

Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe

Als wir im Landesvorstand der DVPB mit den Planungen für den heutigen Studientag begannen, konnten wir noch nicht ahnen, welche brennende politische Aktualität das Problem der fächerübergreifenden Zusammenarbeit in der politischen Bildung in diesen Monaten bekommen würde. Uns war an einer grundsätzlichen Diskussion eines Themas gelegen, das in Bildungspolitik und Didaktik nicht den Stellenwert innehat, der ihm von der Sache her gebührt.¹ Wir wollten einige Anstöße geben für ein Verständnis von politischer Bildung, das nicht an den Grenzen eines Schulfaches halt macht. Daß es dabei nicht um eine Schwächung dieses Faches gehen kann, versteht sich von selbst. Wohl aber wollten wir den Versuch machen, auch einmal einen Blick auf politische Aspekte in anderen Fächern als der Sozialkunde und der Gesellschaftslehre zu werfen und zu fragen, wie diese Aspekte sinnvoll für einen fächerübergreifenden Ansatz in der politischen Bildung genutzt werden können.

Ich möchte in meinem Referat bei dieser Absicht bleiben und der Versuchung widerstehen, aus Anlaß der Kontroverse um die Gesellschaftslehre in Hessen die Probleme eines fächerübergreifenden Verständnisses von politischer Bildung nur auf den Zusammenhang von Sozialkunde, Geschichte und Geographie zu konzentrieren. Selbstverständlich will ich dieser Thematik nicht ausweichen; ich denke aber, daß der Stellenwert der fächerübergreifenden Zusammenarbeit innerhalb der Gesellschaftslehre deutlicher erkennbar wird. Wenn zunächst grundsätzlich gefragt wird, aus welchen Gründen und mit welchen Perspektiven von politischer Bildung als einer fächerübergreifenden Aufgabe gesprochen werden kann.

Ich möchte Ihnen im folgenden drei Thesen zur Diskussion stellen und erläutern:

1. Politische Bildung muß als eine Aufgabe der ganzen Schule und damit als Unterrichtsprinzip aller Fächer verstanden werden.
2. Im Zentrum der politischen Bildung muß ein selbständiges Unterrichtsfach für die Behandlung politischer Themen stehen und mit ausreichender Stundenzahl in den Stundentafeln aller Schulstufen und Schulformen verankert sein.
3. Ohne fächerübergreifende Kooperation in der politischen Bildung läßt sich ein zeitgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung in der Schule nicht didaktisch umsetzen.

I.

Die Forderung nach politischer Bildung als Unterrichtsprinzip ist nicht gerade neu. Sie ist so alt wie die Diskussion um die politische Bildungsaufgabe der Schule, und sie hat in der Geschichte der Schule eine problematische Rolle gespielt. Immer wieder wurde politische Bildung als Prinzip aller Fächer von interessierter Seite besonders dann hervorgehoben, wenn es galt, die Einrichtung eines selbständigen Faches für die politische Bildung zu verhindern oder zu erschweren, so gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, zu Beginn der Weimarer Republik und in den 50er Jahren der Bundesrepublik. Nach dem Motto: "Wozu brauchen wir eigene Stunden für politische Themen, die

politische Bildung wird doch sowieso schon in anderen Fächern mit erledigt" wurde oftmals die falsche Frontstellung 'politische Bildung als Fach oder als Prinzip' aufgebaut, ohne daß ausgearbeitete Konzepte für politische Bildung als Unterrichtsprinzip vorgelegen hätten. Der erste Beschluß der Kultusministerkonferenz zur politischen Bildung aus dem Jahre 1950 legt das Schwergewicht noch eindeutig auf das Unterrichtsprinzip. Fünf Jahre später kam eine Studie zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik zu dem Schluß, "daß ... das Unterrichtsprinzip jedenfalls bislang in der Luft hängt und noch keine planmäßige Ausrichtung der Schularbeit bedeutet. Im besten Fall werden gelegentlich Verweisungen auf Gegenwartsfragen in den Unterricht eingeflochten oder auch einmal politische Kommentare geboten und Fragen der Schüler im ganzen vielleicht mehr als früher beantwortet ... So muß wohl daran festgehalten werden, daß ohne eigenes Fach nur in Ausnahmefällen zu einer wissenschaftlichen politischen Bildung geführt wird."²

