

POLITIK-LERNEN IN DER DEMOKRATIE

ZUR THEORIEGESCHICHTE DER POLITISCHEN BILDUNG NACH 1945

Vorbemerkung

Daß politische Bildung zu den unerläßlichen Bestandteilen einer demokratischen politischen Kultur gehört, ist, jedenfalls unter den politischen Bildnern selbst und darüber hinaus in der pädagogischen Öffentlichkeit, kaum mehr umstritten. Ob sie in Schule und außerschulischer Bildung den dafür erforderlichen Stellenwert bereits inne hat, ist eine andere Frage, die zu eher skeptischen Bilanzen und Bestandsaufnahmen Anlaß gibt (1). Dennoch: Im Vergleich zu früheren Epochen deutscher Bildungsgeschichte hat die politische Bildung in der Bundesrepublik nicht nur eine besser ausgebaute Infrastruktur, sondern vor allem auch eine reflektierte Identität als *demokratische Bildung* entwickeln können. Trotz gewichtiger Defizite, auf die noch zu sprechen zu kommen sein wird, gehört die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten Theoriekonzepten für demokratische politische Bildung zu den wichtigen Leistungen der pädagogischen Theoriegeschichte nach 1945.

Der Versuch, diese Theoriegeschichte der politischen Bildung nach 1945 in allen Verästelungen nachzuzeichnen, würde den Rahmen eines Aufsatzes bei weitem

sprengen. Breitere Ausarbeitungen und Dokumentationen hierzu liegen an anderer Stelle vor (2), so daß dieser Beitrag begrenztere Fragestellungen verfolgen kann: Zunächst soll ein grober Überblick über die wichtigsten Phasen und Problemstellungen in der Selbstverständnisdiskussion der politischen Bildung seit 1945 gegeben werden; im zweiten Teil soll die Entwicklung der Politikdidaktik zu einer *schulbezogenen* wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit Theorieproblemen politischer Bildung beschäftigt, dargestellt werden; der dritte Teil fragt nach den Beiträgen der *Erwachsenenbildung* zur Theoriegeschichte der politischen Bildung, und der abschließende vierte Teil skizziert aktuelle Problemlagen in der Theoriediskussion, die schulische wie außerschulische politische Bildung betreffen.

1. Politische Bildung seit 1945 – eine Grobskizze zu Schwerpunkten der Theoriediskussion

Die Einteilung von komplexen Gesprächszusammenhängen über mehrere Jahrzehnte in "Phasen" stellt immer eine Abstraktion und eine Vereinfachung dar; Seitenstränge der Diskussion müssen unbeachtet bleiben, Weiterwirkungen ein-

zelter Theorieansätze über die Phase ihrer Entstehung hinaus vernachlässigt, Rezeptionsprobleme in der Praxis ausgeblendet werden. Schon deshalb kann die folgende Übersicht zu Schwerpunkten der Diskussion nur als grobes Raster verstanden werden. Die skizzierten Phasen gelten sowohl für die schulische wie für die außerschulische politische Bildung, wenn auch mit unterschiedlichen Ausformungen, Akzentuierungen, Gewichtungen und zum Teil auch mit zeitlichen Verschiebungen.

1.1 1945 bis 1949: Durch Umerziehung zur Demokratie? Politische Bildung als "re-education"

Erste Initiativen zur politischen Bildung gingen nach 1945 von den alliierten Besatzungsmächten aus. Insbesondere die Schule wurde von den Besatzungsmächten als Hebel verstanden, um durch eine Umerziehung der Deutschen, durch "re-education", den Einfluß des Nationalsozialismus zu überwinden und demokratische Lebensformen zu etablieren. Da der Nationalsozialismus, besonders in den USA, ganz wesentlich als Folge einer langen anti-demokratischen Erziehungs-tradition in Deutschland gesehen wurde, mußte umgekehrt die Etablierung der Demokratie ganz wesentlich als ein pädagogisches Problem erscheinen, wie etwa in einem amerikanischen Dokument aus dem Jahr 1946 deutlich wird: "Das einzige und beste Werkzeug, um noch im gegenwärtigen Geschlecht in Deutschland eine Demokratie zu errichten, ist die Erziehung."(3)

Die Re-education-Politik konzentrierte sich überwiegend auf die Schulen, jedoch

gab es auch Ansätze und Versuche in der Erwachsenenbildung, so z.B. in den Gefangenenlagern schon vor 1945, aber auch nach Kriegsende beim Wiederaufbau der Volkshochschulen (4). Insgesamt war der Erfolg der Re-education-Politik aus vielerlei Gründen gering, so insbesondere wegen des anfänglichen Widerstands der deutschen Bevölkerung gegen politische Bildung, aber auch wegen hinhaltender Widerstände der deutschen Behörden. Längerfristige Wirkungen erzeugte die Re-education wohl am ehesten durch die Etablierung eines Schulfaches für die politische Bildung in einigen Ländern sowie durch die Anbahnung eines deutsch-amerikanischen Dialogs in den Sozial- und Erziehungswissenschaften.

