

Wolfgang Sander  
Neue Wege des politischen Lernens angesichts  
neuer Technologien und neuer gesellschaftlicher  
Entwicklungen

*Vorbemerkung*

Meine These ist, daß in der politikdidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte entwickelte didaktische Konzeptionen politischer Bildung auch angesichts neuer Herausforderungen, wie sie im folgenden Abschnitt einleitend skizziert werden, noch tragfähig sind. Die Politikdidaktik hat es in den sechziger und siebziger Jahren verstanden, paradigmatische Grundlagen für eine demokratische politische Bildung zu entwickeln, die es erlauben, auf neue gesellschaftlich-politische Problemlagen und Entwicklungstendenzen flexibel zu reagieren, ohne mit immer neuen politikdidaktischen »Wenden« kurzatmig den jeweiligen Trends in der gesellschaftlichen Realität oder in den Sozialwissenschaften hinterherzulaufen<sup>1</sup>.

Dies schließt freilich nicht aus, daß solche neuen Problemlagen und Entwicklungstendenzen neue Akzentsetzungen und Weiterentwicklungen in der politikdidaktischen Theoriediskussion erfordern. In diesem eingeschränkten Sinne ist die Frage nach neuen Wegen politischen Lernens heute in der Tat sinnvoll und notwendig, und so sind auch die Überlegungen in diesem Beitrag zu verstehen.

Der Beitrag bezieht sich auf die außerschulische politische Bildung. Wenn dennoch häufig auf Literatur und Diskussionsstand der derzeit überwiegend auf die schulische politische Bildung orientierten Politikdidaktik Bezug genommen wird, so deshalb, weil unbeschadet der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und Adressatenkreise sich die grundlegenden konzeptionellen Probleme einer demokratischen politischen Bildung in unterschiedlichen Praxisfelder in prinzipiell gleicher Weise stellen (vgl. Sander 1988).

## 1. Neue Technologien und neue gesellschaftliche Entwicklungen – Anmerkungen zu Tendenzen der fortgeschrittenen Industriegesellschaften

Daß sich die fortgeschrittenen Industriegesellschaften in einer Phase des Wandels befinden, ist offenkundig. Entsprechend haben in der allgemeinen Publizistik wie in der wissenschaftlichen Diskussion Versuche Konjunktur, diesen Wandel auf eine Formel zu bringen: Von »Modernisierung« wie von »Postmoderne« ist die Rede, von der »Freizeit-«, der »Dienstleistungs-« oder der »Informationsgesellschaft«. Von einer gewissen Ratlosigkeit, gleichzeitig aber von vorsichtiger Zurückhaltung angesichts der schillernden Vielfalt von Veränderungsprozessen zeugt die Formel von der »neuen Unübersichtlichkeit«, die Jürgen Habermas geprägt hat (Habermas 1985), während Ulrich Beck den ehrgeizigen und derzeit viel diskutierten Versuch unternommen hat, die Wandlungsprozesse der Industriegesellschaft mit dem Theorem der »Risikogesellschaft« analytisch und begrifflich zu erfassen (vgl. Beck 1986, 1987, 1988, 1989).

Obwohl diese – und andere – Formeln durchaus Aspekte des Wandlungsprozesses zutreffend beschreiben und trotz des anspruchsvollen und anregenden theoretischen Ansatzes von Beck muß davor gewarnt werden, vorschnell zu globalen Erklärungsmustern und Konzepten zu greifen. Allzu häufig erweisen sich solche Globalkonzepte letztlich als problematische Verallgemeinerungen einzelner Aspekte des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses (vgl. Nevermann 1988). Wenn im folgenden auf solche Aspekte der derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklung hingewiesen wird, so geschieht dies ohne Anspruch auf Vollständigkeit und systematische Konsistenz. Es sollen lediglich in kursorischer Kürze solche Aspekte angesprochen werden, die für die Frage nach neuen Wegen in der politischen Bildung von besonderer Bedeutung sind. In diesem Sinne dürften insbesondere die folgenden Gesichtspunkte relevant sein:

