Wolfgang Sander: Politische Bildung in der Schule

Dr. Wolfgang Sander, Jahrgang 1953, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der Universität Gießen. Veröffentlichungen u. a.: Politische Bildung im Religionsunterricht (1980).

Die Forderung, daß die Schule einen wesentlichen Beitrag zur Politischen Bildung der nachwachsenden Generation leisten möge, ist unter Pädagogen und Politikern Gemeingut. So machen etwa die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen oder die vielfachen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (in jüngster Zeit beispielsweise zur Deutschen Frage, zur Europaerziehung und – noch in der Beratung – zur Friedenserziehung) deutlich, welch hohe Erwartungen an die politische Bildung in der Schule gestellt werden.

In der Tat ist eine Erziehung zu rationaler politischer Urteilsfähigkeit und zu demokratischem Verhalten angesichts der Komplexität gesellschaftlich-politischer Probleme heute ohne Politische Bildung nicht vorstellbar. Dies gilt um so mehr, als eine demokratische politische Kultur in Deutschland noch jung und wenig gefestigt ist; wir können eben nicht, wie andere europäische Länder, auf eine jahrhundertelange demokratische Tradition zurückblicken. Ganz sicher sind auch die jüngsten Tendenzen zu einer irrationalen Radikalisierung oder zur resignativen Flucht aus der Politik in Teilen der jungen Generation nicht, wie manche konservative Publizisten meinen, Ergebnis von zuviel, sondern eher Ergebnis von zuwenig kritischer Reflexion politischer Probleme in der Schule.

Dennoch stagniert die Entwicklung der Politischen Bildung in der Bundesrepublik zu Beginn der achtziger Jahre. Der bayerische Kultusminister Hans Maier hat im Rahmen einer Podiumsdiskussion zur Eröffnung des Ersten Bundeskongresses für Politische Bildung, der vom 18. bis 20. Februar dieses Jahres in der Universität Gießen stattfand, die Situation treffend mit den Worten beschrieben: „Der Wind bläst der Politischen Bildung ins Gesicht." In der Schule droht das Fach in eine Randstellung zu geraten, die Zahl der Lehramtsstudenten, die es unterrichten wollen, sinkt angesichts der hoffnungslosen Einstellungssituation rapide, was auch zu Stellenkürzungen an den Hochschulen führt. Bei vielen engagierten Lehrern macht sich angesichts der Widrigkeiten, denen sie in der Schulpraxis ausgesetzt sind (von den knappen Finanzmitteln für vernünftige Unterrichtsmaterialien bis zur Angst vor Konflikten mit Schulbehörden oder Eltern, die den politischen Unterricht als potentiellen Unruheherd betrachten), eine Tendenz zur Resignation breit. Wie ist es zu dieser Situation gekommen?

Politische Bildung in den 70er Jahren: Aufbruchstimmung, Tendenzwende, politische Polarisierung

Zu Beginn der 70er Jahre war die Diskussion um die Politische Bildung von Optimismus geprägt. Die verbreitete Einsicht, daß Veränderungen im Bildungswesen überfällig waren und die breite Unterstützung für eine Politik der „inneren Reformen", die am Ziel einer stärkeren Demokratisierung der Gesellschaft orientiert sein sollten, schienen der Politischen Bildung endlich den Raum in der Schule zu sichern, den eine Erziehung zur Demokratie erfordert. Die Zahl der publizierten Theoriebeiträge zur Politischen Bildung stieg ebenso wie die der Unterrichtseinheiten und -materialien; Fachzeitschriften und mehrere Schulbuchreihen wurden neu ins Leben gerufen.

Inhaltlich war die Diskussion ganz überwiegend von linksliberal und demokratisch-sozialistisch orientierten Konzeptionen geprägt (wenngleich auch mancher lediglich das progressiv klingende Vokabular übernahm). Meist wurden mit Stichworten wie „emanzipatorische Erziehung", „Kritikfähigkeit", „Thematisierung gesellschaftlicher Konflikte und Antagonismen", „Erkennen eigener Interessen und Bedürfnisse", Aufgaben und Ziele Politischer Bildung umschrieben. In Hessen nannten die ersten Entwürfe für Rahmenrichtlinien für das neue Fach Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I, mit dem die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie integriert und in den Dienst der Politischen Bildung gestellt werden sollten, die „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" als Erziehungsziel.

