

Fritz Reheis

Politische Bildung

Eine kritische Einführung

2. Auflage



Springer VS

Politische Bildung

Fritz Reheis

Politische Bildung

Eine kritische Einführung

2. Auflage

Fritz Reheis
Universität Bamberg
Bamberg
Deutschland

ISBN 978-3-658-09462-1 ISBN 978-3-658-09463-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-09463-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014, 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Dr. Jan Treibel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort zur 2. Auflage

Aufgrund der regen Nachfrage nach der 1. Aufl. liegt nun eine überarbeitete 2. Aufl. vor. Sie zeichnet sich durch einige Klarstellungen (etwa in Bezug auf die Rolle von Kategorien im politischen Bildungsprozess) und durch die stärkere Berücksichtigung aktueller außen- und sicherheitspolitischer Herausforderungen (Massenmigration, internationaler Terrorismus) aus. Die Überarbeitung ist nicht zuletzt das Ergebnis der intensiven gemeinsamen Lektüre dieser Einführung in Didaktikseminaren, die im Rahmen des Studiums des Lehramts für Sozialkunde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt wurden. Für die Verbesserungsvorschläge und Anregungen der Studierenden bedanke ich mich an dieser Stelle ganz herzlich.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Wozu Politische Bildung, wozu überhaupt Politik?	1
1.2	Eine kritische Einführung	3
1.3	Aufgaben des Widerstands	4
1.4	Aufbau des Buches	5
2	Was ist Politische Bildung?	7
2.1	Politik	7
2.2	Bildung	9
2.3	Politische Bildung	10
2.4	Theorie und Praxis	12
2.5	Fazit	13
3	Übergeordnete Ziele	15
3.1	Das menschenwürdige Gemeinwesen	15
3.2	Der mündige Bürger	29
4	Ausgangsbedingungen	41
4.1	Institutioneller Rahmen	41
4.2	Persönliche Dispositionen	52
5	Mündigkeit als Prozess	67
5.1	Kompetenzen	67
5.2	Erfahren und Verstehen	79
5.3	Didaktik	94

6 Themenfelder und Herausforderungen	113
6.1 Gesellschaft und Ungleichheit	114
6.2 Wirtschaft und Staat	124
6.3 Europa und Welt	135
6.4 Friede und Umwelt	147
6.5 Politische Grundströmungen	158
7 Schluss	171
Literatur	175

In keinem Bildungsbereich ist der Widerspruch zwischen Wort und Tat derart offensichtlich wie bei der Politischen Bildung. Einerseits beschwören Politiker in Sonntagsreden, wie wichtig die Politische Bildung sei, da Menschen ja nicht als Demokraten geboren würden. Andererseits führen in den Stundentafeln öffentlicher Schulen die Fächer Politik, Gesellschaft, Sozialkunde usw. ein absolutes Schattendasein. Und in der außerschulischen Bildung (z. B. Volkshochschulen, kirchliche Bildungswerke, Gewerkschaften) gilt die Politische Bildung vielfach als vom Aussterben bedrohter Zuschussbetrieb. Angesichts dieses Widerspruchs braucht sich niemand zu wundern, wenn ein Großteil der Kinder und Jugendlichen sich von der Politik nicht ernst genommen fühlt¹, wenn besonders junge Menschen immer weniger zur Wahl gehen, wenn viele glauben, höchstens über das Konsumverhalten noch etwas bewirken zu können. Einige wenige, zumeist junge Männer, gehen noch einen Schritt weiter: Sie versuchen, sich jenseits der demokratischen Spielregeln Respekt zu verschaffen oder sie treten einfach auf der Straße einen Schwächeren nieder, um sich wenigstens für einen Moment selbst stark zu fühlen.

1.1 Wozu Politische Bildung, wozu überhaupt Politik?

An dieser Stelle könnten zwei Fragen gestellt werden. Erstens: Warum wird dieser Zustand eigentlich so klaglos hingenommen? Es gibt bekanntlich keine nennenswerte Lobby für eine bessere Ausstattung der Politischen Bildung mit Zeit und Geld. Und zweitens: Sind politisch gut gebildete Bürger tatsächlich im Interesse

¹ So z. B. eine Befragung im Auftrag des Kinderhilfswerks unter 10- bis 17-Jährigen: http://www.dkhw.de/cms/images/downloads/Ergebnisse__politisches_Engagement_von_Jugendlichen.pdf, zuletzt aufgerufen am 26.03.2013.

derer, die Verantwortung in Staat und Wirtschaft tragen? Oder stellen solche Bürger nicht eher einen Risikofaktor dar, weil sie sich nicht mehr so leicht regieren und kommandieren lassen? Bezieht man die Frage nach den Gründen der geringen Attraktivität und nach den Interessen der Verantwortlichen aufeinander, so könnte man auf die Idee kommen, dass wir es mit einem echten Teufelskreis zu tun haben: Je weniger die politisch Verantwortlichen an politisch gebildeten Bürgern interessiert sind, desto schlechter werden sie die Politische Bildung mit Ressourcen ausstatten. Und je schlechter die Politische Bildung ausgestattet ist, desto geringer wird die Chance, die politisch Verantwortlichen dazu zu zwingen, der Politischen Bildung einen höheren Stellenwert zu geben.²

Nicht nur die Bildung über die Politik, auch die Politik selbst genießt kein besonderes Ansehen. Und das in jenen Gesellschaften, die sich ihrer demokratischen Tradition und Ordnung rühmen und diese in alle Welt zu exportieren bemüht sind. Schlimmer noch: Die Politik gilt vielen als Tummelplatz für Karrieristen und Profineurotiker, manchen sogar als prinzipiell schmutziges Geschäft. Bezeichnend ist, dass viele den Märkten mehr zutrauen als der Demokratie. Die geringe Wertschätzung der Politik kann zunächst vielleicht dadurch erklärt werden, dass Politiker sich in aller Regel wechselseitig ständig kritisieren, dabei meist nicht besonders fair miteinander verkehren und so an der Demontage des Vertrauens, das sie von den Bürgern erwarten, selbst eifrig mitarbeiten. Wenn man sich den Aufwand vergegenwärtigt, den Politiker treiben, um gewählt zu werden, und die Gewählten, um an der Macht zu bleiben, kann sich leicht der Eindruck verdichten, dass die Politik oft mehr Energie und Zeit in den Kampf der Akteure gegeneinander als in die Sorge für das Gemeinwohl steckt.

Entscheidend für das geringe Ansehen der Politik dürfte aber etwas anderes sein. Dies zeigt sich an der ständigen Rede von „Sach“zwängen der Ökonomie, von der „Alternativlosigkeit“ politischer Entscheidungen und an politischen Forderungen wie der nach einer „marktkonformen Demokratie“. Bemerkenswert ist, dass politisch Verantwortliche selbst es sind, die ihre Arbeit derart diskreditieren.³ Besonders entlarvend äußern sich freilich die Repräsentanten der Finanzwirtschaft. So vertrat Rolf E. Breuer, 1997–2002 Vorstandssprecher der Deutschen Bank, bereits im April 2000 die Meinung, dass es gar nicht so schlecht sei, wenn im 21. Jahrhundert die Politik „im Schlepptau der Finanzmärkte“ stünde, sie seien gewis-

² Dies war eine der Fragen, die auf einem Symposium der Universität Bamberg 2010 näher untersucht wurde. Görtler/Reheis 2012.

³ Siehe die Verwendung des Begriffs durch Angela Merkel im Herbst 2011 und die Diskussion darüber: z. B. <http://www.faz.net/aktuell/politik/harte-bretter/harte-bretter-irrweg-in-der-krise-11712359.html>, zuletzt aufgerufen am 26.03.2013.

sermaßen eine „fünfte Gewalt“ im Staate.⁴ Und Alan Greenspan, der Präsident der amerikanischen Notenbank, stellte angesichts der bevorstehenden Wahlen im September 2007 fest, es spiele kaum eine Rolle, wer Präsident werde, denn „die Welt wird durch Marktkräfte regiert“.⁵ All das sorgt nicht dafür, dass Politik als kreative Gestaltungsaufgabe unseres Zusammenlebens besonders wertgeschätzt würde.

1.2 Eine kritische Einführung

Das Buch will eine „Einführung“ und zugleich „kritisch“ sein. Als „Einführung“ wendet es sich an alle Praktiker der Politischen Bildung – in Schulen, in der außerschulischen Jugendarbeit, in Bürgerinitiativen, Verbänden, NGOs, Parteien etc. Es möchte ihnen helfen, diese Praxis kritisch zu reflektieren und neue Impulse zur Veränderung dieser Praxis zu entwickeln. Und es richtet sich an all diejenigen, die sich an Hochschulen und in anderen Bildungseinrichtungen auf eine solche Praxis vorbereiten.

Wenn hier ein „kritischer“ Anspruch erhoben wird, so durchaus im ursprünglichen Sinn des Wortes. „Kritik“ kommt vom griechischen „kritike techne“ und bedeutet ursprünglich Beurteilungskunst. Beim Beurteilen kommt es auf das genaue Unterscheiden an: Was ist Wirklichkeit, was Schein? Was ist Wahrheit, was Täuschung oder Lüge? Was ist Oberfläche, was liegt zugrunde? Was ist Ursache, was Wirkung? Was ist wichtig, was nebensächlich? Die Einführung will auf solche Unterscheidungen besonderen Wert legen und sie so sorgfältig wie möglich treffen. Dazu orientiert sie sich an der so genannten Kritischen Theorie der Gesellschaft, die in der Tradition von Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, Oskar Negt, Axel Honneth und Wolfgang Streeck steht.

Kritischer Anspruch heißt Parteiergreifung für die Demokratie. Denn die Forderung nach „Marktkonformität“ für die Demokratie und die Begrüßung der Finanzmärkte als „fünfte Gewalt“ kann nicht hingenommen werden. Gegen solche Zumutungen wird Widerstand zur Pflicht, auch und gerade für die Politische Bildung. Immerhin geht es um nichts Geringeres als die Abwendung des Versuchs der Unterordnung der Demokratie unter den Markt. Nicht mehr „one man, one vote“, sondern „Wer zahlt, schafft an“ ist dessen Legitimationsprinzip. Wenn einige die Demokratie tatsächlich marktkonform machen wollen, dann ist die Frage nicht mehr fern, ob Wirtschaft und Gesellschaft nicht eher von kompetenten Experten

⁴ http://www.zeit.de/2000/18/200018.5._gewalt_.xml, zuletzt aufgerufen am 26.03.2013.

⁵ Zitiert nach Streeck 2013, S. 125.

mit schnellen Maschinen regiert werden sollten als von Vertretern des Volkes, die sich, wie das Volk selbst, immer erst mühsam verständigen müssen.

1.3 Aufgaben des Widerstands

Die erste Aufgabe des Widerstands, zu dem eine kritische Politische Bildung befähigen könnte, besteht in der Aufdeckung der Entstehungsbedingungen für diesen Imperialismus der Ökonomie. Wie konnte es ihr gelingen, die Grenze zwischen jenen Regeln, die uns die Natur auferlegt, und jenen, die wir uns selbst geben, derart zu verwischen? Diese Bildungsaufgabe erfordert genaue analytische Unterscheidungen. Dabei müssen die Verhältnisse so lange zerlegt werden, bis ihre Grundlagen zum Vorschein kommen. Und die Grundlage aller politischen und ökonomischen Verhältnisse, das kann man bei Marx und vielen anderen nachlesen, ist die menschliche Arbeit. Durch sie stellt der Mensch sein Verhältnis zur Natur, zu Seinesgleichen und zu sich selbst her – seit 3 Mio. Jahren jeden Tag von Neuem. Um die Entstehungsbedingungen des ökonomischen Imperialismus aufzudecken, ist es wichtig, die besondere Form, wie Arbeit im Kapitalismus organisiert ist, genauer zu untersuchen. Diese Form erzeugt nämlich einen spezifischen Fetischismus. Weil Menschen sich in der kapitalistischen Marktwirtschaft nicht direkt, sondern indirekt über ihre Waren begegnen, erscheinen ihnen ihre Verhältnisse als durch die sachlichen Vorgaben dieser Waren definiert. Zu diesen sachlichen Vorgaben, den viel zitierten „Sach“ zwängen, kann man sich nicht anders verhalten, als sich ihnen unterzuordnen. Der alles überragende Sachzwang heißt in kapitalistischen Marktwirtschaften: Wirtschaftswachstum. Und wie die Fetische unserer archaischen Vorfahren so verlangt auch unser moderner Fetisch nach Opfern. Ein solches ist die Demokratie.