1.1 Fast schon ein Gemeinplatz ist die Formel von der zunehmenden Komplexität moderner Gesellschaften. Auch wenn der Gebrauch dieser Formel dann problematisch ist, wenn sie zur *Erklärung* des gesellschaftlichen Wandels herangezogen wird – sie sagt über Ursachen des Wandels nichts aus und verleitet dazu, auf konkrete Interessenkonstellatio-

nen zurückführbare Entwicklungen als quasi naturwüchsige Prozesse mißzuverstehen –, beschreibt sie doch zutreffend die wachsende Schwierigkeit der Individuen, gesellschaftliche Zusammenhänge aus ihrer Alltagserfahrung heraus zu verstehen. Zu dieser wachsenden Komplexität gehört insbesondere die sich weiter differenzierende Arbeitsteilung, innergesellschaftlich und weltweit; damit verbunden ist eine zunehmende wechselseitige Abhängigkeit verschiedener sozialer Segmente. Die Tendenz zur Abschaffung der Lagerhaltung in der Industrie, zur auf den Tag genau mit den Zulieferern abgestimmten Produktionsplanung ist ein Beispiel für diese wachsende Abhängigkeit; ein anderes ist die völlige Unfähigkeit der allermeisten privaten Haushalte, bei einem Zusammenbruch der gesellschaftlich organisierten Versorgungssysteme (Fernheizung, Strom-, Wasser- und Lebensmittelversorgung) auch nur kurze Zeit zu überleben.

Die zunehmende Verflechtung sozialer Segmente bewirkt ferner, daß zunächst lokal begrenzte Entscheidungen, Entwicklungen oder Katastrophen Auswirkungen in ganz anderen Bereichen haben können; Auswirkungen, deren Ursachenzusammenhang nicht aus der Alltagserfahrung heraus verstehbar ist, sondern analytisch erschlossen werden muß. Daß Überschwemmungen in den mitteleuropäischen Küstenländern drohen, weil das Abholzen der Regenwälder auf der Südhalbkugel der Erde weltweite Klimaveränderungen bewirken kann, und daß dieses Abholzen möglicherweise wiederum über die Verschuldungskrise der Dritten Welt in einem Zusammenhang steht mit der Entwicklungspolitik der Industriestaaten, wäre ein Beispiel hierfür. Ein anderes ist die gemachte Erfahrung, daß Kinder bei uns nicht auf dem Rasen spielen dürfen, weil sich in einem fernen Land ein Kernkraftwerksunfall ereignet hat.

1.2 Die genannten Beispiele deuten bereits einen weiteren Aspekt der Entwicklung moderner Gesellschaften an: Die Reichweite politischen Handelns (oder Unterlassens) hat insofern eine im Vergleich zu früheren Gesellschaften niemals gekannte Dimension erreicht, als heute die Selbstvernichtung der menschlichen Gattung durch ökologische oder kriegerische Katastrophen in den Bereich des Möglichen gerückt ist. Politische Fehler können heute *irreparable* Schäden verursachen und *unumkehrbare* destruktive Entwicklungen einleiten. Diese Situation ist historisch neu; sie ist bisher politisch, kulturell und bildungstheoretisch bei weitem noch nicht angemessen verarbeitet.

1.3 Die wachsende Reichweite von Katastrophen steht in einem umge-

kehrten Verhältnis zur Fähigkeit der Menschen, drohende Gefahren durch technologisch produzierte Risiken mit ihren fünf Sinnen wahrzunehmen. Ulrich Beck, dem wir den Hinweis auf diese Problematik verdanken, spricht von der »Entmündigung der Sinne«: »Mit dem Atomzeitalter entsteht eine Verdoppelung der Welt. Die Welt hinter der Welt, die uns unvorstellbar bedroht, bleibt unseren Sinnen ein für allemal unzugänglich« (Beck 1987, S. 160). Was Beck hier auf radioaktive Verseuchung und die Risiken durch Umweltgifte bezieht, ließe sich auch auf andere Gefahrenpotentiale ausweiten – die Vernichtungskraft moderner Waffensysteme ist dem Gerät nicht anzusehen, sie entzieht sich unserem Vorstellungsvermögen; denkbare schwere Folgen eines Unfalls im Bereich der bio- und gentechnischen Produktion ließen sich sinnlich erst wahrnehmen, wenn Schäden bereits eingetreten sind; dem Computer als Instrument der Datenverarbeitung lassen sich Bedrohungen des Rechts auf informationelle Selbstbestimmung nicht einfach ansehen.

