein anderer repräsentiert. In Reden und Vorträgen lässt Gauck die Deutschen immer wieder an seinem Enthusiasmus teilhaben, den er verspürte, als er zum ersten Mal in Freiheit wählen durfte.¹³ Seine Begeisterung für diese Freiheit verflieg auch nicht, als ihm die vielen Konflikte deutlich wurden, mit denen moderne Demokratien zu kämpfen haben und deren Lösung kontinuierliches Engagement von Bürgern und Bürgerinnen erfordert.¹⁴ Freiheit und Verantwortung, ganz im Geiste Jean-Jacques Rousseaus, sind für Gauck die zentralen Grundwerte einer funktionsfähigen Demokratie.

Gegenwärtig lastet eine schwere Krise auf dem Projekt eines politisch einigen, freiheitlichen Europas. Hoffnungen werden eingetrübt, und eine allgemeine Unsicherheit ist bis tief in persönliche Lebensverhältnisse zu spüren. Die Regierungen in den europäischen Ländern sind bislang an der Herausforderung gescheitert, die Interessen der Nationalstaaten und ihrer Bürger miteinander über den Erhalt des Friedens hinaus zu vernetzen. Europa erscheint als Projekt von politischen und ökonomischen Eliten, welche die Bürger nicht mitnehmen, zumal „demokratische Teilhabe kein genuiner Baustein im System der europäischen Integration war und eher marginal blieb“.¹⁵ Hinzu kommt: Die Politik in den europäischen Nationalstaaten hat viel von ihrer Gestaltungsfähigkeit eingebüßt. Nicht ohne Mitwirken von Politik und Politikern gelang es den Märkten, insbesondere den Finanzmärkten, ihren gesellschaftlichen Einfluss zu erweitern und viele Staaten in ökonomische, soziale und politische Notlagen zu stürzen. Heiner Geißler spricht von einer „autoritären Politik“, welche die Bürger aus dem Auge verloren habe, da sie sich dem „Absolutismus der Märkte“ beuge.¹⁶ Die Bürger werden dabei entmündigt und lassen sich entmündigen. In Griechenland, wo die Demokratie geboren wurde, hat das Versagen der politischen Oli-

garchien das Land an den Rand des ökonomischen und sozialen Zusammenbruchs geführt. Antieuropäische extremistische Kräfte auf der linken und rechten Seite erhalten Auftrieb.

An den Ketten einer Politik, die von oben verordnet wird und die Bürger nicht mitemnimmt, wird in Deutschland gerüttelt: von Protestwählern und Protestparteien, von Wut- und Mutbürgern mit ihren Aktionen, von Bürgerinitiativen, die mehr direkte Demokratie einfordern. Rebellion als Schule der Demokratie?¹⁷ In den europäischen Großstädten, in denen seit Langem eine marktorientierte bürgerferne Umwandlung von Stadtteilen im Gang ist, fordern Einwohner ihr „Recht auf Stadt“. Zugleich ist es der Piratenpartei in kurzer Zeit gelungen, viele junge Wähler und Wählerinnen zu mobilisieren. Die Forderungen nach Transparenz und Bürgerbeteiligung werden im Internet in immer neuen, noch nicht vermachteten Gegenöffentlichkeiten artikuliert und mit *liquid democracy* umzusetzen versucht. Aber lässt sich die unheilvolle Allianz von Bürokratie und verselbstständigter Elitenpolitik, die in Deutschland zu beobachten ist, mit „Klickokratie“ bekämpfen? Nach Max Weber erfordert Politik in modernen Gesellschaften „ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß“.¹⁸ „Empört euch!“¹⁹ – diese Haltung allein reicht nicht aus.

Zu den gegenwärtigen Anforderungen an eine demokratische Kultur gehört, auch in schwieriger Lage, die Zuständigkeit von Politik zurückzuerobern und ein Verständnis von freiheitlicher Politik zu aktualisieren, dessen Zentrum der Bürgerwille ist. Dabei kann an Rousseaus Idee vom Gesellschaftsvertrag angeknüpft werden, in dem Freiheit und Verantwortung, Rechte und Pflichten der Bürger untrennbar sind. Sein Werk unterzeichnet er mit „Citoyen de Genève“ und macht gleich zu Anfang deutlich, dass politische Bildung und politisches Interesse Grundlagen einer freiheitlichen Gesellschaft sind: „Ich bin als Bürger eines freien Staats geboren und Glied des Souveräns, und so schwach auch der Einfluss meiner Stimme auf die öffentlichen Angelegenheiten sein mag – mein Stimmrecht

¹³ Vgl. Joachim Gauck, Winter im Sommer – Frühling im Herbst, München 2011; ders., Freiheit: Ein Plädoyer, München 2012⁵.

