

Gerhard Himmelmann

Politik
und Bildung

Demokratie Lernen

als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform

Ein Lehr- und Arbeitsbuch



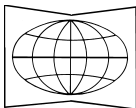
**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Gerhard Himmelmann

Demokratie Lernen

als Lebens-, Gesellschafts- und
Herrschaftsform

Ein Lehr- und Studienbuch



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts., 4. Auflage 2016

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohi-Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-89974-162-9 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0322-4 (E-Book)

Inhalt

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vorwort: Politische Bildung neu denken? | 5 |
| 1. Einleitung: Politische Bildung – das Identitätsproblem | 10 |
| 1.1 Die Suche nach einer übergeordneten Idee | 10 |
| 1.2 Krisen, Bestandsaufnahmen, Rückfragen | 12 |
| 1.3 Kontroversen, Konzepte und Konsens | 12 |
| 1.4 Politikbegriff als einigende Klammer | 15 |
| 1.5 Fortdauernde „Beliebigkeit“ | 17 |
| 1.6 Das Modell des Bürgers | 18 |
| 1.7 Demokratie – Ziel und Identität | 21 |
| 1.8 Fachdidaktik und Fachwissenschaft | 25 |
| 1.9 Demokratie-Lernen in langer Vermittlungskette | 28 |
| 1.10 In eigener Sache | 30 |
| 2. Demokratie als Bezugspunkt: Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform | 33 |
| 3. Demokratie als Lebensform | 40 |
| 3.1 ... in der politischen Pädagogik | 40 |
| 3.1.1 John Dewey: Demokratie und Erziehung | 40 |
| 3.1.2 Erziehung zur Demokratie nach 1945: Re-education | 53 |
| 3.1.3 Aufnahme in der politischen Pädagogik: Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm | 57 |
| 3.2 ... in der politischen Wissenschaft | 73 |
| 3.2.1 Die frühe Zeit: Nachholbedarf | 73 |
| 3.2.2 Der Ansatz von Carl Joachim Friedrich | 74 |
| 3.3 ... in staatsrechtlichen Interpretationen | 79 |
| 3.3.1 Die Thesen von Adolf Schüle: „Democracy begins at home“ | 79 |
| 3.3.2 Der Ansatz von Dieter Eglin: Umgang mit Minderheiten | 83 |
| 3.4 ... in der kirchenpolitischen Diskussion: Ethos der Demokratie | 94 |
| 3.5 ... in der neueren politischen Philosophie: Jürgen Habermas | 100 |
| 3.6 ... in der neueren Transformationsforschung: Demokratie als „Kultur“ | 108 |
| 3.7 ... in der neueren sozialwissenschaftlichen Diskussion: Bürgerschaftliches Engagement | 112 |
| 3.8 Folgerungen für die politische Bildung? | 119 |
| 3.9 Ein Aufruf zu Ehren von Theodor Heuss | 120 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. Demokratie als Gesellschaftsform | 122 |
| 4.1 Definitionsfragen, Auswahlproblem | 122 |
| 4.2 Pluralismus und Gruppenkoordination | 128 |
| 4.3 Konflikt und Konfliktregulierung | 140 |
| 4.4 Konkurrenz, Markttausch und Solidarität | 147 |
| 4.5 Offenheit und Öffentlichkeit | 163 |
| 4.6 Zivil- und Bürgergesellschaft | 171 |
| 5. Demokratie als Herrschaftsform | 188 |
| 5.1 Definitionsfragen: Erneuerter institutioneller Ansatz | 188 |
| 5.2 Macht, Demokratie und Recht | 196 |
| 5.2.1 Das Problem der Macht und die Machtteilung | 196 |
| 5.2.2 Menschenrechte, Parlamentarismus und Volkssouveränität | 200 |
| 5.2.3 „Volksherrschaft“, Konkurrenz- und Parteiendemokratie | 205 |
| 5.2.4 Legitimität durch Volkssouveränität und Recht | 210 |
| 5.2.5 Kontrolle durch die Medienöffentlichkeit | 212 |
| 5.3 Plebiszitäre und repräsentative Demokratie | 216 |
| 5.4 Repräsentative Demokratie und parlamentarisches Regierungssystem in der Bundesrepublik | 222 |
| 5.4.1 Schwierige Nachkriegssituation | 223 |
| 5.4.2 Erfahrungen aus der Weimarer Republik: Mischsystem | 226 |
| 5.4.3 Grundlegende Wertentscheidungen im Grundgesetz | 232 |
| 5.4.4 Schwacher Bundespräsident | 233 |
| 5.4.5 Starkes parlamentarisches Regierungssystem: „Kanzler-Demokratie“ | 235 |
| 5.4.6 Starker Rechtsstaat | 239 |
| 5.4.7 Einfluss des Föderalismus | 242 |
| 5.5 Regieren in verflochtenen Institutionen und entgrenzten Räumen | 248 |
| 5.6 Prinzipien der Herrschaftsform als Bezugspunkte der Lebens- und Gesellschaftsform | 262 |
| 6. Demokratie-Lernen – Integrierendes Prinzip in Stufen | 266 |
| 7. Demokratie-Lernen in der Literatur | 272 |
| Literaturverzeichnis | 279 |
| Anhang: Fragen zum Text | 304 |
| Nachtrag zur 2. Auflage 2004: Fragile Fachidentität der politischen Bildung und Standards des Demokratie-Lernens | 312 |

Vorwort

Politische Bildung neu denken?

Wir leben in spannenden Zeiten. Neue Zeiten werfen neue Fragen auf und erfordern neue Antworten. Vieles muss neu durchdacht werden. Auch das vorliegende Buch wirft neue Fragen auf und versucht, neue Antworten zu geben.

Die Fragen, die dieser Text stellt, beziehen sich auf die Ziele und die Inhalte der politischen Bildung sowie auf die Möglichkeiten, diese Ziele im Unterricht sachgerecht zu realisieren. Es sind Fragen, die im Kern die „Identität“ der politischen Bildung betreffen.

Kritische Fragen zur Situation der politischen Bildung liegen, nach dem Stand der Dinge, für den aufmerksamen Beobachter recht deutlich auf der Hand. Die Einleitung wird darüber berichten.

Antworten auf diese Fragen zu finden, fällt dagegen sehr viel schwerer. Denn die Antworten können sich nicht nur aus der bisherigen Praxis der politischen Bildung ergeben. Sie ist ja gerade Gegenstand des kritischen Nachfragens. Die Antworten können sich auch nicht einfach aus der bisher etablierten Disziplin der „Didaktik der politischen Bildung“ hergeleitet werden. Denn auch sie ist bereits in die kritischen Fragen eingeschlossen. Es bedarf vielmehr eines neuen Anstoßes von außen. Es müssen neue Impulse gesetzt werden. So muss die Didaktik der politischen Bildung für die Zukunft möglicherweise sogar vom Ansatz her systematisch „neu gedacht“ werden.

Will man in dieser Richtung einen Vorstoß unternehmen, so trifft man schon zu Beginn auf ein wichtiges Dreiecksverhältnis, das Beachtung verdient und das Studierenden und Lehrkräften des Faches von Anfang an deutlich vor Augen stehen sollte. Es ist das Verhältnis von Methodik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft(en). Dieses Dreiecksverhältnis soll bereits an dieser prominenten Stelle, schon im Vorwort, deutlich markiert werden, um den Blick der Studierenden zu schärfen und den Standort des vorliegenden Buches schon zu Beginn deutlich zu kennzeichnen.

Die „Methodik“ lotet zunächst die besonderen pädagogisch-unterrichtspraktischen Varianten und Möglichkeiten der politischen Bildung in den verschiedenen Schulstufen aus. Sie hat dabei die unterschiedlichen Adressaten im Auge und stützt sich vor allem auf eine Theorie des Lernens. Sie stellt sich damit den konkreten und spezifischen Fragen des „Wie“ des politischen Unterrichts (z. T. auch den Fragen des „Wo“, „Für Wen“ und „Wann“). Wenngleich die Methode (z. B. in der „Handlungsorientierung“ des Unterrichts) bereits ein Großteil des Inhalts prägen kann, so steht die Bearbeitung der unterrichts-

praktischen Fragen doch sehr bald vor einem systematischen Problem: Welches sind die Inhalte, Begründungen und Ziele, die methodisch in angemessener Weise umgesetzt werden sollen? Dies sind die Fragen des „Was“, „Warum“ und „Wozu“. Ohne die Beantwortung der Fragen „Was“, „Warum“ und „Wozu“ des politischen Unterrichts lässt sich die methodische Frage des „Wie“ (Methodik) offenbar nicht in begründeter und vernünftiger Weise beantworten.

Der Frage der Inhalte, Begründungen und Ziele und des politischen Unterrichts widmet sich die eigenständige Disziplin der „Didaktik der politischen Bildung“ (Fachdidaktik). Sie versteht sich als „Vermittlungswissenschaft“ zwischen Unterricht und Fachwissenschaft (z. B. Gagel 2000², Grammes 1998, Giesecke 2000). Ihr schwieriges Geschäft bezieht sich zugleich auf die Auswahl, d. h. auf die „didaktische Reduktion“, also auf die „Eingrenzung“ des Fachkanons angesichts der Vielzahl von fachlich möglichen Inhalten und von sachlich-pädagogisch möglichen Zielen. Sie muss eine „sinnvolle“ Integration von sachlichen Inhalten und pädagogischen Zielen vorstellen und begründen. Sie muss bei diesem schwierigen Unterfangen schließlich die methodischen Fragen im Hintergrund mit berücksichtigen, sonst greift sie zu kurz. Die Auswahl von sachlichen Inhalten, pädagogischen Zielen und unterrichtsorientierten Vermittlungsstrategien stellt das „magische Dreieck“ der Fachdidaktik dar.

Die „leidgeprüfte“ Fachdidaktik, so fahren wir fort, muss bei allen eigenen Schwierigkeiten nicht nur einen engen Bezug zur Methodik, sondern vor allen Dingen auch einen engen Bezug zur Fachwissenschaft halten, sonst kann sie ihrerseits die zugrunde liegenden Fragen nach dem „Was“, „Warum“ und „Wozu“, aus denen dann fruchtbare Überlegungen zur Frage des „Wie“ entstehen können, offenbar nicht kompetent beantworten. Die Fachdidaktik der politischen Bildung steht also, wie die Methodik, nicht „isoliert“ da, sondern muss sich stets, neben den Fragen der Methodik, auch den Fragen der fachwissenschaftlichen Bezüge stellen.