1.4 Während die Reichweite politischer Entscheidungen im Sinne ihrer Fernwirkungen gewachsen ist, sind die Möglichkeiten einer demokratischen politischen Kontrolle der für das gesellschaftliche Zusammenleben wesentlichen Prozesse gesunken. Beck spricht von »Entgrenzung« und »Zentrumslosigkeit« von Politik angesichts der Ausdifferenzierung von unzähligen Machtzentren in der Gesellschaft schon durch die ökonomisch-technische Entwicklung: Moderne technologische Entwicklungen haben in vielen Fällen durch ihre weitreichenden Auswirkungen auf die Lebenspraxis der Individuen wie auf Strukturen des Zusammenlebens unmittelbar politische Relevanz. Das Forschungslabor wird damit potentiell zu einem *politischen* Machtzentrum, und den demokratisch legitimierten politischen Institutionen bleibt in vielen Fällen bestenfalls die Möglichkeit, nachträglich bei der Verwaltung von Folgewirkungen regulierend einzugreifen.

1.5 Die Fülle medial vermittelter Informationen insbesondere in den elektronischen Medien verstärkt die Unübersichtlichkeit dieser Entwicklungen für die Individuen und die daraus erwachsende Tendenz zur Orientierungslosigkeit. Zwar eröffnet die allgemeine Zugänglichkeit einer Vielzahl von Informationsmöglichkeiten in Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, Radio und Fernsehen *im Prinzip* für die Individuen auch die Chance, die Undurchschaubarkeit des gesellschaftlichen Ganzen aus der Perspektive der Alltagserfahrung durch gezielte Informationsbeschaffung zu kompensieren; die dazu notwendigen Fähigkeiten

werden aber nicht von den Massenmedien selbst vermittelt. Das Einschalten des Fernsehers vermittelt nicht per se einen realitätsgerechten Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, es wird ihn in vielen Fällen eher verstellen.

1.6 Das Bildungswesen reagiert bisher auf diese Tendenzen nicht mit Konzentration, sondern mit wachsender Disparatheit. In der Schule wächst die Zahl der Fächer und in den Fächern der Umfang der Lerninhalte, ohne daß für die Schüler Zusammenhänge erkennbar sind; zwischen Schule und außerschulischer Bildung gibt es keinen systematischen Diskussionszusammenhang; innerhalb der außerschulischen Bildung wächst die Tendenz zur Zersplitterung der Bildungsangebote in einem schwer überschaubaren Markt.

1.7 Unübersehbar ist schließlich in jüngster Zeit die Tendenz einer wachsenden Zahl von Individuen geworden, auf diese Tendenzen mit Fundamentalismus, Rückzug auf Irrationalismen oder politischer Regression zu reagieren. Die Erscheinungsformen dieser Tendenzen sind höchst unterschiedlich – die Suche nach unbefragbaren Wahrheiten ist hier ebenso zu nennen wie der Rückzug auf scheinbar vertraute, kleine Räume, die Suche nach Verlässlichkeit im Bereich der emotionalen Wahrnehmung der Wirklichkeit angesichts der Schwierigkeit, diese Wirklichkeit rational zu verstehen, oder die Suche nach einfachen Antworten auf komplexe Probleme. Welche politischen Gefahren aus diesen Fluchtenden erwachsen können, ist am Stimmenzuwachs für rechtsradikale Parteien bei den letzten Wahlen abzulesen.