¹⁴ Vgl. ders., Freiheit, Verantwortung, Gemeinsinn, in: Herausforderungen an Bürger, Staat und Politik, Bonn 2011.

¹⁵ Jutta Limbach, Es gibt keine europäische Identität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 26. 8. 2012.

¹⁶ Vgl. Heiner Geißler, Sapere Aude! Warum wir eine neue Aufklärung brauchen, Berlin 2012.

¹⁷ Vgl. Claus Leggewie, Mut statt Wut, Hamburg 2011.

¹⁸ Max Weber, Politik als Beruf, in: ders., Gesammelte Politische Schriften, Tübingen 1988⁵, S. 560.

¹⁹ Stéphane Hessel, Empört Euch!, Berlin 2011.

genügt, mir die Pflicht aufzuerlegen, mich darin zu unterrichten. Sooft ich über Regierungen nachdenke – welches Glück, dass ich bei diesen Untersuchungen immer neue Gründe finde, die Regierung meines Vaterlands zu lieben!“¹⁰

Zentrale republikanische Werte in Rousseaus Gesellschaftsvertrag

Jean-Jacques Rousseau wird am 28. Juni 1712 in Genf geboren. Viele Jahre seines Lebens verbringt er auf Wanderschaft, arbeitet in verschiedenen Berufen. Nebenbei bildet er sich autodidaktisch, entwickelt eine Notenschrift, komponiert, schreibt Theaterstücke und philosophische Werke. Sein Diskurs über die Wissenschaften und Künste wird 1750 von der Akademie in Dijon preisgekrönt.¹¹ Kurz vor seinem 50. Geburtstag erscheinen die beiden Hauptwerke „Vom Gesellschaftsvertrag“ und die Erziehungsschrift „Emile“, die sofort verboten wird. Um einer Verhaftung zu entgehen, flieht Rousseau aus Paris. Ohne festes Einkommen, in prekären Verhältnissen lebend, kommt er nicht zur Ruhe. Am 2. Juli 1778 stirbt er in der Nähe von Paris. Sechs Jahre später wird er im Pantheon neben Voltaire in der französischen Hauptstadt beigesetzt.

Rousseaus Werke und sein nach Unabhängigkeit strebendes Leben wurden als Bruch mit den Ordnungsvorstellungen der alten Welt interpretiert, sogar als Aufforderung zur Revolution. Jedoch enthalten weder seine Werke ein revolutionäres Programm noch hat sich die Französische Revolution unmittelbar von Rousseau leiten lassen. Aber die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 erhielt auch von ihm Inspiration. Von Napoleon Bonaparte etwa ist die Äußerung überliefert, es wäre besser gewesen, Rousseau hätte nicht gelebt.

Im Laufe seines Lebens hat der „helvetische Franzose“ die Funktionsweise der politischen Systeme seiner Zeit studiert und verglichen. Kennengelernt hat er republikanische, ihre Unabhängigkeit verteidigende Schweizer

¹⁰ J.-J. Rousseau (Anm. 1), S. 9.

¹¹ Vgl. Jean-Jacques Rousseau, Schriften zur Kulturkritik: Über Kunst und Wissenschaft (1750), Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen (1755), Hamburg 1955⁵.

Städte und Landsgemeinden, die selbstständige Republik Venedigs, die absolutistischen Regime Savoyens, Frankreichs und Preußens, die parlamentarische Monarchie Großbritanniens. Er schloss daraus, dass es den Menschen möglich ist, frei zu sein, auch wenn der Preis, den sie dafür zahlen, hoch ist.¹² Worin besteht Rousseaus Grundgedanke?