1.2 1949 bis Anfang der 60er Jahre: politische Bildung zwischen Partnerschaftspädagogik und staatsbürgerlicher Erziehung

Ob ein eigenes Fach für die politische Bildung in der Schule erforderlich sei oder ob nicht politische Bildung als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern ausreiche, war in den fünfziger Jahren auch dort, wo ein Fach schon existierte, weithin noch umstritten. Hinter dieser Streitfrage verbargen sich nicht nur unterschiedliche schulorganisatorische Auffassungen, sondern tiefgreifende Kontroversen über das Selbstverständnis demokratischer politischer Bildung. Inhaltlich ging die Debatte im wesentlichen um die Frage, ob die politische Bildung wieder an die Theoriediskussion zur staatsbürgerlichen Erziehung in der Weimarer Republik anknüpfen sollte oder ob ein Neubeginn erforderlich sei, der politische Bildung nicht länger am Staat orientieren, sondern im sozialen Lebenszusammenhang der

Menschen verankern müsse. Für die letztgenannte Position traten u.a. Theodor Wilhelm (5) und Fritz Borinski (6) ein, ersterer mit Wirkung vor allem in der Schule, letzterer mit erheblichem Einfluß in der Erwachsenenbildung.

Die große Resonanz, die der partnerschaftspädagogische bzw. mitbürgerliche Ansatz in den fünfziger Jahren fand, dürfte sich aus einer in der deutschen Öffentlichkeit verbreiteten Neigung erklären, die Erfahrung der nationalsozialistischen Politisierung aller Lebensbereiche durch eine Abneigung gegen jede Auseinandersetzung mit Politik zu verarbeiten - eine Reaktion, die, dies sei am Rande erwähnt, verblüffende Parallelen zur Situation in den neuen Bundesländern nach dem Zusammenbruch der SED-Herrschaft aufweist. Theodor Wilhelms Versprechen, "dem Politischen einen menschlichen Gehalt zu geben" (7), indem politische Erziehung in erster Linie partnerschaftliches Verhalten im sozialen Nahbereich einüben und dadurch Demokratie nicht als Staats-, sondern als Lebensform etablieren helfen sollte, fand in dieser Situation große Resonanz - führte aber de facto zu einer Entpolitisierung der politischen Bildung und zu einer affirmativen pädagogischen Praxis. Die Forderung nach politischer Bildung als Unterrichtsprinzip (an Stelle eines eigenen Faches) wurde vor diesem Hintergrund zu einer problematischen Formel, die letztlich der Verhinderung politischer Bildung diene.

Ein genauer Vergleich der Ansätze von Wilhelm und Borinski würde zeigen, daß Borinskis, stark von der skandinavischen Tradition der Erwachsenenbildung beeinflusste, Überlegungen weitaus weniger in der Gefahr standen, als Legitimation für eine faktische Entpolitisierung von Bil-

dungsprozessen mißbraucht zu werden. Dies kann hier nicht geleistet werden, soll aber zumindest deutlich vermerkt werden.

Die Gegenposition einer Orientierung an der Tradition *staatsbürgerlicher* Bildung vertrat vor allem Theodor Litt, mit einer ebenfalls beträchtlichen Wirkung in der Diskussion um die schulische politische Bildung, die noch dadurch gesteigert wurde, daß seine wichtigste Programmschrift als Band 1 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst (der heutigen Bundeszentrale für politische Bildung) erschien (8). Die Etablierung der neuen Staatlichkeit der Bundesrepublik und die Zuspitzung des Ost-West-Konflikts im Kalten Krieg der fünfziger Jahre sind wichtige Bedingungsfaktoren für die Resonanz, auf die nun Konzepte politischer Bildung wieder stießen, die die Notwendigkeit einer Erziehung zum Staat betonten. Sicher war, wie Röhrig betont (9), das Interesse an staatsbürgerlicher Bildung, die de facto ja häufig institutionenkundlich orientiert war, in der Erwachsenenbildung geringer als in der Schule, aber: "Die Beschäftigung mit dem Kommunismus zum Zwecke seiner Widerlegung war von einem breiten Konsens getragen und konnte mit traditionellen Einstellungen rechnen, die zum Teil sogar mit Emotionslagen der NS-Zeit im Gleichklang waren. ... Bildungsveranstaltungen über den dialektischen und historischen Materialismus konnten sich öffentlicher Förderung sicher sein."(10)

1.3 60er Jahre: Sozialwissenschaftliche Orientierung

Während die Theoriediskussion zur politischen Bildung in den fünfziger Jahren von eher erziehungphilosophisch zu

nennenden Ansätzen bestimmt war, kommt es ab Beginn der sechziger Jahre zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Sozialwissenschaften, insbesondere mit der nach 1945 neu an den Hochschulen etablierten Politikwissenschaft, aber auch mit Soziologie, Sozialpsychologie und mit lerntheoretischen Ansätzen. In der Erwachsenenbildung wie in der allgemeinen Erziehungswissenschaft führte eine "realistische Wende" zur Abkehr von einer geisteswissenschaftlichen Theorietradition und zur Hinwendung zu sozialwissenschaftlichen Denkweisen, zunächst zur empirischen Forschung, später dann auch zur Kritischen Theorie und zu neomarxistischen Ansätzen. Ab Ende der sechziger Jahre kam es dann, besonders im schulischen Bereich, zu einer Rezeption der Curriculumtheorie und damit zu dem Versuch, Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden in Lehrplänen in methodisierten, wissenschaftlich reflektierten Verfahren zu treffen.

Politische Bildung begann nun, sich in einer sozialwissenschaftlich reflektierten Weise auf Gesellschaft und Politik zu beziehen. Nicht in erster Linie der soziale Nahbereich, aber auch nicht eine abstrakte politische Institutionenkunde oder die Auseinandersetzung mit politischer Theorie und Philosophie, sondern nach didaktischen Kriterien ausgewählte und für Lernprozesse aufbereitete *Ausschnitte aus der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit* wurden nun als Lerngegenstände einer dezidiert *politischen* Bildung in den Blick genommen.