Zumindest die unter 1.1 bis 1.5 genannten Aspekte stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit neueren technologischen Entwicklungen. Ihre Bedeutung für die politische Bildung gewinnen neue Technologien durch eben diesen Zusammenhang. Angesichts des weitreichenden ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Verflechtungszusammenhangs, in den die Entwicklung und Anwendung neuer Technologien heute eingebunden ist, hat sich die Vorstellung von einer autonomen, ausschließlich nach eigenen Gesetzmäßigkeiten ablaufenden Technikentwicklung endgültig als Fiktion erwiesen. Umgekehrt ist die Vorstellung von einem autonomen, von anderen gesellschaftlichen Bereichen klar abgegrenzten Bereich des Politischen fiktiv geworden. In zunehmendem Maße können politische Entscheidungen zu zentralen Problemfeldern gesellschaftlicher Entwicklung ohne Rückgriffe auf naturwissenschaftlich-technische Kompetenz nicht mehr sachgerecht getroffen werden.

## 2. Politische Bildung zwischen Bedeutungszuwachs und Marginalisierung

Angesichts der skizzierten Tendenzen ist unverkennbar, daß der politischen Bildung heute eine stark gestiegene Bedeutung für die Stabilität und Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft zukommt. Zwar gilt im Prinzip seit je, daß die Demokratie schon mit dem allgemeinen Wahlrecht mindestens die politische Urteilsfähigkeit aller Erwachsenen unterstellen muß, und die historische Erfahrung bestätigt, daß ein verbreiteter Mangel an politischer Urteilsfähigkeit in Krisensituationen die Anfälligkeit für nicht-demokratische Konfliktlösungen erheblich zu fördern vermag. In einer historischen Situation, in der das Überleben der Gattung von der Vernünftigkeit politischer Entscheidungen abhängt, wird aber – unter der Maßgabe, daß diese Entscheidungen *demokratisch* getroffen werden sollen – die Notwendigkeit einer möglichst gut fundierten politischen Bildung für möglichst viele Menschen evident. Dies gilt umso mehr, wenn – wie geschildert – angesichts wachsender Undurchschaubarkeit der gesellschaftlichen Realität die Entwicklung eines reflektierten Verständnisses von den Grundproblemen und Strukturen unserer Zeit in zunehmendem Maße auf *organisiertes Lernen* angewiesen ist. »Allgemeinbildung« ist heute nicht mehr denkbar ohne politische Bildung (vgl. Klafki 1985, Wilhelm 1985, Sander 1989 a).

Ganz im Gegensatz zu dieser wachsenden Bedeutung hat sich die tatsächliche Stellung der politischen Bildung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung in den letzten Jahren verschlechtert. Mit Ausnahme der Träger, die nahezu ausschließlich politische Bildung anbieten (wie Arbeit und Leben oder die parteinahen Stiftungen), hat die politische Bildung in den Institutionen der Erwachsenenbildung deutlich an Gewicht verloren, meist zugunsten der beruflichen und der kulturellen Bildung. Insbesondere an den Volkshochschulen als den wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik ist ein Prozeß der Marginalisierung der politischen Bildung unverkennbar<sup>2</sup>.

Auch der Hinweis, daß politische Bildung an Volkshochschulen nicht nur in diesem Fachbereich institutionalisiert sei, sondern darüber hinaus als »integratives Prinzip« in anderen Fachgebieten wirksam werde (Heinen-Tenrich 1987, Pädagogische Arbeitsstelle ... 1989), vermag

nicht zu beruhigen. Zu unklar bleibt, was an sozialwissenschaftlicher und politikdidaktischer Kompetenz sowie an kontinuierlicher Angebotsplanung sich hinter gelegentlichen Bezügen auf politisch relevante Fragestellungen in anderen Fachgebieten tatsächlich verbirgt. Solange Umfragen und eigene Beobachtungen darauf hindeuten, daß nur eine Minderheit der Volkshochschulen über einschlägig qualifizierte pädagogische Mitarbeiter verfügt (vgl. Hufer 1984, S. 298), ist Skepsis angebracht. Offenbar gelingt es der Erwachsenenbildung derzeit nicht oder nur unzureichend, die gewachsene Bedeutung der politischen Bildung didaktisch umzusetzen und ein klares, auch für potentielle Teilnehmer durchschaubares didaktisches Profil politischer Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Die folgenden Überlegungen erheben nicht den Anspruch, diesen Mangel beheben zu können. Die Problemlagen, die im folgenden diskutiert werden, sollen lediglich im Sinne der einleitenden Bemerkungen zu diesem Beitrag Akzentsetzungen im Selbstverständnis und den Aufgaben politischer Bildung beleuchten, die heute angesichts der im vorigen Abschnitt skizzierten Entwicklungen vordringlich sein dürften.