Allerdings zeigte sich gerade in Hessen sehr bald, daß die Widerstände gegen eine solcherart kritisch-aufklärerische Politische Bildung sehr viel stärker waren als erwartet. Mit oft infamen Methoden, die von der verfälschenden Auswahl und Kombination von Zitaten bis zur persönlichen Diffamierung von Autoren reichten, machten Teile der konservativen Öffentlichkeit (CDU, Industrie- und Handelskammern, konservative Elterngruppen und -verbände) gegen Richtlinien und neuere Schulbücher mobil. Die CDU bestritt in Hessen mit zwar nicht durchschlagendem, aber auch nicht ohne Erfolg zwei Landtagswahlkämpfe u. a. mit Slogans wie „Sozialismus im hessischen Schulwesen" oder „Marx statt Rechtschreibung". Der Versuch, mit einer solchen, auf scharfe politische Polarisierung angelegten Kampagne außerparlamentarisch verlorenes Terrain zurückzugewinnen und bürgerliche Wählerschichten zu mobilisieren, die von einer weitgehenden Reform des Bildungswesens den Verlust von Privilegien befürchteten, ist zweifellos gelungen. Die Politische Bildung ist dabei, nicht nur in Hessen, in die Defensive zu geraten. In Hessen haben es im Gefolge dieser Kampagne konservative Gruppen, insbesondere der konservativ dominierte Landeselternbeirat, im gesamten vergangenen Jahrzehnt zuwege gebracht, die Verabschiedung von Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre zu verhindern, obwohl diese Richtlinien in mehreren Überarbeitungen politisch entschärft wurden und inzwischen, in den neuesten Entwürfen, weit hinter den Diskussionsstand der Politischen Didaktik zurückgefallen sind.

Es sollte freilich nicht übersehen werden, daß auch auf seiten der „Reformer" in der Politischen Bildung zu Beginn der 70er Jahre Fehler gemacht wurden. Auch hierfür ist Hessen ein gutes Beispiel. Der Erfolg der politischen Kampagne gegen die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre lag nicht allein in der Entschlossenheit und den Methoden ihrer Gegner begründet; daß es den Initiatoren dieser Kampagne in diesem Ausmaß gelungen ist, breite Teile der Mittelschichten zu mobilisieren, lag auch an Defiziten der Richtlinien selbst, die dazu geführt haben, daß eine entschlossene Unterstützung durch die Mehrzahl der Lehrer ausgeblieben ist. So trafen die ersten, überhastet fertiggestellten Entwürfe 1971 und 1972 auf eine weitgehend unvorbereitete Lehrerschaft; zudem beeinträchtigten allein schon ihr Umfang (über 300 bzw. über 400 Seiten) und ihre überzogene Fachsprache die Aufnahme durch die Lehrer. Ferner war die Absicht, an die Stelle der traditionellen Stoffpläne einen Katalog von 123 verbindlichen Lernzielen zu setzen, eine Überforderung von Schülern und Lehrern. Auch das Konzept der Fächerintegration, das diesen Richtlinienentwürfen zugrunde lag, war unausgereift und stieß in der wissenschaftlichen Diskussion auch dort auf Kritik, wo die prinzipielle Zielvorgabe „Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung" begrüßt wurde. Schließlich sollte nicht verschwiegen werden, daß es – nicht nur in Hessen und hierbei weder durch die genannten Richtlinienentwürfe noch durch die didaktische Diskussion gedeckt – auch linke Lehrer und Publizisten gegeben hat, die in missionarischem Eifer durch den Versuch, in der öffentlichen Schule eine konsequent parteiliche, antikapitalistische Politische Bildung zu betreiben, weit über das Ziel hinausschossen und der konservativen Kampagne gegen die Politische Bildung willkommene Anknüpfungspunkte gaben.

Auch für die wissenschaftliche Diskussion um die Politische Bildung in den 70er Jahren ist das wohl wichtigste Merkmal die Ausformulierung und Etablierung einer neuen konservativen Richtung, die die Dominanz progressiver, politisch an gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne von zunehmender Demokratisierung orientierter Positionen mindestens relativiert hat. Dieser neue Konservatismus in der Politischen Didaktik darf jedoch mit der genannten konservativen Kampagne gegen die politische Bildung nicht in einen Topf geworfen werden; es handelt sich hierbei um einen wissenschaftlich seriösen und ernstzunehmenden Versuch, ein konservatives Konzept Politischer Bildung zu entwickeln, das nicht hinter den historisch erreichten Stand an Demokratie und Freiheitssicherung zurück will und das nicht eine blinde, unreflektierte Identifikation mit der bestehenden gesellschaftlich-politischen Realität intendiert – was angesichts der Geschichte des deutschen Konservatismus in Politik und Pädagogik durchaus nicht selbstverständlich ist. Dies ändert freilich nichts daran, daß in dieser Konzeption Loyalität gegenüber Kritikfähigkeit, die Orientierung an Konsens gegenüber der Erziehung zur Konfliktfähigkeit sowie eine pessimistische Anthropologie, die die Möglichkeit eines weitgehenden Abbaus von Herrschaftsverhältnissen negiert, dominieren. Problematisch ist insbesondere das restriktive Verständnis von Demokratie, das dieser Konzeption zugrunde liegt; Demokratie wird als „politisches Prinzip staatlicher Ordnung" verstanden, „das zur Formierung anderer Sozialbereiche ... nicht geeignet ist". (Heinrich Oberreuter [Hrsg.]: Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung, Stuttgart 1980, S. 138) Einer Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft wird damit eine Absage erteilt – eine auch für die Politische Bildung folgenreiche Vorentscheidung, die keinesfalls konsensfähig sein kann.