Die wissenschaftlich begründete Formulierung dieser didaktischen Kriterien wurde zur Aufgabe der Politikdidaktik, die in den sechziger Jahren begann, sich als wissenschaftliche Disziplin an den Hoch-

schulen zu etablieren – und zwar fast ausschließlich im Kontext der Lehrerbildung. Die Forschungsarbeit in dieser jungen Wissenschaftsdiziplin konzentrierte sich entsprechend auf die Entwicklung von systematischen fachdidaktischen Konzeptionen für den Politikunterricht an Schulen (siehe unten Abschnitt 2).

1.4 *Wie kritisch darf politische Bildung sein? Der "Konflikt um den Konflikt" in den 60er und 70er Jahren*

Die Hinwendung zu sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen, aber auch die Veränderung des gesellschaftlich-politischen Klimas in der Bundesrepublik in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre führte in der und um die politische Bildung zu heftigen bildungspolitischen Konflikten. In der schulbezogenen Politikdidaktik wie in der außerschulischen politischen Bildung wurden Konzepte entwickelt, die politische Bildung in ein anderes Verhältnis zur gesellschaftlichen Realität setzten, als es eine – besonders in der Schulgeschichte weit zurückreichende – Tradition affirmativer Pädagogik praktiziert hatte. Nun wurden Ansätze entwickelt, die politische Bildung als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Reformbewegung in Richtung auf mehr Demokratie verstanden; politische Bildung sollte Konflikte und Herrschaftsverhältnisse thematisieren und bei Schülern und erwachsenen Teilnehmern Emanzipationsprozesse befördern.

Im Bereich der Schule führte diese Entwicklung in den siebziger Jahren zu Konflikten um Lehrpläne und Schulbücher (11), die sogar zum Gegenstand mehrerer Landtagswahlkämpfe (besonders in Hessen und NRW) wurden. Die schulische

politische Bildung geriet in eine politische Polarisierung, sowohl bildungspolitisch durch eine deutlich unterschiedliche Praxis in SPD- und CDU-regierten Bundesländern, als auch innerwissenschaftlich durch die Entwicklung neuer konservativ geprägter Theorieansätze. Innerwissenschaftlich konnte diese Polarisierung 1976 auf einer Tagung, an der führende Politikdidaktiker unterschiedlicher politischer Herkunft teilnahmen, durch die Verständigung auf den sogenannten "Beutelsbacher Konsens" beendet werden:

"1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" (Minssen) zu hindern. ...

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. ...

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 vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. ..." (12)

Dieser Minimalkonsens, der bis heute in der Politikdidaktik als allgemein akzeptiert gilt, ist mehr als ein pragmatischer Kompromiß; er macht deutlich, daß demokratische politische Bildung um der Mündigkeit der Lernenden willen eine Differenz zwischen politischem und pädagogischem Handeln durchhalten muß. Politische Bildung kann, gerade wenn sie sich als emanzipatorisch versteht, kein Kampf-

strument zur Durchsetzung politischer Ziele sein, sie kann die Lernenden nicht als Objekte von Agitation oder Schulung behandeln, sondern muß ihnen helfen, eigenständige politische Urteils- und Handlungskompetenzen zu entwickeln (13). Der Beutelsbacher Konsens ist sozusagen ein Konsens über den Dissens als Lebelement demokratischer politischer Bildung, und er legt fundamentale Prinzipien für den angemessenen pädagogischen Umgang mit diesem Dissens fest.

Auch die außerschulische politische Bildung blieb, insbesondere an Volkshochschulen, von diesem "Konflikt um den Konflikt" nicht verschont. Die plurale Trägerstruktur in der politischen Erwachsenenbildung hat diesen Konflikt aber weniger heftig ausbrechen lassen, weil sie eine – problematische! – Zuordnung von Konzepten politischer Bildung gemäß dem politischen Grundverständnis von Trägern erlaubt. Problematisch ist dies deshalb, weil diese Struktur die notwendige Diskussion über das Verhältnis von politischen Intentionen und pädagogischer Praxis in der politischen Bildung in die trägerspezifischen Diskussionszusammenhänge verlegt und damit eher erschwert. Es mag an dieser Struktur liegen, daß der Beutelsbacher Konsens in den Selbstverständnisdiskussionen in der politischen Erwachsenenbildung bis heute weniger Akzeptanz findet als im schulischen Zusammenhang; wenngleich auf der anderen Seite in den letzten Jahrzehnten durch die Tendenz zur Auflösung traditioneller politischer Milieus in der Praxis der politischen Erwachsenenbildung der Verzicht auf politische Indoktrination zunehmend von den Teilnehmern an Bildungsveranstaltungen selbst erzwungen wurde.

2. Politikdidaktik als Wissenschaft – Professionalisierung, Systematisierung, Blickverengungen

Wie bereits erwähnt, fand die Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ab den sechziger Jahren Eingang in die Hochschulen. Die Institutionalisierung in der Lehrerbildung, aber auch die offenkundigen Theoriedefizite einer bis dahin bloß erziehungsphilosophischen Begründung für das junge Fach der politischen Bildung an Schulen, führten in der Folgezeit zur immer stärkeren Konzentration der Politikdidaktik auf die Entwicklung von fachdidaktischen Konzeptionen für den schulischen Politikunterricht. Erst in allerjüngster Zeit gibt es neue Tendenzen zu einer Öffnung des Blickfeldes über dieses Praxisfeld hinaus (s. unten Abschnitt 4).

