

# Der »Mündige Bürger«

## Zur Problematik von Leitbildern für die Politische Bildung

Wolfgang Sander (Alsfeld)

### I.

Daß die politische Bildung eines Leitbildes bedarf, scheint, auf den ersten Blick jedenfalls, evident zu sein. Wie sollte politische Bildung praktizierbar sein ohne eine Vorstellung von dem, was am Ende des pädagogischen Prozesses erreicht sein soll? Wie sollten Schüler in der Schule sinnvoll mit Politik konfrontiert werden können, ohne ein Bild davon, wie sie sich als Erwachsene politisch verhalten sollen?

Ein cursorischer Blick in die Geschichte des Schulwesens zeigt denn auch, daß an Leitbildern für die politische Bildung und Erziehung wahrhaft kein Mangel herrscht. Wilhelm von Humboldt beispielsweise meinte, die Schule müsse *"die Nation geneigt ... machen und bei der Geneigtheit ... halten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlicher treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mäßig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäfte tätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen."*<sup>1)</sup> Humboldt erhoffte sich diese Wirkungen vom Studium des Griechentums. Anders der letzte deutsche Kaiser; er war der Auffassung, der Schule fehle es *"vor allem an der nationalen Basis"*. Seine Forderung lautete: *"Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollten nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen oder Römer."*<sup>2)</sup> Wilhelm II. sprach unmißverständlich aus, zu welchem Ende eine solche Erziehung führen sollte - sie sollte, so der Kaiser, *"schon der Jugend die Überzeugung verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Gesetzen und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich*

sind." 3)

Die nationalsozialistische Schule konnte in manchem an diese Tradition anknüpfen, trieb sie aber auf einen bis dahin nicht gekannten Gipfel der Inhumanität. Zitate zum Leitbild des nationalsozialistischen Menschen möchte ich Ihnen ersparen. 4)

Keineswegs aber brachte das Ende der nationalsozialistischen Erziehung auch das Ende der Leitbilder für die politische Bildung mit sich. Der sozialistische deutsche Staat läßt keinen Zweifel daran aufkommen, daß unsere historische Epoche nunmehr die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit erforderte und er meint recht genau zu wissen, welche Merkmale dieses angestrebte Persönlichkeitsbild auszeichnen. 5) Im westlichen Deutschland versuchten nach 1945 die Besatzungsmächte, insbesondere die USA, mit einer nur mäßig erfolgreichen "re-education", einer Umerziehung des deutschen Volkes, das Leitbild des demokratischen Bürgers in der Bevölkerung zu verbreiten 6). Größere Resonanz fand in den fünfziger Jahren Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger, der das Leitbild des "Partners" in die Diskussion brachte. 7) Wilhelms Konzept der Partnerschaftserziehung war von einer präzisen Vorstellung von einem angemessenen mitmenschlichen Verhalten in den verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens geleitet. Nicht der Staat sollte im Mittelpunkt der politischen Bildung stehen, sondern die Einübung partnerschaftlichen Verhaltens im sozialen Nahbereich. Wilhelm brachte damit das Kunststück fertig, eine Konzeption politischer Erziehung vorzulegen, die sich mit dem in den fünfziger Jahren weitverbreiteten anti-politischen Ressentiment, der sprichwörtlichen "Ohne-mich-Haltung", durchaus gut vertrug. Mit der Stabilisierung der staatlichen Ordnung in der Bundesrepublik war dann die staatsbürgerliche Gesinnungsbildung wieder stärker gefragt. "Gemeinschaftssinn, Handlungsbereitschaft, Dienst- und Opferwille, Toleranz und Fairneß, der Wille, sich einzuordnen und Autorität anzunehmen, das Freiheits- und Rechtsgefühl, Verantwortungssinn für das Ganze, schließlich kämpferischer Geist und Machtwille" 8) - so umschrieb etwa Heinrich Newe 1961 die Haltung des Staatsbürgers, die er als Leitbild politischer Bildung anerkannt sehen wollte.