Daran hat sich im Grundsatz bis heute wenig geändert. Mit Recht hat sich deshalb die Politische Didaktik in den 60er und 70er Jahren darauf konzentriert, didaktische Konzeptionen für den Politikunterricht als eigenständiges Fach zu erarbeiten und das eigenständige Profil dieses Faches zu entwickeln. Die Frage nach politischer Bildung als Unterrichtsprinzip ist dabei weitgehend in Vergessenheit geraten. Die Politische Didaktik versteht sich heute fast ausschließlich als Fachdidaktik des Politikunterrichts. Meine These ist, daß mit dieser - durchaus notwendigen - Entwicklung zugleich wesentliche Aufgaben politischer Bildung aus dem Blick geraten sind, Aufgaben, an die heute mit großer Dringlichkeit erinnert werden muß.

So falsch die Frontstellung "politische Bildung als Fach oder als Prinzip" ist, so falsch ist auch die Annahme, mit der Einrichtung von Sozialkunde, Gesellschaftslehre und Gemeinschaftskunde habe sich ein Beitrag anderer Fächer zur politischen Bildung erledigt. Es kann ja nicht Sinn politischer Bildung als Unterrichtsprinzip sein, die Lerninhalte des Politikunterrichts in andere Fächer zu transferieren. Nicht um eine Überfrachtung der Fächer der Schule mit fachfremden Themen geht es bei politischer Bildung als Unterrichtsprinzip, auch nicht um eine künstliche Politisierung der Fächer, sondern um die Aufarbeitung der politischen Implikationen, die zum sachlichen Gegenstand des jeweiligen Faches gehören. In der Tat gibt es, wie Kurt Gerhard Fischer einmal festgestellt hat, "kein apolitisches Fach oder Lehrgut in der Schule"³. Die politische Dimension eines Faches erledigt sich nicht dadurch, daß sie im Unterricht und in der fachdidaktischen Theoriebildung nicht beachtet wird. Sie bleibt existent, und sie wirkt sich auf eine subtile, zumeist unreflektierte Weise auf das politische Weltbild der Schüler aus. Ein Fach wird nicht dadurch unpolitisch, daß es sich als unpolitisch versteht. Es entzieht lediglich seinen Beitrag zur politischen Bildung der kritischen Reflexion.

Die Bundeszentrale für politische Bildung hat kürzlich einen Band mit Analysen und Dokumentationen zu politischen Inhalten in Schulbüchern vorgelegt, die diesen Zusammenhang eindrucksvoll bestätigen.⁴ Der Band enthält u.a. fast 200 Seiten mit Auszügen aus Fibeln, Lesebüchern, Religionsbüchern, Rechenbüchern, Biologiebüchern, Liederbüchern und Geschichtsbüchern von 1871 bis zur Gegenwart, die durchweg politische Implikationen dieser Bücher und damit politische Wirkungen dieser Fächer illustrieren. Ich muß mir die Vorstellung von Einzelbeispielen hier ver-

sagen, möchte Ihnen aber das Ergebnis vortragen, zu dem Dietrich Zilleßen bei seiner Analyse von Religionsbüchern in diesem Band kommt:

"Die im Religionsbuch vermittelten politisch relevanten Vorstellungen wurzelten tief im Obrigkeits- und Untertanendenken des 19. Jahrhunderts und wurden bis weit über den 2. Weltkrieg hinaus tradiert. Die längst überständigen Neuansätze, die in den letzten 15 Jahren noch durchweg experimentelle Züge trugen, scheinen heute wieder in der Gefahr, zugunsten der Besinnung auf eine vermutlich unpolitische 'eigentlich religiöse' reine Innerlichkeit zurückgenommen zu werden. Höfentlich gibt demgegenüber die aufgewiesene Religionsbuch-Tradition zu denken: Gesinnungsethische 'Innerlichkeit' wirkt politisch entmündigend. Notwendig ist, daß Politik in Religionsbüchern hilft, Jugendliche demokratisch zu orientieren."⁵