Bei ihrem Bemühen um konzeptionelle Grundlegungen für den schulischen Politikunterricht konnte die Politikdidaktik in den letzten Jahrzehnten ein im Vergleich zu früheren Epochen der Theoriegeschichte politischer Bildung beträchtliches Maß an wissenschaftlicher Rationalität erreichen. Didaktische Konzeptionen für den Politikunterricht sind systematische, theoretisch begründete und zusammenhängende Aussagensequenzen, die Antworten vor allem auf fundamentale Entscheidungsfragen der pädagogischen Praxis geben wollen:

"1. Warum, Wozu?"

Welche Einstellungen, Qualifikationen sind zustimmungswürdig (legitimierungsfähig) im Hinblick auf eine menschenwürdige, überlebensfähige Gesellschaft?

2. Was?

Welche Informationen (Inhalte) können

Lernende für die Bewältigung (d.h. für Erkennen, Beurteilen, Handeln) von und in Situationen befähigen, die für Überleben und menschenwürdiges Zusammenleben bedeutsam sind?

3. Wie?

Mit Hilfe welcher Methoden (Schritte, Unterrichtsformen), welcher Medien, welchen Kommunikationsstils, welchen Formen des Mit- und Gegeneinanders können in einer Lerngruppe zustimmungswürdige Einstellungen entwickelt werden?"(14)

Am Beginn der sogenannten "didaktischen Wende", mit der ab dem Beginn der sechziger Jahre die Entwicklung politikdidaktischer Konzeptionen einsetzte, stand die Erkenntnis, daß begründbare Antworten auf diese Fragen weder aus der Tradition (etwa in Form eines festen Kanons an tradierbaren Wissensbeständen) gewonnen, noch aus den Fachwissenschaften gewissermaßen deduziert werden können, sondern nur vor dem Hintergrund eigenständiger Theoriebildung entwickelt werden können, denn: "Theorien der Politischen Bildung sind weder aus einer sozialwissenschaftlichen Disziplin – der Politikwissenschaft, der Soziologie usw. – ableitbar noch sind sie Appendix irgendeiner von ihnen."(15)

Politikdidaktische Konzeptionen stellen also Kriterien bereit, mit deren Hilfe die wesentlichen Entscheidungen im Prozeß der Unterrichtsplanung rational begründet getroffen werden können.

In der Politikdidaktik wurden seit den sechziger Jahren eine Vielzahl solcher Konzeptionen entwickelt; sie verbinden sich – ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit, aber in etwa in der zeitlichen Reihenfolge ihrer Entwicklung – unter

anderem mit den Namen Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Rolf Schmiederer, Bernhard Sutor, Ernst-August Roloff und Bernhard Claußen. Es versteht sich, daß diese und andere Konzeptionen hier nicht referiert werden können (16).

Etwa seit Ende der siebziger Jahre konzentriert sich die politikdidaktische Diskussion weniger auf die Entwicklung neuer, in sich geschlossener Konzeptionen als vielmehr auf die Klärung von Einzelfragen, von "Leerstellen" in vorliegenden Konzeptionen, auf die Weiterführung vorhandener Ansätze und auf die Auseinandersetzung mit neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen (s.u. Abschnitt 4).

Einerseits bewirkte die wissenschaftliche Etablierung der Politikdidaktik somit einen deutlichen Rationalitätszuwachs in der Diskussion von Grundfragen politischer Bildung. Andererseits war dies jedoch mit einer fast vollständigen Ausblendung anderer Praxisfelder politischer Bildung als des schulischen Politikunterrichts verbunden. Dies gilt schon innerhalb der Schule für die – durch problematische Antworten etwa bei Theodor Wilhelm ja nicht erledigte – Frage nach Beiträgen anderer Fächer zur politischen Bildung, mehr noch aber gilt es für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Die außerschulischen Praxisfelder politischer Bildung sind dadurch in den letzten Jahrzehnten in eine prekäre Situation geraten: Da die Politikdidaktik sich auf Schule konzentriert hat und die Anfang der siebziger Jahre wissenschaftlich etablierte Erwachsenenpädagogik sich, von Ausnahmen abgesehen, vorwiegend mit allgemeinen Fragen und Problemen des Lernens Erwachsener befaßt, gibt es im

System der Wissenschaften faktisch keinen Ort, an dem die Probleme der außerschulischen politischen Bildung systematisch wissenschaftlich bearbeitet werden. Problematische Konsequenzen für den Stand der wissenschaftlichen Theoriebildung für diese Praxisfelder konnten nicht ausbleiben.

3. Beiträge der Erwachsenenbildung zur politikdidaktischen Theorieentwicklung

"Es ist merkwürdig", so schreibt Paul Röhrig 1985 in seinem geschichtlichen Abriss zur politischen Erwachsenenbildung, "daß seit Borinskis "Der Weg zum Mitbürger" kein bedeutendes Werk mehr zur politischen Bildung aus dem Umkreis der Erwachsenenbildung gekommen ist, ausgenommen Oskar Negts Buch "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" (1968), das auf Erfahrungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beruht. In den neueren Büchern zur politischen Bildung wird kaum einmal ein Autor zitiert, der als Theoretiker oder Praktiker der Erwachsenenbildung zu bezeichnen wäre."(17)

Zu ergänzen wäre, daß dies auch umgekehrt gilt: In den Fachdiskussionen zur politischen Erwachsenenbildung wird kaum auf den Stand der politikdidaktischen Theorieentwicklung Bezug genommen (18).