## 3. Aktuelle Problemlagen der politischen Bildung

### 3.1 Politische Bildung als Konstituens von Allgemeinbildung – Leistungen für das Individuum

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in seinem bekannten Gutachten zur Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1960 als »gebildet« jeden bezeichnet, »der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (zit. nach Faber 1961, S. 36). Diese Definition versteht Bildung als einen – prinzipiell un abgeschlossenen – Prozeß, in dem das Individuum vom Objekt seiner gesellschaftlichen Umgebung zum Subjekt wird, das sich diese gesellschaftliche Umgebung im Sinne eines reflexiven Verhältnisses zur Realität und der Bereitschaft zum aktiven Mitgestalten aneignet. Sofern die Begriffe »Gesellschaft« und »Welt« unter Bezug auf die Sozialwissenschaften mit Inhalt gefüllt werden, ist diese Definition des Bildungsbegriffs noch immer

hilfreich. In einem ganz ähnlichen Sinne spricht Wolfgang Klafki davon, Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeute u. a., »ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit *aller* angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen« (Klafki 1985, S. 20).

Die Leistung der *politischen* Bildung in einem so verstandenen Bildungsprozeß besteht für das Individuum in der Erschließung der gemeinsamen Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften als Feld für eigenständiges Urteilen und Handeln<sup>3</sup>. Die gesellschaftliche Umgebung, die schon lebensgeschichtlich zunächst als schicksalhaft gegeben erfahren wird, wird durch politische Bildung in ihren Strukturen und Problemen erschlossen und als prinzipiell durch menschliches Handeln gestaltbar erfahren, wobei die genaue Prüfung der Chancen wie der Grenzen individueller und kollektiver Handlungsmöglichkeiten in konkreten Situationen Teil des Lernprozesses ist. »Nur wer im politischen Raum kraft seiner Vernunft an den gemeinsamen Angelegenheiten teilnehmen kann, ist erwachsen (soweit man erwachsen »sein« kann)« (Kremp 1985, S. 29) – indem politische Bildung Erwachsenen hilft, in diesem Sinne »erwachsen« zu werden, wirkt sie der Tendenz zur Infantilisierung der Individuen entgegen, die eine wachsende Undurchschaubarkeit von »Gesellschaft und Welt« fast zwangsläufig mit sich bringt.

### 3.2 Wiedergewinnung des Politischen und Diskursfähigkeit – Leistungen für Bestand und Fortentwicklung der Demokratie

Nur scheinbar automatisch entfalten sich die oben angedeuteten Entwicklungstendenzen der fortgeschrittenen Industriegesellschaften als zwangsläufige Folge des technischen Fortschritts. Hinter der Entwicklung wie den konkreten Formen der Anwendung neuer Technologien verbergen sich benennbare Interessen, und es gehört zu den aktuellen, dringlichen Aufgaben politischer Bildung, den Entscheidungsanspruch von naturwissenschaftlich-technischen Experten bei der Einführung von höchst folgenreichen technischen Neuentwicklungen zu problematisieren: »Genau daran entscheidet sich die Zukunft der Demokratie: Sind wir in allen Einzelheiten der Überlebensfragen von Experten, auch

von Gegenexperten, abhängig, oder gewinnen wir ... die Kompetenz des eigenen Urteils zurück? Lautet die Alternative nur noch: autoritäre oder kritische Technokratie? Oder gibt es einen Weg, der Entmündigung und Enteignung des Alltags in der Gefahrenzivilisation entgegenzuwirken?« (Beck 1988, S. 293.)