Im 18. Jahrhundert, dem Zeitalter der Aufklärung, gehörte es bei den Intellektuellen zum Common Sense, nicht mehr die Natur oder Gott als Urheber des Staates zu betrachten, sondern die Menschen selbst. Thomas Hobbes (1588–1679) und John Locke (1632–1704) hatten den Staat zwar als Resultat von Verträgen und als notwendig für die Existenz der Individuen angesehen, aber mit einem mehr (so Hobbes) oder weniger (so Locke) großen Verlust an Freiheit verbunden. Im Gegensatz dazu erkennt Rousseau im Freiheitswillen der Menschen das Prinzip des Rechtsstaates. Immanuel Kant (1724–1804) und Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) schätzen ihn deshalb. Für Rousseau ist eine politische Ordnung nur dann rechtmäßig, wenn sie auf dem in Freiheit geäußerten Willen der Menschen beruht. Hätten die Menschen keine Chance, ihren Willen zu bekunden oder – wie im Modell von Thomas Hobbes – verzichteten sie aus Sicherheitsgründen auf Freiheit, so sei die Ordnung ungerecht und könne keine Rechtmäßigkeit oder gar Gehorsam seitens der Bürger beanspruchen.

Diese Einsicht wirkt wie ein Paukenschlag: Rousseau spricht allen Systemen, die auf einseitigen Machtverhältnissen beruhen, die Legitimität ab. Menschen, die ihnen unterworfen sind, hätten das Recht, sogar die Pflicht, den Gehorsam zu verweigern. Niemand könne und dürfe auf seine Freiheit verzichten, denn sie sei das unveräußerliche Gut des Menschen: „Auf seine Freiheit verzichten heißt auf seine Eigenschaft als Mensch, auf seine Menschenrechte, sogar auf seine Pflichten verzichten. Wer auf alles verzichtet, für den ist keine Entschädigung möglich. Ein solcher Verzicht ist unvereinbar mit der Natur des Menschen; seinem Willen jegliche Freiheit neh-

¹² In den späteren „Bekennnissen“ gibt er freimütig, sein Publikum verstörend, Auskunft über Beweggründe seines Lebens, etwa warum er seine fünf Kinder einem Waisenhaus übergab.

men heißt seinen Handlungen jegliche Sittlichkeit nehmen. Endlich ist es ein nichtiger und widersprüchlicher Vertrag, einerseits unumschränkte Macht und andererseits unbegrenzten Gehorsam zu vereinbaren.“¹³ Eine rechtmäßige Ordnung komme durch den Gesellschaftsvertrag zustande, den alle Bürger miteinander abschließen und dadurch zum Staatsvolk werden. Rousseau fordert, dass die Menschen ihre gesamte materielle und ideelle Existenz in den Vertrag einbringen. Nichts dürften sie außerhalb des Vertrags belassen, auch ihre Religion nicht. Denn das hieße, eine über dem Vertrag stehende, höhere Instanz anzuerkennen. Es könnte beispielsweise bedeuten, religiösen Geboten ein höheres, über dem Staatsbürgerwillen stehendes Recht zuzubilligen und somit den Gesellschaftsvertrag, etwa durch Religionskriege, zu zerstören. Rousseau stellt sich vor, dass die Menschen im Prozess des Vertragsschlusses ihre natürlichen Unterschiede negieren und sich als rechtlich und sittlich gleiche Staatsbürger anerkennen. Als solche sind sie zugleich Urheber und Unterworfenen der durch den Vertrag geschaffenen Gemeinschaft, sind Souverän und Untertan zugleich. Der Abschluss des Vertrags gewährt ihnen eine mit Rechten und Pflichten ausgestattete Existenzform als Staatsbürger, als Citoyen.

Auslegungen und Anwendungen

Die Konstruktion des Bürgers als vollständig durch den Gesellschaftsvertrag vergesellschaftetes Wesen hat den Interpreten Rousseaus große Schwierigkeiten bereitet. Verständlich wird sie nur, wenn berücksichtigt wird, dass Besitz und Eigentum in jeder Gesellschaft politischen Machtverhältnissen unterliegen, sie also keine natürlichen menschlichen Eigenschaften sind. In den absolutistischen Systemen verfügte der herrschende Adel über unermesslichen Besitz, den er oft durch die Enteignung der Untertanen vermehrte. Das konnte nicht rechtmäßig sein. Der Gesellschaftsvertrag als Grundlage einer rechtmäßigen Ordnung reguliert die Eigentumsverhältnisse und gewährleistet das persönliche Eigentum der Bürger, die nun nicht nur ein Recht auf Eigentum haben, sondern auch den Schutz ihres Eigentums durch die Gemeinschaft erfahren.

¹³ J.-J. Rousseau (Anm. 1), S. 11.