Tatsächlich hat Röhrig in dem zitierten Text die wesentlichen originären Beiträge aus dem Umfeld der politischen Erwachsenenbildung, die bis zu konsistenten Theorientwürfen vordringen, bereits genannt. Oskar Negts Versuch einer Theorie politischer Bildung, die sich in der Tradi-

tion der Arbeiterbildung als eine erfahrungsorientierte Rekonstruktion von Klassenbewußtsein – keineswegs aber als indoktrinierende "Schulung" – verstand, ist vielleicht der einzige wissenschaftlich seriöse, jedenfalls aber der am weitesten konzeptionell durchdachte Theorieansatz zur politischen Bildung aus der Tradition des Marxismus nach 1945.

Als solcher ist er auch in der schulbezogenen Politikdidaktik, etwa von Rolf Schmiederer, rezipiert worden, wenngleich seine Wirkung schon dadurch begrenzt war, daß er sich eben als eine Theorie der *Arbeiterbildung* verstand und schon von daher schwerlich zu einer allgemeinen Theorie politischer Bildung weiterentwickelt werden konnte (19).

Dies heißt nun nicht, daß von der Erwachsenenbildung überhaupt keine weiteren Einflüsse auf die Theorieentwicklung der Politikdidaktik zu verzeichnen sind. So ist z.B. bemerkenswert (und inzwischen fast vergessen), daß mehrere der "Gründerväter" der Politikdidaktik biographisch aus der außerschulischen Bildungspraxis kamen und diese Erfahrungen in ihren Konzeptionen verarbeiteten, explizit etwa bei Giesecke, dessen erfolgreiche "Didaktik der politischen Bildung" auf Erfahrungen in der außerschulischen politischen Jugendbildung basiert.

Auffallend ist ferner, daß zahlreiche *methodische* Innovationen politischer Bildung (von der Arbeitsgemeinschaft über die Pro- und Contra-Diskussion bis zu Planspiel oder dem Sokratischen Gespräch) in der Praxis der außerschulischen Bildung entwickelt wurden, was vermutlich dadurch erklärbar ist, daß eine Bildungspraxis, die in der Regel auf der Freiwilligkeit der Teilnahme beruht, in dieser Hinsicht

unter größerem Innovationsdruck steht als Unterricht unter den Bedingungen der Schulpflicht.

Gleichwohl ist ein Theoriedefizit in der außerschulischen politischen Bildung unverkennbar. Didaktische Konzeptionen, die in vergleichbarer Weise wie die für den schulischen Politikunterricht entwickelten Ansätze wissenschaftlich reflektierte Kriterienzusammenhänge für Angebotsplanung, didaktische Strukturierung von Kursen und Seminaren sowie für die Durchführung und Analyse von Unterricht zur Verfügung stellen würden, liegen nicht vor. Die Gefahr, daß dieses Theoriedefizit auf dem Umweg über unzureichend durchdachte Angebotsplanung und problematische (aber eben nicht problematisierte) pädagogische Alltagstheorien der Akteure in der Praxis der Bildungsarbeit die Akzeptanzprobleme politischer Erwachsenenbildung bei potentiellen Teilnehmern verstärkt, ist nicht von der Hand zu weisen. Von neu zu knüpfenden Diskussionszusammenhängen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung können letztlich beide nur profitieren.

4. Neue Herausforderungen für die politische Bildung in den 80er und 90er Jahren

Wie schon angedeutet, steht im Mittelpunkt der aktuellen Diskussion um die politische Bildung weniger die Entwicklung neuer komplexer Theorieentwürfe. Es sind vielmehr zum einen Probleme des bildungspolitischen Status der politischen Bildung und zum anderen neue Herausforderungen durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die die Selbstverständnisdebatte der politischen Bildung in

den achtziger Jahren bestimmt haben und, soweit erkennbar, wohl auch in den neunziger Jahren bestimmen werden. Im Zentrum der Diskussion standen und stehen vor allem die folgenden Problembereiche:

4.1 In den achtziger Jahren hat sich der Status der politischen Bildung im Bildungssystem merklich verschlechtert. In der Schule ist es zum Teil zu Stundenkürzungen gekommen; in der Lehrerausbildung und Fortbildung hat die lang anhaltende Lehrerarbeitslosigkeit zu einer Erosion der Infrastruktur der politischen Bildung geführt, insbesondere an den Universitäten, wo in erheblichem Umfang Stellenstreichungen in der Politikdidaktik vorgenommen wurden. Auch in der Erwachsenenbildung hat das Gewicht der politischen Bildung abgenommen, wie etwa an den Statistiken des Deutschen Volkshochschulverbands besonders deutlich ablesbar ist; vom Boom des Weiterbildungssektors konnte die politische Bildung kaum partizipieren. Im Gegenteil: Für Schule wie für außerschulische Bildung war in den achtziger Jahren eine deutliche Verlagerung des öffentlichen Interesses wie der materiellen Förderung vom geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich weg zur naturwissenschaftlich-technischen Bildung hin zu verzeichnen.