Im Umfeld der Studentenbewegung der sechziger Jahre sind diese traditionellen Leitbilder grundsätzlich in Frage gestellt worden. Erziehung zur Mündigkeit bzw. Emanzipation galt Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre als weithin akzeptierte Zielbeschreibung für die politische Bildung. Antonius Holtmann sprach sicher nicht für sich alleine, als er 1970 konstatierte, die politische Didaktik stehe "links" 9). Das Schlagwort von der Emanzipationspädagogik hat allerdings immer sehr unterschiedliche Strömungen und Positionen in einen Topf geworfen. Zweifellos hat es im Gefolge der Studentenbewegung Konzepte politischer Bildung und Erziehung gegeben, die den traditionellen Leitbildern ausgefeilte neue Leitbilder entgegensetzten suchten, man denke etwa an das Konzept einer "antiautoritären" und später an das einer "proletarischen" Erziehung 10). Ob dies jedoch generell für alle oder auch nur für die Mehrzahl der politikdidaktischen Konzepte gilt, die sich der Leitidee der Mündigkeit bzw. Emanzipation verpflichtet sehen, ist eine andere Frage; ich komme darauf noch zurück.

Für die siebziger und achtziger Jahre gilt Holtmanns Feststellung nicht mehr. Neue Konzepte einer eher konservativ orientierten politischen Bildung liegen vor und haben wiederum neue Leitbilder in die Diskussion gebracht. Bernhard Sutor spricht vom "Menschenbild des Grundgesetzes" und vom Begriff der "Person" als Orientierungsmarken für die politische Bildung. 11) Andere Autoren treten, aus unterschiedlichen Motiven und mit unterschiedlicher Zielrichtung, für eine Renaissance der Werterziehung ein 12). In den achtziger Jahren sind Bemühungen zu erkennen, ein ökologisch fundiertes Leitbild für die politische Bildung zu entwickeln. 13)

## II.

Welches Fazit läßt sich aus diesem kleinen Panoptikum politikdidaktischer Leitbilder in Geschichte und Gegenwart ziehen? Die Geschichte der politischen Bildung ist offensichtlich zu einem Gutteil die Geschichte ihrer wechselnden politisch-pädagogischen Leitbilder, und: In den Leitbil-

den, denen sich die politische Bildung verpflichtet weiß, spiegeln sich die Erwartungen ihres gesellschaftlich-politischen Umfeldes bzw. einzelner gesellschaftlicher Gruppen, Schichten oder Klassen. Ist also die politische Bildung nicht mehr, kann sie nicht mehr sein als ein politisches Instrument zur Durchsetzung politischer Ziele, sei es im Sinne der Erhaltung und Tradierung einer bestehenden Ordnung oder sei es im Sinne ihrer Veränderung?

Diese Situation ist jedenfalls immer dann gegeben, wenn die politische Bildung auf inhaltsreiche Leitbilder festgelegt wird, die eine präzise Vorstellung davon fixieren, wie die Lernenden nach Abschluß des pädagogischen Prozesses zu sein haben, was sie denken, empfinden und wie sie sich verhalten sollen. Solche inhaltsreichen Leitbilder gehören zu den wichtigsten Bindegliedern zwischen Politik und politischer Bildung. Sie binden die politische Bildung an bestimmte politische Positionen und damit in der Regel zugleich an bestimmte politische Interessen. Ferner haben solche Leitbilder in hohem Maße eine ausgrenzende Funktion: Je präziser sie vorschreiben, wie sich die Lernenden zu entwickeln haben, desto mehr an alternativen Entwicklungsmöglichkeiten schließen sie aus. Die *"nationale Basis"*, die Wilhelm II. für die deutsche Schule vorschwebte, war ausdrücklich als Instrument der Ausgrenzung im Kampf gegen die Sozialdemokratie gedacht; das *"sozialistische Menschenbild"* in der DDR-Pädagogik zielt unbestritten auf die Auseinandersetzung mit ideologischen Abweichungen; die Partnerschaftserziehung ließ eine unbefangene und vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit sozialistischen Alternativen nicht zu. Die Reihe der Beispiele ließe sich mühelos fortsetzen. Sie sprechen für die Annahme, daß inhaltsreiche Leitbilder mindestens der Tendenz nach das Selbstverständnis von geschlossenen, nichtpluralen Gesellschaften repräsentieren. Dies ist offenkundig dann der Fall, wenn solche Leitbilder zum Zwecke der Ausgrenzung oppositioneller Gruppen und Ideen politisch verordnet werden, wie etwa im wilhelminischen Deutschland, im Nationalsozialismus oder in der DDR; dies kann aber auch dann der Fall sein, wenn sie von oppositionellen Gruppen im Sinn einer Vorwegnahme einer künftigen Gesellschaft gedacht und vertreten werden, wie etwa bei