Dennoch will diese Konzeption die Identifikation der Schüler mit der gesellschaftlich-politischen Ordnung der Bundesrepublik nicht durch Indoktrination, sondern über rationale Erörterung politischer Grundprobleme in der Politischen Bildung erreichen. Ein Rückfall in die Staatsbürgerkunde der Weimarer Zeit ist damit ebenso ausgeschlossen wie die Reduktion der Politischen Bildung auf die Einübung partnerschaftlichen Verhaltens im engeren sozialen Umkreis, auf die sich die Partnerschaftserziehung der 50er Jahre beschränkte. Damit sind grundlegende Kontroversen über Ziele, Aufgaben und Methoden der Politischen Bildung nicht ausgeräumt; wohl aber ist die Basis für einen konstruktiven Dialog im gemeinsamen Interesse einer unserer historischen Situation angemessenen, d. h. demokratischen politischen Bildung geschaffen.

Dieser Dialog ist denn auch nach anfänglichen, wechselseitigen Mißverständnissen und Polarisierungstendenzen langsam in Gang gekommen. Einen Anfang machte die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 und 1978 mit zwei Fachtagungen, in deren Verlauf, unbeschadet tiefgreifender Differenzen, auch Elemente eines möglichen Minimalkonsenses in der Politischen Didaktik festgestellt werden konnten (vgl. die aus diesen Tagungen hervorgegangenen Bände von Siegfried Schiele und Herbert Schneider: „Das Konsensproblem in der politischen Bildung", Stuttgart 1977, und „Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis", Stuttgart 1980).

Der Gießener Kongreß, zu dem Referenten aus dem gesamten Spektrum der Politischen Didaktik geladen waren und zu dessen Veranstaltungen zwischen 300 und 600 Teilnehmer kamen, hat gezeigt, daß dieser Dialog auch im größeren Kreis möglich ist; in neun Arbeitsgruppen wurden, unter anderem zur Ausbildung von Politiklehrern, zur Friedenserziehung und zur Politischen Bildungsarbeit mit Ausländerkindern, eine Vielzahl von Forderungen und Initiativen, die wichtige Anstöße für die Weiterentwicklung der Politischen Bildung geben können, einmütig beschlossen. Eine Dokumentation des Kongresses soll im Laufe dieses Jahres von der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlicht werden.

Konsens und Dissens in der Politischen Bildung

Wo verlaufen nun heute die Fronten zwischen eher konservativen und eher liberalen bzw. demokratisch-sozialistischen Theoretikern der Politischen Bildung, wo besteht Konsens, wo Dissens? Die folgende Gegenüberstellung von Konsenselementen und Strittigem bezieht sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf wenige zentrale Probleme der Theorie und Praxis der Politischen Bildung. Sie bezieht auch solche Konsenselemente ein, über die in der Theoriediskussion kaum mehr geredet wird, weil sie inzwischen selbstverständlich geworden sind. Konsensfähige Aussagen werden im folgenden thesenartig formuliert und in Kursivdruck hervorgehoben.

1. Die politische Bildungsaufgabe der Schule erfordert zwingend einen systematischen Unterricht in einem eigenen Unterrichtsfach der Politischen Bildung. Die Politische Bildung kann weder durch andere Fächer (etwa Geschichte) „miterledigt" werden, noch darf sie sich in der gelegentlichen Diskussion aktueller Fragen erschöpfen.

Unterschiedliche Auffassungen gibt es zu der Frage, inwieweit und in welcher Weise eine Zusammenarbeit des Politikunterrichts mit anderen Fächern möglich und erforderlich ist. Einen heftigen Streit gab es um den hessischen Versuch, die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie zur Gesellschaftslehre zu integrieren; allerdings wird auch von den Kritikern einer solchen Integration kaum bestritten, daß eine begrenzte Koordination dieser Fächer sinnvoll ist. Erst in Ansätzen diskutiert ist das Problem einer Kooperation des Politikunterrichts mit weiteren Fächern (wie etwa Religion, Fremdsprachen oder Naturwissenschaften).