4.2 Zumindest indirekt mit der Lehrerarbeitslosigkeit dürfte auch die Debatte um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der politischen Bildung zu tun haben, die seit den achtziger Jahren in der Politikdidaktik geführt wird. Da der traditionell wichtigste "Transportweg" für neue wissenschaftliche Erkenntnis in die Praxis der Schulen, die Ausbildung neuer Lehrerinnen und Lehrer, über eineinhalb Jahrzehnte faktisch versperrt war, ist es zu erheblichen Kommu-

nikationsproblemen zwischen Politikdidaktik und Schulpraxis gekommen, die in der Politikdidaktik selbst zu kontroversen Sichtweisen über den Praxisbezug politikdidaktischer Theoriebildung geführt haben (20). In der Erwachsenenbildung stellt sich diese Problematik in der Diskussion um die politische Bildung weniger deutlich (sarkastisch formuliert: mangels Theorie auch keine Theorie-Praxis-Diskussion), ähnliche Tendenzen lassen sich aber im Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik und erwachsenenpädagogischer Praxis beobachten. Ein Ergebnis dieser Theorie-Praxis-Debatte in der Politikdidaktik ist in den letzten Jahren eine neue Hinwendung zur empirischen Erforschung konkreter Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht (21).

4.3 Vor neuen Herausforderungen steht die politische Bildung am Beginn der neunziger Jahre durch die politischen Umbrüche in Deutschland und Europa. Der Aufbau einer neuen Infrastruktur für demokratische politische Bildung in den neuen Bundesländern gestaltet sich als schwierig, ja es besteht die Gefahr, daß der zögerliche Aufbau dieser Infrastruktur (an Schulen, Universitäten, in der außerschulischen Bildung) in den neuen Ländern auch zu Rückschlägen für die politische Bildung in den alten Bundesländern führen könnte. Inhaltlich hat es die politische Bildung im vereinten Deutschland mit der Ungleichzeitigkeit der Entwicklung in beiden Landesteilen und mit sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Problemlagen in Ost- und Westdeutschland zu tun (22), eine Herausforderung, deren Bewältigung (z.B. curricular, methodisch, institutionell) erst noch aussteht. Ebenfalls erst noch zu bewältigen sind die Konsequenzen der Umbrüche in Europa, insbesondere die

der rasch fortschreitenden westeuropäischen Integration: In einer sich entwickelnden postnationalen (west-)europäischen Gesellschaft mit integrierter Wirtschaft und übernationalen politischen Strukturen muß die politische Bildung sich selbst europäisieren, eine europäische Identität gewinnen, wenn sie nicht als Relikt einer nationalstaatlichen Tradition im künftigen Bildungssystem in erhebliche Akzeptanzschwierigkeiten geraten soll (23).

4.4 Nur angedeutet werden kann hier abschließend eine Problematik, die in zahlreichen Facetten und Kontexten die aktuelle Theoriedebatte bestimmt: Die Frage nach Identität und Aufgaben politischer Bildung angesichts der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die derzeit in den entwickelten Industriegesellschaften zu beobachten sind. In den Sozialwissenschaften besteht zwar eine weitgehende Übereinstimmung darüber, daß Veränderungsprozesse stattfinden, die bis in die Strukturen der modernen Gesellschaft reichen; eine konsensfähige Theorie, die die wesentlichen Aspekte dieser Prozesse in ihrem Zusammenhang analysieren und begrifflich erfassen könnte, ist aber nicht in Sicht. Schon begrifflich sind sehr unterschiedliche Charakterisierungen der neuen gesellschaftlichen Entwicklungen en vogue: Von "Modernisierungsprozessen" ist die Rede, aber auch von der anbrechenden "Postmoderne"; Individualisierungsprozesse werden beobachtet, die "Dienstleistungsgesellschaft" wird ebenso beschworen wie die "Freizeit-", die "Informations-", die "Zwei-Drittel-" oder die "multikulturelle" Gesellschaft. Starke Beachtung hat in der politikdidaktischen Diskussion, aber auch in einer breiteren Öffentlichkeit, Ulrich Becks Versuch gefunden, die Veränderungsprozesse als

Entwicklung zur "Risikogesellschaft" zu deuten (24).

Im wesentlichen wird die Diskussion um das Selbstverständnis politischer Bildung angesichts dieser Veränderungsprozesse derzeit in folgenden Fragekontexten geführt:

- Wie kann politische Bildung auf Individualisierungsprozesse und auf die damit verbundene Auflösung traditioneller politischer Milieus reagieren? Diese Diskussion wird besonders intensiv in der politischen Erwachsenenbildung geführt, wohl deshalb, weil hier die abnehmende Bereitschaft potentieller Teilnehmer, sich traditionellen politischen Milieus zuzuordnen (z.B. gewerkschaftlichen, sozialdemokratischen, katholischen ...) und sich sozusagen vorgängig mit dem jeweiligen politischen Grundkonsens zu identifizieren, unmittelbar spürbar ist. Ein Kristallisationspunkt dieser Diskussion ist der Streit um die "neue Subjektivität" in der Erwachsenenbildung - wobei freilich häufig die Gefahr nicht zu übersehen ist, daß mit der Suche nach einer stärker pädagogisch bestimmten, vielfältige subjektive Interessen der Teilnehmer/-innen ernst nehmenden politischen Bildung das Politische als Lerngegenstand gleich mit verabschiedet wird (25).

- Mit dem erstgenannten Fragenkreis eng verbunden ist eine neue Diskussion um das Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung (26). Kontrovers wird hier vor allem die Frage diskutiert, ob emotional akzentuierte Vorgänge und Lernphasen letztlich die rationale Urteilsbildung fördern müssen oder ob es um eine sich als "ganzheitlich" verstehende Alternative zur an kritischer Reflexion orientierten politischen Bildung

gehen soll - und inwieweit eine solche Alternative sich dann noch als politische Bildung verstehen kann.