manchen Erziehungskonzepten, die im Gefolge der Studentenbewegung entwickelt wurden.

### III.

Für die politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft ergibt sich hieraus ein Dilemma. Auf der einen Seite muß sie dem Anspruch genügen, **demokratische** Erziehung zu sein, die Lernenden auf ein Leben als Demokraten vorzubereiten. Dieser Anspruch ist politisch gesetzt und muß politisch gesetzt werden, wenn die Demokratie lebensfähig sein soll. Insoweit ist auch die demokratische politische Bildung ein Politikum. Der Rückzug auf eine unpolitische, wertfreie Theorie und Praxis ist ihr aber nicht nur aus politischen, sondern auch aus prinzipiellen Gründen versperrt. Entscheidungen über Intentionen, Inhalte und Methoden der politischen Bildung können grundsätzlich nicht wertfrei getroffen werden, und die konkrete pädagogische Praxis bliebe auch dann nicht ohne Einfluß auf die Einstellungen und Werthaltungen der Lernenden, wenn solche Einflußnahme nicht intendiert wäre. Auf der anderen Seite kann es in der pluralen Gesellschaft keine verbindlichen inhaltsreichen Leitbilder für alle geben, an denen sich die Erziehung der nachwachsenden Generation zu orientieren hätte. Die demokratische Gesellschaft ist nach ihrem Selbstverständnis ganz wesentlich durch die freie Konkurrenz unterschiedlicher Wertvorstellungen, Weltanschauungen und damit auch potentieller Leitbilder für die Erziehung gekennzeichnet.

Demokratische politische Bildung kann sich daher von der politischen Bildung in geschlossenen Gesellschaften nicht einfach dadurch unterscheiden, daß sie an die Stelle eines inhaltsreichen Leitbildes ein anderes setzt. Sie kann sich aber auch nicht mit der Konkurrenz unterschiedlicher Leitbilder begnügen, die aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven die nachwachsende Generation auf bestimmte politische Überzeugungen festlegen wollen. Für die einzelnen Schüler ist wenig gewonnen, wenn es vom Zufall der Lehrerteilung oder der kommunalpolitischen Machtver-

hältnisse abhängt, welches Leitbild ihnen verordnet wird. Was aber soll eine demokratische politische Bildung konstituieren, wenn nicht ein gemeinsames inhaltsreiches Leitbild des demokratischen Bürgers?

Mir scheint, daß sich die demokratische Qualität der politischen Bildung nicht in einem ausgefeilten Leitbild, sondern in der Art und Weise zeigt, wie sie mit den unterschiedlichen und kontroversen Leitbildern und den hinter ihnen stehenden politischen Überzeugungen und Konzepten umgeht. Wenngleich auch eine demokratische politische Bildung nicht in einem Freiraum jenseits der Politik betrieben werden kann, ist sie doch nicht einfach Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln. Sie kann dem Anspruch einer Erziehung zur Demokratie am ehesten gerecht werden, wenn sie sich dezidiert als **pädagogisches** Handeln versteht, wenn auch mit politischen Voraussetzungen und politischen Folgen. Als pädagogisches Handeln wäre sie - mit einer Definition von Klaus Mollenhauer - "als ein Handeln mit 'gebrochener Intention' (zu postulieren); die Intentionen des Erziehers müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren." <sup>14)</sup> Konkret könnte dies heißen: Politische Bildung beschäftigt sich mit Politik nicht mit der Perspektive, bestimmten politischen und weltanschaulichen Positionen Geltung zu verschaffen und Gefolgschaften zu rekrutieren, sondern mit der Perspektive, es den Lernenden zu ermöglichen, in der Konfrontation mit Politik **ihren** Standort, **ihre** Interessen, Bedürfnisse, Überzeugungen und Ziele in der Auseinandersetzung mit anderen selbst zu finden und zu entwickeln. Leitbilder wären dann nicht als normative Vorgaben, sondern als **Lerngegenstand** politischer Bildung zu verstehen. Die Schüler selbst sollten in der kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leitbildern entscheiden, welche für sie, für ihr Leben akzeptabel sind und welche nicht.