Die zweite Widerstandsaktion einer Kritischen Politischen Bildung besteht in der Erarbeitung von Alternativen. Vor dem Hintergrund der freigelegten Verhältnisse, die die Menschen im Zusammenhang mit der Aufteilung ihrer Arbeiten untereinander täglich eingehen müssen, kann Politische Bildung „soziologische Phantasie“ (Oskar Negt)⁶ freisetzen. Wie ließe sich das Arbeiten anders einrichten? Wie könnte die Angst um den Arbeitsplatz, die Fremdbestimmung beim Arbeiten, die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen überwunden werden? Wie können Unternehmer dazu gebracht werden, sich am Gemeinwohl zu orientieren, wie kann Eigentum an den Produktionsmitteln sozialverträglich definiert werden, wie kann das Geldsystem so umgebaut werden, dass es ausschließlich als Mittel des guten Lebens fungiert? Und schließlich: Wie müssten die politischen Prozes-

⁶ Negt 1971.

se und Ordnungen umgestaltet werden, damit eine solche Wiedereinbindung der Wirtschaft in die demokratische Grundordnung überhaupt möglich wird? Kurz: Politische Bildung muss nicht nur den Wirklichkeitssinn, sondern auch den Möglichkeitssinn stärken und beflügeln. Denn wo der Realismus perspektivlos ist, sind nur mehr Utopien realistisch.⁷

Die dritte Aufgabe bezieht sich auf eine normative Frage: Welcher ethische Maßstab soll an die Suche nach neuen Möglichkeiten, nach Visionen und Utopien, angelegt werden? In diesem Buch wird beharrlich an der seit der Zeit der Aufklärung zentralen Leitidee festgehalten, dass Staat und Wirtschaft für die Menschen da sind und nicht umgekehrt und dass der Mensch in normativer Hinsicht zu allererst durch seine angeborene „Würde“ ausgezeichnet ist. Erst an diesem Maßstab können die Mittel und Wege beurteilt werden, die in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zum Einsatz kommen. Bei der Frage, woran der Grad der Einlösung des Versprechens eines menschenwürdigen Lebens für alle gemessen werden soll, kann weder der Vergleich zu anderen Zeiten noch zu anderen Orten sinnvoll sein. Bei der Beurteilung von Möglichkeiten zählt einzig und allein der Horizont dessen, was heute schon möglich ist und deshalb morgen Wirklichkeit werden kann.⁸ Nur so lässt sich die Übermacht der Wirklichkeit brechen, kann das Potenzial der Möglichkeiten erschlossen werden.

1.4 Aufbau des Buches

Das 2. Kapitel definiert kurz den Begriff Politische Bildung. Das 3. Kapitel fragt nach deren übergeordneten Zielen, einerseits in Hinblick auf das Gemeinwesen, auf das sie bezogen ist, andererseits in Hinblick auf den Bürger, der sich bildet bzw. gebildet wird. Im 4. Kapitel werden die Ausgangsbedingungen der Politischen Bildung dargelegt: einerseits der ihr jeweils vorgegebene institutionelle Rahmen, andererseits die persönlichen Voraussetzungen, die der sich Bildende in den Bildungsprozess mitbringt. Im 5. Kapitel wird der Prozess des Mündigwerdens entfaltet: seine konkreten Ziele, seine Wege und seine Orientierungen. Dabei soll die Unterscheidung zwischen Anpassungs- und Widerstandsfaktoren besonders deutlich herausgearbeitet werden. Das 6. Kapitel präsentiert einige inhaltliche The-

⁷ Negt 2010, S. 560.

⁸ Der Maßstab der objektiv gegebenen Möglichkeiten wird vor allem von Oskar Negt in seiner Studie „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform“ (2010) vertreten. Die Vorstellung einer zyklischen Bewegung von der Wirklichkeit zur Möglichkeit und weiter von der Möglichkeit zur neuen Wirklichkeit lässt sich auch in das Modell des Politik-Zyklus integrieren. Reheis 2009b.

menfelder, mit denen sich die Politische Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts auseinandersetzen muss.

Zentral für die Konzeption dieser Einführung ist die Grundentscheidung, Politische Bildung immer von zwei Seiten aus zu betrachten: zum einen von der Seite der Politik, also der politischen Verhältnisse, zum anderen von der Seite des Menschen, also des politischen Verhaltens. Die Verhältnisse existieren, ehe der Einzelne sich in bzw. zu ihnen verhalten kann, aber durch sein Verhalten kann er diese Verhältnisse wiederum beeinflussen. So pendelt der Blick zwischen der Politik und dem Menschen hin und her. Das Buch will zeigen, welche Anpassungserfordernisse das Gegebene einerseits mit sich bringt und wie das Gegebene andererseits im Prinzip auch überschritten werden kann.

Was meinen wir eigentlich, wenn wir von „Politischer Bildung“ sprechen? Es liegt nahe, den Begriff in drei Schritten zu definieren. Was ist Politik? Was ist Bildung? Und was ist Politische Bildung? Solche Vorüberlegungen sind zunächst nichts anderes als Werkzeuge, die sicherstellen sollen, dass Autor und Leser dasselbe meinen, wenn sie sich auf ein bestimmtes Wort beziehen. Definitionen erheben also noch keinen Wahrheitsanspruch. Definitionen als Werkzeuge sollten möglichst handlich sein und möglichst allgemein gehalten werden, um nach und nach ausdifferenziert werden zu können. Deshalb wähle ich im Folgenden jeweils die weitere Definition.

2.1 Politik

Für die Definition von Politik ist ein weiter Politikbegriff als Ausgangspunkt besonders wichtig, weil er die mit diesem Gegenstand häufig einher gehenden Voreingenommenheiten zu umgehen hilft. Ein weiter Politikbegriff vermeidet vorschnelle Ausblendungen und hat den Vorteil, im Laufe der Darstellung schrittweise immer mehr Akzentuierungen und Differenzierungen zuzulassen. Der weite Politikbegriff schließt unmittelbar an die Geschichte des Wortes „Politik“ an.¹ Diese hat ihren Ursprung im antiken Griechenland, obwohl das, was das Wort bezeichnet, älteren Ursprungs ist. Die „Polis“ umfasste, so das Selbstverständnis, wie es von Aristoteles und anderen Philosophen übermittlelt ist, die Gesamtheit der Bürger eines griechischen Stadtstaates. Dabei war nicht der gemeinsam bewohnte Raum des Stadtstaats, sondern die gemeinsame Lebensform entscheidend, die die freien Bürger aus eigenen Stücken wählten und gestalteten. Nicht mehr der Wille der Götter

¹ Z. B. Fistetti 1999 und Goldschmidt 1999.

oder des Adels, sondern die Bürger selbst sollten über die Form ihres Lebens verfügen. Hierfür war als erstes eine Verfassung erforderlich, die der Überlieferung zufolge sogar den Göttern heilig gewesen sein soll. Die Qualität der Polis wurde im engen Zusammenhang mit der Qualität ihrer Bürger, also mit ihren Fähigkeiten und Tugenden gesehen. Die beste deutsche Übersetzung für polis ist vermutlich das Wort „Gemeinwesen“. Das Gemeinwesen grenzt das allen Gemeinsame vom jeweils Besonderen, das Öffentliche vom Privaten, die Gesellschaft von der Familie ab. Zum Bereich des Gemeinsamen gehörten die öffentliche Sicherheit, die technische Infrastruktur, der Austausch von Waren und Ideen und Vieles andere mehr.

Während in der Familie von vornherein klar war, dass der Vater des Hauses auch der Herr des Hauses und somit der Inhaber der Macht über die Familie war, musste diese Machtfrage im äußeren Gemeinwesen immer erst geklärt werden. Dabei spielte das Recht eine wichtige Rolle. So kann Politik in diesem weiten Sinn auch als Verhältnis zwischen Macht und Recht definiert werden: In ihr wurde einerseits das Recht mit Macht ausgestattet, andererseits sorgten die Mächtigen dafür, dass ihre Macht als Recht anerkannt wurde. Hintergrund dieser weiten Fassung von Politik ist das Menschenbild der griechischen Antike, wie es Aristoteles einst formuliert hat: Der Mensch ist ein Zoon politikon (politisches bzw. gesellschaftliches Wesen), weil er in seinem Wesenskern auf andere Menschen angewiesen ist und sich nur im Zusammenleben mit ihnen entfalten kann. Damit ging die Vorstellung einer weitgehenden Identifizierung des Einzelnen mit den Institutionen der Polis einher. Zum Beispiel war die Teilnahme an der Volksversammlung für jeden Bürger verpflichtend.² Von bleibender Bedeutung für den Politikbegriff ist, dass Politik immer eine Vorrangstellung vor anderen Aspekten des Lebens beansprucht: der so genannte Primat der Politik. Politik ist nicht eine bestimmte Sphäre in der Gesellschaft, sondern eher ein Prinzip, das gelten kann oder auch nicht. Deshalb ist eigentlich der Ausdruck „das Politische“ treffender als „die Politik“.³ Politik ist

² Dass ein starker Zusammenhalt in der Polis notwendig war, ergab sich allein schon aus der Interessenlage der Bürger: Nach innen war die Polis durch ein enormes Maß an sozialer Ungleichheit gekennzeichnet. Nur etwa 30 % der Männer waren Bürger, der Rest Ausländer oder Sklaven ohne alle politischen Rechte, sie hatten eher den Status von Haustieren oder Werkzeugen. Und dass Frauen keine Polis-Bürger sein konnten, verstand sich damals von selbst, sie waren für das Innere des Hauses zuständig. Die Bürger hatten ein starkes Interesse daran, diese Verhältnisse aufrecht zu erhalten. Und auch nach außen sah sich die Polis von „Barbaren“ umgeben, die nicht weniger in Schach gehalten werden und möglichst den eigenen Interessen dienstbar gemacht werden sollten. So waren die Bürger der Stadtstaaten durch ein doppeltes Herrschaftsinteresse aneinander gebunden.

³ In der Politikwissenschaft werden in der Regel drei Dimensionen des Politischen unterschieden: die Ordnung (polity), der Prozess (politics) und der Inhalt (policy).

also alles, was mit dem Politischen, also dem verbindlichen Allgemeinen bzw. dem allgemein Verbindlichen innerhalb eines Gemeinwesens zusammenhängt.

Mit dem Politikbegriff hängt der Begriff des Staates eng zusammen. Der Staat ist im Gegensatz zu allen anderen Bereichen des Gemeinwesens die einzig legitime Gewalt, die von Menschen über andere Menschen ausgeübt werden darf. Der Staat verfügt über das Gewaltmonopol. Bekanntlich ist es der Staat, der festlegt, wer eine Waffe tragen und wann er sie benutzen darf. Genauso definieren die Staaten die territorialen Grenzen des Gemeinwesens, die Zugehörigkeit der Bürger zum Gemeinwesen, die Gesetze und nicht zuletzt, welche Formen von Gewalt legal und legitim, also staatlich, welche Gewalt illegal und illegitim, also terroristisch sind.

Das Verhältnis von Politik und Staat kann mit dem Verhältnis zwischen Natur als Prozess und Natur als Gestalt verglichen werden⁴: Der Staat ist die fest gewordene Gestalt, die Politik der lebendige und offene Prozess, aus dem die Gestalt hervorgegangen ist und auf den sie wiederum zurückwirkt. Entsprechend wird zwischen Republik als Staatsform und Demokratie als Herrschaftsform unterschieden. Während uns der Staat als mehr oder minder fremde Macht gegenübertritt, sind wir in der Politik mittendrin – ob wir es uns bewusst machen oder nicht. Heute wird in diesem Zusammenhang oft von Zivilgesellschaft gesprochen. Es wird sich im Fortgang dieser Einführung zeigen, dass ein Teil der politischen Kontroversen vor allem der letzten beiden Jahrhunderte mit dieser Grenzziehung zwischen Staat und Politik zu tun hatte und nach wie vor hat (vgl. auch Kap. 6.2 und 6.5).