Die Fachwissenschaft selbst kann aber ihrerseits wiederum nicht nur als ein festes, der Fachdidaktik vorgelagertes „Erkenntnisssystem“ betrachtet werden, aus dem sich die Didaktik zum Zwecke der didaktischen Reduktion wie aus einem „Lagerhaus“ mit einem feststehenden Sach- und Fachkanon einfach unbesehen und willkürlich „bedienen“ könnte. Die Fachwissenschaft, besser gesagt, die in Frage kommenden Fachwissenschaften (Mehrzahl) stellen vielmehr selbst schon ein in sich komplexes, pluralistisches und kontroverses Feld dar, sodass sich die Fachdidaktik für die „didaktische Reduktion“ vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt sieht. Die Vielfalt der fachwissenschaftlichen Inhalte und Themen muss freilich, daran führt kein Weg vorbei, durch den „Filter der didaktischen Perspektive“ betrachtet werden, um aus dem komplexen Feld der Fachwissenschaften einen sachlich soliden und einen unterrichtlich verwertbaren Fachkanon herausdestillieren zu können. Die Didaktik muss schüler- und schulstufenbezogen den unterrichtlichen Möglichkeits-

raum eines fachwissenschaftlich abgestützten Lernens in der politischen Bildung beachten. Schulstunden sind keine Universitäts-Oberseminare. Der „didaktische Blick“ auf die Fachwissenschaft markiert damit den Kernbereich des gewiss schwierigen „Auswahl- und Vermittlungsproblems“.

In der Gesamtheit sind die fachdidaktischen Bemühungen auch aus einem weiteren Grunde nicht „frei“. In einem übergreifenden Sinne muss sich die Fachdidaktik zur vernünftigen Bewältigung des „Auswahlproblems“ auch die noch vorgelagerten Fragen stellen:

- In welcher historischen Phase der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung stehen wir jetzt und in naher Zukunft (Zeitanalyse)?
- Wie hat sich der Gegenstand des Lernens im Spiegel des wissenschaftlichen Fortschritts verändert (Sachanalyse)?
- In welcher Lage befinden sich die Kinder und Jugendlichen heute und in der nahen Zukunft (Sozialisationsanalyse)?
- Was bedeutet das alles für die politische Bildung (fachdidaktische und methodische Folgerungen)?

Als „Auswahl-, Zielfindungs- und Vermittlungswissenschaft“ hat die Fachdidaktik nach heutigem Stand, d. h. nach einer langen „Zeit des Experimentierens“, eine hochgradige Ausdifferenzierung erfahren (Sander 1997a), was viele Studierende, wenn sie sich damit befassen müssen, zu ihrem Leidwesen bemerken und z. T. vehement beklagen.

Will man also kritische Fragen an die politische Bildung stellen und dann möglicherweise auch noch neue Antworten geben, muss man sich bewusst sein, dass hier vieles mit vielem zusammenhängt und sich sehr vielfältige Fragen vermischen bzw. vernetzt sind, die zudem auf ein recht unterschiedliches Interesse der Studierenden (und der Lehrkräfte) treffen. Darauf sollte an dieser Stelle bereits hingewiesen werden.

Dieses Buch hat seinen systematischen Ort zunächst zwischen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik im engeren Sinne. Es will bei der „Auswahl“ und mit Blick auf die „Vermittlung“ im Unterricht („Was“, „Warum“, „Wozu“) Hilfestellung geben. Auch dies sollte vorab deutlich gemacht werden, damit sich der Leser/die Leserin schon früh eine Vorstellung machen kann, auf welcher analytischen Ebene wir uns bewegen. Am Schnittpunkt von Fachwissenschaft und Fachdidaktik will die Arbeit Brücken bauen und ein „neues Denken“ in der politischen Bildung anregen. Der Leser/die Leserin wird freilich recht schnell merken, dass die aus didaktischer Perspektive „gefilterte“ Fachwissenschaft im Ansatz des „Demokratie-Lernens“ auch schon eine recht konkrete Ausstrahlung auf die Unterrichtsziele, auf die Unterrichtsinhalte, auf die Unterrichtsmethodik und auf den Unterrichtsstil hat.

Für die eingangs erwähnte Kritik der politischen Bildung scheinen nun, klinisch betrachtet, singuläre Eingriffe zur Freilegung eines einzelnen Krankheitsherdes zur Heilung

eines spezifischen Symptoms, nach unserer Meinung und nach Lage der Dinge, nicht mehr auszureichen. Das Gesamtspektrum der Probleme muss wieder in das Zentrum der Überlegungen zur Erneuerung der politischen Bildung gerückt werden, um eine Erweiterung und Vertiefung der bisherigen Bemühungen zu finden. Das ist gewiss ein hoher Anspruch und ein sehr schwieriges Unterfangen, aber auch ein höchst spannendes Unternehmen.

In diesem Buch wollen wir also den Fragen nach der Identität des Faches nachgehen. Der Titel des Buches drängt bereits in Richtung auf eine veränderte Perspektive der politischen Bildung. Sie zielt explizit auf eine neue Art des „Demokratie-Lernens“. „Demokratie“ wird in dieser Arbeit als das „didaktische Zentrum“ der politischen Bildung betrachtet. „Didaktisches Zentrum“ soll hier wiederum heißen, dass sich die Inhalte, Begründungen und Ziele des Faches im Kern am zentralen Begriff der Demokratie orientieren sollten, d. h., dass das eigentliche „epochale Schlüsselproblem“ für die politische Bildung das Problem der Demokratie selbst sein sollte. Demokratie-Lernen sollte daher auch das „Kern-Curriculum“ des Studienfaches Politik an den Hochschulen sein. Die Auffassung, dass sich die politische Bildung an der Zielsetzung des „Demokratie-Lernens“ orientieren sollte, ist nicht neu, stand bisher allerdings nicht so deutlich, wie wir meinen, dass es eigentlich notwendig wäre, im zentralen Mittelpunkt der Didaktik der politischen Bildung. Damit sollen die bisherigen Bemühungen der politischen Bildung nicht herabgesetzt werden. Auf der anderen Seite durchzieht die besondere Zielsetzung des Demokratie-Lernens doch zahlreiche Veröffentlichungen der neueren Zeit, an die es anzuknüpfen gilt (Behrmann 1996, Henkenborg 1997a, 1997b, Hepp/Schneider 1999, Prote 1999, Büttner/Meyer 2000). Allzu oft fehlt es aber bisher an einer angemessenen und systematischen Begründung, an einer fachwissenschaftlichen Fundierung und an einer schulformübergreifenden Konzeptentwicklung. Hier ist eine Verstärkung und Vertiefung der bisherigen Bemühungen angebracht. Auch in den Fachwissenschaften ist das Feld für eine neue Art des „Demokratie-Lernens“ vielfach bereitet. Auch daran wollen wir anschließen. Teilweise gleicht dies einer „Entdeckungsreise“ in alte und auch in neue Gefilde der Fachwissenschaft, die zugunsten der politischen Bildung neu verknüpft werden müssen.

Wir möchten den Leser/die Leserin auffordern, im Folgenden zu prüfen, ob ein „Demokratie-Lernen“, wie es hier vorwiegend aus fachwissenschaftlicher Perspektive, aber mit didaktischer Intention vorgeschlagen wird, eine spezifische Identität für die politische Bildung in zukünftiger Zeit stiften kann und ob die im Titel bereits angekündigte Dreiteilung des Demokratiebegriffs („Demokratie als Lebensform“, „Demokratie als Gesellschaftsform“ und „Demokratie als Herrschaftsform“) eine gehaltvolle Perspektive sein kann, um der politischen Bildung (in den verschiedenen Schulstufen) zu einer neuen, zeitgemäßen und praxisrelevanten Durchschlagskraft zu verhelfen.

Es geht die Bitte an den Leser/die Leserin, den Weg der hier vorgeschlagenen Analyse,

selbst in seinen Umwegen und unter Inkaufnahme von möglichen Schwierigkeiten, zunächst mitzugehen, also die Leseanstrengung im Sinne der Sammlung von „Erfahrungen im Denken“ durch- und auszuhalten, um sich anschließend dann selbst ein eigenständiges Urteil zu bilden. Es wird sich später ein sehr anschauliches Bild im Sinne eines Strukturmusters ergeben (S. 269), das Studierenden und Lehrkräften, denen es bisher vorgelegt wurde und an dem sie gearbeitet haben, unmittelbar zugänglich und einleuchtend war. Der hier vorgetragene Ansatz hat als pragmatische und didaktisch relevante Lösungsperspektive im schwierigen Feld der politischen Bildung bereits spezifische Überzeugungen und Sichtweisen bei denjenigen geprägt, die sich damit befasst haben, und die Akzeptanz der politischen Bildung in der Hochschulausbildung auf spezifische Art gestärkt.

Der nachfolgende Text ist systematisch gegliedert und in begrenzter Weise „didaktisch-methodisch“ aufgebaut. Die „Fragen zum Text“, die zu den einzelnen Kapiteln im Anhang dieses Buches aufgeführt sind, sollen dem Leser/der Leserin helfen, eine eigenständige „kognitive Struktur“ zum Thema des „Demokratie-Lernens“ aufbauen und festigen zu können. Es wird sich zeigen: Zugang zur politischen Bildung im Sinne des „Demokratie-Lernens“ zu gewinnen, ergibt sich nicht „leichtfüßig“, sondern muss selbst in der Abfolge planvoller Schritte, die sicher auch Schwierigkeiten enthalten, und mit dem Ziel, sich ein entsprechendes Hintergrundwissen anzueignen, gelernt werden. Aber, recht besehen, ist das auch gar nicht so schwierig.

1. Einleitung: Politische Bildung – das Identitätsproblem

„Das ist ein weites Feld.“
Th. Fontane, Effi Briest

1.1 Die Suche nach einer übergeordneten Idee

Politische Bildung ist ein gesellschaftlich höchst bedeutsames Aufgabenfeld für Schulpraktiker und Hochschullehrer. Für keinen anderen Bereich des Bildungssystems unterhält die Bundesregierung eine „Bundeszentrale“ und leisten sich die Länder eigene „Landeszentralen“ (Widmaier 1987). Diese „Zentralen“ sollen Unterstützung anbieten und zur Bewältigung der politischen Bildung in den Schulen und in der Erwachsenenbildung beitragen. Die bloße Existenz dieser „Zentralen“ verweist auf die hohe politische Bedeutung dieses Aufgabenfeldes. Die Unterstützung, die sie anbieten, erscheint auch unerlässlich. Die vielfältig dargebotenen Materialien und Medien erreichen insgesamt eine erfreulich hohe Akzeptanz (für die Bundeszentrale: Harms 1998, 1999). Doch die konkrete Aufgabenbewältigung in der politischen Bildung vor Ort hängt von sehr vielfältigen Variablen ab.