Es liegt auf der Hand, daß es die Politische Didaktik nicht gleichgültig lassen darf, wenn solches über den Religionsunterricht oder über andere Fächer gesagt werden kann. Die Sozialkunde und die Gesellschaftslehre stehen in der Schule letztlich auf verlorenem Posten, wenn es nicht gelingt, die politischen Implikationen der anderen Fächer didaktisch fruchtbar aufzuarbeiten und in eine sinnvolle Beziehung zum Politikunterricht zu bringen. Gelingt dies aber, so ergeben sich hieraus erhebliche Chancen für eine perspektivenreiche politische Bildung wie für die allgemeine Bildungsaufgabe der Schule insgesamt.

Wo liegen nun diese Chancen?

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip leistet einen Beitrag zu einem differenzierten und vertieften Verständnis der sachlichen Themen des jeweiligen Faches. Beispielsweise wird Literatur besser verstanden, wenn sie in ihrem gesellschaftlich-politischen Kontext gesehen wird; bildende Kunst ist oftmals Kommentar zu ihrer politischen Umgebung, wie etwa an der diesjährigen documenta zu studieren war; der naturwissenschaftliche Unterricht kann von den Voraussetzungen und den Folgen naturwissenschaftlicher Forschung nicht absehen. So ist es nicht nur aus dem Blickwinkel der politischen Bildung, sondern auch aus fachlicher Sicht ein Skandal, wenn ein Mitarbeiter in der hessischen Lehrerfortbildung feststellen muß, daß Chemielehrer üblicherweise "so gut wie nichts" über Produktion und Wirkungsweise von C-Waffen wissen.⁶

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip leistet ferner einen Beitrag zu einem differenzierten und vertieften Verständnis von Politik. Sie kann den Schülern wichtige Aspekte des Politischen erschließen, die dem Sozialkundeunterricht von seiner eigenen fachlichen Kompetenz her nicht ohne weiteres zugänglich sind. So kann beispielsweise der Kunstunterricht über die ästhetischen Mittel politischer Werbung aufklären; der Physikunterricht kann über die Wirkungsweise moderner Waffensysteme informieren; der Religionsunterricht kann religiösen Motiven in politischen Auseinandersetzungen nachspüren, etwa in der friedenspolitischen Diskussion; der Musikunterricht kann für die musikalischen Mittel sensibilisieren, mit denen politische Stimmungen und Wirkungen erzeugt werden können, usw.

Über das Themenbeispiel 'Neue Technologien' werden wir ja heute noch ausführlicher sprechen.⁷

Schließlich kann politische Bildung als Unterrichtsprinzip die Themen des Politikunterrichts unmittelbar ergänzen. Es gibt eine Vielzahl von Themen politischer Bildung, bei denen der Politikunterricht auf eine Ergänzung durch einen Beitrag

anderer Fächer angewiesen ist. Die Stichworte 'Frieden' und 'Neue Technologien' habe ich schon genannt; ein anderes Beispiel wäre etwa der Themenkomplex 'Umwelt und Ökologie', der ohne Informationen aus den Fächern Biologie und Chemie wohl schwerlich sachgerecht unterrichtet werden kann.

II.

Allerdings gilt dieses Ergänzungsverhältnis auch umgekehrt. Ich bin dabei bei meiner zweiten These: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip muß sich in unzusammenhängenden Episoden erschöpfen, wenn es in der Schule kein eigenständiges Fach gibt, in dem politische Themen kontinuierlich und mit einer eigenen didaktischen Systematik unterrichtet werden. Um bei einigen der genannten Beispiele zu bleiben: Der Deutschunterricht kann sich zwar mit Literatur in der DDR beschäftigen, aber kann die Kenntnisse über das gesellschaftlich-politische System der DDR, die hierbei benötigt werden, nicht selbst vermitteln; der Kunstunterricht kann die ästhetischen Mittel der Wahlwerbung untersuchen, aber er kann nicht die Funktion von Wahlen selbst analysieren; Physik- und Religionsunterricht können wichtige Beiträge zum Thema 'Frieden' leisten, aber ihre fachliche Kompetenz wird überfordert, wenn sie die Grundprobleme internationaler Politik in der Gegenwart behandeln sollten. Hier ist jeweils die Kompetenz der Sozialwissenschaften und damit die fachliche Kompetenz des Politikunterrichts gefragt.