- Ob und wie politische Bildung *moralisches Lernen* in ihr Aufgabenfeld integrieren kann, ist eine traditionsreiche Frage, die in jüngster Zeit durch globale Bedrohungen, insbesondere durch die ökologische Krise, neu virulent geworden ist. Waren es in den siebziger Jahren zunächst konservative Positionen, die als Reaktion auf eine sich emanzipatorisch verstehende politische Bildung eine Renaissance von Verhaltenstugenden forderten, so hat sich das Gespräch über diese Frage später durch die Rezeption des kognitionspsychologischen Ansatzes von Lawrence Kohlberg sowie durch Diskussionen um eine ökologisch geprägte Ethik einerseits (z.B. Hans Jonas) und um diskursethische Ansätze (z.B. Jürgen Habermas) andererseits von den politischen Konfliktlinien der siebziger Jahre gelöst (27).

- Die in den fünfziger Jahren (und auch früher) schon, wenn auch in falschen Alternativen, diskutierte Frage nach dem Verhältnis von politischer Bildung als eigenem Fach (bzw. eigenem Fachbereich) zu den anderen Fächern bzw. Fachbereichen des Lernens hat sich durch die "Entgrenzung der Politik" (Beck) neu gestellt. Wenn beispielsweise Mikroelektronik oder Bio- und Gentechnologie durch die schiere Reichweite gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die sie bewirken, zum Politikum werden, von der politischen Bildung aber nicht alleine mit sozialwissenschaftlichen Zugangsweisen, sondern nur unter Einbeziehung naturwissenschaftlich-technischer Informationen erörtert werden können, stellt sich die Frage nach Fachlichkeit und fächer-

übergreifendem Lernen in der politischen Bildung neu. Bemerkenswert ist, daß diese Diskussionen in Schule und Erwachsenenbildung gewissermaßen spiegelverkehrt verlaufen: Während in der Erwachsenenbildung gegenüber der gelegentlich anzutreffenden Neigung, unter Hinweis auf den fächerübergreifenden Charakter politischen Lernens sozialwissenschaftlich qualifizierte Angebote zugunsten etwa kultureller oder gesundheitsbezogener Themen zurückzudrängen, auf der fachlichen Dignität politischer Bildung beharrt werden muß, geht es im schulischen Kontext eher darum, die starren Fächergrenzen für fächerübergreifende Kooperation in der politischen Bildung zu öffnen.

- Besonders virulent wird diese letztgenannte Problematik im Verhältnis der politischen Bildung zur beruflichen Bildung. Während in den siebziger Jahren an Volkshochschulen Integrationskonzepte für berufliche und politische Bildung unter emanzipatorischem Vorzeichen zu heftigen Konflikten führten, sah sich die politische Bildung in den achtziger Jahren vielfach in einer Abwehrposition gegenüber einer im Zeichen der "Qualifizierungsoffensive" expandierenden beruflichen Weiterbildung (28). In jüngster Zeit nun gibt es jedoch auch eine andere Diskussionslinie, die von neuen, an Schlüsselqualifikationen orientierten und auch für gesellschaftlich-politische Zusammenhänge offenen Konzepten beruflicher Weiterbildung ausgeht, die aus der Wirtschaft selbst kommen und die aus einer ganz neuen, die Fronten der siebziger Jahren ziemlich durcheinander wirbelnden Perspektive nach der Bedeutung politisch relevanter Qualifikationen für berufliches Handeln fragen (29). Aus naheliegenden Gründen wird diese Diskussion zur Zeit stärker im Kontext der Erwachsenenbil-

dung geführt, sie dürfte aber auch für das Selbstverständnis politischer Bildung im beruflichen Schulwesen von einiger Relevanz sein.

Ausblick

Mit den gesellschaftlich-politischen Veränderungsprozessen und Umbrüchen am Ende dieses Jahrhunderts ist die Bedeutung der politischen Bildung für die Chance der Individuen, ein reflektiertes Weltverständnis zu entwickeln, wie für die Erhaltung und den Ausbau demokratischer Strukturen bei der Bewältigung dieser Umbrüche erheblich gewachsen. Neue bildungspolitische Initiativen zur Stärkung der politischen Bildung in Schule und außerschulischer Bildung stehen zwar noch aus und müssen eingefordert werden, aber eine gestiegene Sensibilität der politischen Öffentlichkeit für die Notwendigkeit politischer Bildung und ein neues Interesse an theoretischer Selbstklärung in der politischen Bildung selbst sind am Beginn der neunziger Jahre durchaus zu verzeichnen – und sei es nur, weil angesichts von neuem Rechtsextremismus und fundamentalistischen Tendenzen die politischen Gefahren deutlich geworden sind, die aus der Suche nach einfachen Antworten auf komplexe Probleme erwachsen können.

In der Diskussion um einen zeitgemäßen Begriff von Allgemeinbildung, die in den Erziehungswissenschaften in den achtziger Jahren geführt wurde, ist klar geworden, daß eine Konzeption allgemeiner Bildung heute nicht mehr denkbar ist, ohne daß politische Bildung dabei einen zentralen Stellenwert erhält. Dies kann hier im einzelnen nicht mehr ausgeführt werden (30). Für die politische Bildung ist diese

Diskussion nicht nur aus legitimatorischen Gründen interessant, sondern auch deshalb, weil ein neuer Begriff von Allgemeinbildung einen begrifflichen Rahmen für die dringend gebotene Integration der disparaten Diskussionszusammenhänge in schulischer und außerschulischer politischer Bildung bieten könnte (31). Eine solche Integration würde (wieder) deutlich machen, daß politische Bildung in ihren unterschiedlichen Praxisfeldern in verschiedenen Varianten an einer gemeinsamen Aufgabe arbeitet: möglichst allen Menschen durch Politik-Lernen die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie für die Partizipation an den gemeinsamen Angelegenheiten in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft benötigen.