Eine der wichtigsten dieser Variablen liegt im Bildungsföderalismus der Bundesrepublik. Gemäß der Kulturhoheit der Länder unterliegt die bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Ausprägung der politischen Bildung in den Schulen und in der Erwachsenenbildung den länderspezifischen Eigenarten. Entsprechende Analysen zeigen für die Schulen, dass es sich als sehr schwierig erwiesen hat, eine gewisse Gleichwertigkeit und Gleichgewichtigkeit des Schulfaches über die Ländergrenzen hinweg zu erreichen (Weidinger 1996).

In den 16 Bundesländern bestehen z. T. sehr unterschiedliche Schulgesetze und sehr unterschiedliche Rahmenrichtlinien zum politischen Unterricht (Balser/Nonnenmacher 1997). Die jeweiligen Rahmenrichtlinien unterscheiden sich zudem nach Schulstufen und Schulformen und setzen z. T. auch recht unterschiedliche sachlich-thematische Schwerpunkte (Händle/Oesterreich/ Trommer 1999). Für das Fach werden in den verschiedenen Bundesländern – neben der politischen Wissenschaft – außerdem recht unterschiedliche Wissenschaftsbezüge hergestellt. Es bestehen weitere fachliche Bezüge zu: Soziologie, Wirtschafts- und Arbeitslehre, Recht, Geschichte, Philosophie und Geographie. Daher gibt

es kaum Themen, „die tatsächlich in allen Bundesländern mit gleicher Intensität unterrichtet werden“ (Trommer 2000, S. 81). Es gibt „keine länderübergreifenden Absprachen und Verständigungen darüber, welche Lerninhalte in den einzelnen Schularten unabdingbar sind“ (Trommer 2000, S. 83). Auch die verschiedenen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder haben diese Fehlstellen nicht ausfüllen können. Selbst der Name für das Schulfach und die Stundenanteile variieren nicht unerheblich von Bundesland zu Bundesland, von Schulstufe zu Schulstufe und von Schulform zu Schulform.

Diese Zersplitterung, die den Eindruck der „Beliebigkeit“ nicht verhindern kann, setzt sich in den Schulen fort. Denn dort fassen wiederum die entsprechenden Fachkonferenzen eigenständige Beschlüsse zur Umsetzung der Schulgesetze und der jeweils vorliegenden Rahmenrichtlinien. Sie wählen selbstständig, zusammen mit den Elternvertretern, geeignet erscheinende, doch zuvor ministeriell zugelassene Schulbücher aus und folgen, wie auch immer, den gesetzlichen oder den sonstigen ministeriellen Vorgaben. Im Klassenzimmer stehen die Lehrkräfte dann schließlich allein, sammeln ihre oft auch sehr subjektiven Ideen und Erfahrungen, auch ihre Materialien, mobilisieren ihr Können und versuchen so, den gesellschaftlich höchst anspruchsvollen Auftrag der politischen Bildung zusammen mit ihren Schülern, ihrer Klasse, ihrem Kurs zu erfüllen.

Die Schüler wiederum, die eigentlichen Adressaten aller Bemühungen des politischen Unterrichts, bringen sehr unterschiedliche Begabungen bzw. Anlagen, auch sehr differenzierte soziokulturelle Voraussetzungen mit und entwickeln mit zunehmendem Alter höchst variantenreiche „Patchwork“-Identitäten, mit denen sich die Lehrkräfte auseinander setzen müssen.

Welcher Ansatz der politischen Bildung kann den Lehrkräften da weiterhelfen? Welche fachwissenschaftlich begründete, bildungspolitisch legitimierte und pädagogisch angemessene Fachdidaktik kann ihnen bei dieser Aufgabe Unterstützung anbieten, zumal das Unterrichtsfach selbst bei den Schülern nicht das beliebteste ist? Alle diese Variablen, die auf die konkrete politische Bildung vor Ort einwirken, und es wären noch weitere zu nennen (Fachzeitschriften und kommerzielle Materialpakete), führen zu vielfältigen Fragen. Das ineinander verflochtene Knäuel dieser Variablen und der möglichen Fragen lässt sich gewiss nicht leicht entwirren. Doch die erste Frage muss zunächst zurückführen zur Fachdidaktik.

Gibt es eigentlich noch eine allgemeine, übergeordnete, erkenntnisleitende Idee der politischen Bildung?

Eine solche Frage zu stellen bedeutet wiederum, einen weiteren Schritt zu tun und zu fragen: Welches sind die derzeit in der Didaktik der politischen Bildung gebräuchlichen konzeptionellen Entwürfe und wie verknüpfen sich die vorgetragenen leitenden Ideen und Begriffe mit den systematischen Entwürfen? Auf welche Bedarfe treffen sie? Wie werden sie von den Studierenden und den Lehrkräften des Faches aufgenommen und wie lassen sich diese wiederum in der täglichen Schul- und Unterrichtspraxis umsetzen?

1.2 Krisen, Bestandsaufnahmen, Rückfragen

Zunächst lässt sich eine gewisse Krisenlage nicht übersehen. Von einer Krise der politischen Bildung zu reden ist allerdings wiederum nicht neu, nicht überraschend und nicht (mehr) besonders originell. Zu lange schon ist von der „Krise der politischen Bildung“ die Rede (schon früh: Ellwein 1955). Seit es die politische Bildung gibt, hat es immer wieder Brüche und Krisen gegeben. Wer in der politischen Wissenschaft oder in der politischen Bildung zu Hause ist, wird wissen, dass Krisen auch produktive Kräfte freisetzen und dass sie ganz allgemein zentrale Elemente des Wandels und der fachdidaktischen Evolution sind. Sie müssen „pragmatisch“ mit Initiative und Fantasie immer auch als Herausforderung für Weiterentwicklungen und Neuerungen aufgefasst werden. Sie stoßen zugleich Lernprozesse an. So haben bisherige Krisen anschließend immer wieder zu einer „Bereicherung der Erfahrung“ in der „Experimentiergemeinschaft“ der unterschiedlichen Vertreter der politischen Bildung beigetragen.

Seit den 60er Jahren hat es zahlreiche „Bestandsaufnahmen“ und konkrete Praxisuntersuchungen gegeben (Fischer 1986a³, Knüttler 1984, Claußen/Gagel/Neumann 1991, Breit/Massing 1992, Rothe 1989). Es wurden Anfragen aus den Fraktionen an die Landesregierungen und an die Bundesregierung zur Lage der politischen Bildung gestellt, wobei die Antworten stets die Notwendigkeit der politischen Bildung betonten und umfangreiche Zielkataloge für die Praxis einforderten (Bundesregierung 1992). Mitte der 90er Jahre befassten sich dann erneut zahlreiche Aufrufe, „Manifeste“ oder „Appelle“ mit der zu dieser Zeit empfundenen Krisenlage (Darmstädter Appell 1995, Münchener Manifest 1997 u. a.). Sie wollten der in dieser Zeit erneut empfundenen Krise entgegenwirken und riefen zur Erneuerung, Festigung oder Verstärkung der politischen Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems auf. Diese Rufe hallen weiter nach.

Krisen, so zeigt sich, bieten vor allem immer wieder Gelegenheit zurückzufragen und Altes „neu zu überdenken“. Daher besteht erneut Anlass, etwas grundsätzlicher zu diskutieren: Woher kommt die politische Bildung, welches ist ihr aktueller Stand und wohin sollte oder könnte sie sich entwickeln? Lohnt es sich, hier einzuhaken und nachzufragen? Gibt es etwas Neues beizutragen, etwas Nach-Denkenswertes mitzuteilen? Oder sind die „Platzkarten“ alle schon vergeben?

1.3 Kontroversen, Konzepte und Konsens

Zur Entwicklung der politischen Bildung ist festzuhalten: Die pädagogisch-didaktischen Konzepte, die bisher für die politische Bildung entworfen wurden, waren und sind in hohem Maße „gesellschaftsgebunden“. Diese gesellschaftliche Bindung ist nicht verwunderlich, denn die politische Bildung ist in Prozesse einbezogen, über die sie nicht verfügt und von

denen sie abhängig ist. Äußere Prozesse beeinflussen die politische Bildung bewusst oder unbewusst, gezielt oder ungezielt. Schon die Entwicklung seit den frühesten Anfängen (Flitner 1957) und die Wandlungen von der obrigkeitsstaatlichen Bildung im Kaiserreich (Hoffmann 1970) über den staatsbürgerlichen Unterricht in der Weimarer Republik (Roemheld 1974) zu den verschiedenen Ansätzen der politischen Bildung nach 1945 in der Bundesrepublik zeigen dies mit aller Deutlichkeit (Sander 1992, Kuhn/Massing/Skuhr 1993², Michael/Schepp 1993², Gagel 1994a). Man muss dabei nicht einmal die frühere Staatsbürgerkunde der DDR mit einbeziehen. Auch und gerade die Konzepte der politischen Pädagogik bzw. der Didaktik der politischen Bildung nach 1945 in der Bundesrepublik reagierten auf historische Umstände und aktuelle Herausforderungen. Sie spiegelten zugleich unterschiedliche wissenschaftliche Orientierungen und politische Strömungen wider. Und sie lagen, wie sollte es anders sein, politisch, pädagogisch und didaktisch im gegenseitigen Widerstreit (Sander 1991, Sutor 1999, Giesecke 1999a).

Allerdings, die großen parteipolitischen und ideologischen Kontroversen um die verschiedenen Konzepte der politischen Bildung in der Bundesrepublik, die in den 60er und 70er Jahren sogar Landtagswahlkämpfe bestimmt haben (Hessen, Nordrhein-Westfalen), sind in den 80er und 90er Jahren in den Hintergrund getreten. Ein Markierungspunkt war die Einigung auf den sog. „Beutelsbacher Konsens“ im Jahre 1977 (Schiele/Schneider 1977, 1987, 1991, 1996).

1. Danach soll die politische Bildung nicht gegen das „Überwältigungsverbot“ verstoßen.
2. Was in Wissenschaft und Politik „kontrovers“ ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. Schließlich sollen Schüler in die Lage versetzt werden, die eigenen „Interessenlagen“ zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

In der Zeit des Beutelsbacher Konsens‘ standen also die Begriffe „Interesse“ und „Kontroversität“ sowie das Problem der „Parteinahme“ im Mittelpunkt der Diskussion. Gerade das Problem der politischen bzw. „ideologischen“ Parteinahme hatte zuvor erheblichen Unmut geweckt und sollte in der Zukunft vermieden werden. Mit dem Beutelsbacher Konsens wurde „pragmatisch“ gleichsam ein „historischer Kompromiss“ im politisch-didaktischen Streit der 70er Jahre um die politische Bildung formuliert (Scherb 1996). Der Beutelsbacher Konsens stellt ein wichtiges Zwischenergebnis dar, das nicht verloren gehen sollte (Grammes 1986a). Aber reicht dieser Konsens heute noch aus?