2.2 Bildung

Auch bei der Bildung gehen wir zunächst von einem weiten Begriff aus. Er umfasst alle pädagogischen Grundvorgänge, also alle Prozesse, die Menschen in irgendeiner Weise formen und prägen.⁵ Dabei soll es noch keine Rolle spielen, von wem diese Formungs- und Prägungsprozesse ausgehen, ob sie ein klares Ziel verfolgen, welche Mittel dabei zum Einsatz kommen und wie tief sie in das Innere des Menschen vorzudringen vermögen.

Der weite Bildungsbegriff ist ein echter Sammelbegriff für eine Vielfalt von Prozessen, die je nach Wissenschaftsdisziplin sehr unterschiedlich benannt werden. Dazu gehören jene Prägungen, die in der Soziologie als Sozialisation bezeichnet werden und alles umfassen, was ein Individuum zu einem kompetenten Mitglied der Gesellschaft machen. Und dazu gehören auch jene Prägungen, die Psycho-

⁴ Vgl. Abensour 2012 in Verbindung mit Münkler 2012.

⁵ Vgl. Lenzen 1995.

logen und Pädagogen als Lernen, Erziehung oder Bildung in einem engeren Sinn bezeichnen. Wir werden im Verlaufe dieser Einführung sehen, dass eine Ausdifferenzierung dieser Prägungsprozesse im Zusammenhang mit der Politischen Bildung nicht nur notwendig ist. Sie enthält auch einen ungeahnten Sprengsatz (vgl. Kap. 5.2).

2.3 Politische Bildung

Bezieht man Bildung und Politik aufeinander, kommt man zur Politischen Bildung. Dabei handelt es sich um eine Bildung, die grundsätzlich auf die Politik bezogen ist. Ob damit eine engere oder weitere Politik gemeint ist, hängt ausschließlich davon ab, welche politischen Vorstellungen zugrunde gelegt werden. Als sich in der Antike die männlichen Spartaner schon als Kinder für den Krieg ertüchtigten und die jungen Athener sich rhetorisch bildeten, um in der Volksversammlung die Massen mitreißen zu können, handelte es sich aus der Perspektive des oben dargelegten weiten Bildungsbegriffes beide Male um Politische Bildung. Das Gleiche gilt für jene Bildungsprozesse, die in mittelalterlichen Klöstern oder an frühneuzeitlichen Fürstenhöfen für die Schulung des kirchlichen und weltlichen Verwaltungspersonals bis hin zu den Spitzenpositionen in Kirche und Staat sorgten.

Wie sehr Bildung in Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, zeigt zum Beispiel ein Erlass des deutschen Kaisers Wilhelm II. aus dem Jahr 1889, der die Schule beauftragte, der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken: Der Jugend muss die „Überzeugung verschafft“ werden, „dass die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind“.⁶ Auf der anderen Seite sah auch die Arbeiterbewegung die Politische Bildung als eine wichtige Aufgabe an und gründete deshalb im 19. Jahrhundert im großen Stil Arbeiterbildungsvereine. Und heute definiert sich das globalisierungskritische Netzwerk Attac als „aktionsorientierte Volksbildungsbewegung“, die Menschen über die gegenwärtige Form der Globalisierung aufklären und ihnen den Blick für Alternativen öffnen möchte.⁷ In all diesen Fällen ging und geht es darum, die Mitglieder des Gemeinwesens so zu formen, dass sie zur Bewältigung der – wie auch immer definierten – Aufgaben in der Lage waren bzw. sind.

⁶ Zitiert nach Sander 2004, S. 39 f.

⁷ Grefe/Greffrath/Schumann 2002, S. 107.

Politische Bildung kann niemals losgelöst von den historischen Konstellationen und politischen Auseinandersetzungen existieren. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass nach den beiden großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts in Deutschland zwar jedes Mal gefordert wurde, Politische Bildung als eine zentrale Aufgabe der Allgemeinbildenden Schulen anzuerkennen und dafür ein eigenes Unterrichtsfach einzurichten. Da aber die Auffassungen über Auftrag und Konzeption unter den jeweils politisch Verantwortlichen ausgesprochen stark differierten und mit dem zeitlichen Abstand zu den Katastrophen die Dringlichkeit der Prävention im öffentlichen Bewusstsein stark zurückging, kam auch beim zweiten Anlauf in der Bundesrepublik am Ende nur jener klägliche Kompromiss zustande, der heute von den Praktikern der Politischen Bildung so sehr beklagt wird.⁸

Die genannten Beispiele für Politische Bildung belegen zugleich die enorme Bandbreite der Möglichkeiten, wie Politische Bildung konkret aussehen kann. Wer stößt sie an und aus welchen Interessen tut er dies? Was am Menschen soll sich vor allem bilden, der Körper, die Seele, der Geist? Auf welche grundsätzlichen Ziele hin soll der Bildungsprozess ausgerichtet sein? Welche Voraussetzungen bestimmen den Bildungsprozess, von außen und von innen? Was soll der Zu-Bildende bzw. der Sich-Bildende am Ende können? Welche Prinzipien und Methoden helfen als Orientierungsmittel bei der Planung politischer Bildungsprojekte? Mit welchen Themen muss sich Politische Bildung vor allem befassen, wenn sie den Herausforderung von Gegenwart und Zukunft zugleich gerecht werden will? Der hier verwendete weite Begriff von Politischer Bildung schließt unterschiedliche Bemühungen um die Prägung von Menschen in Hinblick auf ihr Leben im Gemeinwesen ein: die primär auf die Gesellschaft zielende „Politische Pädagogik“⁹, die primär auf die Zivilgesellschaft zielende „Demokratiepädagogik“¹⁰ und die primär auf Politik im engeren Sinn und den Staat zielende „Politikdidaktik“¹¹. Aber immer geht es um Demokratie – als Lebens-, Gesellschafts- und Staatsform.¹²

⁸ Als Überblick zur Geschichte der Politischen Bildung und der Bemühungen um ein entsprechendes Schulfach vgl. z. B. Detjen 2007, darin besonders Teil II.

⁹ Z. B. Böhnisch/Schröer 2007.

¹⁰ Z. B. Himmelmann 2007.

¹¹ Z. B. Reinhardt 2005.

¹² Eine ähnlich weite Fassung von Politischer Bildung vertritt z. B. Lösch 2010.

2.4 Theorie und Praxis

Zum Schluss sei noch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis angesprochen. Die in diesem Einführungsbuch unterbreiteten Überlegungen sind ja zunächst rein theoretischer Natur. Theorien beschreiben und erklären die Wirklichkeit, ihre Aussagen werden deskriptiv-analytisch genannt. An solche wissenschaftliche Theorien werden gemeinhin zwei Qualitätskriterien angelegt: Sie müssen in sich logisch, also schlüssig sein. Und sie sollten von der Erfahrung gestützt sein, dürfen ihr jedenfalls nicht widersprechen.¹³ Idealerweise sollten Theorien, die sich als qualitativ hochwertig erweisen, im Anschluss an ihre Konstruktion und Überprüfung auch tatsächlich die Praxis anleiten. Sie sollten uns also helfen, Ziele und Mittel zu bestimmen und dann mit unseren Bemühungen erfolgreich zu sein. Werden Theorien in der Praxis angewendet, erfüllen sie eine technische Funktion, ihre Aussagen heißen dann präskriptiv oder normativ. In der Politischen Bildung haben wir es, wie auch in der Bildung generell, meist eher mit präskriptiven bzw. normativen Überlegungen als mit empirisch-analytischen Erkenntnissen zu tun. Denn wir wollen in erster Linie wissen, was praktisch zu tun ist, und geben uns deshalb damit zufrieden, dass Vieles, was wir über die realen Verhältnisse vermuten, auf nicht exakt geprüften Theorien aufbaut. Aber was bleibt uns anderes übrig? Wir sind ja täglich zum Handeln gezwungen und können nicht so lange warten, bis alles sonnenklar ist.

Wie kann die Wissenschaft für ein besseres Verständnis der Praxis der Politischen Bildung sorgen? Welche Wissenschaftsdisziplinen sind bei der Klärung theoretischer und praktischer Fragen der Politischen Bildung gefordert? Zunächst fällt auf, dass die Ausbildung der Praktiker der Politischen Bildung an den deutschen Universitäten entweder mehr den sozial- oder mehr den humanwissenschaftlichen Fakultäten angegliedert ist. Dies variiert von Bundesland zu Bundesland und von Universität zu Universität. In den sozialwissenschaftlichen Fakultäten ist traditionellerweise entweder die Politikwissenschaft oder die Soziologie die primäre Bezugswissenschaft, wobei in der Regel auch verfassungsrechtliche und wirtschaftswissenschaftliche Anteile dazukommen. Innerhalb der Humanwissenschaften sind die Psychologie, vor allem die Entwicklungs- und Lernpsychologie, die Pädagogik, vor allem die Allgemeine Didaktik und die Schulpädagogik für die Politische Bildung einschlägig. Integriert in Ausbildung und Forschung sind oft auch sozialphilosophische und anthropologische Inhalte.

¹³ Am besten ist es, wenn Theorien so formuliert sind, dass sie an der Erfahrung leicht scheitern können, und wenn sie zudem trotz aller Widerlegungsversuche bisher nicht gescheitert sind (Falsifikationsprinzip).

So wie die Definition von Politik im Laufe der Geschichte immer wieder hoch umstritten war, so war es auch die Definition von Politischer Bildung. Nachdem zum Beispiel in den späten 60er und den 70er Jahren hauptsächlich über die politisch-ideologische Ausrichtung der Politischen Bildung diskutiert wurde, zeigt sich heute tendenziell ein anderes Bild. Vereinfacht kann man den Diskurs so charakterisieren: Auf der einen Seite finden sich die meist von der Politikwissenschaft oder von der Soziologie kommenden Wissenschaftler, die in der Vermittlung von politikbezogenem Sachwissen oder in der Unterstützung der politikbezogenen Bewusstseinsarbeit die Hauptaufgabe der Politischen Bildung sehen. Auf der anderen Seite die meist aus der Schulpädagogik oder aus der Schulpraxis kommenden Autoren, die in der Ermöglichung von politikbezogenen Erfahrungen den eigentlichen Schlüssel zur Politischen Bildung sehen. In dieser Einführung wird entsprechend dem weiten Verständnis von Politischer Bildung versucht, beide Schwerpunkte miteinander zu verbinden und zu zeigen, dass nur eine integrierte Behandlung der Politischen Bildung diesem Gegenstand gerecht werden kann.

An dieser Stelle soll noch einmal an das erinnert werden, was in der Einleitung zum kritischen Anspruch dieser Einführung, nämlich die Notwendigkeit genauer Unterscheidungen, gesagt wurde: Es ist wichtig, in der theoretischen Beschäftigung mit Politischer Bildung zwischen Aussagen, die sich auf die Realität beziehen, und solchen, die sich auf Ideen beziehen, zu unterscheiden. Erstere informieren uns über das, was ist, Letztere über das, was sein soll. Nur wenn Beides zu jedem Zeitpunkt präsent ist, besteht die Chance, den Veränderungs- bzw. Handlungsbedarf zu erkennen. Für den kritischen Anspruch dieser Einführung ist entscheidend, dass das Spannungsverhältnis zwischen beiden Arten von theoretischen Aussagen, also zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit, zu jedem Zeitpunkt aufrecht erhalten bleibt. Nur so kann das doppelte Bewusstsein dafür, dass sich Vieles ändern, Vieles aber auch bewahrt werden muss, lebendig gehalten werden. Zwar ist eine solide Theorie über die Wirklichkeit von Politik und Bildung die unverzichtbare Grundlage für jegliche Erörterungen über Praxisfragen. Aber auch in Bezug auf die Politische Bildung gilt es, den über das Wirklichkeitsverständnis hinaus weisenden Möglichkeitssinn des Menschen zu schärfen, ja zu beflügeln.