Anmerkungen

(1) Vgl. für die Schule Klaus Rothe (Hrsg.): Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Aktueller Stand und Perspektiven. Opladen 1989; für die politische Erwachsenenbildung vgl. u.a. Klaus-Peter Hufer: Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung. Konsequenzen nach der Einigung. Schwalbach 1991; Wolfgang Sander: Politische Erwachsenenbildung an Volkshochschulen – Defizite und Perspektiven. In: Forum Politische Bildung 2/1989

(2) Vgl. für die schulische politische Bildung Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen 1993; Wolfgang Sander: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. 2. Aufl., Marburg 1989; für die politische Erwachsenenbildung: Wilfried Kunstmann: Volkshochschulen zwischen Autonomie und Anpassung. Entwicklung und Aufgabenbestimmung der Volkshochschulen von 1945 bis 1980. Marl 1986; Klaus-Peter Hufer: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze – Einführung. Schwalbach 1992; Paul Röhrig: Politische Erwachsenenbildung. In:

Franz Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, Stuttgart 1985

(3) Vorschläge der amerikanischen Erziehungskommission vom 20.9.1946, 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. 66. Eine knappe Zusammenfassung der Ziele, Phasen und Probleme der Re-education-Politik findet sich bei Kuhn/Massing, a.a.O., S. 109 ff.

(4) Vgl. Kunstmann, a.a.O., S. 27 f.

(5) Vgl. Theodor Wilhelm (zunächst unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger): Wendepunkt der politischen Erziehung. Stuttgart 1951, ab der 2. Aufl. unter dem Titel "Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung"

(6) Vgl. Fritz Borinski: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf/Köln 1954

(7) Wilhelm, Wendepunkt..., a.a.O., S. 96

(8) Vgl. Theodor Litt: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn 1956

(9) Vgl. Röhrig, a.a.O., S. 144

(10) Manfred Hättich: Anspruch und Wirkung politischer Bildung 1919 – 1989. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie. Dokumentation Kongreß im Berliner Reichstag vom 10.–12. November 1989, Bonn 1990, S. 29

(11) Vgl. die Dokumentation bei Gerd Stein (Hrsg.): Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. 2 Bde., Stuttgart 1979

(12) Hans-Georg Wehling: Konsens a la Beutelsbach? In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977

(13) Vgl. hierzu aus demokratisch-sozialistischer Sicht die Beiträge bei Wolfgang Sander (Hrsg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung. Marburg 1988

(14) Wolfgang Hilligen: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach 1991, S. 6

(15) Kurt Gerhard Fischer: Wie ist Theoriebildung für die politische Bildung möglich? In: ders. (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 4. Aufl., Stuttgart 1980, S. 243

(16) Vgl. als Überblick zum Stand der Diskussion bis Anfang der achtziger Jahre Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 5. Aufl., Stuttgart 1986; ergänzend dazu werden

neuere Ansätze vorgestellt bei Wolfgang Sander (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover 1993

(17) a.a.O., S. 144

(18) Ein Beispiel unter vielen: 1989 konnte ein "Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung" erscheinen (Hrsg. Arnim Kaiser, München), in dem bis auf marginale Ausnahmen die politikdidaktische Literatur zum jeweiligen Thema so gut wie überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird.

(19) Vgl. zur Diskussion um Negts Ansatz Adolf Brock u.a. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg 1987

(20) Vgl. hierzu den repräsentativen Sammelband Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 290, Bonn 1990

(21) Vgl. ebenda die Beiträge von Tilman Grammes und Georg Weißeno sowie u.a. Walter Gagel/Tilman Grammes/Andreas Unger (Hrsg.): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach 1992

(22) Vgl. Thomas Meyer: Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Politische Bildung im vereinigten Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37–38/91

(23) Vgl. hierzu Wolfgang W. Mickel: Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung. Opladen 1991; Wolfgang Sander: Didaktische Perspektiven einer europabezogenen politischen Bildung. In: Kurt Franke/Herbert Knepper (Hrsg.): Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. I.E., Opladen 1993

(24) Vgl. Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

(25) Die kontroversen Positionen hierzu werden deutlich in dem Sammelband Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1991

(26) Vgl. für die Erwachsenenbildung ebenda, für die schulbezogene Politikdidaktik Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart 1991

(27) Vgl. u.a. Wolfgang Hilligen: Zum Beitrag der Ethik für den politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 3/1988; Peter Henkenborg: Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen der politischen Bildung in der

Risikogesellschaft. Schwalbach 1992; Hagen Weiler: Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral? 2 Bde., Opladen 1992

(28) Vgl. etwa Gerhard Strunk: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988

(29) Vgl. zu dieser Diskussion u.a. die Beiträge in Heft 3/1992 der Hessischen Blätter für Volksbildung

(30) Für weiterführend in diesem Sinne halte ich die Überlegungen Klafkis zur Erneuerung des Allgemeinbildungsbegriffs; vgl. Wolfgang Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erweit. Aufl., Weinheim und Basel 1991

(31) Vgl. Wolfgang Sander: Die Einheit der Politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von Politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung. In: Siegfried George/Wolfgang Sander (Hrsg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1988