Das neue Stadium der politischen Bildung wird inzwischen als „pragmatische Wende“ bzw. als „nachkonzeptionelle Phase“ (Walter Gagel) bezeichnet. In dieser neuen Phase haben sich nun zahlreiche „didaktische Orientierungen“ ihre Berechtigung erstritten. Diese Vielzahl an „Orientierungen“ ist derzeit in den aktuellen Handbüchern oder Lexika zur politischen Bildung nachzulesen (Mickel/Zitzlaff 1988, Drechsler/Hilligen/Neumann

1989⁷, George/Prote 1996, Sander 1997a, Weißeno 1999, Mickel 1999). Angeboten werden z. B. Ansätze wie:

- Exemplarisches Lernen,
- Problemorientierung,
- Kontroversität,
- Schülerorientierung,
- Lebensweltorientierung,
- Alltagsorientierung,
- Handlungsorientierung,
- Wissenschaftsorientierung,
- Zukunftsorientierung,
- biographische oder
- kategoriale Orientierung u.v.a.m.

Zu diesen „Orientierungen“ wäre im Einzelnen eigentlich recht viel Kritisches (einschließlich von Teilzustimmungen) zu sagen. Wir werden später darauf zurückkommen.

Eine weitere Differenzierung hat sich in der fachinhaltlichen Zielsetzung des Politikunterrichts ergeben. Was soll er sachlich-fachlich eigentlich leisten und sein:

- Institutionenunterricht,
- (Welt-)Problemkunde,
- Demokratie Lernen,
- Umweltbildung,
- Soziales Lernen,
- Moral- und Werterziehung,
- Medienerziehung,
- Ökonomisches Lernen,
- Friedenserziehung,
- Interkulturelles Lernen,
- Historisches Lernen,
- Rechtserziehung ...?

Oder alles zusammen, in den wenigen Schulstunden, meist fachfremd unterrichtet und über alle Schulstufen hinweg? Es scheint, dass die zentrifugalen Kräfte des bildungspolitischen Föderalismus, die schon zu sehr unterschiedlichen Bezeichnungen und sachlichen Schwerpunktsetzungen für das Fach in den jeweiligen Ländern geführt haben, durch das Auseinanderfließen der fachdidaktischen Ansätze nochmals verstärkt werden. Trotz des Beutelsbacher Konsens⁸ aus dem Jahre 1977 ist also ein tatsächlicher „Konsens“ in der fachlich-didaktischen Annäherung an die politische Bildung nicht in Sicht. Ganz anders, als dies bei anderen Schulfächern der Fall ist, ergibt sich aus dieser Lage ein spezifisches Identitätsproblem für die politische Bildung, das zum Nachdenken einen Anlass gibt.

Die Problematik der Vielzahl „didaktischer Orientierungen“ und der unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen ist inzwischen mehrfach erörtert worden. „Diversifizierung“ und „Flexibilisierung“ sind Stichworte unserer Zeit. Aber sollte das der unhinterfragte Maßstab sein? Die „Diversifizierung“ in den Ansätzen der politischen Bildung kann einerseits positiv, andererseits aber auch negativ gedeutet werden.

Im positiven Sinne lässt sie den Politiklehrern vor Ort breiten Raum für die eigene Emanzipation. Sie gibt ihnen Gelegenheit, sich selbst von den z. T. strittigen und z. T. auch recht schwierig umsetzbaren Politikdidaktiken der „Stammväter“ (Hilligen, Roloff, Fischer, Schmiederer, Mollenhauer, Giesecke, Sutor, Claßen, Gagel u. a.) zu lösen, also „erwachsen“ zu werden und im konkreten Unterricht mit ihren Schülern, nach Maßgabe der jeweils gültigen Rahmenrichtlinien und gemäß den Beschlüssen der Fachkonferenzen, eigene Wege zu gehen.

Das „Zerfließen“ der Politikdidaktik in unterschiedliche „Orientierungen“ kann andererseits aber auch negativ gedeutet werden. So scheint der politischen Bildung ein klares Profil und zunehmend ein einigendes, fachlich orientiertes und identitätsstiftendes Band zu fehlen. Die Erkenntnis, dass die z. T. als beherrschend betrachteten, oft recht komplexen und mit den Namen ihrer Stammautoren versehenen Didaktiken, entgegen den Erwartungen, „unten“, bei den Politiklehrern, kaum „ankamen“ (Harms/Breit 1990) und von den Lehrkräften z. T. als „Feiertagsdidaktik“ bzw. „Didaktik für den Prüfstand der Lehrprobe“ angesehen wurden, hat die Bundeszentrale für politische Bildung zu Beginn der 90er Jahre auf den Plan gerufen. Sie hat sich im Jahre 1993/94 veranlasst gesehen, recht schnell eine reduzierte, leicht lesbare und vor allem methodisch-unterrichtlich orientierte „Politikdidaktik kurzgefasst“ erarbeiten zu lassen (Bundeszentrale 1994). Aber zugleich scheint die politische Bildung im Rahmen solcher Didaktisierung/Pädagogisierung politischer Sachverhalte zuweilen auch wieder auf eine Unterrichtsplanungs- oder Methodenlehre zurückzufallen (Massing 1999).

1.4 Politikbegriff als einigende Klammer

Als einigende Klammer kann wohl lediglich noch aufgefasst werden, dass, wie auch die Schrift der Bundeszentrale „Politikdidaktik kurzgefasst“ zeigt, versucht wird, tatsächlich den Begriff „Politik“ bzw. „das Politische“ ins Zentrum zu rücken (auch Gagel 2000²). Vielfach erging in der Vergangenheit der Ruf, dass die politische Bildung tatsächlich zu einem „politischen“ Unterricht führen sollte (Massing/Weißeno 1995). Dabei wird „Politik“ nicht in einem parteipolitischen oder normativen Sinne, sondern aus politikwissenschaftlich-analytischer Sicht definiert. Politik wird aufgefasst:

1. als ein „Prozess zur Herbeiführung verbindlicher Entscheidungen für ein Gemeinwesen“ oder – sehr allgemein – als ein „Prozess der Problemverarbeitung“ und

2. als eine sehr vielfältige Erscheinung, die mit einem gewissen Erkenntnisgewinn in die drei Dimensionen: polity/Form, politics/Prozess und policy/Inhalt untergliedert werden kann (Bundeszentrale 1994, S. 20 f.).

Die Untergliederung des Begriffs „Politik“ in die Dimensionen polity/Form, politics/Prozess und policy/Inhalt ist in den 70er Jahren von Karl Rohe aus dem englischen Sprachgebrauch entnommen und in die deutsche Diskussion der Politikwissenschaft eingeführt worden (Rohe 1994², Böhret 1988³). Diese begriffliche Differenzierung floss dann auch in die politische Bildung ein, denn sie wurde gegenüber dem in der deutschen Sprache amorph (undeutlich) bleibenden und sehr vielfältig gebrauchten Begriff der Politik bzw. des Politischen als ein pragmatisch-hilfreicher Interpretationsausweg angesehen.

In der Politikdefinition von Karl Rohe, die inzwischen recht verbreitet ist und die in der Schrift der Bundeszentrale „Politikdidaktik kurzgefasst“ übernommen wurde, tritt die Entscheidungsorientierung und die neutrale Analyse-Differenzierung des Politischen hervor. Mit diesem Begriff der „Politik“ tritt die Ebene der politischen Herrschaftsform und des Regierungssystems in den Vordergrund, da Schülern deutlich gemacht werden soll, dass „verbindliche Entscheidungen für ein Gemeinwesen“ in bestimmten institutionellen Strukturen („polity“/Form), in bestimmten festgelegten Verfahrensabläufen („politics“/Prozess) und gemäß den jeweiligen Probleminhalten („policy“/Inhalt) gefällt werden.

Die „Form“ (polity) befasst sich mit der Institutionenstruktur von Demokratie wie: Verfassung, Grundrechte, Wahlen, Parteien, Verbände, Repräsentation, Gewaltenteilung, Bundestag, Bundesrat/Föderalismus, Bundesregierung, Kanzler, Bundesverfassungsgericht, Verwaltung ... Der Prozess („politics“) handelt von der politischen Willensbildung und von den Legitimations- und Entscheidungsvariablen wie: Bedürfnis- und Interessenlagen der Menschen, Konflikt und Wettbewerb zwischen den Parteien, Bürgerinitiativen und Verbände, Stadien der Entscheidungsfindung, Wege der Einflussnahme, Konfrontation, Macht, Herrschaft, Konsens, Kompromiss, Entscheidung und Revision sowie Legitimation und Effizienz von Entscheidungen, nicht zu vergessen: Bürgerrechte und Bürgerpflichten sowie bürgerschaftliche Qualifikationen für die politische Partizipation ... Der Inhalt („policy“) wiederum weist auf Fragestellungen der unterschiedlichen Themen und Politikfelder hin und soll zur exemplarischen Erörterung einzelner politischer Probleme oder Sachthemen führen. Die Inhaltsanalyse befasst sich auch mit der Überlagerung von Problemen in den politischen Themenkonjunkturen, mit der ständigen Wiederkehr und mit der Zyklizität politischer Problemverarbeitung (Politikzyklus). Diese Dreidimensionalität von Politik als „Form, Prozess und Inhalt“, so lautet die Botschaft, gelte es jeweils konkret zu analysieren, aufzubereiten und im Zusammenhang zu verstehen.

1.5 Fortdauernde „Beliebigkeit“

Doch betrachtet man die entsprechende Literatur zur politischen Bildung, so muss man realistisch-pragmatisch, gleichsam empirisch-analytisch, auch mit gehöriger Distanz feststellen, dass diese begriffliche Ausgangsdefinition von Politik als Form, Inhalt und Prozess bisher nicht Allgemeingut in der pädagogisch-didaktischen Aufklärung über Politik und das Politische geworden ist. Sie wird in der Literatur zwar oft zitiert oder auch erwähnt, doch strukturierende Wirkung für die an den Hochschulen gelehrt Fachdidaktik und für den konkreten Politikunterricht hat sie insgesamt bisher nicht entfalten können. Sie taucht in den „didaktischen Orientierungen“ kaum noch auf – oder lediglich als definitorische Fingerübung am Rande. In den Rahmenrichtlinien, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ist diese Definition ebenfalls kaum als strukturierendes Merkmal des Politikunterrichts zu finden. Im Übrigen ist dem Autor dieser Zeilen bisher auch kein Lehrbuch bekannt, das die Dreiteilung des Politikbegriffs in Form, Inhalt und Prozess als fachsystematisches Kriterium für die Einteilung und Präsentation der für die politische Bildung zentralen fachwissenschaftlichen Inhalte („Fachkanon“) gewählt hat.