Der Politikunterricht als eigenständiges Fach steht somit im Zentrum politischer Bildung in der Schule. Er vermittelt Basiskenntnisse und Qualifikationen, auf die politische Bildung als Unterrichtsprinzip angewiesen ist, und seine Themen stellen gewissermaßen ein didaktisches Gerüst dar, auf das der Beitrag anderer Fächer zur politischen Bildung sinnvoll bezogen werden kann. Politische Bildung als Fach und als Prinzip in anderen Fächern stehen damit in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zueinander, ein Verhältnis, das sich in fächerübergreifender Zusammenarbeit niederschlagen muß.

III.

Ich möchte diesen Gedanken noch mit Blick auf die allgemeine Bildungsaufgabe der Schule ein wenig vertiefen. Wir erleben in den letzten Jahren in den Erziehungswissenschaften eine sehr breite Diskussion über ein neues, zeitgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung. Die Gründe für diese auf den ersten Blick überraschende Renaissance des Bildungsbegriffs sind vielfältig, aber zumindest zwei Motive spielen eine zentrale Rolle: Da ist zum einen das Unbehagen an der zunehmenden Zersplitterung des schulischen Lernens in unzusammenhängende Einheiten. Den Schülern ist es heute kaum mehr möglich, die Vielzahl von disparaten Informationen, die sie in der Schule erhalten, zu einem sinnvollen Weltverständnis zu integrieren. Zum anderen ist in den meisten erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zur Allgemeinbildungsdiskussion die Sorge spürbar, daß die Schule die nachwachsende Generation nicht ausreichend auf die großen politischen Herausforderungen vorbereitet, vor denen die Menschheit heute und in der absehbaren Zukunft steht. Vier Jahrzehnte nach der Zündung der ersten Atombombe und mehr als ein Jahrzehnt nach dem Bericht des

Club of Rome über die Grenzen des Wachstums verbreitet sich langsam die Erkenntnis, daß die historisch neue und auf absehbare Zeit bestehenbleibende Möglichkeit einer Selbstvernichtung der menschlichen Gattung völlig neue Anforderungen an Bildung stellt. Lassen Sie mich dazu einige Sätze eines Autors zitieren, der politisch gewiß nicht dem Spektrum der Ökologie- und Friedensbewegung zuzuordnen ist. In einem Artikel über Allgemeinbildung aus dem Jahr 1985 schreibt Theodor Wilhelm:

"Allgemeinbildung ist keine Angelegenheit privater Beliebigkeit, sondern ein Politicum ... Allgemeinbildung ist Bildung im Modus von Verantwortung ... Es wird die These vertreten, daß unsere rechtlich geordnete und zivilisierte westliche Welt nur dann eine Chance des Überlebens hat, wenn Allgemeinbildung nicht stirbt ... Die Machbarkeit des Weltendes macht den normativen Horizont der Allgemeinbildung aus. Die Endperspektive ist nicht mehr eine Angelegenheit der Eschatologie, sondern der Verantwortung des Menschen."⁸

In einem vielbeachteten Aufsatz hat Wolfgang Klafki ebenfalls 1985 als zentralen materialen Gegenstand von Allgemeinbildung die Auseinandersetzung mit "Schlüsselproblemen" unserer Zeit bezeichnet:

"Meine These lautet: Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet, 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."⁹