2.5 Fazit

Die Begriffe „Politik“ und „Bildung“ werden in dieser kritischen Einführung weit gefasst. Politik ist demnach alles, was sich auf das menschliche Gemeinwesen bezieht. Bildung bezeichnet die Gesamtheit jener Prozesse, durch die der Mensch geprägt wird und sich selbst prägt. Unter Politischer Bildung sind also jene Prägungsprozesse zu verstehen, die auf das Leben im Gemeinwesen zielen.

Wer Ziele für die Politische Bildung formulieren möchte, muss sowohl die Politik wie die Bildung im Blick haben, sowohl das Gemeinwesen wie den Bürger. Denn die Bürger müssen zu ihrem Gemeinwesen passen und das Gemeinwesen zu ihnen. Der individuelle und der kollektive Prägungsprozess müssen kompatibel sein. Beide Prägungen stellen die Weichen in die Zukunft. Wenn Weichenstellungen nicht koordiniert sind, kann ein Zug entweder schnell entgleisen oder aber überall ankommen, nur nicht dort, wo er hinfahren soll. Im Prinzip könnte eine Erörterung der Ziele der Politischen Bildung sowohl auf der Seite der Bürger wie auf der Seite des Gemeinwesens beginnen. Letzteres aber liegt näher, weil das Gemeinwesen älter und grundlegender ist als der einzelne Bürger.

3.1 Das menschenwürdige Gemeinwesen

Die Ziele des Kriegerstaates Spartas waren andere als die des Handels- und Kulturstaates Athen. Deshalb wurden auch die Nachkommen unterschiedlich auf das Leben im Gemeinwesen vorbereitet, auch wenn die Bedingungen der Sklavenhaltergesellschaft beider Staaten die groben Strukturen vorgaben. Vergleicht man die Vorstellungen von den Zielen des Gemeinwesens, die sich in der griechischen und römischen Antike und später im christlichen Abendland herausgebildet hatten, mit denen der Neuzeit, vor allem seit der Aufklärung und seit ihrer Konkretisierung im Liberalismus, so können mindestens drei Entwicklungen festgehalten werden: Erstens wurden aus den räumlich begrenzten, also relativ überschaubaren Stadtstaaten weit ausgreifende Flächenstaaten. Zweitens wurde innerhalb dieser Flächenstaaten die Idee der prinzipiellen Gleichheit der Rechtsstellung aller Bürger begründet. Und drittens etablierte sich die Vorstellung eines relativ eigenständigen Funktionsbereiches innerhalb des Gemeinwesens, nämlich der Wirtschaft, in der

nicht mehr das Zoon politikon, sondern der Homo oeconomicus (wortwörtlich: der wirtschaftliche Mensch) den Ton angab: ein Mensch, von dem nicht die weitgehende Identifikation mit seinem Gemeinwesen, sondern eher der konsequente Egoismus, die emotionslose, rein individuelle Kalkulation von Kosten und Nutzen erwartet wurde bzw. wird. Die Liberalen glauben nämlich, im Marktmechanismus ein Regelungssystem gefunden zu haben, das aus dem Egoismus der Einzelnen mit Hilfe der „unsichtbaren Hand“ des Marktes Wohlstand für alle hervorzubringen imstande sei (vgl. Kap. 6.2 und 6.5). Der Bereich des Zoon politikon schrumpft in diesem liberalistischen Verständnis somit auf jenen Teil des Gemeinwesens zusammen, in dem es um die Setzung, Ausführung und Überwachung der allgemein verbindlichen Regeln geht.

3.1.1 Die Würde des Menschen

Wenn im neuzeitlichen Liberalismus nicht mehr das gute Leben der Bürger Ziel des Gemeinwesens ist, was ist es dann? Als Erstes könnte man sagen, es gehe dann eben um gute Regeln. Aber wann sind Regeln gut? Eine der Antworten, die weltweit in den vergangenen Jahrhunderten vermutlich die meisten Anhänger gefunden hat, zielt auf die Idee der Menschenwürde. Sie gilt als Inbegriff der Ethik des modernen Gemeinwesens. Das Wort „Würde“ kommt von Wert und bezeichnet die Vorstellung, dass der Träger der Würde von sich aus Achtung verdient. Der Mensch hat, das ist die Botschaft der europäischen Aufklärung, einen Wert an sich, ohne dass er irgendwelche weiteren Bedingungen erfüllen müsste. Solche Bedingungen wie das Geschlecht, die Herkunft, das Alter oder das Vermögen wurden in der Geschichte immer wieder aufgestellt, wenn es um die Verteilung und Rechtfertigung von Rechten und Pflichten ging. Genau das wird mit dem Begriff der Menschenwürde nun explizit zurückgewiesen. Als Mensch geboren zu sein reicht allein aus, den Anspruch des Menschseins im vollen Umfang erheben zu können.

Fragt man genauer nach, was mit dieser Selbstwerthaftigkeit des Menschen gemeint ist, so können zwei Bedeutungen unterschieden werden.¹ Einmal bezeichnet die Menschenwürde in deskriptiver Hinsicht den angeborenen und unveräußerlichen Wesenskern des Menschen, eine Vorgabe also für das menschliche Leben. Zum andern bezeichnet der Begriff in präskriptiver Hinsicht auch einen Gestaltungsauftrag, eine Aufgabe des Menschen. Verbunden sind beide Bedeutungen durch die Überzeugung, dass der Mensch im Vergleich zu anderen Lebewesen wie

¹ Z. B. Wetz 2011, S. 15 f.

Pflanzen und Tieren ein ganz besonderes Wesen ist und seine – entweder von Gott oder der Evolution verliehenen – Fähigkeiten auch entfalten können soll.

Für Aristoteles (384–322 v. Chr.) hatte noch gegolten, dass allein der freie Athener Bürger dazu taugte, für sich selbst zu leben. Alle anderen Lebewesen sollten ihm dabei zu Diensten sein. Sie sollten zwar pfleglich behandelt werden und vor allem die Frauen hatten ein Anrecht auf den Schutz der Männer, aber eben kein Recht, sich selbst zu bestimmen. Nun, zweieinhalb Jahrtausende nach Aristoteles, sollte diese Fähigkeit der Selbstbestimmung (Autonomie) nach Auffassung vieler Denker grundsätzlich erstens im Prinzip allen Angehörigkeiten des Gemeinwesens zukommen und zweitens damit auch Verpflichtung sein. Allerdings: In der Realität und auch in vielen Theorien seit der frühen Neuzeit wurde der Status des Menschen keineswegs allen Mitgliedern des Gemeinwesens und erst recht nicht den außerhalb des Gemeinwesens lebenden Menschen zugestanden. Knechte und Mägde und all die Arbeitstiere, die in aller Welt etwa die Rohstoffe aus dem Boden holen, auf denen die Industriekultur aufgebaut war, waren faktisch und teils auch durch Theorien legitimiert mehr oder minder explizit aus dem Kreis der Träger von Menschenwürde ausgeschlossen – und sind dies oft bis zum heutigen Tag.²

3.1.2 Rechtfertigungen für die Menschenwürde als normative Leitidee

Zur Rechtfertigung der Menschenwürde in diesem Doppelsinn von Wesenskern und Gestaltungsauftrag wurden in der Neuzeit im Grunde zwei Strategien verfolgt: eine theologische und eine philosophische³. Die theologische versuchte, das Menschenbild des Mittelalters in die Neuzeit herüber zu retten. Es knüpfte die Würde des Menschen an die Religion und begründete sie damit, dass Gott den Menschen als sein Ebenbild geschaffen habe. Die Aufklärung fordert jedoch eine streng weltliche Rechtfertigung der Menschenwürde. Die philosophische Rechtfertigung der Menschenwürde kommt deshalb ohne Gott aus und beruft sich allein auf den Menschen: teils auf seine Vernunft, teils auf seine Erfahrungen. Dass der Mensch eine besondere geistige Fähigkeit hat, legt in der Tat ein einfacher Blick auf die Evolutionsgeschichte nahe: Nur der Mensch hat die Instrumente, mit denen er sich die Natur aneignet, permanent erneuert. Daraus folgern viele Philosophen, dass der Mensch diese Fähigkeit auch einbringen sollte. Aber streng genommen ist für diese Folgerung vom Sein zum Sollen noch ein Willensentschluss erforderlich.

² Z. B. Losurdo 2010.

³ Z. B. Bayertz 1999.

Für einen solchen Entschluss spricht, dass jeder Versuch, Abstufungen in Bezug auf die Würde vorzunehmen, von vornherein theoretisch ins Bodenlose und praktisch in Willkür und Barbarei führen müsse. Zum selben Ergebnis kommt man, wenn man von historischen Erfahrungen ausgeht, über deren Interpretation sich Menschen weitgehend einig sind: die Erfahrung, dass Menschen immer wieder in ihrem innersten Kern verletzt worden seien und dass solche Verletzungen auf jeden Fall in Zukunft vermieden werden müssen. Auch wenn über das Vorliegen solcher Verletzungen keineswegs immer ein Konsens besteht, spricht doch Vieles dafür, wenigstens jene Verletzungen als menschenunwürdig zu interpretieren, die niemand von uns freiwillig erleiden möchte. Weitere eher empirische Argumente für die gleiche Würde aller Menschen wurden aus der Bedürfnisnatur, der Verletzlichkeit, der Hilfsbedürftigkeit, der Mitleidsfähigkeit oder der Annahme eines angeborenen Gewissens abgeleitet.⁴

Ganz gleich, welche Rechtfertigung am meisten überzeugt: Die Idee der Menschenwürde hat eine beispiellose Karriere in der Geschichte des menschlichen Denkens hingelegt. Sie ist prinzipiell anschlussfähig an religiöse, philosophische, geschichts-, politik-, rechts- und sozialwissenschaftliche Diskurse, an die Verfassungsentwicklung zumindest der vergangenen 300 Jahre und seit rund 100 Jahren an die Entwicklung des internationalen Rechts. Wo immer Werte im Konflikt zueinander stehen, muss die Kategorie der Menschenwürde herangezogen werden. Die Menschenwürde gilt als Leit- bzw. Metawert, als regulative Idee, in der all das enthalten ist, was wir mit Freiheit, Gleichheit und Solidarität letztlich bezwecken wollen. Deshalb waren die Väter und Mütter des Grundgesetzes gut beraten, die Achtung und den Schutz der unantastbaren Würde des Menschen als „Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ anzuerkennen und dies nicht irgendwo, sondern an absolut herausragender Stelle, nämlich im ersten Absatz des ersten Artikels des Grundgesetzes festzuhalten. Die Würde des Menschen ist jener übergeordnete Maßstab, an dem alle Bemühungen der Gestaltung des Gemeinwesens gemessen werden müssen.