Ich sehe in einem solchen Verständnis von den Aufgaben einer demokratischen politischen Bildung den Kern dessen, was in der erziehungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Diskussion der sechziger und siebziger Jahre mit Mündigkeit bzw. Emanzipation gemeint war. Zwar gab es, wie ich bereits angedeutet habe, auch Konzepte einer emanzipatori-

schen Erziehung, die von einem materialen, auf eine präzise gesellschaftspolitische Perspektive bezogenen Emanzipationsbegriff ausgingen; ich sehe hierin aber eher eine Randerscheinung. Den meisten der Autoren, denen das Schlagwort von der Emanzipationspädagogik angehängt worden ist, ging es in erster Linie um einen **pädagogischen** Emanzipationsbegriff, der an alten Traditionen pädagogischen Denkens unter neuen Bedingungen anzuknüpfen suchte und dessen kritische Spitze sich gerade **gegen** die Indienstnahme von Kindern für die politischen Zwecke der Erwachsenen richtete. <sup>15)</sup>

Inzwischen ist es, nach Jahren heftiger Auseinandersetzung, in der Politischen Didaktik gelungen, über Grundprinzipien einer demokratischen politischen Bildung Übereinstimmung zu erzielen. Im Herbst 1976 konnte anlässlich einer Tagung in Beutelsbach, an der Theoretiker der politischen Bildung aus unterschiedlichen politischen Lagern teilnahmen, Konsens in drei Punkten festgestellt werden: <sup>16)</sup>

1. Es ist der politischen Bildung nicht erlaubt, die Schüler im Sinne erwünschter Meinungen und politischer Positionen zu überrumpeln und sie an der Gewinnung eines eigenständigen Urteils zu hindern. Hierfür hat sich in der Diskussion der Begriff des "Überwältigungsverbots" eingebürgert.
2. "Was in Wissenschaft und Politik **kontrovers** ist, muß auch im Unterricht **kontrovers** erscheinen". <sup>17)</sup>
3. "Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine **politische Situation** und seine **eigene Interessenlage zu analysieren**, sowie nach **Mitteln und Wegen zu suchen**, die vorgegebene Lage im Sinne seiner Interessen **zu beeinflussen**". <sup>18)</sup> Dies erfordert in besonderer Weise die Vermittlung operativer Fähigkeiten in der politischen Bildung.

Soweit ich sehe, haben diese Prinzipien bis heute in der Diskussion um die politische Bildung keinen Widerspruch gefunden. <sup>19)</sup> Sie waren wohl zunächst eher als pragmatische Übereinkunft gedacht, setzen aber unausdrücklich den Konsens über die Notwendigkeit einer spezifischen Differenz zwischen politischem und pädagogischem Handeln voraus.