Ich verzichte darauf, Ihnen weitere Zitate anderer Autoren vorzutragen¹⁰, und ich verzichte auch auf eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen didaktischen Konkretisierungen dieser Bildungsbegriffe, obwohl diese kritische Auseinandersetzung besonders bei Wilhelm angebracht wäre.¹¹ Ich habe Ihnen diese Zitate vorgetragen, um an ihnen einen zentralen Gedanken in der neuen erziehungswissenschaftlichen Diskussion um den Allgemeinbildungsbegriff zu illustrieren: Es besteht ein breiter Konsens darüber, daß Allgemeinbildung heute im Kern als politische Bildung verstanden werden muß, und ich füge ausdrücklich hinzu, auch wenn ich im Rahmen dieses Referates nicht die Gelegenheit haben, diesen Aspekt weiter zu konkretisieren: Was hier über die allgemeine Bildungsaufgabe der Schule gesagt wird, gilt im Grundsatz für die Erwachsenenbildung in gleicher Weise. Die Erwachsenenbildung kann sich von keiner grundsätzlich anderen Bildungsvorstellung leiten lassen als die Schule, sie muß allerdings bei der didaktischen Konkretisierung des Bildungsbegriffes anderen Bedingungen Rechnung tragen.¹² Dennoch darf das 'lebenslange Lernen' der Erwachsenen nicht in ein disparates Nebeneinander von Einzelaktivitäten zerfallen, sondern muß auf einen allgemeinen Bildungsbegriff bezogen werden.

In der Schule kann politische Bildung der Disparatheit des Lernens entgegenwirken, indem sie Beziehungen zwischen den Gegenständen der unterschiedlichen Fächer aufzeigt. Politische Bildung konzentriert das schulische Lernen auf die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen unserer Zeit und der absehbaren Zukunft. Sie kann dies freilich nur dann leisten, wenn sie als fächerübergreifende Aufgabe verstanden wird.

Dies ist nicht notwendigerweise immer mit erheblichen schulorganisatorischem Aufwand verbunden. Fächerübergreifende Zusammenarbeit beginnt schon, wenn ein Fachlehrer eines anderen Faches sich über den Themenplan des Politikunterrichts an

seiner Schule orientiert und zwanglos in seinem Fachunterricht darauf Bezug nimmt. Selbstverständlich muß darüber hinaus versucht werden, Richtlinien und Stoffpläne des Politikunterrichts mit denen anderer Fächer sinnvoll zu koordinieren, bis hin zur Planung fächerübergreifender integrierter Projekte. Es sollte auch nicht vergessen werden, daß alle Politik- und Gesellschaftslehrelehrer auch noch mindestens ein weiteres Fach unterrichten; hier wäre ein erster Ansatz für konkrete fächerübergreifende Kooperation vor Ort zu suchen.

In der Lehrerbildung müßte dafür Sorge getragen werden, daß die politischen Aspekte aller Fächer und die didaktischen Probleme fächerübergreifender politischer Bildung verbindlicher Gegenstand des Studiums aller Lehramtskandidaten werden. Dies geschieht bisher, wenn überhaupt, nur in höchst unzulänglicher Weise. Nach meiner Kenntnis gibt es an keiner hessischen Hochschule ein kontinuierliches Lehrangebot zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, weder an den gesellschaftswissenschaftlichen, noch an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. Dies führt dann zwangsläufig zu Feststellungen wie der bereits zitierten, daß Chemielehrer oftmals so gut wie nichts über Chemiewaffen wissen und die Fragen ihrer Schüler zu diesem Thema schlicht nicht beantworten können.

IV.

Angesichts der Notwendigkeit fächerübergreifender politischer Bildung im Sinne eines zeitgemäßen Verständnisses von Allgemeinbildung wirken Überlegungen, bestehende fächerübergreifende Zusammenhänge in der Schule zu schwächen oder gar aufzulösen, ausgesprochen unzeitgemäß. Es ist in der wissenschaftlichen Diskussion unbestritten, daß die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie von ihren sachlichen Gegenständen her eng aufeinander angewiesen sind. Ihre Zusammenarbeit unter dem gemeinsamen Dach von Gesellschaftslehre und Gemeinschaftskunde ist aus diesem Grund sachlich und didaktisch sinnvoll. Die Auflösung der Gesellschaftslehre wäre daher ein völlig unvertretbarer bildungspolitischer Rückschritt.