2. Gegenstand der Politischen Bildung ist das Politische. Der Politikunterricht ist nicht Tummelplatz für alle denkbaren Aufgaben, für die in anderen Fächern kein Raum ist (z. B. Verkehrserziehung).

Strittig ist die Reichweite des Politikbegriffs. Während der neue Konservatismus zwischen Gesellschaft und Politik trennt und das Politische vorrangig auf den Bereich des Staates begrenzt sehen will (und damit seinen oben erwähnten restriktiven Demokratiebegriff begründet), wird von anderen Konzeptionen die wechselseitige Verflechtung von Staat und Gesellschaft betont. Besonders relevant wird diese Frage bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände; wenn mit Hilfe eines engen Politikbegriffs weite private und gesellschaftliche Bereiche für „politikunabhängig" (Oberreuter, S. 136) erklärt werden, können sie nicht oder nur am Rande Gegenstand der Politischen Bildung sein. Dies gilt beispielsweise für Themen wie „Autorität in der Familie", „Wohnen und Freizeit" oder „Demokratie in der Wirtschaft".

3. In der Politischen Bildung geht es um ausgewählte Ausschnitte der politischen Realität. Der Politikunterricht darf daher weder auf Institutionenkunde, noch auf bloße Sozialerziehung, noch auf das alleinige Studium von sozialwissenschaftlichen Theorien reduziert werden. Die Themen sind so auszuwählen, daß grundlegende politische Probleme der Gegenwart exemplarisch deutlich werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Politik- und Demokratiebegriffe gibt es differierende Vorstellungen darüber, welches die grundlegenden politischen Probleme sind, um die es in der Politischen Bildung gehen muß. Allerdings zeigt ein Blick in Lehrpläne und Schulbücher, daß über die Bedeutsamkeit einiger zentraler Themenbereiche (wie etwa Nationalsozialismus, Deutsche Frage, sozialistische Systeme, Entwicklungspolitik und Dritte Welt) in der didaktischen Diskussion ein faktischer Konsens besteht.

4. Ein wichtiges Element der politischen Realität ist der Konflikt, das Kontroverse. Der Politikunterricht darf daher die politische Realität nicht künstlich zu harmonisieren versuchen, sondern muß Konflikte und Auseinandersetzungen in geeigneter Form thematisieren.

Dissens besteht über den Stellenwert von Konflikten in der Politischen Bildung und damit über das Verhältnis von Konflikt und Konsens. In konservativen Konzeptionen steht eher eine Vorstellung von politischem Handeln als gestaltender, ordnender Tätigkeit im Vordergrund, die Konflikte zwar sieht, sie aber vorrangig unter dem Blickwinkel ihrer Lösungsmöglichkeiten in Richtung auf Kompromiß und Konsens erörtern will. Der normative Horizont, in den die Behandlung von Konflikten und ihrer Lösungsmöglichkeiten einzubetten ist, wird hiernach in einem durch das Grundgesetz vorgegebenen Menschenbild und Wertsystem gesehen. Dagegen werden in liberalen und demokratisch-sozialistischen Konzeptionen stärker die Bedeutung von Gruppeninteressen bzw. gesellschaftlichen Antagonismen für die Entstehung von Konflikten sowie die Befähigung der Schüler, in Konflikten ihre Interessen zu erkennen und zu vertreten, betont. Die Verpflichtung der Politischen Bildung auf das Grundgesetz wird auch hier nicht bestritten, wohl aber die Annahme, daß dem Grundgesetz ein einheitliches und hinreichend genau faßbares Menschenbild und Wertsystem zugrunde liegt, aus dem die Ziele der Politischen Bildung gewissermaßen abgeleitet werden können. Statt dessen werden der Kompromißcharakter des Grundgesetzes und seine Offenheit für unterschiedliche Interpretationen hervorgehoben (vgl. zu dieser Kontroverse Schiele/Schneider 1977, insbesondere die Beiträge von Kurt Gerhard Fischer und Bernhard Sutor).