Aber nicht alle politisch relevanten Diskurse lassen sich ohne weiteres mit dem Begriff der Menschenwürde verbinden. In der liberalen Markttheorie zum Beispiel ist nicht vorgesehen, dass der Mensch einen Wert an sich darstellt. Diese Theorie registriert den Menschen mit all seinen Bedürfnissen nur unter der Voraussetzung, dass er mit einer entsprechenden Kaufkraft ausgestattet ist. Erst dann nämlich kann er den Markt wirklich betreten und eine entsprechende Nachfrage nach einem Gut auslösen. Erst dann wird er vom Markt ernst genommen, vorher war er für den Markt nicht existent. Was für die Bedürfnisse des Menschen gilt, gilt auch für sei-

⁴ Zur Vertiefung z. B. Wetz 2011.

ne Fähigkeiten. Auch die Arbeitsfähigkeit wird nämlich auf dem Markt erst dann registriert wird, wenn es sich um eine solche handelt, nach der eine entsprechende Nachfrage besteht. Wir haben es also mit einer spezifischen Engführung des Blickes zu tun, eine angeborene Würde ist in der Markttheorie nicht vorgesehen. So kann es nicht verwundern, dass der bekannte neoliberale Wirtschaftswissenschaftler Friedrich August von Hayek zwar die „edlen“ und „lobenswerten“ „Gefühle“ anerkennt, die im Begriff der Menschenwürde zum Ausdruck kommen, aber betont, dass mit diesen Gefühlen in der Praxis, wo es um rationale Überzeugungen und entsprechende Problemlösungen gehe, nichts Rechtes anzufangen sei.⁵

Aus einer nicht liberalistisch verkürzten Perspektive ist die Leitidee der Menschenwürde jedoch unverzichtbar. Nur hier ist also die beliebt gewordene Rede von der Alternativlosigkeit gerechtfertigt (vgl. Einleitung). Dabei darf in der Praxis der Politischen Bildung jedoch nicht der Fehler begangen werden zu glauben, dass die Überzeugung von der Unverzichtbarkeit der Menschenwürde als normative Leitidee allein oder auch nur primär eine Sache der richtigen Argumente sei. Für die Verankerung dieser Idee in den Köpfen und Herzen der Menschen sind ihre persönlichen Erfahrungen entscheidend. Und unter diesen Erfahrungen ist vermutlich die Erfahrung der sozialen Anerkennung die wichtigste. Wer die Erfahrung macht – in Familie, Schule, Betrieb usw. –, dass er selbst menschenwürdig behandelt wird, der wird in der Regel auch die Menschenwürde anderer respektieren und die generelle Orientierung des Gemeinwesens an dieser Leitidee mit allen Kräften unterstützen (vgl. auch Kap. 5.2 und 6.1).

3.1.3 Menschenrechte, Bürgertum und Arbeiterschaft

Die Menschenwürde ist also in einer aufgeklärten Gesellschaft die zentrale regulative Idee. Wie lässt sie sich aber konkretisieren? Was für ein menschenwürdiges Leben zu allererst erforderlich ist, können wir bereits bei Friedrich Schiller (1759–1805) nachlesen. „Zu essen gibt ihm, zu wohnen. Habt ihr die Blöße bedeckt, gibt sich die Würde von selbst.“⁶ In der Tat ist ein menschenwürdiges Leben ohne die Möglichkeit der Befriedigung der Grundbedürfnisse nicht vorstellbar. Aber wo bleibt die Selbstbestimmung des Menschen, die Möglichkeit und Fähigkeit, sich als menschliche Person zu entfalten? Wie so oft, steckt auch hier die Schwierigkeit im Detail. Die Frage, was aus der Idee der Menschenwürde konkret folgt, muss

⁵ Zitiert nach Wetz 2011, S. 13. Zur Vertiefung des Verhältnisses zwischen Menschenwürde und dem Menschenbild der Markttheorie vgl. Ötsch 2009, v. a. S. 323–332.

⁶ Zitiert nach Wetz 2011, S. 133.

zu jeder Zeit, an jedem Ort und in jedem Gemeinwesen neu beantwortet werden. Der Kern der Antwort sind die Menschenrechte. Sie gelten seit der Aufklärung als dem Menschen von Natur aus angeboren. Diese Rechte werden also nicht erst vom Staat verliehen, sondern als Grundrechte in seiner Verfassung lediglich anerkannt. Weil sie vorstaatliches Recht sind, gelten sie für alle Menschen, die sich im Gebiet eines Staates aufhalten, unabhängig davon, ob sie dessen Bürger sind.

Die Ausdehnung der Menschenrechte auf prinzipiell alle Menschen wurde im Wesentlichen erst mit der Aufklärung ab dem 18. Jahrhundert gefordert. Triebkraft war das Bürgertum, also eine besitzende und gebildete Klasse, die vorwiegend in Städten lebte und die neue Form des Wirtschaftens, die Marktwirtschaft, durchzusetzen versuchte. Das Bürgertum war es, das in seinem eigenen Interesse für die Freiheit der Bauern auf dem Land und der Handwerker und Händler in der Stadt eintrat und dabei zugleich die Herrschaft von Adel und Klerus und damit die gesamte Ständegesellschaft wie auch die absolute Fürstenherrschaft zurückdrängte. Zudem ging es dem Bürgertum im Kampf um Menschenrechte vor allem darum, sich vor Willkürhandlungen des Staates zu schützen: vor Verhaftung und Freiheitsentzug ohne Gerichtsverhandlung, vor Abgaben und Steuern ohne Rechtsgrundlage etc. Damit einher ging auch ein neues bürgerliches Staatsverständnis: Prinzipiell freie und gleiche Bürger sollten die Grundlage des Staates bilden, die sich auch religiös nicht bevormunden lassen und die Allmacht der Fürsten durch Verfassungen und Parlamente begrenzten. Manche bürgerliche Denker forderten sogar die völlige Ablösung der Fürstenherrschaft durch die Volksherrschaft, statt der monarchischen eine republikanische Form des Staates.

Die Idee von der natürlichen Freiheit und Gleichheit entspricht zutiefst den Interessen des Bürgertums und der Funktionsweise der Marktwirtschaft. Im Gegensatz zu einer ständisch-feudalen Wirtschaftsordnung, in der durch Geburt festgelegt war, wie jemand sein Leben zu führen hatte, wie er einerseits konsumierte und welche Tätigkeit er andererseits ausüben durfte, gilt auf dem Markt jeder als formal frei und gleich gestellt. Persönliche Eigenschaften wie Herkunft oder Geschlecht dürfen auf dem Markt keine Rolle mehr spielen. Mit der Durchsetzung der Menschenrechte wurden die formalen Voraussetzungen für eine gigantische Ausweitung der Güter- und Arbeitsmärkte geschaffen. Dies verhalf nicht nur der Wirtschaftsweise des Bürgertums zum Durchbruch, weil ihm nun prinzipiell die gesamte Gesellschaft als Geschäftsfeld zur Verfügung stand. Und die Durchsetzung der Menschenrechte war auch die Voraussetzung der politischen Emanzipation des Bürgertums, unabhängig davon, ob sie durch Reform (England, Deutschland) oder durch Revolution (Frankreich) erreicht wurde.

3.1.4 Die Weiterentwicklung der Menschenrechte

Es waren vor allem die frühen Sozialisten und dann Karl Marx (1818–1883), die auf ein fundamentales Problem der bürgerlichen Ordnungsvorstellungen aufmerksam machten: das Auseinanderklaffen zwischen der rechtlich-formalen und der sozial-inhaltlichen Seite der Menschenrechte. Dass jemand die formalen Möglichkeiten der Märkte auch inhaltlich nutzen kann, ist mit seiner rechtlichen Freiheit und Gleichheit noch keineswegs gewährleistet. Dies zeigt sich nicht nur am Gütermarkt, wo erst die Verfügung über eine entsprechende Kaufkraft darüber entscheidet, ob jemand seine Bedürfnisse befriedigen kann oder nicht, sondern auch am Arbeitsmarkt. Dort stellt der erfolgreiche Verkauf der Arbeitskraft erst die Voraussetzung dafür bereit, die formalen Rechte auch inhaltlich einzulösen. Marx spricht nicht unironisch von der „doppelten Freiheit“ des Lohnarbeiters. Dieser ist zwar persönlich frei, muss also keinem Herren mehr dienen, aber eben auch sachlich frei, weil er keine eigenen Produktionsmittel hat, mit denen er für sich selbst arbeiten könnte.⁷

Der Begriff der Menschenrechte beinhaltet also von Anfang an ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen ihrer formalen und ihrer materialen Dimension. Dieses Spannungsverhältnis nahm mit dem Fortschreiten der kapitalistischen Moderne an Schärfe zu. Als materiale Rechte waren Menschenrechte ein Instrument der Wirtschaftsbürger (Bourgeois) im Kampf gegen Adel und Klerus, sie dienten dem Schutz des Eigentums und der freien Verfügung darüber. Als solche wurden sie konsequenterweise allen Nichteigentümer (Knechte und Mägde, Lohnarbeiter) lange Zeit vorenthalten, so wie ihnen auch das Recht zur Teilhabe an der politischen Willensbildung völlig oder teilweise verwehrt war (Klassen- oder Zensuswahlrecht). Hier wirkt gewissermaßen das antike Erbe noch nach. Als formale Rechte waren Menschenrechte andererseits aber auch die rechtliche Basis des gesamten Staates, mussten also prinzipiell allen Staatsbürgern (Citoyen) zugestanden werden und berechtigen sie deshalb auch in gleicher Weise zur Mitwirkung an den politischen Angelegenheiten (allgemeines Wahlrecht). Im 19. Jahrhundert war noch völlig unklar, ob und wie materiale und formale Menschenrechte umgesetzt werden sollten und ob und wie die Rechte der Wirtschafts- und der Staatsbürger zur Deckung gebracht werden könnten.

Diese Unklarheit nahmen die Sozialisten zum Anlass, die Weiterentwicklung der Idee der Menschenrechte voranzutreiben. Der im Menschenrechtsbegriff enthaltene Gegensatz zwischen ihrer formalen und ihrer materialen Seite ist wichtig, um den Streit zwischen Liberalismus einerseits und Sozialismus bzw. Kommu-

⁷ Marx 1867, S. 183.

nismus andererseits zu verstehen.⁸ Dieser Streit prägte seit Ende des 19. Jahrhunderts die politische Entwicklung und ist auch angesichts der aktuellen Krisen nicht überwunden (siehe auch Kap. 6.2 und 6.5). In der Entwicklung der Menschenrechte während der letzten 200 Jahre zeigte sich, dass zur ersten Generation, den politischen Abwehrrechten, die im 18. und 19. Jahrhundert im Mittelpunkt standen, im 20. Jahrhundert eine zweite Generation, die sozialen Teilhaberechte, die Ansprüche des Einzelnen gegenüber dem Staat beinhalten, dazu kamen: Das Recht auf Unversehrtheit wurde ausgeweitet zum Recht auf Gewährleistung eines Existenzminimums, das Recht auf Meinungsfreiheit zum Recht auf Bildung, das Recht auf freie Berufswahl zum Recht auf Arbeit.

3.1.5 Politische Ziele

Neben den einklagbaren, auf Menschenrechten beruhenden Grundrechten gibt es in den Verfassungen noch andere Festlegungen, zu denen sich der Staat bekennt. Dies sind zum einen die Staatsziele. Sie haben einen rein programmatischen Charakter. Das heißt, der Staat verpflichtet sich, diese Ziele zu verfolgen, ohne aber haftbar zu sein, wenn er sie nicht erreicht. Gegenüber den Zielen der Bürger sind die Staatsziele jedoch in ihrer Bedeutung hervorgehoben. Für die Politische Bildung sind sie wichtig, weil sie einen Maßstab darstellen, an dem Politik sich messen lassen muss. Die andere Art von verfassungsmäßigen Festlegungen sind bestimmte Prinzipien, die die Struktur des Staates selbst betreffen. In der Bundesrepublik Deutschland und in vielen anderen Staaten gehören diese Strukturprinzipien genauso wie die in den Grundrechten ausgedrückten Grundsätze zum nicht veränderbaren Kern der Verfassung.

⁸ Die Spannung zwischen den Menschenrechten des Wirtschafts- und denen des Staatsbürgers ist konzeptionell verankert. Das Menschenrecht der Wirtschaftsbürger geht vom Einzelinteresse einer Klasse aus und zielt auf die inhaltliche Seite von Freiheit und Gleichheit. Das Menschenrecht der Staatsbürger geht von der klassenübergreifenden sozialen und politischen Eingebundenheit des Menschen in sein Gemeinwesen aus und zielt auf die formale Seite der Freiheit und Gleichheit. Der Konflikt zwischen beiden Rechtskonzeptionen spitzt sich besonders in Krisen- und Kriegszeiten zu. Wenn das „Vaterland in Gefahr“ ist, wie von der Reichstagsfraktion der SPD unmittelbar vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs diagnostiziert, kann das Verlangen der Regierung nach Zurückstellung der Klasseninteressen zugunsten der gesamten Nation nicht zurückgewiesen werden. So erklärten sich in dieser Situation die Eigentümer der Produktionsmittel mit Zwangsanleihen an den Staat einverstanden, die Arbeiterklasse mit dem Verzicht auf Streiks. Zur Vertiefung der kritischen Staatstheorie z. B. Brand 2010.