Das Verständnis vom Gesellschaftsvertrag, wie es in der von John Locke begründeten liberalen Tradition vorherrscht, demzufolge der Staat lediglich nach dem Willen seiner Bürger die Absicherung schon bestehender (Besitz-)Verhältnisse wahrnimmt, unterscheidet sich von Rousseaus Konzeption. Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung vom Juli 1776 – also 14 Jahre nach Erscheinen des *contrat social* – mit ihrem naturrechtlich verankerten Gleichheitspostulat („all men are created equal“) und dem Auftrag an den Staat, das Streben nach Glück seiner Bürger („the pursuit of happiness“) zu fördern, geht auf Locke und nicht auf Rousseau zurück. Unterschiedliche bis heute wirksame Traditionen des Staatsverständnisses werden deutlich.¹⁴

Rousseau hat den Gemeinwillen (*volonté générale*) als Einheit des Willens aller Bürger konzipiert. Aus dem Akt des Zusammenschlusses, der Übereinkunft der Willen Einzelner zu einem allgemeinen Willen, entstehe die Republik. Gegenstand des Gemeinwillens sei zunächst die Übereinkunft als Souverän, die freiheitliche Zustimmung zum Gemeinwesen (im Sinne eines Grundgesetzes) und sodann die Inhalte des Gemeinwohls, die durch die Gesetze konkretisiert werden. Gesetze seien Ausdruck der Freiheit, aber damit auch der Pflichten und Verantwortungen, welche die Bürger sich auferlegen. Sich vom Gehorsam gegenüber den selbst erlassenen Regeln zu suspendieren, könne nicht im Namen der Freiheit geschehen. Diesbezüglich war Rousseau jedoch optimistisch: Bürger, die sich selbst ihre Gesetze geben, würden alles daran setzen, diese zu befolgen. Die Abstimmung darüber solle in Volksversammlungen stattfinden.

An dieser Konstruktion ist vehement Kritik geübt worden. Nicht nur war das Versammlungsgebot schon zu Rousseaus Zeiten aufwendig. Auch die Beziehung zwischen Mehrheitsbeschluss und Schutz von Minderheiten, die „unaufgelöste Spannung zwischen Kollektivismus und Individualismus“¹⁵ erscheint nicht wirklich gelöst. Weltfremd aber ist die Konstruktion nicht. Rousseau fand

¹⁴ Vgl. Christiane Bender, Concept of Justice in Different Types of Welfare Regimes, in: Wenzel Matiaske (ed.), Contemporary Perspectives on Justice, München 2010, S. 93–114.

¹⁵ Hans Joas, Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte, Berlin 2011, S. 46.

Vorbilder in den antiken Demokratien und in Schweizer Städten und Landesgemeinden, wo auf regelmäßig abgehaltenen Bürgerversammlungen die kommunalen Regierungen gewählt und Beschlüsse zu allgemeinen Belangen gefasst werden. Bis heute prägen vielfältige Formen von Bürgerbeteiligungen den Alltag in der Schweiz. Die Politik, so legt der Historiker Volker Reinhardt dar, wurde dadurch nicht geschwächt. Im Gegenteil: Eine besonders leistungsfähige Kultur der „Virtuosität des Ausgleichs“ sei entstanden.¹⁶ Im Geiste Rousseaus ist hier der Gedanke lebendig, dass nicht gewählte Stellvertreter oder professionelle Experten in erster Linie für das Gemeinwohl zuständig sind, sondern die Bürger. In politischen Angelegenheiten sind Letztere eben nicht Laien, sondern vom Fach. Gesetzestreue, Verantwortung, Engagement und Solidarität für die Gemeinschaft lauten die republikanischen Tugenden von Bürgern, die für einander eintreten.

Viele Aspekte der Rousseauschen Republik werden in der politischen Kultur Frankreichs tradiert: Der Soziologe Émile Durkheim, der das Projekt einer republikanischen Erziehung weiterführte, sprach noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts vom Kollektivbewusstsein, dem es kraft solidarischer Einstellung gelingt, die Anomien der gesellschaftlichen Modernisierung durch Arbeitsteilung zu überwinden.¹⁷ Lange Zeit stand die unmittelbare, fast zivilreligiöse Beziehung der Bürger auf den zentralistisch ausgerichteten Staatskörper im Mittelpunkt des französischen Staatsverständnisses, ohne intermediäre Instanzen zuzulassen, die, wie schon bei Rousseau, unter Generalverdacht gestellt wurden, nicht dem Gemeinwillen, sondern Sonderinteressen zu dienen. Nach wie vor ist die direkte Wahl des mächtigen Staatspräsidenten durch das Volk ein Ausdruck der republikanischen Tradition in Frankreich.