Fragen dieser Art wären, an geeigneten Beispielen, in der politischen Bildung zu stellen. Aufgabe der politischen Bildung ist es hierbei zunächst, die scheinbar autonomen Gesetzmäßigkeiten folgende technologische Entwicklung als Politikum überhaupt erst erkennbar zu machen<sup>4</sup>. Ferner erwächst der politischen Bildung »die große Verantwortung für die Anbahnung eines Diskurses, der über die Popularisierung von plakativen Thesen in der massenmedialen Kommunikation und symbolischen Politik hinausgeht« (Claußen 1989, S. 53). Die besondere Verantwortung – und Chance – der politischen Bildung hierbei ergibt sich gerade aus einer Differenz zwischen politischer Bildung und praktischer Politik: Politische Bildung kann und muß sich als ein sozialer Ort profilieren, an dem kontroverse Themen ohne Entscheidungszwang diskursiv verhandelt werden und an dem auch Minderheitenpositionen prinzipiell gleiche Artikulationschancen haben. Politische Bildung leistet damit einen unersetzbaren Beitrag zur Entwicklung einer politischen Streitkultur, die für eine humane und demokratische Bewältigung der aktuellen gesellschaftlich-politischen Veränderungsprozesse unerlässlich ist.

### 3.3 Konzentration auf Schlüsselprobleme – neue Prioritäten bei der didaktischen Planung politischer Bildung

Angesichts wachsender Undurchschaubarkeit der gesellschaftlich-politischen Realität muß bei der didaktischen Planung politischer Bildung verstärkt gefragt werden, auf welche Weise eine Reduktion von Komplexität möglich ist, die es den Teilnehmern ermöglicht, sich Grundstrukturen in der schillernden und unübersichtlichen Vielfalt medial vermittelter Wirklichkeit zu erschließen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Zusammenhänge zwischen disparaten Lebensbereichen zu erkennen, kurz: sich ein eigenständiges, reflektiertes Bild von der Epoche, in der wir leben, zu erarbeiten. Auch und gerade in der politischen Bildung ist hierbei Klafkis Vorschlag hilfreich, in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen die Auseinandersetzung mit Schlüssel-

problemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zu stellen.

Nun liegt eine systematische Ausarbeitung zu der Frage, welche Probleme in diesem Sinne als Schlüsselprobleme gelten können und warum, nicht vor; es spricht aber vieles für die Annahme Klafkis, daß über diese Frage ein pragmatischer Konsens in unserer Gesellschaft relativ leicht herstellbar sein dürfte (vgl. Klafki 1985, S. 21). So dürfte es kaum Streit darüber geben, daß beispielsweise das Problem der Friedenssicherung im Atomzeitalter, die Bedrohung des ökologischen Gleichgewichts auf der Erde, das Verhältnis der Industrieländer zur Dritten Welt, die Frage nach demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten in komplexen Gesellschaften und – nicht zuletzt – Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts Schlüsselprobleme unserer Zeit sind. Die Chance eines Konsenses wird es allerdings nur bei der Auswahl der Problemstellungen, nicht jedoch bei der Frage nach Lösungsperspektiven geben; politische Bildung, die die Mündigkeit der Lernenden ernst nimmt, muß daher diese Kontroversen widerspiegeln und darf die Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen nicht auf eine bestimmte Sichtweise und politische Position festlegen wollen.

Zu diesen Schlüsselproblemen kann es durchaus je nach Interessenschwerpunkten potentieller Teilnehmer sehr unterschiedliche didaktische Zugänge geben. Nicht notwendigerweise muß beispielsweise die Umweltproblematik in einem systematisierend angelegten Kurs behandelt werden; Zugänge sind auch über Themen wie Umweltschutz im Haushalt, gesunde Ernährung, Energie- oder Verkehrspolitik u. a. möglich. Entscheidend ist freilich, daß bei konkreten, erfahrungsnahen Zugängen mikro- wie makrodidaktisch der Zusammenhang zum dahinterstehenden politischen Grundproblem gewahrt bleibt, daß also am Besonderen das Bedeutsam-Allgemeine herausgearbeitet wird (Hilligen 1985).