Nehmen wir zum Beispiel den Freistaat Bayern und schauen uns an, wie dort die Vorgaben für die Gestaltung des Wirtschaftslebens formuliert sind. In der Bayerischen Verfassung heißt es, die „gesamte wirtschaftliche Tätigkeit dient dem Gemeinwohl, insbesondere der Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins für alle und der allmählichen Erhöhung der Lebenshaltung aller Volksschichten“ (Art. 151). Erst innerhalb dieses Rahmens gilt die Freiheit, Verträge zu schließen und sich unternehmerisch zu betätigen, wobei wiederum auf den Nächsten Rücksicht genommen und die Anforderungen des Gemeinwohls beachtet werden müssen. Dazu passt, dass die Bayerische Verfassung die menschliche Arbeit unter den besonderen Schutz des Staates stellt. Jeder hat „das Recht und die Pflicht“, „eine seinen Anlagen und seiner Ausbildung entsprechende Arbeit im Dienste der Allgemeinheit“ zu wählen (Art. 166). Und in Bezug auf die Bezahlung der Arbeit heißt es: Jeder hat das Recht, „sich durch Arbeit eine auskömmliche Existenz zu schaffen“ (ebd.). Und weiter: „Jede ehrliche Arbeit hat den gleichen sittlichen Wert und Anspruch auf angemessenes Entgelt“ (Art. 167). Nachträglich wurden 1998 auch das Bekenntnis zu Europa (Art. 3a), die Förderung der Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 118a) und die Achtung und der Schutz der Tiere (Art. 141, Abs. 1) als Staatsziele ergänzt. In Bezug auf den Naturhaushalt verpflichtet die Bayerische Verfassung den Staat sogar dazu, seine Leistungsfähigkeit nicht nur zu erhalten, sondern darüber hinaus „dauerhaft zu verbessern“ (ebd.).

Anders als die Bayerische Verfassung hält sich das Grundgesetz mit inhaltlichen Vorgaben zu Wirtschaft, Arbeit und Entlohnung zurück, legt aber Wert auf inhaltliche Vorgaben zum Umgang mit Eigentum und den natürlichen Lebensgrundlagen. Zwar sind Eigentum und Erbrecht grundsätzlich gewährleistet, aber der Gebrauch des Eigentums „soll zugleich dem Wohl der Allgemeinheit dienen“ (Art. 14) und privates Eigentum an Grund und Boden, Naturschätzen und sogar Produktionsmitteln kann gegen Entschädigung „in Gemeineigentum oder in andere Formen der Gemeinschaft überführt werden“ (Art. 15). Das Grundgesetz stellt „in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere“ nur pauschal unter Schutz (Art. 20a), geht in diesem Punkt also nicht so weit wie die Bayerische Verfassung. Auch wenn es sich bei all diesen inhaltlichen Festlegungen nicht um einklagbare Normen handelt, so sind sie doch gegenüber anderen Zielen wie z. B. Wirtschaftswachstum oder internationale Konkurrenzfähigkeit herausgehoben. Der nachträglich ins Grundgesetz eingeführte Naturschutz ist sogar Bestandteil des unveränderlichen Verfassungskerns (Art. 20a).

Auch die normativen Vorgaben, die sich überstaatliche Institutionen wie die EU oder die UNO gegeben haben, enthalten politische Ziele, die den Staatszielen vergleichbar sind. In der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UNO werden diese Rechte als von allen Völkern und Nationen zu erreichen-

des gemeinsamen „Ideal“ bezeichnet. Die Generalversammlung der Vereinten Nationen möchte, dass „jeder Einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.“ Zu diesen Menschenrechten gehören beispielsweise das Menschenrecht auf Nahrung, Bildung und Arbeit.

3.1.6 Pluralistische Demokratie

Die formale Systematik der Verfassungsordnung der Bundesrepublik Deutschland lässt sich am besten als konzentrische Kreise rund um einen inneren Kern darstellen, also in einer Art Schalenmodell. Dieser Kern besteht im so genannten Ewigkeitsartikel des Grundgesetzes: „Eine Änderung dieses Grundgesetzes, welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 und 20 niedergelegten Grundsätze berühren, ist unzulässig.“ (Art. 79, Abs. 3) Die Grundsätze des Artikel 1 beinhalten den Schutz der Menschenwürde als Verpflichtung des Staates und die Festschreibung von Menschenrechten als unmittelbar geltendes Recht für alle drei Gewalten des Staates. Wie dieser Staat grundsätzlich aufgebaut ist, das wird in Artikel 20 festgehalten: Er ist ein „demokratischer und sozialer Bundesstaat“, in dem „alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht“ und vom Volk „in Wahlen und Abstimmungen“ in „besonderen Organen“ ausgeübt wird, wobei die Legislative an die Verfassung, die Exekutive an die Legislative und die Judikative an Gesetz und Recht gebunden sind.

Alle anderen Elemente unserer Verfassungsordnung – also wenn der Schutz der Menschenwürde und die Strukturprinzipien (Bundesstaat, Rechtsstaat, Demokratie und Sozialstaat) nicht betroffen sind – können im Prinzip nach freiem Ermessen gestaltet werden. Solche Grundgesetzänderungen, wie sie in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland bekanntlich sehr oft erfolgt sind, erfordern freilich, dass besondere Voraussetzungen erfüllt sind: vor allem die Zustimmung von zwei Dritteln der Abgeordneten des Bundestags und zwei Dritteln der Stimmen des Bundesrats. Deshalb kann man sich den Bereich der verfassungsändernden Gesetze als zweite, relativ harte Schale um den unveränderlichen Kern vorstellen. Die nächste Schale stellen die einfachen Gesetze dar, die lediglich eine Mehrheit der Stimmen erfordern. Geht man in der formalen Rechtssystematik einen weiteren

Schritt nach außen, kommt man zu Verordnungen, die ohne Beteiligung der Legislative allein durch die Exekutive erlassen werden können. Der äußerste Kreis bzw. die äußerste Schale ist das konkrete Verwaltungshandeln, also der einzelne staatliche Hoheitsakt. Durch ihn wird der Bürger mit der Gewalt des Staates direkt konfrontiert, wenn er zum Beispiel einen Steuerbescheid erhält oder einen Strafzettel für falsches Parken.

Wir sehen also: Erstens sind von innen nach außen immer weniger Akteure beteiligt und immer weniger Abstimmungsprozesse erforderlich, bis hin zum einsamen Hoheitsakt. Damit einher geht zweitens die zunehmende Geschwindigkeit, mit der Normen gesetzt bzw. Entscheidungen gefällt werden. Verfassungsänderungen brauchen oft Jahre, Eilentscheidungen oder Ermessensentscheidungen des Beamten vor Ort müssen oft binnen Sekunden erfolgen. Drittens aber ist die jeweils äußere Schale insofern mit der jeweils inneren verbunden, als sie, wie oben im Zusammenhang mit Artikel 20 bereits erwähnt, an deren Grundsätze gebunden ist. So gewährleistet dieses System Stabilität und Flexibilität, also Kontinuität und Wandel gleichermaßen. Dahinter steht das Bemühen, Politik so wertbeständig wie möglich und so anpassungsfähig wie nötig zu gestalten.

Eine kritische Einführung in die Politische Bildung muss vor allem den veränderlichen Teil der Verfassung genau unter die Lupe nehmen. Hierher gehören nämlich all jene Verfassungsbestimmungen, die festlegen, wie die Demokratie konkret organisiert ist. Wenn das Volk seine Herrschaft in Wahlen und Abstimmungen ausüben kann, bedeutet das, dass repräsentative und plebiszitäre Elemente vielfältig miteinander kombiniert sein können. Und auch die Frage, wie das Wirtschaftsleben zu gestalten ist, ist prinzipiell offen. Unbestritten ist zwar, dass entwickelte Gesellschaften auch ein hohes Maß an Arbeitsteilung benötigen. Aber diese kann sehr unterschiedlich organisiert sein: Die Koordination kann prinzipiell über Märkte oder durch Pläne erfolgen, die Eigentümer und Verwalter der Produktionsmittel können private Personen, öffentliche Einrichtungen oder eine Kombination aus Beiden sein. Jede dieser Ordnungsvorstellungen hat spezifische Implikationen in Bezug auf die Verteilung und Legitimation von Macht und Ressourcen. Zwischen den Prinzipien „Ein Mensch, eine Stimme“ und „Wer zahlt, schafft an“ liegt ein weites Feld, das immer wieder von Neuem abgesteckt werden muss – wobei freilich aufgrund der übergeordneten Stellung der Menschenwürde und der Menschenrechte die Politik das letzte Wort haben muss (vgl. Kap. 6.2).

Fasst man die inhaltliche und formale Seite des verfassungsrechtlichen Rahmens und die darin gesetzten Ziele unseres Gemeinwesens zusammen, so scheint der Begriff der pluralistischen Demokratie recht treffend. Pluralistisch soll die Demokratie in formaler Hinsicht sein, weil das Volk eine Vielfalt von Möglichkeiten hat, die Staatsgewalt zu formen. Nicht nur die Teilnahme an Wahlen und Abstimm-

mungen, auch die Arbeit in Parteien, Interessengruppen und zivilgesellschaftliches Engagement aller Art gehören dazu. In inhaltlicher Hinsicht soll die Demokratie pluralistisch sein, weil sie zwar einige grundsätzliche politische Ziele zu Arbeit, Wirtschaft und Umgang mit der Natur vorgibt, aber die Detailziele und vor allem die Wege grundsätzlich dem offenen Willensbildungsprozess überlässt.

Die pluralistische Demokratie ist auf der Überzeugung gegründet, dass die Vielfalt der Argumente, Interessen, Gruppen, Parteien und Weltanschauungen eine Kraft darstellt, die die Freiheit des Einzelnen genauso wie die Kreativität des Gemeinwesens bestmöglich gewährleistet. Pluralismustheoretiker betonen auch den engen Zusammenhang zwischen dem Föderalprinzip beim Aufbau staatlicher Strukturen und der philosophischen Pluralismuskonzeption⁹: Wenn die staatliche Gewalt nicht nur funktional in Legislative, Exekutive und Judikative geteilt ist, sondern auch räumlich – in Deutschland also auf verschiedene Bundesländer und darin wieder auf Bezirke, Landkreise und Kommunen – haben die Bürger eine Vielfalt von Wahlmöglichkeiten. Dies betrifft nicht nur die Wahl des individuellen Wohnorts, sondern letztlich auch die großen Fragen der Ausgestaltung der staatlichen und wirtschaftlichen Ordnung. Die Pluralistische Demokratie ist nicht nur prinzipiell offen für all jene Ordnungsvorstellungen, die technisch funktionieren. Sie verpflichtet zudem dazu, die realen Verhältnisse in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik immer wieder von Neuem an den normativen Leitideen unseres Gemeinwesens zu messen und daraus praktische Konsequenzen zu ziehen.

3.1.7 Politische Bildung als Menschenrecht

Politische Bildung birgt vor dem Hintergrund der soeben dargestellten normativen Vorgaben unseres Gemeinwesens ein gewaltiges Widerstandspotenzial (vgl. Kap. 5.2). Jeder Einzelne und alle Organe der Gesellschaft sollen sich, so heißt es in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, bemühen, „durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern“. Schaut man sich nun die Menschenrechte im Einzelnen an, so findet man in Artikel 26 der UN-Menschenrechtskonvention das Menschenrecht auf Bildung. Auf alle Fälle wird in diesem Menschenrechtsartikel das Ziel, das die Bildung sowohl für den Einzelnen (das sich bildende Subjekt), als auch für die Gesellschaft (das Objekt, auf das hin Bildung auch gesehen werden muss) definiert: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und der grundlegenden Freiheiten ausgerichtet sein.“ Und die UN-Konvention ergänzt: Sie muss „zu Verständnis,

⁹ Sandkühler 1999, S. 1259.