Gefahren für die Demokratie

Für Rousseau lässt sich die Republik mit unterschiedlichen Regierungsformen wie Monarchie, Aristokratie und Demokratie ver-

¹⁶ Volker Reinhardt, *Geschichte der Schweiz*, München 2006.

¹⁷ Vgl. Émile Durkheim, *Über soziale Arbeitsteilung*, Frankfurt/M. 1988.

binden. Regierungen seien lediglich die Sachwalter des Souveräns und von ihm abhängig. In der Demokratie sei die Trennung zwischen Gesetzgeber und Souverän, zwischen Exekutive und Legislative, aufgehoben, das Volk regiere sich selbst, nicht nur grundsätzlich, sondern auch im politischen Alltagsgeschäft. Dabei gerate leicht das große Ganze aus dem Blick. Außerdem sei es praktisch undurchführbar, dass sich das Volk permanent versammele. Ferner sei ein derart tugendhaftes Volk, das sich stets von den allgemeinen Interessen leiten ließe und keine Sonderinteressen verfolge, eine unrealistische Vorstellung.

Die berühmte Passage von Rousseaus Demokratiekritik lautet: „Nimmt man den Begriff in der ganzen Schärfe seiner Bedeutung, dann hat es niemals eine echte Demokratie gegeben, und es wird sie niemals geben. Es geht gegen die natürliche Ordnung, dass die Mehrzahl regiert und die Minderzahl regiert wird.“¹⁸ Einfache Sitten, gleiche Vermögensverhältnisse, wenig oder gar kein Luxus und ein kleiner Staat, der häufige Versammlungen der Bevölkerung ermöglicht, seien Bedingungen, die eine „echte“ Demokratie begünstigten. Große gesellschaftliche Ungleichheiten gefährdeten sie dagegen. Jedoch hält Rousseau in seinem Verfassungsentwurf für Korsika schon diese Insel für zu groß, um unmittelbar demokratisch, ohne repräsentative Elemente, regiert zu werden.

Am Modell der repräsentativen oder parlamentarischen Demokratie arbeitet Rousseau deren Gefahren heraus – etwa die Neigung der gewählten Repräsentanten, eigene Interessen zu verfolgen und dafür die Zustimmung des Volkes zu nutzen, die „Verdrängung“ des Volkes aus wichtigen politischen Angelegenheiten und das allmählich entstehende Desinteresse des Volkes an der Politik bis hin zu einer Art Selbstentmündigung: „Wo ein Volk sich Vertreter gibt, ist es nicht mehr frei.“¹⁹ In diesem Sinne kritisiert er scharf das parlamentarische System in England.²⁰

¹⁸ J.-J. Rousseau (Anm. 1), S. 73 f.

¹⁹ Ebd., S. 105.

²⁰ Ebd., S. 103: „Das englische Volk glaubt frei zu sein, es täuscht sich gewaltig, es ist nur frei während der Wahl der Parlamentsmitglieder; sobald diese gewählt sind, ist es Sklave, ist es nichts.“

Die Beziehung zwischen dem *volonté générale* und der Ausbildung von partiellen Interessen ist bei Rousseau nicht systematisch berücksichtigt. Zur Lösung dieses Problems hat Hegel in den „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ (1821) die Sphäre des Rechtsstaats (bei uns: die Verfassung) als unbedingte Voraussetzung des Freiheitswillens und die Sphäre der bürgerlichen Gesellschaft, dominiert durch individuelle Bedürfnisse und Interessen, voneinander getrennt, aber durch Korporationen verbunden. Dieses Modell hat sich historisch für Deutschland eher als wegweisend erwiesen denn Rousseaus Gesellschaftsvertrag. Ist die Idee einer Freiheit und Verantwortung, Rechte und Pflichten verknüpfenden Gesellschaftsvertrags dennoch relevant für Deutschland?