### *3.4 Fachbezug und fächerübergreifendes Lernen – zur Institutionalisierung politischen Lernens in der Erwachsenenbildung*

Die Konzentration auf Schlüsselprobleme der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft erfordert zwangsläufig das Überschreiten der traditionellen Fachbereichsgrenzen in der Angebotsplanung, da die mei-

sten dieser Schlüsselprobleme nur in der Zusammenschau der Perspektiven unterschiedlicher Wissenschaften angemessen bearbeitbar sind. Beispielsweise kann über die Frage, wie politisch mit der Bio- und Gentechnologie umgegangen werden soll, kaum rational diskutiert werden, wenn über die Potentiale und möglichen Gefahren dieser neuen Technologie völlige Unklarheit besteht. Ähnliches gilt für den gesamten Bereich neuer technologischer Entwicklungen: »Themen des ökonomisch-technischen Wandels unserer Gesellschaft können nur noch interdisziplinär bearbeitet werden« (Gagel 1988, S. 162). Gerade in einem solchen interdisziplinären Zugang liegt eine wesentliche Chance für die politische Bildung, Zusammenhänge zwischen scheinbar voneinander unabhängigen Bereichen (wie Technik und Politik) zu erschließen. Insoweit ist die Rede vom fächerübergreifenden Prinzip der politischen Bildung berechtigt, wenn auch eher im Sinne einer Forderung als im Sinne einer Bestandsaufnahme des Ist-Zustands in der Erwachsenenbildung. Interdisziplinäres Arbeiten setzt jedoch die Repräsentanz der Disziplinen in den Einrichtungen und im Angebot der Erwachsenenbildung voraus; genau daran aber mangelt es derzeit. Die fächerübergreifende Arbeit in der politischen Bildung muß in eine politikdidaktisch durchdachte Angebotsstruktur eingebettet sein, wenn sie sich nicht auf unzusammenhängende Episoden beschränken soll. Eine solche Angebotsstruktur kann aber nur entwickelt werden, wenn die politische Bildung auch als eigener Fachbereich institutionalisiert ist. Die längerfristig angelegte curriculare Struktur dieses Fachbereichs stellt gewissermaßen das Gerüst dar, auf das fächerübergreifende Angebote immer wieder bezogen werden müssen. Dies erfordert sozialwissenschaftliche und politikdidaktische Kompetenz, die auch personell an den Volkshochschulen (und anderen Einrichtungen) repräsentiert sein muß; wo dies gegeben ist, muß in der Tat überlegt werden, wie interdisziplinäre Zugänge durch kooperative Angebotsplanung und Zusammenarbeit von Kursleitern aus unterschiedlichen Fachbereichen didaktisch realisiert werden können.

#### 4. Politische Bildung als bildungspolitische Aufgabe

Wenn das Bildungswesen den Herausforderungen der Gegenwart und der nahen Zukunft auf eine Weise gerecht werden will, die eine humane und demokratische Bewältigung dieser Herausforderungen fördert, dann sind neue Initiativen zur Stärkung der politischen Bildung eine dringliche Notwendigkeit. Die bevorstehende Bundestagsdebatte zur politischen Bildung ist ein erster, noch bescheidener Ansatz in Richtung auf mehr öffentliche Aufmerksamkeit für die Belange der politischen Bildung. Konkrete bildungspolitische Maßnahmen müssen folgen. Zu behebende Defizite gibt es genügend:

- die Stagnation in der finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung muß überwunden werden;
- es muß dafür Sorge getragen werden, daß in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung einschlägig ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die politische Bildung zur Verfügung stehen;
- für die zukünftige berufliche Tätigkeit in der außerschulischen politischen Bildung müssen in Kooperation zwischen Erwachsenenpädagogik und Politischer Didaktik berufsqualifizierende Studiengänge entwickelt werden;
- die Mitarbeiterfortbildung und der trägerübergreifende Diskurs in der politischen Erwachsenenbildung müssen verbessert werden;
- das Recht auf bezahlten Bildungsurlaub auch für Veranstaltungen der politischen Bildung muß in allen Bundesländern für alle Arbeitnehmer gesetzlich gewährleistet werden.