Toleranz und Freundschaft zwischen den Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und die Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Erhaltung des Friedens fördern.“

Damit formuliert das Dokument inhaltliche Vorgaben für Bildung, die im herrschenden Bildungsdiskurs meist nicht vorkommen. Nicht der Erwerb von wirtschaftlich verwertbaren Kompetenzen, nicht die Mehrung des Humankapitals für den Wirtschaftsstandort ist der primäre Zweck der Bildung, sondern die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das friedliche Zusammenleben der Menschen auf unserem Globus. Bildung wird hier also im Kern als Kraft des Widerstands gegen all jene Verhältnisse begriffen, die auf der Subjektseite die Entfaltung der Persönlichkeit behindern, auf der Objektseite das friedliche Zusammenleben in der Weltgemeinschaft.

Das Menschenrecht auf Bildung ist zudem ein ganz besonderes Menschenrecht, weil sich durch Bildung andere Menschenrechte erst erschließen und einlösen lassen.¹⁰ Je gebildeter jemand ist, desto bessere Chancen hat er auf eine gesunde Lebensführung, auf einen erfüllenden und gut bezahlten Arbeitsplatz, auf die Teilhabe am politischen Prozess: von der Information über die Verhältnisse bis zum Erkennen der eigenen Interessen, von deren Artikulation bis hin zu ihrer Durchsetzung. Das Recht auf Bildung ist somit ein Schlüsselrecht, durch das wir uns die Welt erst wirklich erschließen können. Zum Menschenrecht auf Bildung gehört auch, dass innerhalb der Bildungsinstitutionen die Rechte der Menschen geachtet werden. Wenn Bildung der Entfaltung der Persönlichkeit und dem friedlichen Zusammenleben der Menschen dienen soll, müssen diese Werte auch im Bildungsalltag gelebt werden können. Bildung in diesem Sinn erfordert also einen institutionellen Rahmen, der die Fähigkeiten des Menschen zur Selbstbestimmung respektiert und fördert. Bildung und Menschenrechte sind somit dreifach miteinander verbunden: Es geht immer um das Menschenrecht *auf* Bildung, *durch* die Bildung und *in* der Bildung.

Wie sehr die Grundidee der Widerständigkeit von Bildung auch in normativen Vorgaben der Bildungsinstitutionen aufscheint und wie wenig davon in der Realität zu spüren ist, soll ein abschließender Blick in Schule und Hochschule zeigen. „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“, heißt es zum Beispiel in der Bayerischen Verfassung (Artikel 131). Bildung soll also buchstäblich den ganzen Menschen erfassen. Und die Verfassung fährt mit einer Aufzählung der „obersten Bildungsziele“ fort: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und

¹⁰ Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007.

Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“. Dieses Aufschließen verlangt danach, geeignete Schlüssel zu suchen, und diese können nur in einer lebendigen und offenen Wechselwirkung von Subjekt und Objekt erprobt, niemals von Autoritäten verordnet werden. Hier geht es also um allgemeine Werthaltungen, die vor dem Hintergrund des in der Gesellschaft vorherrschenden Homo oeconomicus geradezu revolutionären Charakter haben. Im dritten Absatz schließlich werden die explizit politischen Bildungsziele genannt: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“ Zwar kann man über die Berechtigung einiger dieser dem christlich-konservativen Denken entspringenden Ziele streiten (zum Beispiel, ob die geforderte Ehrfurcht vor Gott mit dem Grundsatz der Säkularität des Staates und ob die Liebe zu Heimat und Volk mit dem Grundsatz der Rationalität und Offenheit der politischen Urteilsbildung verträglich ist). Ein realistischer Blick auf die Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts zeigt jedenfalls, wie erschreckend groß das Spannungsverhältnis zwischen Verfassungsideal und Verfassungswirklichkeit ist – ein hervorragender Ausgangspunkt für eine kritische Politische Bildung, die das Widerstandspotenzial von Kindern und Jugendlichen zu stärken vermag.¹¹

Und jene Bildungsinstitution, die an der Spitze der Bildungshierarchie steht und die geistige Elite der fortgeschrittenen Gesellschaften nicht nur auszubilden, sondern auch zu bilden hat, die Universität? Man stelle sich für einen Moment vor, was die konsequente Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung im Sinne eines Menschenrechts auf Verstehen konkret bedeuten würde. Eine solche Hochschule müsste jenseits der speziellen Fachinhalte in allen universitären Disziplinen das Thema Menschenrechte ins Zentrum ihrer Studienordnungen und Forschungsarbeit aufnehmen und auf ihr jeweiliges Fach beziehen. Wirtschaftswissenschaftler z. B. müssten sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Marktsystem und dem Menschenrecht auf Nahrung befassen, Physiker und Geografen mit dem Zusammenhang zwischen der fossilen Energieversorgung und dem Recht auf Unverletzlichkeit des Lebens.

¹¹ Konkreter: Die Schule müsste zu allererst die Bedeutsamkeit der Inhalte für das Leben der Schüler deutlich machen. Dies würde in vielen Bereichen einen fächerübergreifenden Unterricht erfordern, da die nicht nur für den Schüler bedeutsamen Inhalte sich oft nicht in die den wissenschaftlichen Disziplinen nachgebildeten Fachgrenzen hineinzwängen lassen. Ferner gilt es im Sinne der Erziehung zur Mündigkeit, die Lernenden – so weit wie möglich – an den Entscheidungen zu beteiligen, die bei jeder Form des organisierten Lernens zu treffen sind: die Wahl der Themen, der Arbeitsformen, der Medien, der Rückmeldung und ggf. der Bewertung. Dies ist das zentrale Anliegen der Demokratiepädagogik. Vgl. z. B. Himmelmann 2007.

3.1.8 Fazit

Menschenwürdig ist ein Gemeinwesen, wenn es die Würde des Menschen zugleich als Wesenskern des Menschen und als Gestaltungsauftrag für den Menschen anerkennt. Während in Antike und Mittelalter die Achtung der menschlichen Würde von Geschlecht, Herkunft und Verhalten abhängig gemacht wurde, kam die Idee der gleichen Achtung aller Menschen erst im 18. Jahrhundert auf: Jeder Mensch ist allein aufgrund seines Menschseins als Mensch zu achten und deshalb wertvoll. Damit verbunden ist seitdem die Vorstellung, der Mensch habe die grundsätzliche Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen, also autonom zu sein. Zur Konkretisierung der Menschenwürde dienen Menschenrechte, denen sich ein menschenwürdiges Gemeinwesen verpflichtet sieht. Allerdings zeigt sich hier bereits das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen der Konzeption des Staatsbürgers (Zoon politikon, Citoyen) und der des Wirtschaftsbürgers (Homo oeconomicus, Bourgeois). Die Bundesrepublik Deutschland definiert sich als ein Staat, der alle Staatsgewalt dem Schutz der Menschenwürde unterordnet und dazu Menschenrechte als unmittelbar geltende und einklagbare Grundrechte kodifiziert. Von den Grundrechten zu unterscheiden sind die nicht einklagbaren, aber politisch wegweisenden Ziele und Strukturprinzipien des Staates. Diese Konstruktion soll sowohl den Erhalt historischer Errungenschaften wie die Veränderung in Hinblick auf zukünftige Anforderungen gewährleisten. Entscheidend für eine kritisch ausgerichtete Politische Bildung ist dabei, dass die Suche nach menschenwürdigen Formen der Gestaltung von Staat und Wirtschaft innerhalb dieses wohl definierten Rahmens prinzipiell offen sein muss. Zu den Menschenrechten, wie sie in der Menschenrechtscharta der UN formuliert sind, gehört auch das Recht auf Bildung. Es ist für die Politische Bildung deshalb besonders interessant, weil die dortige Formulierung auf den politischen Kern von Bildung zielt. Insofern kann von einem Menschenrecht auf Politische Bildung gesprochen werden. Dass ein solches Menschenrecht auf Politische Bildung über eine enorme Sprengkraft verfügen könnte, wird deutlich, sobald man es mit der Realität unserer Schulen und Hochschulen konfrontiert.

3.2 Der mündige Bürger

Welche Bürger braucht ein menschenwürdiges Gemeinwesen? Es braucht Menschen, die sich ihrer Würde bewusst sind: Menschen mit aufrechtem Gang, einem weichen Herzen und einem kühlen Kopf. Sie müssen in der Lage sein, ihr Gemeinwesen zu verteidigen, zu kritisieren und Widerstand zu leisten, wenn es nötig ist. Kurz: Ein menschenwürdiges Gemeinwesen braucht mündige Bürger. Und Mün-

digkeit muss gelernt und geübt werden, genauso wie das menschenwürdige Gemeinwesen aufgebaut und gepflegt werden muss. Für Deutschland gilt der Untergang der Weimarer Republik als erschreckendes Beispiel dafür, was passiert, wenn dieses Bewusstsein schwindet.

3.2.1 Aufklärung und Mündigkeit

Beginnen wir mit der Definition der Begriffe „Mündigkeit“ und „Bürger“. Im engeren Sinn dient der Mündigkeitsbegriff der rechtlichen Kennzeichnung des Übergangs von der Jugend- zur Erwachsenenphase: Wer mündig ist, darf selbst Verträge abschließen und wählen. In einem weiteren Sinn wird das Kennzeichen der Selbständigkeit auf die gesamte Lebensführung, insbesondere die moralisch-ethische Ausrichtung angewendet. Mündig ist zunächst, wer selbstständig seinen Mund aufmacht. Natürlich nicht immer und überall, sondern nur, wenn es nötig ist, auch Zustimmung kann ein Zeichen von Mündigkeit sein. Die Frage, wann Widerspruch geboten ist, muss von mündigen Menschen also selbständig beurteilt werden können.

Der Begriff des Bürgers versteht sich nicht von selbst. Seit Beginn des so genannten bürgerlichen Zeitalters, das maßgeblich durch die Französische Revolution eingeläutet wurde, unterscheidet man zwischen dem Staatsbürger (Citoyen) und dem Wirtschaftsbürger (Bourgeois) (siehe Kap. 3.1, Fußnote 8). Ein Staatsbürger ist ein vollwertiges Mitglied eines Staates, ausgestattet mit allen Rechten und Pflichten. Wirtschaftsbürger waren ursprünglich nur selbstständige Gewerbetreibende, die sich als dritter Stand von den anderen Ständen abgrenzten. Ihr Selbstbewusstsein stützte sich darauf, dass sie nicht nur wohlhabend waren, sondern ihren Wohlstand auch als selbst erarbeitet ansahen, im Gegensatz zu Adel und Klerus. Heute gilt der Begriff des Wirtschaftsbürgers als Sammelbegriff für all jene Rollen, die Menschen als Akteure der Wirtschaft einnehmen können, also als Konsument, als Arbeitnehmer und Arbeitgeber, als Sparer und Investor.

Die Vorstellung, dass Staats- und Wirtschaftsbürger selbständig denken, fühlen und handeln sollen, ist relativ neu und keineswegs unumstritten. Sie ist der Inbegriff dessen, was wir Aufklärung nennen: Der Mensch überwindet, nach der bekannten Definition von Immanuel Kant (1724–1804), seine „selbst verschuldete Unmündigkeit“.¹² Für die Aufklärer waren die absolutistischen Monarchien der frühen Neuzeit genauso wie die Ständeordnung des Mittelalters durch das unselbstständige Leben der Menschen charakterisiert. Grundherrn, Fürsten und

¹² Kant 1784.

Kirche galten als jene Autoritäten, die die Regeln setzten und somit die Selbstständigkeit der Menschen im Kern verhinderten. Der absolute Fürst sah sich als losgelöst von allen Gesetzen („legibus solutus“), für ihn zählte allein sein persönlicher Wille. Und dieser sollte sich im Prinzip auf Staat und Wirtschaft gleichermaßen erstrecken. Deshalb beanspruchte der absolute Fürst, seinen Staat so zu regieren, wie ein Kaufmann (mercator) sein Unternehmen führt (Merkantilismus).