Eine ganz andere Frage ist es, ob das Problem der Zusammenarbeit von Sozialkunde, Geschichte und Geographie mit den derzeit in Hessen gültigen Richtlinien befriedigend gelöst worden ist. Hier haben wir als DVPB nie einen Zweifel daran gelassen, daß wir sowohl die Struktur der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I als auch das unverbundene Nebeneinander von Gemeinschaftskunde und Geschichte in der gymnasialen Oberstufe für nicht tragbar halten. In den Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre von 1982 wird die Koordination der Fächer zwar postuliert, aber nicht eingelöst.

Insofern ist eine Überarbeitung der Richtlinien durchaus angebracht. Sie darf aber nicht in Richtung Auflösung der Gesellschaftslehre gehen, sondern sie muß im Gegenteil endlich das Postulat der Zusammengehörigkeit der drei Fächer durch ein ausgereiftes und schulpraktisch umsetzbares Koordinationskonzept realisieren.

Die Erziehung zur Demokratie ist eine Aufgabe der ganzen Schule. Wenn diese Forderung keine bloße Leerformel sein soll, muß die politische Bildung in der Schule von morgen eine Schlüsselstellung einnehmen. Für die Erwachsenenbildung gilt dies sinngemäß in gleicher Weise. Wir brauchen dringend eine neue Öffentlichkeit für die

politische Bildung, eine intensive öffentliche Diskussion über die politische Verantwortung des Bildungswesens von morgen. Dazu beizutragen, ist unser aller Aufgabe.

Anmerkungen

- * Vortrag, gehalten auf dem Hessischen Politiklehrtag am 14.10.1987 in Gießen
- 1 Aus jüngerer Zeit liegen nur zwei selbständige Publikationen vor, die sich mit den konzeptionellen Problemen der politischen Bildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer befassen: Robert Ushöfer/Theo Götz (Hrsg.): Politische Bildung - ein Auftrag aller Fächer. Ein neues fächerübergreifendes Gesamtkonzept für die gesellschaftspolitische Erziehung. Freiburg 1976 (mit Beiträgen zu den Fächern Mathematik/Physik/Informatik, Biologie, Deutsch, Geschichte, Englisch, Französisch und Religion), sowie Wolfgang Sander (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. Stuttgart 1985 (Mit Beiträgen zum Politikunterricht sowie zu den Fächern Geschichte, Geographie, Deutsch, Religion, Arbeitslehre, Kunst/Visuelle Kommunikation, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften (Physik/Chemie), Biologie, Musik und Sport).
- 2 Thomas Ellwein: Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik. Stuttgart 1985, S. 288 f.
- 3 Kurt Gerhard Fischer: Einführung in die Politische Bildung. 3. Aufl., Stuttgart 1973, S. 131.
- 4 Vgl. Franz Pöggeler (Hrsg.): Politik im Schulbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 231. Bonn 1985.
- 5 Dietrich Zilleßen: Politik in Religionsbüchern. in: Pöggeler, a.a.O., S. 115.
- 6 So Wolfgang Münzinger aufgrund von Erfahrungen in der Lehrerbildung, zit. bei S. Gerbaulet: Das Thema Giftgas taucht im Lehrplan nirgends auf. Vom Chemieunterricht erwarten die Schüler eine Antwort. in: Frankfurter Rundschau v. 13.12.1984, S. 13.
- 7 Vgl. den Beitrag von Siegfried George in diesem Heft.
- 8 Theodor Wilhelm: Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung! In: Neue Sammlung, 25. Jg., 1985, S. 120, 124, 126.
- 9 Wolfgang Klafki: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. in: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985, S. 20.
- 10 Vgl. insbesondere Klaus Klemm/Hans-Günther Rolff/Klaus-Jürgen Tillmann: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985, S. 161 ff.; Hans Buchheim/Erich E. Geißler/Bernhard Sutor: Politische Bildung als Allgemeinbildung. München 1985; Joachim Ebert/Jürgen Herter: Elemente demokratischer Bildung. Zur Interpretation eines pädagogischen Grundbegriffs. in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986.
- 11 Vgl. etwa Hartmut von Hentig: Eine Antwort an Theodor Wilhelm. in: Neue Sammlung, a.a.O., S. 151 ff.
- 12 Vgl. hierzu 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 Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1988.