Deutschlands politische Großprojekte nach dem Zweiten Weltkrieg, die Etablierung einer stabilen parlamentarischen Demokratie, die europäische Integration und die Wiedervereinigung, konnten nur auf der Basis eines allgemeinen politischen Willens gelingen, der von der Mehrheit der Bevölkerung getragen und in Wahlen bestätigt wurde. Die Akzeptanz der Politik bei den Bürgern hatte viel damit zu tun, dass die Institutionen des Sozialstaats, die das Leben der Menschen alltäglich prägten, eine Balance zwischen dem Allgemeinwohl und den individuellen Bedürfnissen und den verschiedenen Interessen untereinander – für jeden erfahrbar – herzustellen vermochten (trotz ihrer vielfach ständischen Herkunft). In den vergangenen Jahrzehnten hat sich Deutschland zu einer hochgradig individualisierten und differenzierten Gesellschaft entwickelt. Der große öffentliche Raum, der für vielfältige Sonderinteressen (von Unternehmen, Verbänden, Vereinen, Parteien, Schichten und Milieus) vorhanden ist, gilt als Zeichen von lebendiger Bürgergesellschaft, Pluralität und Freiheit. Aus dieser an sich positiven Tatsache ergeben sich jedoch Gefahren für die Demokratie, die bereits Rousseau analysiert hat: Je erfolgreicher die Interessenvertreter für ihre Klientel Privilegien erzielen, desto schwächer wird deren Bezug auf die Gemeinschaft und deren Bereitschaft, sich über die eigenen Belange hinaus zu engagieren. Gemeinschaftsstiftende Traditionen und Aufgaben befinden sich auf dem Rückzug.²¹

Im Selbstverständnis der Eliten ist ein mangelnder republikanischer Esprit zu beklagen, der sich zwar aus der historischen Erfah-

rung mit zwei Diktaturen erklärt, aber dazu führt, dass die Verantwortung für die politischen und gesellschaftlichen Institutionen vernachlässigt wird. Auf den Gebieten der Wirtschafts-, Sozial-, Gesundheits- und Bildungspolitik sind beispielsweise die Eigeninteressen mächtiger Gruppen, Individuen und Organisationen zu Lasten der Gemeinschaft und der sie tragenden Institutionen gestärkt worden.²²

Eine Kultur der Verpflichtung aller Beteiligten, der Entscheidungsträger und der Betroffenen, im Sinne eines Gesellschaftsvertrags zur Stärkung der Institutionen, die das Leben der Deutschen auch im Zeitalter der Globalisierung und Europäisierung auf unabsehbar lange Zeit noch bestimmen wird, erscheint also dringend geboten. Deutschland hat mit der Demokratie nach dem Zweiten Weltkrieg und mit der Wiedervereinigung eine Erfolgsgeschichte sondergleichen erlebt. Nun ist zu erwarten, dass die Politik, dort, wo sie sich in den vergangenen Jahren selbst abgebaut hat, ihre Zuständigkeit wieder verstärkt zur Geltung bringt und sich dabei auf ihre Basis, auf die Bürger, besinnt.

²¹ So wird der nachfolgenden Generation vermittelt, es sei wichtiger, sich individuell durchzusetzen und so rasch wie möglich Eckdaten der eigenen Lebensplanung in Angriff zu nehmen, als sich für die Gemeinschaft einzusetzen. Die Aussetzung der allgemeinen Wehrpflicht und damit auch des Zivildienstes als schicht- und klassenübergreifenden Gemeinschaftsaufgaben traf kaum auf Widerstand. Nun sind Bundesfreiwilligendienst und freiwilliger Wehrdienst an deren Stelle getreten und bieten an, jungen Menschen etwas von einer Erziehung zum Staatsbürger mitzugeben. Mit Rousseau mögen sich Schulabgänger und Eltern bewusst machen, dass ein Mensch, der sich im Laufe seines Lebens zu einer authentischen Persönlichkeit entwickelt, als Bürger auch Verantwortung für das Gemeinwesen trägt, das ihm ermöglicht, frei zu sein und sich selbst zu verwirklichen.

²² Beispielsweise haben Unternehmen ihre Flexibilität gegenüber den Beschäftigten erweitern können, hat die Schwächung der gesetzlichen Rentenversicherungen diejenigen gestärkt, die individuelle private Vorsorge betreiben, gehen im Gesundheitswesen die Interessen von Pharmaindustrie, Krankenhausbetreibern, Ärzten, Pflegepersonal und Patienten zunehmend auseinander.

„APuZ aktuell“, der Newsletter von

Aus Politik und Zeitgeschichte

Wir informieren Sie regelmäßig und kostenlos per E-Mail über die neuen Ausgaben.