Entlastend könnte man einwenden, dass dieser Ansatz noch nicht die entsprechende Zeit gehabt hat, um sich durchsetzen zu können. Doch so, wie die Dinge derzeit liegen, bleibt, trotz des beachtenswerten Versuchs, einen identitätsstiftenden Begriff ins Zentrum der politischen Bildung zu rücken, der verwirrende Eindruck der „Profillosigkeit“ und der „Beliebigkeit“ des Faches bestehen (Massing 1999, Trommer 2000). Fast hat man den Eindruck, als ob Teile der politischen Bildung auf den verschiedenen Stufen inhaltlich wie methodisch dem post-maoistischen Motto folgten: „Lasst tausend Blumen blühen“. Das ist nicht negativ gemeint. Im positiven Sinne kann man mit Hauke Brunkhorst und John Dewey sagen, dass alle, die in der politischen Bildung mitwirken, Teil einer pragmatischen „Experimentiergemeinschaft“, Teil eines „demokratisch-pluralistischen Experimentalismus“ (Brunkhorst 1998) sind, in dem wir uns alle bewegen und in dem wir stets neue „Erfahrungen“ machen, weil es eine letzte Wahrheit nicht gibt.

Die fortdauernde, fast undifferenzierte Vielfalt muss auch aus einem weiteren Grund nicht verwundern. Die politische Bildung ist nicht nur, wie oben angedeutet, in einem allgemeinen Sinne „gesellschaftsgebunden“. Sie ist und bleibt ein auch parteipolitisch höchst sensibler Bereich der Bildungspolitik und daher höchst anfällig für Einflüsse aus unterschiedlichen parteipolitischen Konstellationen und wechselnden Regierungskoalitionen. Sie bleibt zudem in die aktuelle Bildungspolitik und Bildungsreform eingebunden. Aktuelle Anlässe, neue Probleme und zeitbedingte Alarmrufe nötigen die politische Bildung immer wieder, flexibel Aktualität und Zeitnähe zu erweisen.

So stellt Ulrich Sarcinelli zu Recht fest: „Wie kein anderer Bildungsbereich unterliegt politische Bildungsarbeit den Schwankungen einer mehr oder weniger rasch wechselnden

Aufmerksamkeits-, Themen- und Erwartungskonjunktur“ (Sarcinelli 2000, S. 29), ob dies nun in die langfristige Aufgabenstellung passt oder nicht. Einmal ist die politische Bildung „Feuerwehr“ bei akuten Problemlagen, dann pädagogischer „Sündenbock“ für Fehlentwicklungen. Oft ist sie auch das sich selbst überlassende „Alibi“ für anderweitig unterlassene Problemlösungsaktivitäten. Was, so fragt sich, ist aber dann die gemeinsame langfristige Aufgabenstellung aller Schulstufen in der „politischen“ Bildung?

1.6 Das Modell des Bürgers

Eine weitere, höchst interessante Variante der neueren Diskussion in der politischen Bildung kreist um den Bürgerbegriff (Scharpf 1975², Buchstein 1995, Ackermann 1998a, 1999, Himmelmann 1996, 1998a, 1998b, 1999, Detjen 1999, 2000a, 2000b). Oft wird in der Politikdidaktik das normative Modell des „Aktivbürgers“, der unbesehen zur direkten Partizipation bereit und fähig ist, als Zielpunkt, Richtschnur oder Messlatte des Politikunterrichts angenommen. Vorderhand spricht vieles dafür. Doch es fehlt die demokratietheoretische und empirische Absicherung (Buchstein 1995, Himmelmann 1998a). Die Frage lautet: Verlangt die Theorie der repräsentativen Demokratie eigentlich das Modell des generalisierten „Aktivbürgers“ oder werden dabei die Ansprüche, auch der politischen Bildung an sich selbst, nicht überzogen oder die Akzente sogar falsch gesetzt?

Allzu oft hat man den Eindruck, die politische Bildung leide, nach Maßgabe ihres höchst anspruchsvollen Zielpunktes, nicht nur an einer Themenüberlast, sondern schließlich auch noch an einer normativen Überlast. Die Meßlatte des Erfolgs muss nicht das Modell des idealisierten „Aktivbürgers“ sein. Das kann realistischerweise natürlich auch der „potenziell interventionsfähige Bürger“ (Ackermann 1999, Breit 2000, Detjen 2000a, 2000b), der „reflektierte Zuschauer“, der „urteilsfähige Beobachter“, der „informierte Bürger“ oder der immerhin regelmäßig eine überregionale Zeitung lesende und zumindest zur Wahl gehende „Zivilbürger“ sein. Aber, so fragt man sich angesichts dieses Hinweises erneut, lesen die Absolventen der Sek. I oder der Sek. II, die eine politische Bildung in der Schule genossen haben, überhaupt regelmäßig eine Zeitung – und wenn, dann neben dem Fernsehprogramm oder dem Sportteil ihres Lokalblattes auch den Politikteil einer überregionalen Zeitung? Wird das in der politischen Bildung, vor allem in der Oberstufe, tatsächlich eingeübt?

So fragt man sich realistisch-pragmatisch weiterhin: Was kommt bei den Schülern an? Und was kommt in den verschiedenen Schulstufen heraus? Was brauchen die Schüler eigentlich an „politischer“ Bildung auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe und was können Schüler und Lehrer jeweils leisten? Was brauchen Schüler und Lehrer in ihren jeweiligen Schulstufen, damit sie der geforderten Sache gerecht werden können, den Spaß an der Sache nicht verlieren (oder erst gewinnen) und nicht jeweils auf die ganze Breite ihrer Frustrati-

onstoleranz verwiesen sind, weil sie das Gefühl haben müssen, den vielfältigen und hohen Ansprüchen nicht Genüge getan zu haben bzw. ihnen kaum jemals in angemessener Weise gerecht werden zu können?

Man könnte sich damit beruhigen, dass die Pädagogik – und hier gerade die deutsche Tradition der stark idealistisch geprägten und so oft normativ „überzogenen“ politischen Pädagogik – stets mit einem pädagogisch-idealistischen Normüberschuss gearbeitet und damit bisher auch ganz gut überlebt hat. Aber auch hier gibt es sehr unterschiedliche Meinungen. Sollte man sich damit, ohne weitergehende Überlegungen anzustellen, beruhigen? Für die politische Bildung kann man realistisch-pragmatisch auch fragen: Kann oder darf es nicht sein, dass man von den vielen Negativerscheinungen an den Schulen (Desinteresse, Gleichgültigkeit, Gefühl- und Achtlosigkeit, Intoleranz, Missachtung, Diskriminierung, Egoismus, verbale und manifeste Gewalt, Rechtsradikalismus, Vandalismus, Drogen, Ausländerfeindlichkeit, Moralverlust, Verunsicherung, Orientierungslosigkeit etc.) ausgeht (Beck 1998), sodass ein Lehrer der Haupt-, Real- oder Gesamtschule (Sek. I) auch schon dann mit sich zufrieden sein kann, wenn er seine Schüler zumindest als „gesellschaftsfähig“ aus ihrer Schullaufbahn entlässt? Und ist es nicht schon eine große Leistung, wenn es den Anstrengungen der vielen Grund- und Hauptschullehrer gelungen ist, ihren Schülern „Lebenshilfe“ und „Hilfen zur Daseinsbewältigung“ (Gothard Breit) in unserer komplexen demokratischen Gesellschaft mit auf den Weg gegeben zu haben? Solche Anstrengungen sollten nicht sogleich als „unpolitischer politischer Unterricht“ abgewertet werden.

Joachim Detjen versucht hier einen neuen Ansatz (Detjen 1999, 2000a). Er unterscheidet vier Typen von Bürgern, wie sie Helmut Klages gemäß seinen soziologischen Untersuchungen klassifiziert hat: die Desinteressierten, die reflektierten Zuschauer, die interventionfähigen Bürger und die Aktivbürger (Klages 1996). Detjen bezieht sich auf diese Typen-Klassifizierung nun als Zielmarken für die politische Bildung. Er meint, dass der „Aktivbürger“ („Aktivschüler“) keine eigenen, auf ihn abgestimmten Bildungs- und Erziehungsbemühungen verlange, da in aller Regel die Bereitschaft zur Aktivbürgerschaft von der betreffenden Person selbst ausgehe. Der Aktivbürger sei zwar das Maximalziel, der reflektierte Zuschauer dagegen das Minimalziel. Schon dieses Ziel stelle erhebliche Anforderungen. Doch die „Desinteressierten“ bildeten die „eigentliche“ Herausforderung. „Ihre Zahl zu verringern und aus Desinteressierten wenigstens im Ansatz reflektierte Zuschauer zu machen, ist der politischen Bildung dauerhaft aufgegeben“ (Detjen 2000a, S. 19). Die sog. „Desinteressierten“ stellen nach Detjen selbst eine heterogene Gruppe dar, denn „...neben dem Desinteressierten (gibt es) noch den Unpolitischen, den apathisch Machtlosen, den Außengeleiteten, den autoritätsgebundenen Charakter, den Untertan und den Mitläufer. An den letzten Charakteren wird deutlich, dass das Desinteresse vor allem in mangelnder Bereitschaft zur Partizipation besteht, was aber nicht gleichbedeutend mit einem unpoliti-

schen Standort sein muss“. Detjen fährt fort: „Im Gegenteil, unter dem Deckmantel des Desinteresses kann sich ein gefährliches Gemisch an vorurteilsbeladenen politischen Vorstellungen entwickeln, das sich bei passender Gelegenheit entladen und in Gestalt populistischer Bewegungen den Verfassungsstaat in seinen Grundfesten erschüttern kann“ (Detjen 2000b, S. 31). Im Anschluss an Detjen stellt sich die Frage: Holen wir in der politischen Bildung die Kinder und Jugendlichen eigentlich da ab, wo sie mit all ihren Problemen sind? Sollten wir die Desinteressierten schelten? Stehen wir, indem wir die normativen Ansprüche in der politischen Bildung zu hoch ansetzen, eigentlich auf einem realistischen Boden? Was tun, wenn manche Klassen bereits „umgekippt“ sind und für „politische“ Bildung kaum mehr erreichbar zu sein scheinen?

Was, so müssen wir fortfahren, ist also realistisch und pragmatisch als Aufgabenstellung für die politische Bildung erfolgversprechend, damit sich die Schüler später in der komplexen Lebenswelt der demokratischen Gesellschaft angemessen zurechtfinden, zumindest die Spielregeln auf diesem unübersichtlichen und sich stets wandelnden Spielfeld kennen, sich für ein demokratisches Zusammenleben einsetzen, überhaupt an Wahlen teilnehmen und später, wenn es denn nötig ist, auch einmal in „Lichterketten“ zum Schutz vor Anschlägen auf Asylbewerberheime auf die Straße gehen, also Zivilcourage und zivilgesellschaftliches Engagement in der „Bürgergesellschaft“ zeigen?