#### IV.

Ist damit das Problem der Leitbilder für die politische Bildung vom Tisch? Mitnichten. Auch ein dezidiert pädagogisches Verständnis von politischer Bildung, wie ich es zu umreißen versucht habe, ist selbstverständlich nicht frei von Wertentscheidungen und Denkvoraussetzungen. Es würde wenig Sinn machen, den Schülern kontroverse Positionen in Wissenschaft und Politik zu erschließen, wenn damit nicht zugleich unterstellt würde, daß sie zumindest potentiell zu selbständiger Urteilsbildung in der Lage sind, und daß diese selbständige Urteilsbildung ein wünschenswertes Ziel ist. Gerd Stein hat treffend herausgearbeitet, daß im Hintergrund der erforderlichen Differenz zwischen pädagogischem und politischem Handeln eine gemeinsame Grundlage beider Handlungsbereiche steht: *"Politisches Handeln wie pädagogisches Handeln gehen in einem demokratisch verfaßten Gemeinwesen letztlich von der gleichen geschichtsphilosophisch-anthropologischen Annahme aus: daß der Mensch - als ein mit Vernunft und Sprache begabtes Wesen - zu freier Selbstbestimmung und verantwortlicher Selbstverwirklichung im Stande ist."* 20)

Es wäre hinzuzufügen, daß diese Annahme in vielen Fällen eine kontrafaktische Unterstellung ist, freilich eine unvermeidbare, wenn der Anspruch demokratischer Erziehung durchgehalten werden soll.

Also doch nur ein Austausch von Leitbildern? Ja und nein. Die zitierte anthropologische Annahme verweist durchaus auf Umrisse eines Leitbildes für eine demokratische politische Bildung. Zugleich aber ist dieses Leitbild bewußt vage und offen gehalten. Welches konkrete Verhalten Ausdruck freier Selbstbestimmung ist, zu welchem Ergebnis die selbständige Urteilsbildung in der Auseinandersetzung mit einem konkreten politischen Problem führen soll, wird nicht vorweg festgelegt. Das Verständnis pädagogischen Handelns als ein Handeln mit *"gebrochener Intention"* und die Prinzipien des Beutelsbacher Minimalkonsens enthalten Sicherungen gegen eine zu weitgehende materiale Auffüllung dieses Leitbildes. Gleichwohl führt auch dieses Leitbild zu Abgrenzungen gegen weltanschauliche und politische Positionen, die ihm entgegenstehen. Dabei kommt es

allerdings darauf an, diese Abgrenzungen nicht einfach administrativ zu verordnen oder manipulativ durchzusetzen, sondern im Unterricht transparent zu machen und mit den Schülern zu erörtern. Ich halte es beispielsweise für undenkbar, daß ein Lehrer unter Berufung auf die Offenheit demokratischer politischer Bildung beim Thema *Ausländer-rassistische Positionen* gleichberechtigt neben anderen im Unterricht präsentieren könnte. Das heißt nicht, daß Lehrer zu Schulstrafen greifen sollten, wenn Schüler im Unterricht rassistisch argumentieren; aber es heißt, daß die pädagogische Intention darauf abzielt, solche Positionen nicht einfach stehenzulassen, sondern sie in einer geduldigen argumentativen Auseinandersetzung zu überwinden.

Die Offenheit, die demokratische politische Bildung auszeichnet, ist somit nicht mit völliger Beliebigkeit zu verwechseln. Vielleicht wären die drei Prinzipien des Beutelsbacher Minimalkonsens um einen viel zitierten Satz von Theodor Adorno zu erweitern: *"Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung."* 21)