Online anmelden unter: www.bpb.de/apuz-aktuell

APuZ

Nächste Ausgabe 48/2012 · 26. November 2012

Piraterie

Michael Kempe

Schrecken der Ozeane. Eine kurze Globalgeschichte der Piraterie

Kerstin Petretto · David Petrovic

Fernab jeder Romantik – die moderne Piraterie vor den Küsten Somalias

Hannes Siegrist

Piraterie in der Informationsgesellschaft – Geschichte des geistigen Eigentums

Annette Kur

Wer ist Pirat? Probleme des Immaterialgüterrechts

Constanze Müller

Produkt- und Markenpiraterie in der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit

René Kuppe

Bio- und Genpiraterie – Wem gehört die Natur?

Frieder Vogelmann

Flüssige Betriebssysteme – Liquid democracy als demokratische Machttechnologie



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-NichtKommerziell-Keine-Bearbeitung 3.0 Deutschland.

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz
Dr. Asiye Öztürk
Johannes Piepenbrink
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring
Sarah Laukamp (Volontärin)
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
2. November 2012

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Kurfürstenstraße 4–6
64546 Mörfelden-Walldorf

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißenfeller Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung **Das Parlament** ausgeliefert.

Jahresabonnement 25,80 Euro; für Schülerinnen und Schüler, Studierende, Auszubildende (Nachweis erforderlich) 13,80 Euro. Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH
Vertriebsabteilung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fs-medien.de

Nachbestellungen

IBRo
Kastanienweg 1
18184 Roggentin
Telefax (038204) 66 273
bpb@ibro.de
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit 4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen in **Aus Politik und Zeitgeschichte** stellen keine Meinungsäußerung der Herausgeberin dar; sie dienen der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

Johanna Klatt

3–9 **Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?**

So viele Freiheiten und Optionen die moderne Gesellschaft auch bietet, in ihr bleiben Ressourcenstarke und Ressourcenschwache unter sich. Welches Bild von Demokratie haben wir vor Augen, wenn wir mehr politische Teilhabe einfordern?

Benedikt Widmaier

9–16 **Außerschulische politische Bildung nach 1945**

Die außerschulische politische Bildung ist ein ausgesprochen disparates pädagogisches Feld. Um das „Königsziel“ politischer Bildung – mehr Partizipation – zu erreichen, bedarf es einer engeren Verzahnung mit der schulischen Bildung.

Helle Becker

16–22 **Politische Bildung in Europa**

Als Thema der schulischen und außerschulischen politischen Bildung ist Europa seit Jahren selbstverständlich gesetzt. Dennoch ist eine europaweite Zusammenarbeit auf dem Gebiet der politischen Bildung nach wie vor etwas für Spezialisten.

Peter Massing

23–29 **Die vier Dimensionen der Politikkompetenz**

Ein neues, theoriegeleitetes und umfassendes Kompetenzmodell identifiziert folgende vier Dimensionen der Politikkompetenz: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen sowie politische Einstellung und Motivation.

Joachim Detjen

29–35 **Mitreden können: Beredsamkeit in der Demokratie**

Wer sich in der Politik durchsetzen will, muss rhetorische Überzeugungsmittel einsetzen. Dies gilt für Politiker wie für Bürger. Beredsamkeit setzt sich zusammen aus Diskutieren und Debattieren sowie Reden halten und Reden verstehen.

Gudrun Hentges

35–43 **Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963**

Nach mehrjährigen Auseinandersetzungen über Konzeption, Personal und Ressortierung wurde im November 1952 die Bundeszentrale für Heimatdienst gegründet. Elf Jahre später wurde sie umbenannt in Bundeszentrale für politische Bildung.

Rüdiger Thomas

43–49 **Bildungsgeschichten. Vergangenheit und Zukunft der bpb**

Im Gespräch blickt Rüdiger Thomas auf vier Jahrzehnte aus der Geschichte der Bundeszentrale für politische Bildung zurück, die er persönlich mitgestalten konnte. Zugleich wird ein Blick in die Zukunft des Publizierens geworfen.

Christiane Bender

49–54 **Freiheit, Verantwortung, direkte Demokratie: Zur Relevanz von Rousseau heute**

„Der Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten.“ Mit diesen Worten eröffnete Jean-Jacques Rousseau 1762 seinen „Gesellschaftsvertrag“. Können wir Heutigen mit diesem Pathos noch etwas anfangen?