Die Redeweise von einer allgemeinen „Politikverdrossenheit“ der Jugend führt hier nicht sehr viel weiter. Im Gegenteil. Die zuweilen monoton wiederholte These von der Politikverdrossenheit enthält z. T. sehr viel Polemik und Panik. Sie wird vor allem in den Medien als stets provozierender „Aufheizer“ geradezu kultiviert (Lösche 1995). Sie setzt auch eine gewisse alte, unheilvolle deutsche Tradition der Parteien-, Politik- und Parlamentsverdrossenheit fort (Fraenkel 1991b⁷). Auch die offenbar immer noch vorhandene „Politikferne“ vieler deutscher Intellektueller, auch so mancher Lehrkräfte, spielt hier eine wichtige Rolle. Unbedacht wiederholt und kultiviert führt die These von der „Politikverdrossenheit“ eher zu einem angsterzeugenden „Alarmismus“ oder zu höchst bequemen Ablenkungsstrategien, so als sei „die ‚schmutzige‘ Politik selbst schuld“ (Leggewie 1992, Patzelt 1999). Liegt hier ein realistisches Bild des Bürgers, der Bürgerrolle in der Demokratie, und liegt hier ein realistisches Bild der Politik in einer Demokratie zugrunde? Die Redeweise von der Politikverdrossenheit führt zuweilen sogar zu Spielarten des Zynismus und der Verkrampfung, weil auch die langfristige Aufgabenstellung der politischen Bildung offenbar doch noch unklar geblieben ist.

Gemessen am „Ideal“ des Aktivbürgers muss sogar ein ganz „normaler“ Schüler, der vieles im Kopf hat, nur nicht die „hohe Politik“ (und deshalb in der Oberstufe auch nicht den entsprechenden Leistungskurs wählt), bereits als „politikverdrossen“ erscheinen, selbst wenn er in vielen Gemeinschaftsbezügen verankert ist, wenn er nicht einfach einem „Ego-Trip“ folgt, sondern ein gesundes, unabhängiges Selbstbewusstsein besitzt oder wenn er

tolerant und sozial-empfindsam eingestellt ist, sodass eine Lehrkraft doch hoffen kann, dass hier ein Jugendlicher heranwächst, der später mit „aufrechtem Gang“ (Ernst Bloch) seinen Weg in die Erwachsenenwelt antritt. Wohl ist dies nicht der Idealtyp, den man sich bisher in der politischen Bildung so oft gewünscht hat. Aber liegt nicht auch schon in solchen Einstellungen und Verhaltensweisen ein Stück „Zivilität“, „Gesellschafts- und Demokratiefähigkeit“? Im Übrigen, das fragt sich doch: Was wird aus denjenigen, die gar nicht erst in die Reichweite der Idee kommen, in der Oberstufe den Leistungskurs Sozial-/Gemeinschaftskunde oder Politik zu wählen und sich stattdessen ziemlich interessenlos durch die Wahlpflichtkurse „hangeln“?

Leider lässt uns die Wirkungsforschung zur politischen Bildung bei der Beantwortung der hier gestellten Fragen weitgehend im Stich. Entsprechende Studien sind z. T. bereits recht alt bzw. von beschränkter Aussagekraft (Rothe 1993) und teilweise auch methodisch anfechtbar, da die Einstellungen der Jugendlichen zur Politik, wie zur politischen Bildung selbst, wiederum in hohem Maße gesellschaftsgebunden sind, von Konjunkturen in den allgemeinen Lebens- und Gesellschaftsströmungen sowie von den jeweiligen „Stilen“ in den wechselnden Jugendkulturen abhängen, die von außen kaum zu steuern sind.

So kann der Einfluss der politischen Bildung bei den Jugendlichen kaum isoliert erfasst werden. Auch allgemeine Jugendstudien (Deutsche Shell 2000) geben hier nur bedingt Auskunft. So setzt die Shell-Studie z. B. erst mit der Altersstufe der 15-17-Jährigen ein, vernachlässigt also gerade die unteren Jahrgänge, die noch alle schulpflichtig sind und den Schulen heute zuweilen so große Schwierigkeiten bereiten. Im Übrigen belegt diese Studie die so bequeme Klage-These von der allgemeinen „Politikverdrossenheit“ der Jugend nicht. Aber gerade für die jüngeren Jahrgänge wird wieder nach politischer Bildung gerufen und zwar als Auffangstation für die „Individualisierung“ und „Subjektivierung“ der Lebensentwürfe Jugendlicher, als Ersatz für die nachlassende „Erziehungswirksamkeit“ der Eltern und Familien und als Präventivmaßnahme gegen rechtsradikale Tendenzen, gegen Gewalt, Vandalismus, Drogenkonsum oder Sektenanfälligkeit.

Gewiss, die beobachtbaren Negativerscheinungen an den Schulen stellen dringliche Probleme dar. Sie leiten über zu den allgemeinen Fragen der Schul- und Bildungsreform, zur Frage nach der möglichen und vernünftigen Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen und schließlich zur Frage, was unsere Gesellschaft, im Kontext von Individualisierung einerseits und Globalisierung andererseits, innerlich zusammenhält (Teufel 1996, Heitmeyer/Jacobi 1991, 1997a/1997b). Hier sollte sich auch die politische Bildung neu verankern, die neueren Trends der Pädagogik, der Schulentwicklung und der Schulreform aufgreifen und zugleich die neuere politikwissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion aufnehmen. Solche Anknüpfungen entfalten für die politische Bildung freilich eine erhebliche Breiten- und Tiefenwirkung – bis in Grundsatzfragen hinein.

1.7 Demokratie – Ziel und Identität

Man kann – und sollte – sich mit Blick auf die Zukunft der politischen Bildung im 21. Jahrhundert ernsthaft die Frage stellen, ob der Politikbegriff, wie er etwa in der Schrift der Bundeszentrale für politische Bildung: „Politikdidaktik kurzgefasst“ als Kern aller Bemühungen in diesem Feld der Bildungsbestrebungen präsentiert wird und wie er auch üblicherweise vom Begriff der „politischen“ Bildung abgeleitet wird, tatsächlich jenen überragenden Lern-Mittelpunkt („didaktisches Zentrum“) markiert, den wir in der politischen Bildung meinen und anstreben. Vieles spricht dafür, dass dies auch der „Demokratie“-Begriff sein kann, wenn man daran denkt, dass die politische Bildung die Schülerinnen und Schüler gerade für die „Demokratie“ qualifizieren soll.

Gemeint wäre damit eine Verschiebung, wenn nicht sogar eine Verlagerung des zentralen Kerns der politischen Bildung. Zumindest in den Aufgabenstellungen der Bundes- und Landeszentralen steht, nach deren Errichtungsgesetzen, Satzungen und Grundsatzbeschlüssen, die Festigung, Pflege und Verbreitung des „demokratischen Bewusstseins“ (Bundeszentrale), des „demokratischen Gedankens“ (Niedersachsen) bzw. des „Gedankens der freiheitlich demokratischen Grundordnung“ (Baden-Württemberg) in der obersten Rangstufe (z. B. Nds. MBL, 20/1991, S. 78). Auch die Schulgesetze und Rahmenrichtlinien der Bundesländer legen hohen Wert auf das Erlernen der Grundlagen und Spielregeln der Demokratie sowie auf die demokratische Bewusstseins- und Urteilsbildung. Zugleich zeigen Expertenbefragungen, dass die Qualifizierung der Schüler für die Demokratie inzwischen in die oberste Rangskala der Aufgaben der politischen Bildung gerückt ist (Händle/Oesterreich/Trommer 1999, S. 192).

Stellt sich damit für die Zukunft die Alternative: „Politik-Lernen“ oder „Demokratie-Lernen“? Bedeutet diese Alternative etwa, die politische Bildung vom „politischen Kopf“ auf die „demokratischen Füße“ zu stellen? Vielen mag es so erscheinen, als ob es sich hier nicht um eine Alternative, sondern um Nuancen ein und derselben Sache handele. Das „Politik-Lernen“ in der heutigen politischen Bildung bezieht sich ja unzweifelhaft auch auf die Demokratie. Andererseits enthält das „Demokratie-Lernen“ auch das „Politik-Lernen“. Gleichwohl erscheint der Ansatz des „Demokratie-Lernens“ unseres Erachtens tiefergründiger, breiter, problem- und lebensnäher sowie weniger auf eine Fachwissenschaft bezogen zu sein. Demokratie-Lernen hat Bezugspunkte in vielen Wissenschaftszweigen und ist im Prinzip auch auf fächerübergreifendes Lernen hin ausgelegt (Sander 1997b, 1999). Hier liegt eine Schwierigkeit, die oft auch von den Hochschulen nicht eingelöst wird. Doch der Begriff Demokratie dringt für die politische Bildung inhaltlich in Tiefendimensionen (Lebens- und Umgangsform, Gesellschafts- und Zivilisationsform) vor, wie wir noch ausführen werden, an die der Politikbegriff nicht in vergleichbarer Weise heranreichen kann.

Vor allen Dingen: Politik ist ein formaler und, wie man immer wieder in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung merkt, trotz der drei oben genannten „Dimensionen“ (Form, Inhalt, Prozess) ein außerordentlich schwer zu fassender Begriff. Die neuere wissenschaftliche Diskussion um den Politikbegriff im Prozess des enormen gesellschaftlichen Wandels nach 1989 belegt dies mit übergroßer Deutlichkeit. Gesprochen wird z. B.

- von der „Transformation des Politischen“ (Meyer 1994),
- von „Politik ohne Projekt“ (Unselde 1993) und
- vom „Substanzverlust des Politischen“ (Thaa 1999), dann aber auch
- von der „Renaissance der Politik“ (Kleinert/Mosdorf 1998),
- von „Hyperpolitik“ (Sloterdijk 1993) sowie
- von der „Wiederkehr der Politik“ (Eppler 1998). Es finden sich Analysen
- zur „Erfindung des Politischen“ (Beck 1993)
- mit einer Renaissance „politischer Subjektivität“ sowie
- einer neuen Art von „Subpolitik“ bzw. „Lifestyle-Politik“ (Palonen 1995, Ritter 1997, Matjan 1998). Es ist zugleich die Rede
- vom „Politischen des Alltags“ (Pofertl 1999), auch
- von „Politik als Inszenierung“ (Siller/Pitz 2000) und schließlich
- vom „unscharfen Ort der Politik“ (Beck u. a. 1999).