Vielleicht ist das derzeit dringlichste Erfordernis, vor dem die politischen Bildner stehen, das bildungspolitische Engagement für die politische Bildung.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die politikdidaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte kann hier nicht nachgezeichnet werden. Eine Orientierung über den Verlauf dieser Diskussion bzw. den aktuellen Stand politikdidaktischer Theoriebildung geben insbesondere Schiele/Schneider 1977 und 1987, Fischer 1986, Nitzschke/Sandmann 1987, Mickel/Zitzlaff 1988 und Sander 1989 a. Mit Ausnahme des Bandes von

Mickel/Zitzlaff, in dem schulische und außerschulische Praxisfelder berücksichtigt sind, beziehen sich diese Titel überwiegend auf die schulische politische Bildung. Ähnlich repräsentative Publikationen zum Stand der Theoriediskussion mit Blick auf die außerschulische politische Bildung liegen nicht vor; hingewiesen sei jedoch auf Röhrig 1985, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1985, Hufer 1985, Siebert/Weinberg 1987 und Sander 1989b.

<sup>2</sup> Dieser Prozeß kann hier nur knapp benannt, Ursachen für diese Entwicklung können hier nicht diskutiert werden. Ausführlicher wird diese Problematik bei Sander 1989b erörtert.

<sup>3</sup> Vgl. zum hier zugrunde gelegten Politikbegriff ausführlicher Sander 1989a, S. 139–149.

<sup>4</sup> Für die didaktische Planung bei der Thematisierung neuer Technologien in der politischen Bildung können die von Bernhard Claußen formulierten Leitfragen (Claußen 1988) sowie die von Siegfried George vorgeschlagenen Qualifikationen (George 1986) hilfreich sein. Zum Stand der politikdidaktischen Diskussion zu diesem Problembereich vgl. ferner Ackermann 1988 (mit ausführlicher Bibliographie).

#### Literatur

- Ackermann, A., u. a. (Hrsg.): Technikentwicklung und politische Bildung. Opladen 1988
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U.: Leben in der Risikogesellschaft. In: Gegenwartskunde 2/1987
- Beck, U.: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt/M. 1988
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Überlebensfrage, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/1989
- Claußen, B.: Neue Technologien, politisch-gesellschaftliche Entwicklung und die Aufgaben politischer Bildung. Eine sozialwissenschaftlich-fachdidaktische Skizze ihres Verhältnisses. In: Ackermann 1988
- Claußen, B.: Politische Bildung in der Risikogesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/1989
- Faber, W. (Hrsg.): Person oder Organisation? Grundtexte zur Erwachsenenbildung. Düsseldorf 1981
- Fischer, K. G. (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 5. Aufl., Stuttgart 1986
- Gagel, W.: Unsicheres Wissen und machtlose Politik? Sechs Thesen zu didakti-

- schen Problemen bei der Behandlung der Neuen Technologien im Unterricht. In: Ackermann 1988
- Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985
- Heinen-Tenrich, J.: Politische Bildung wandert aus. In: Siebert/Weinberg 1987
- Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4., völlig neu bearbeitete Aufl., Opladen und Bonn 1985
- Hufer, K.-P.: Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt/M. und Bern 1984
- Hufer, K.-P.: Politische Erwachsenenbildung. Ihre Geschichte und Entwicklung in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/1985
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985
- Kremp, W.: Die Republik der Erwachsenen oder Wege in der Höhle. Ein Versuch zur politischen Bildung. Göttingen 1985
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Standort und Perspektiven der politischen Bildung. Soest 1985
- Mickel, W. W./Zitzlaff, D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Opladen und Bonn 1988
- Nevermann, K.: Zukunft der Industriegesellschaft, gesellschaftliche Entwicklungslinien und Konsequenzen für die Weiterbildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung. Marburg 1988
- Nitzschke, V./Sandmann, F. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart 1987
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1989
- Pehl, K.: Statistisches Material zur Volkshochschularbeit 1962 bis 1987. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. 1989
- Röhrig, P.: Politische Erwachsenenbildung. In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, Stuttgart 1985
- Sander, W.: Die Einheit der politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung. In: George, S./Sander, W. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1988
- Sander, W.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg 1989 (1989a)
- Sander, W.: Politische Erwachsenenbildung an Volkshochschulen – Defizite und Perspektiven. In: Forum Politische Bildung 2/1989 (1989b)

- Schiele S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977
- Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart 1987
- Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 20, 1987
- Wilhelm, T.: Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung! In: Neue Sammlung 1985, S. 120–150