5. Unbeschadet der Tatsache, daß es eine wertneutrale Politische Bildung nicht geben kann, darf der Politikunterricht die Schüler nicht auf eine bestimmte politische Position verpflichten. „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen." (Hans-Georg Wehling, in Schiele/Schneider 1977, S. 179)

Mit diesem Pluralismusgebot ist indirekt auch *eine* konsensfähige Zielvorstellung für Politische Bildung umschrieben: Politische Bildung muß die Schüler in der Konfrontation mit divergierenden Auffassungen zu eigenständiger Urteilsbildung befähigen. Der Lehrer wird damit nicht zum politischen Eunuchen, er wird aber darauf verpflichtet, seine Positon transparent zu machen und auf jeden Manipulationsversuch zu verzichten („Überwältigungsverbot"). Unterschiedliche Auffassungen gibt es hier lediglich bei der Frage, ob eine konkrete Unterrichtseinheit, ein konkretes Schulbuchkapitel diesem Überwältigungsverbot hinreichend gerecht wird (vgl. etwa die sehr unterschiedlichen Unterrichtsvorschläge in Schiele/Schneider 1980). Dennoch wird mit der Einigung auf das von Wehling formulierte Postulat zumindest dem Anspruch nach jeder Versuch, den Politikunterricht für irgendeine Form von Gesinnungserziehung zu benutzen, von der Politischen Didaktik insgesamt einhellig zurückgewiesen.

In der Theorie der Politischen Bildung gibt es so derzeit noch weitaus mehr kontroverse Auffassungen und offene Fragen als gesicherte Antworten. „Mehr als Hypothesen haben wir politischen Pädagogen noch immer nicht zu bieten", bemerkt Kurt Gerhard Fischer in diesem Zusammenhang (Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart 1980, S. 253). Dies kann freilich schon deshalb kaum verwundern, weil die Politische Didaktik eine noch sehr junge Wissenschaftsdisziplin ist, die historisch, verglichen mit anderen Wissenschaften, gleichsam noch in den Kinderschuhen steckt. Allerdings gibt es Anzeichen dafür, daß der Problemhorizont einer wissenschaftlichen Theorie der Politischen Bildung über politische Kontroversen hinweg abgesteckt wird, daß über relevante Fragestellungen, wenn auch nicht über die Antworten, ein Konsens herbeiführbar ist. Wenn dies auch außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion zu der Einsicht führen würde, daß die Konzeptionierung und Realisierung einer demokratischen Politischen Bildung eine zu wichtige Aufgabe ist, als daß sie zum Spielball tagespolitischer Auseinandersetzungen gemacht werden darf, wäre für die politische Kultur in unserem Land viel gewonnen.

Politische Bildung – eine politische Aufgabe

Freilich erfordert diese Einsicht auch die politische Bereitschaft, jeder Tendenz zur Austrocknung des

Politikunterrichts in den Schulen entgegenzuwirken. Ein Blick in die Schulwirklichkeit zu Beginn der 80er Jahre zeigt, daß selbst die Minimalforderung, daß für die Politische Bildung wenigstens ab Klasse 5 in jedem Schuljahr und in allen Schularten mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung stehen müssen, keineswegs in allen Bundesländern erfüllt ist. Wie angesichts dieser Situation die hohen Erwartungen, die in einer demokratischen Gesellschaft gestellt werden müssen und auch gestellt werden (etwa von der Kultusministerkonferenz), eingelöst werden sollen, bleibt rätselhaft.

Zur Stabilisierung und zum Ausbau der Politischen Bildung sind neue politische Initiativen erforderlich. Bundesinnenminister Baum hat in einer Rede vor dem Gießener Kongreß drei Vorschläge für Initiativen der Bundesregierung unterbreitet: den Abbau administrativer Hemmnisse für eine bessere Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Politischer Bildung, die Durchführung einer Grundsatzdebatte des Bundestages zur Politischen Bildung und regelmäßige Gespräche zwischen Politikern und Wissenschaftlern zu Problemen der Politischen Bildung.

Zweifellos verdienen diese Vorschläge eine breite politische Unterstützung. Erforderlich ist jedoch darüber hinaus die Bereitschaft der Landesregierungen, den Politikunterricht so in den Stundentafeln der Schulen zu verankern, daß genügend Zeit für einen kontinuierlichen Unterricht bleibt, der auch längerfristige Ziele avisieren kann. Schließlich sei daran erinnert, daß die derzeitige, rein fiskalisch orientierte Praxis der Länder bei der Einstellung (bzw. in der Regel der Nicht-Einstellung) von Lehramtsbewerbern in absehbarer Zeit zu einer äußerst problematischen Altersstruktur der Lehrerkollegien führen wird. Die damit fast zwangsläufig verbundene Abkoppelung der Schulen von der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion ist für alle Fächer gefährlich; für den Politikunterricht aber, der in einer sich rasch verändernden gesellschaftlich-politischen Realität in besonders hohem Maße auf die ständige Bereitschaft zur Innovation angewiesen ist, kann dies geradezu ruinöse Folgen haben.