Schließlich wird die Gesellschaft insgesamt als eine „politische Gesellschaft“ definiert (Grevén 1999). Vielfach wird sogar gefragt: „Was ist heute noch privat, politisch oder öffentlich?“ (Engler 1994). Im Übrigen ist auf die normativ-ontologische und auf die neo-aristotelische Definition von Politik (Schwan 1990, Vollrath 1987, 1990, Gerhardt 1990, Arendt 1993) hinzuweisen. So zeigt sich: Das „Politische“ wird heute überall neu vermessen (Negt/Kluge 1992) und droht, sich zugleich definitorisch zu inflationieren oder zu verflüchtigen.

Angesichts der neueren, sehr vielfältigen Diskussion über den Politikbegriff und über das, was das „Politische“ ist oder sein könnte, erscheint es zweifelhaft, ob der recht enge Politikbegriff in Gestalt der Dreiteilung von Form, Prozess und Inhalt, auch wenn er nur als „Arbeitsbegriff“ zugrunde gelegt wird, für die politische Bildung noch ausreicht.

Hier könnte die politische Bildung auch zur Kenntnis nehmen, dass das „Politische“ in der wissenschaftlichen Diskussion seit 1989 nicht mehr allein etatistisch auf der Ebene des politischen Systems nach dem Muster der staatszentrierten Definition von Politik als „Form, Inhalt und Prozess“ angesiedelt wird, sondern viel stärker als bisher auch horizontal interpretiert und in die Gesellschaft und in die Lebens- und Sozialformen der Menschen hinein zurückverlagert wird. Darin steckt ein wichtiger Diskussionsfortschritt, der zweifellos auch mit der neuen Diskussion um die Zivilgesellschaft verbunden ist. Es stellen sich damit zugleich, wie bereits im Vorwort erwähnt, die historisch-politisch-soziologischen Fragen:

- In welcher historischen Phase der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung stehen wir (Zeitanalyse)?
- Wie hat sich der Gegenstand des Lernens im Spiegel der wissenschaftlichen Analyse verändert (Sachanalyse)?
- In welcher Lage befinden sich die Kinder und Jugendlichen heute (Sozialisationsanalyse)?
- Was bedeutet das für die politische Bildung (fachdidaktische Folgerungen)?

Zumindest müssen wir anerkennen, dass die Kinder und Jugendlichen mit allen ihren Problemen und mit allen Schwierigkeiten, die in den Schulen auftreten, doch Kinder der von uns so hoch geschätzten Freiheit sind (Beck 1998). Es sind unsere Kinder! Sollten wir etwa „verdrossen“ werden, weil die Kinder so sind, wie sie sind?

Für die Theorie und die Praxis der politischen Bildung ist festzuhalten: Gegenüber einem formal definierten Politikbegriff (Form, Prozess und Inhalt) ist Demokratie ein normativ richtungsweisender Begriff. Er hat zugleich für den konkreten Unterricht und für die Schule recht unmittelbare Auswirkungen (Henkenborg 1997a, 1997b). „Politik“ gab und gibt es überall. „Politik“ ist zeit- und raumlos, Demokratie jedoch nicht. Demokratie ist ein erkämpftes Herrschafts- und Regierungssystem, dessen Wert man zu schätzen wissen und dessen Regeln und Grundlagen man möglichst früh und schon im Kleinen verstehen und einüben sollte. Wenn vor diesem Hintergrund von „politischer“ Bildung die Rede ist, so müssten wir eigentlich immer von „demokratischer“ politischer Bildung reden, um mit der Bezeichnung auch das zu treffen, was wir im Kern meinen. Sonst gerät man leicht auf Abwege oder wird nicht so recht ernst genommen. Diese Bemerkung soll ebenfalls nicht die Ernsthaftigkeit der bisherigen Bemühungen der politischen Bildung in Frage stellen. Doch es scheint: Hier brauchen wir einen übergreifenderen und direkteren Zugriff.

Mit der Hervorhebung des Begriffs der Demokratie soll der analytische Wert der drei Dimensionen der Politik (Form, Inhalt und Prozess) bzw. des Politischen nicht grundsätzlich in Frage gestellt oder verdrängt werden. Auch im Rahmen des „Demokratie-Lernens“ kann die Analyse von Form, Inhalt und Prozess von Politik u. U. sinnvoll verwendet und weiterentwickelt werden. Hier gibt es viele Kombinationen und Verknüpfungen. Wir sollten daran also wohl festhalten. Der Demokratie-Begriff führt uns jedoch insofern in der Aufgabenstellung der politischen Bildung auf eine neue Ebene, wenn wir bedenken, dass Unterricht und Schule als Sozialisationsinstanzen einen wichtigen Stellenwert haben, um zum jeweils generationsspezifisch neu zu leistenden „Selbsterzeugungsprozess der Demokratie“ in unserer Gesellschaft beizutragen (Himmelman 2000). Siegfried Schiele hat diese Einsicht in die prägnanten Sätzen gefasst: „Noch nie war die Demokratie ein Selbstläufer. Niemand wird als Demokrat geboren“ (Schiele 1996, S. 3). Die Schlussfolgerung aus diesen Sätzen kann nur lauten, dass „Demokratie-Lernen“, „Demokratie-Erziehung“ oder, wie man will, „Demokratie-Bildung“ eine Aufgabe für jede neue

Generation ist, an der die Schule, vor allem natürlich die politische Bildung, ihren Anteil ernsthaft wahrnehmen muss.

Für die Didaktik der politischen Bildung ergeben sich mit dem übergreifenden Ansatz des „Demokratie-Lernens“ einige nicht unbedeutende Vorteile. „Demokratie-Lernen“ bzw. „Demokratie-Bildung“ stiftet einen höheren Grad an normativer und konkret gesellschaftsbezogener Identität für dieses Fach und strahlt eine größere Legitimationskraft aus. Während der Politikbegriff, gerade bei Schülern, immer noch mit dem Odium des Auerbach-Kellers von Goethe verbunden ist („ein garstig Lied“, J. W. v. Goethe: *Faust I*, Zeile 2092), was uns freilich nicht sonderlich stören müsste, kann der Demokratie-Begriff immerhin doch eher als ein akzeptanz-fördernder Sympathieträger für das Fach geltend gemacht werden. „Demokratie-Bildung“ als Aufgabe der politischen Bildung bezeichnet über die Begriffssympathie hinaus vor allem klar und deutlich ein normatives Aufgabenfeld. „Demokratie-Bildung“ rückt zugleich die Lehrkräfte im Sinne eines „Lernens am Modell“ stärker als bisher in den Mittelpunkt (Himmelmann 2000, Henkenborg 1997a). Sie erhöht schließlich den Stellenwert dieses Faches im Rahmen der Bemühungen um eine neue „Schulkultur“ und kann dem Anspruch des Faches, möglichst bald „aus der Zweitliga der Schulfächer“, auch im Ansehen der Schüler, herauszukommen, u. U. den nötigen Nachdruck verleihen. Besser als bisher könnten innerhalb des Faches zugleich die vielfältigen „didaktischen Orientierungen“ integriert werden. Vor allem scheint der Ansatz „Demokratie-Lernen“ in höherem Maße schulstufen- und adressatenspezifisch ausgelegt werden zu können, wie wir noch sehen werden, sodass z. B. die Praxis der politischen Bildung in der Grundschule nicht mehr so stark wie bisher entfernt von der politischen Bildung in der Kursstufe des Gymnasiums und nicht mehr so weit entfernt von der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung konzipiert werden muss (Massing 1999). Diese Kluft drängt sich derzeit auf, wenn man nach den Gemeinsamkeiten und Verknüpfungen zwischen diesen Stufen des politischen Lernens fragt. Der übergreifende Begriff des Demokratie-Lernens schafft eine stärkere Bindungskraft der gemeinsamen Bemühungen. Allerdings kommt hier vieles darauf an, wie man den Begriff Demokratie selbst wiederum definiert. Hier gibt es höchst interessante historische Anknüpfungspunkte. Dazu kommen wir gleich.

Hat man sich an diesen Bezugspunkt erst einmal herangearbeitet, dann stellen sich nicht mehr nur die Fragen, wie man „Politik“ und das „Politische“ in der politischen Bildung definiert, ob und mit welchen Zielen, Inhalten und Methoden man diese Definition in Lernprozesse umsetzen kann, sondern es stellt sich auch die Frage, wie Demokratie und Erziehung im Zusammenhang definiert werden können (Dewey 1993³). Fasst man Demokratie im engeren Sinne als „Herrschafts- und Regierungsform“ auf und knüpft den Politikbegriff an diese Ebene, dann bleibt man leicht bei der alten „Institutionenkunde“ hängen. Geht man aber darüber hinaus und erkennt Demokratie auch als „Gesellschafts-

form“ und schließlich im weiteren Sinne auch als „Lebensform“, die es wert sind, an den Schulen lebensnah und erfahrbar analysiert und eingeübt zu werden, dann muss auch Politik und das Politische in einem durchaus offenen Sinn „pragmatisch“ definiert werden.

1.8 Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Wie die in dieser Einleitung aufgeworfenen vielfältigen Fragen und Probleme der politischen Bildung zeigen, handelt es sich um ein außerordentlich spannungsreiches Aufgabefeld. Die Didaktik der politischen Bildung versucht, wenn man sie nicht zu eng, sondern auch mit Blick auf die Methodik interpretiert, die Inhalte, Ziele und Methoden des politischen Unterrichts (Was? Warum? Wozu? Wie?) auszuwählen, zu begründen und zu konkretisieren. Sie hat natürlich die Schule, den Unterricht und die Schüler im Auge. Zuvor ist sie aber vor allem eine Fachdisziplin an den Hochschulen, angesiedelt im Zwischenbereich von Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik sowie Schulpädagogik. Sie richtet sich zunächst also an die Studierenden des Faches Politik (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre etc.), dann an die angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst/Referendariat und schließlich an die Lehrkräfte, die im aktiven Schuldienst stehen. Besondere Adressaten sind diejenigen Lehrkräfte, die an Lehrerfort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, um real-pragmatisch Anregungen für die Orientierung und Gestaltung des politischen Unterrichts zu erhalten. Die Politikdidaktik will den angehenden und den bereits in der Praxis stehenden Lehrkräften Maßstäbe an die Hand geben, mit welchen Gegenständen und Inhalten sich die Schüler im Sinne des Erwerbs eines bestimmten

- „Wissens“ sowie des Erwerbs bestimmter
- „Einstellungen“ und
- „Verhaltensweisen“ beschäftigen sollen.

Hier geht es im Grunde um die alte pädagogische Zusammenführung der Lernzielebenen von „Kopf, Herz und Hand“ („Lernen mit allen Sinnen“) bzw. um die klassische Dreiteilung von kognitiven, affektiven und instrumentellen Elementen des Lernens, von „Sehen, Beurteilen, Handeln“, von Lageanalyse, Zielsetzung und Maßnahmen.