## ANMERKUNGEN

- 1) Wilhelm von Humboldt: Bericht der Section des Cultus und Unterrichts vom 1. Dezember 1809, zit. nach: Gerhardt Giese (Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen/Berlin/Frankfurt 1961, S. 75f.
- 2) So Wilhelm II. in seiner Eröffnungsansprache vor der preußischen Schulkonferenz von 1890. zit. nach Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der französischen Revolution bis zur Gegenwart. 2 Bde., Bd. 1, Frankfurt/M., 1973, S. 416.
- 3) Aus einem Erlaß vom 1.5.1889. zit. nach: Karl Borchering: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München 1965, S. 12f.
- 4) Vgl. u.a. Karl Christoph Lingelbach: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel 1970; Kurt-ingo Flessau: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1979; Ulrich Herrmann (Hrsg.): "Die Formung des Volksgenossen". Der "Erziehungsstaat" des Dritten Reiches, Weinheim und Basel 1985.
- 5) Vgl. u.a. Siegfried George: Die Erziehung sozialistischer Menschen als Ziel der DDR-Staatsbürgerkunde. In: Gegenwartskunde 1/78; K. Schmitt: Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn 1980. Ders.: Friedenserziehung in der Staatsbürgerkunde der DDR. In: Dietrich Zitzlaff/Siegfried George (Hrsg.): DDR-Jugend heute, Stuttgart 1986
- 6) Vgl. Jutta Lange-Quassowski: Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation des Westdeutschen. Opladen 1979; Günter Pakschies: Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik. 2. Aufl., Köln/Wien 1984.
- 7) Vgl. Theodor Wilhelm (Friedrich Oetinger): Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als politische Aufgabe. Stuttgart 1951 (ab 1953 "Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung").
- 8) Heinrich Neue: Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule. Kiel 1961, S. 63.
- 9) Antonius Holtmann: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht. Bonn 1970 (Schriftenreihe der Bundeszentrale), S. 10.
- 10) Vgl. hierzu kritisch Hermann Giesecke: "Erziehung gegen den Kapitalismus" - Neomarxistische Pädagogik in der Bundesrepublik. In: Neue Sammlung 1973, S. 42 ff. Inzwischen ist auch bei vielen pädagogischen Initiativen aus dem Bereich der Neuen Linken eine veränderte Sichtweise des Verhältnisses von Politik und Pädagogik eingetreten. Vgl. hierzu u.a. Wolfgang Sander: Alternativschulbewegung und politische Bildung. In: Die Deutsche Schule 5/84.
- 11) Vgl. aus den Arbeiten von Bernhard Sutor u.a. Didaktik politischer Bildung im Verständnis Praktischer Philosophie. In: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 4. Aufl. Stuttgart 1980; Ders.: Neue Grundlegung politischer Bildung, 2 Bde., Paderborn 1984.
- 12) Die umfangreiche Literatur zur Frage der Werterziehung in der politischen Bildung kann hier nicht bibliographiert werden. Als Einstieg in die Problematik ist gut geeignet Wolfgang Brezinka/Bernhard Claußen: Wertwandel und Erziehung in der Schule. Hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1984. Brezinkas Aufsatz kann als Beispiel für den Versuch gelten, eine konservativ gestimmte Werterziehung zu begründen. Eine andere Diskussionslinie zum Problem der Werterziehung beschäftigt sich mit der Rezeption des kognitionspsychologischen Ansatzes von Kohlberg für die politische Bildung. Als Beispiel für diese Rezeption kann gelten Ludwig Helbig: Politischer Unterricht und die Entwicklung des moralischen Bewußtseins. In: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 5. Aufl., Stuttgart 1986.
- 13) Vgl. Rolf-Joachim Heger u.a.: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg 1983, Wolfgang Beer; Zum Stand der Diskussion um die Öko-Pädagogik siehe Jörg Calließ/Reinhold E. Lob (Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 2: Umwelterziehung, Düsseldorf 1987.
- 14) Klaus Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozeß. 3. Aufl., München 1976, S. 15.
- 15) Am Beispiel der politischen Kontroversen um Schulbücher für die politische Bildung hat Wolfgang Hilligen dies kürzlich noch einmal bekräftigt; vgl. seinen Beitrag "Das Schulbuch als Pädagogicum und Politicum", in: Siegfried George/Wolfgang Sander (Hrsg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1988; vgl. zur Frage einer emanzipatorischen politischen Bildung ferner Wolfgang Sander (Hrsg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung, Marburg 1988.
- 16) Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1967.

- 17) Hans-Georg Wehling: *Konsens à la Beutelsbach?* In: Schiele/Schneider, a.a.O., S. 179.
- 18) ebd., S. 180.
- 19) Vgl. zum Stand der Diskussion Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart 1987.
- 20) Gerd Stein: *Politische Bildung zwischen Politik und Pädagogik. Politischer Kontext, edukative Aufgabe und Bezugswissenschaften des Politikunterrichts.* In: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): *Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern*. München 1979, S. 38.
- 21) Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M. 1970, S.88