Aber politische Bildung geht nicht in Allgemeiner Pädagogik (Allgemeine Didaktik) auf, sonst könnte die Politikdidaktik ihre Aufgabenstellung Wolfgang Klafki oder Hartmut von Hentig oder anderen, die sich berufen fühlen, wie Dietrich Schwanitz oder Oskar Negt u. a., überlassen. Sie könnte den Löffel abgeben und sich selbst zur letzten Ruhe begeben. Nein, vielmehr muss sich auch die Didaktik der politischen Bildung mit darum bemühen, ihren eigenen Sach- und Fachkanon nach dem Beispiel eines „Grundwissens Politik“ (Bundeszentrale 1991) im Sinne eines „Grundwissens von Demokratie“ selbst zu definieren. Neben der

Fachdidaktik im engeren Sinne kommt dabei natürlich auch die Fachwissenschaft ins Spiel, denn die Ausbildung der Studierenden muss notwendigerweise einen fachdidaktischen und einen fachwissenschaftlichen Teil umfassen, sonst lässt sich die grundlegende Frage des „Was?“ und des „Warum“, „Wozu?“ nicht kompetent beantworten. Wo liegt also die normative oder die real-pragmatische Begründung zur Beantwortung der Fragen des „Was“ und des „Warum“ und „Wozu“?

Fachdidaktik und Fachwissenschaft sind in der politischen Bildung enger aufeinander angewiesen, als es in der allgemeinen Diskussion der Politikdidaktik oft spürbar wird. Das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft bleibt hier zuweilen ungeklärt. Manch ein Autor der Politikdidaktik verweist recht nachdrücklich auf die erforderlichen Sach- und Fachkenntnisse von Politikstudierenden und Politiklehrkräften und fordert diese Kenntnisse als „unabdingbar“. Ein weiteres „Kümmern“ um die fachlichen Grundlagen bleibt dann aber allzu oft aus, weil die Politikdidaktik ja „nur“ Vermittlungswissenschaft sei oder sich mit „Handlungsregeln“ für den Unterricht zufrieden gibt. Ganz sicher reicht es nicht, wenn in der politischen Bildung beklagt wird, dass sich die Fachwissenschaft nur wenig oder zu wenig um die politische Bildung kümmere und dass die politische Bildung bei politikwissenschaftlichen Kongressen „randständig“ behandelt werde (verschiedentlich in: Weidinger 1996). Die Gegenfrage liegt auf der Hand. Kümmert sich die politische Bildung eigentlich genügend um ihr fachwissenschaftliches Fundament?

Sicherlich war es notwendig, dass im Zuge der Etablierung des Faches Politikdidaktik an den Hochschulen und im Zuge der Curriculum-Reform in den 60er und 70er Jahren gerade die wissenschaftlichen Bezugspunkte der „Pädagogisierung“ und „Didaktisierung“ politischer Sachverhalte besonders betont wurden. Die Didaktik der politischen Bildung musste sich gerade damals zunächst als eigenständige „Wissenschaft“ erweisen. Aber hat sich damit die Politikdidaktik, „in the long run“, nicht auch ein Stück weit von ihrem fachlichen Fundament entfernt? Hat sie sich nicht zu sehr auf eine Theorie der Ableitung und der Vermittlung von „Handlungsregeln für die Unterrichtsplanung“ zurückgezogen, anstatt zugleich auch auf einem fachlichen Kernbestand des Lernens in Hochschule und Schule als unerlässlich für das eigene Anliegen zu bestehen?

Zuweilen sind von diesem fachlichen Kernbestand nur noch sog. „Kategorien“ übrig geblieben, auf die der Unterricht zu beziehen sei. Hier sind zu unterscheiden: didaktische Kategorien, die die Unterrichtsplanung anleiten sollen, und fachwissenschaftliche Kategorien, die der Sachanalyse zugrunde liegen sollen. Zu nennen wären als Auswahl die fachdidaktischen Kategorien wie:

- Betroffenheit, Bedeutsamkeit, Exemplarität, Empathie, Ziele, Möglichkeitsdiskussion, Maßnahmen, Werte, Urteilsbildung, Folgen, Transfer u. a.

Zu nennen wären ebenfalls als Auswahl die fachwissenschaftlichen Kategorien wie:

- Problem, Konflikt, Interessen, Situation, Beteiligte, Macht, Organisation/Institution,

Legitimität, Legalität, Effektivität, Menschenrechte, Menschenwürde, Koalition, Kompromiss, Verantwortung u. a.

Die Diskussion der fachwissenschaftlichen „Kategorien“, die aus der Politikwissenschaft stammen und die zusammen mit den fachdidaktischen Kategorien dazu dienen, didaktisch-unterrichtsorientierte „Schlüsselfragen“ zu entwickeln, scheint als fachlich-didaktische Grundlegung des Politikunterrichts gewiss wichtig. Das soll nicht bestritten werden. Gleichwohl reicht die bloße Auflistung von Kategorien und Schlüsselfragen nicht aus, wenn nicht gleichzeitig deutlich wird, welchen Stellenwert sie im Einzelnen haben und in welcher Relation (Hierarchie) sie zueinander stehen. Problematisch bleibt vor allem die vielfach geübte Praxis der ständigen Expansion solcher Kategorien und Schlüsselfragen. Praktisch hat heute jede der o. g. „didaktischen Orientierungen“ ihr eigenes Kategoriensystem entwickelt, wenngleich es auch sehr viel Übereinstimmung gibt. Auch die unterschiedlichen methodischen Zugänge (z. B. Lehrgang, Fall-, Situations- und Problemanalyse, Planspiel etc.) erfordern jeweils spezifische Kategorien. Erforderlich erscheint auch eine Differenzierung der Kategorien nach den Anwendungszusammenhängen in der politischen Bildung in den verschiedenen Schulstufen. Was ist erforderlich für die Grundschule und was für die Kursstufe des Gymnasiums?

Kategorien zur Erschließung von politischen Sachthemen zu formulieren und in Schlüsselfragen umzuwandeln kann die Unterrichtsplanung gewiss wesentlich erleichtern. Sie tragen in sich aber auch die Tendenz, sich zu vermischen und damit Verwirrung zu stiften, was nun „wirklich gemeint“, was „wichtig“ ist und „worauf es ankommt“. „Worauf es ankommt“, das war doch, mehr Frage als Feststellung, die frühe Ausgangsposition von Wolfgang Hilligen (Hilligen 1961), als es um die erste eigenständige Begründung der Politikdidaktik in Ablösung von der politischen Pädagogik der Nachkriegszeit ging. Diese Frage des frühen Hilligen müssen wir uns heute neu stellen!

Das problembeladene Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist gewiss nicht einfach. Doch wir meinen, dass beide, die Fachdidaktik und der dazugehörige Teil der Fachwissenschaft, gemeinsam dazu beitragen sollten, den Lehrkräften sachlich-fachliche Orientierungsmaßstäbe zu geben, warum und zu welchen Zwecken und Zielen sich Schüler mit dem doch so fragilen Gegenstand „Demokratie“ befassen sollten, welches Ziel also der spätere Unterricht im Sinne des Erwerbs bestimmter Wissensbestände, Einstellungen und Verhaltensweisen haben sollte. Und sie sollten den Studierenden, wenn möglich auch hier gemeinsam, Hinweise, Mittel und Methoden an die Hand geben, auf welche Weise sich Schüler mit den Gegenständen, Inhalten und Zielen auseinander setzen sollten. Dazu bedarf es auch eines allgemeindidaktischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Bezugspunktes als „Hintergrundtheorie“.

1.9 Demokratie-Lernen in langer Vermittlungskette

Für die Politikdidaktik an den Hochschulen gilt, dass zunächst die Studierenden und die angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst/Referendariat die ersten Glieder einer recht langen und komplizierten Lern- und Vermittlungskette darstellen, also die eigentlichen Adressaten und Filter der Hochschuldisziplin „Didaktik der politischen Bildung“ sind. Ihnen muss ein fachwissenschaftlich begründetes, in der bildungspolitischen Aufgabenstellung legitimates und pädagogisch gestaltungsfähiges Konzept der politischen Bildung angeboten werden, sonst bleiben die vielen Mühen reichlich vergeblich. Daher wendet sich die vorliegende Schrift, neben der professionellen Fachöffentlichkeit, in erster Linie an Studierende der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung. Die mangelnde Resonanz der bisher an den Hochschulen entwickelten Ansätze der Politikdidaktik bei den Lehrkräften war der maßgebliche Anstoß für die Bundeszentrale für politische Bildung, eine „Politikdidaktik kurzgefasst“ herauszugeben. Und die zuweilen nicht mehr so einschlägig erscheinende bildungspolitische Auftragsstellung der politischen Bildung hat Mitte der 90er Jahre zu vielen Aufrufen zur Erneuerung der politischen Bildung geführt. Beide Defizitlagen stellen eine fortdauernde Herausforderung und einen Beweggrund für diese Schrift dar. An dieser Stelle soll den bisherigen also „kein neues Klagelied“ über den Zustand der politischen Bildung hinzugefügt werden, sondern es soll vielmehr nach einem Ausweg im neu zu justierenden Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gefragt und gesucht werden.

Die vorliegende Studie widmet sich also vor allem den Fragenkomplexen von fachbegründeten Inhalten und pädagogisch intendierten Zielen der politischen Bildung. Die Planungs- und Methodenfragen sollen im Sinne der Didaktisierung/Pädagogisierung der fachlichen Ziele und Inhalte nicht bereits an dieser Stelle in den Vordergrund gerückt werden. Wir wollen der Ausgangsidee folgen, die bereits im Titel, im Vorwort und in dieser Einleitung angesprochen wurde, und eine enge Verknüpfung zwischen politischer Bildung und Demokratie im Sinne des „Demokratie-Lernens“ herstellen, d. h. die politische Bildung im fachlichen Kern auf eine „Demokratie-Bildung“ beziehen. Lernen, Erziehung und Bildung fassen wir dabei, trotz aller Differenz des mit dem jeweiligen Begriff Gemeinten, als einen Simultanprozess auf. Wir erwägen dabei natürlich den Umstand, dass eine Idee gut sein kann, dass zu ihrer Verwirklichung jedoch vor allem Menschen gehören (parallel zur Definition: „Politics, that's 90 percent people and 10 percent ideas“, David Cornwell, zit. nach: Eppler 1996, S. 73). Hier kann nur ein Bemühen vorgetragen und ein Angebot gemacht werden.

Der Ansatz der politischen Bildung als „Demokratie-Lernen“ trägt in gewisser Weise programmatischen Charakter. Angesichts der Vielfalt und der offensichtlichen Diffusion der derzeit gebräuchlichen Ansätze in der politischen Bildung haben sich manche Autoren