Wenn Kant die Unselbstständigkeit im Mittelalter und im Absolutismus als „selbstverschuldet“ bezeichnet, denkt er an die Faulheit und Feigheit eines großen Teils seiner Zeitgenossen. Von seinen Anlagen her verfügt der erwachsene Mensch, so Kants Begründung, in aller Regel über jenen Verstand, dessen er sich „ohne Leitung eines anderen“ bedienen kann. Äußere Voraussetzung dazu ist die Freiheit, dies auch wirklich tun zu dürfen. Es hängt alles vom Willen ab, diese Freiheit auch zu nutzen. Kant räumt zwar ein, dass für den Einzelnen die individuelle Unmündigkeit oft fast schon zur Natur geworden ist. Wenn der Mensch sich aber in Gemeinschaft mit anderen befindet, unter denen einige das „Joch der Unmündigkeit“ bereits abgeworfen haben, wird sich der Geist der Vernunft von selbst ausbreiten. Der Erfolg dieser kollektiven Selbstaufklärung des Menschen ist für Kant „beinahe unausbleiblich“. Entscheidend sei, dass die Menschen sich ihres Verstandes ohne Anleitung eines anderen nicht nur privat, sondern auch öffentlich bedienen. Erst im freien Diskurs, so sagen wir heute, hat die Wahrheit eine gute Chance. Die Folgen einer solchen Aufklärung sind, so die Überzeugung der Aufklärer, im wahrsten Sinne des Wortes revolutionär: Die Geschichte erhält eine neue Richtung, der Mensch emanzipiert sich von unvernünftigen Zwängen, die Idee eines geistigen Fortschritts ist geboren.

Soweit der Anspruch der Aufklärung. Wohin hat sie den Menschen aber tatsächlich gebracht? Unter dem Eindruck der Barbareien zwischen 1933 und 1945, zu denen sich das Volk der Dichter und Denker im 20. Jahrhundert als fähig erwies, diagnostizieren die Sozialphilosophen Max Horkheimer (1895–1973) und Theodor W. Adorno (1903–1969) eine höchst einseitige Form der Entwicklung von Vernunft¹³: In Bezug auf die Instrumente, also der Technologien und Logistiken der inneren (Vernichtungslager) und äußeren (Kriegsführung) Zerstörungsmaschinen, haben 200 Jahre Aufklärungsgeschichte tatsächlich Spitzenleistungen erbracht. In dieser Hinsicht (Effektivität und Effizienz) sind wir hochgradig aufgeklärt. Aber in Bezug auf die Zwecke, denen diese Mittel dienen, bewegen wir uns völlig im Dunkeln. Die instrumentell reduzierte Vernunft ist also weit fortgeschritten, die menschliche weit zurückgeblieben. Mehr noch: Je stärker wir uns auf Instrumente,

¹³ Horkheimer/Adorno 1947.

also Sachen konzentrieren, desto mehr verschwindet der Mensch.¹⁴ Horkheimer und Adorno fordern deshalb eine „Aufklärung der Aufklärung“.

Heute, fast 70 Jahre nach dem Ende dieser Barbarei, bleibt diese Diagnose aktuell: Männer, die Massaker anrichten, wie zum Beispiel der norwegische Rassist Andre Breivik, werden als hoch intelligente Menschen beschrieben, die ihre Intelligenz in den Dienst der abscheulichsten Zwecke stellen. Aber auch weniger spektakuläre Formen von Vernunftversagen drängen sich auf, wenn wir unsere Art von Fortschritt mit kritischer Distanz zu beurteilen versuchen. Die reichen und einflussreichen Gesellschaften der Welt sind mit großem Aufwand bestrebt, möglichst jedem Kind im Norden der Welt möglichst früh und fast kostenlos High-Tech-Geräte zum Telefonieren, Spielen, Filmen und Internetsurfen zur Verfügung zu stellen, und lassen es gleichzeitig zu, dass 25.000 Kinder im Süden der Welt täglich verhungern oder an vermeidbaren Krankheiten sterben. Zweihundert Jahre Aufklärung haben, so die Bilanz vieler kritischer Sozialphilosophen, eine halbierte Rationalität hervorgebracht, die hoch entwickelten technischen Fortschritt und erbärmlichen menschlichen Rückstand in scharfen Kontrast zueinander gebracht hat.

3.2.2 Zoon politikon versus Homo oeconomicus

Für die alten Griechen waren Eigenschaften wie Egozentrismus und Egoismus der Inbegriff von menschlicher Unmündigkeit. Wer sein Leben nur als Privatmann führte und sich um allgemeine Angelegenheiten nicht scherte, der zählte zu den „idiotés“, zu den Ungebildeten, die in der gesellschaftlichen Hierarchie ganz unten standen. Das Wort Idiotie bedeutete sowohl Torheit als auch Privatleben.¹⁵ Für das Leben in der Polis war es erstrebenswert, sich möglichst weitgehend für das Gemeinwesen einzusetzen. Perikles soll, so berichtet der Geschichtsschreiber Thukydides (454?–399? v. Chr.), in seiner berühmten Grabrede davon gesprochen haben, dass ein Bürger, der keinen Sinn für das Gemeinwesen, also für die Politik hat, nicht einfach ein zurückhaltendes, sondern ein „unnützes“ Mitglied dieses Gemeinwesens ist. Deshalb spiele für die Athener die Bildung eine zentrale Rolle, die attische Polis sei „in ihrer Gesamtheit eine Bildungs- und Erziehungsstätte für Hellas.“¹⁶ Im Übrigen verweist auch die Geschichte des Wortes „privat“ auf die Problematik der Absonderung des Menschen von seinem Gemeinwesen: Privat kommt vom lateinischen „privare“ für „rauben“. Privateigentum ist also Eigen-

¹⁴ Vgl. auch „Die Antiquiertheit des Menschen“ von Günter Anders (1956).

¹⁵ Z. B. Negt 2010, S. 13.

¹⁶ Zitiert nach Negt 2010, S. 13 f.

tum, das ursprünglich der Gemeinschaft gehörte und dieser durch einen Gewaltakt entzogen worden ist.

Das neuzeitlich-liberalistisch geprägte Verständnis der Gegenwart weist dem Gemeinwesen nicht mehr die Aufgabe zu, die Menschen zu einem guten Leben anzuleiten. Dafür ist nun der Bürger selbst zuständig. Daraus folgt für den Bürger, dass er jetzt selbst dafür sorgen muss, dass das Zoon politikon und der Homo oeconomicus miteinander versöhnt werden. Er muss beide Wesen also gewissermaßen in sich vereinigen. Die Bürger müssen einerseits die faktische Eingebundenheit in und die normative Verantwortlichkeit für das Gemeinwesen, andererseits die faktische Abgetrenntheit vom Gemeinwesen und die normative Ichbezogenheit anerkennen und entsprechend in ihr Leben integrieren. Sie müssen also den Bourgeois und den Citoyen in ihre Person integrieren. Keine leichte Aufgabe, wenn man bedenkt, wie tief diese gegensätzlichen Anforderungen in die persönliche Lebensführung hineinreichen.

Wie sehr Menschen von dieser Aufgabe überfordert sein können, lässt sich am Scheitern der Weimarer Republik gut studieren. Wie konnte es geschehen, dass die humanistischen Werte, die in Deutschland über Jahrhunderte fest verankert schienen, einen derart beschleunigten Erosionsprozess durchmachen konnten? Der Soziologe Oskar Negt geht in seiner Studie „Der politische Mensch“ mit dem Untertitel „Demokratie als Lebensform“ der Frage nach, unter welchen Bedingungen viele der teils hochgebildeten Menschen ihren „politischen Verstand“ verliert, während andere, denen man einen solchen politischen Verstand nie zugetraut hätte, zum Beispiel der Münchner Schreiner Georg Elser, sich unter Einsatz ihres Lebens für das Gemeinwesen einsetzten. Negt fragt nach der Bedeutung von Erfahrung, Wissen und Charakter. Einen ersten Ansatz zur Erklärung sieht er in der Neigung des Menschen, in Belastungssituationen die Wirklichkeit in unterschiedliche Bereiche einzuteilen, die untereinander keine Verbindung mehr haben. Eine solche „Wirklichkeitsspaltung“ ermöglicht es dem Einzelnen, widersprüchlichen Anforderungen gleichermaßen gerecht zu werden.¹⁷ Man denke an jene führenden Mitglieder in NSDAP und SS, die mit großer Sorgfalt und Begeisterung ihre Aufgaben in Planungsstäben, Konzentrationslagern oder an der Front erledigten, gleichzeitig aber als fürsorgliche Eltern und feinsinnige Kunstfreunde ihr Leben zu führen vermochten. Auch die Rollenverteilung zwischen dem Zoon politikon und dem Homo oeconomicus, zwischen dem Citoyen und dem Bourgeois kann vor diesem Hintergrund nicht einfach als funktionale Differenzierung, sondern muss als mehr oder minder ausgeprägte Wirklichkeitsspaltung verstanden werden.

¹⁷ Negt 2010, S 23–27.

Das führt in Bezug auf heute zur Frage, wie Menschen vor solchen Wirklichkeitsspaltungen bewahrt werden können. „Erziehung nach Auschwitz“, so Adornos Fazit, muss vor allen anderen Zielen dafür sorgen, dass sich Auschwitz nicht wiederholt.¹⁸ Auschwitz steht dabei für die totale Entgleisung der Fortschrittsidee, ihre perverse Spaltung in technische Hochleistung und menschliche Barbarei. In Bezug auf Bildung spricht Adorno von der „Halbbildung“ des Menschen im 20. Jahrhundert, einer Form der Bildung, die nur an der Oberfläche des Menschseins verbleibt und keine wirkliche Barriere gegen die Barbarei darstellt. Wenn Menschen zu menschenverachtenden Taten fähig sind oder solche Taten auch nur dulden, hängt dies Adorno zufolge nicht nur damit zusammen, dass sie die letztlichsten Zwecke ihrer Handlungen geistig ausblenden. Vielmehr erklärt sich solches Verhalten immer auch durch massive Ängste, die zur Unterwerfung unter die herrschende Macht und zur Unterdrückung aller menschlichen Skrupel führt. Deshalb kommt es, so Adorno, in Zukunft darauf an, dass es gelingt, Menschen angstfrei aufwachsen und leben zu lassen. Nur dann nämlich kann ihr Vernunftpotenzial zum Tragen kommen, nur dann hat Mündigkeit eine Chance.

3.2.3 Kopf, Herz und Hand

Damit ist die Frage nach den Dimensionen der Mündigkeit explizit angesprochen. Mündigkeit ist, wie in der Einleitung zu diesem Kapitel schon angedeutet, nicht nur eine Fähigkeit des Denkens und Wissens, sondern gleichermaßen auch des Fühlens und des praktischen Tuns. Hier bestätigt sich der spätestens seit Heinrich Pestalozzi (1746–1827) bekannte Grundsatz, dass „Kopf, Herz und Hand“ beim Lernen wie im gesamten Leben zusammenwirken müssen, wenn Lernen und Leben gelingen sollen. Denn der Mensch ist ein dreifaches Wesen: Er ist ein Geschöpf seiner selbst und als solcher trägt er die Spuren dieses Schöpfungsprozesses zuallererst in seinem Kopf. Er ist ein Geschöpf der Kultur und der Gesellschaft, die sich vor allem in seinem Herzen eingeschrieben haben. Und er ist ein Geschöpf der Natur, die sich zu allererst in seinem Körper zeigt.¹⁹ Die Grenzen dieser drei Wesensbereiche des Menschen sind jedoch höchst durchlässig und fließend. Kognitive, affektive und praktische Fähigkeiten müssen demnach immer als Einheit betrachtet werden, die nur zu analytischen Zwecken aufgelöst werden darf. Dies ist im Übrigen auch die Botschaft der modernen Hirnforschung, die die wechsel-

¹⁸ Adorno 1966.

¹⁹ Z. B. Reheis 2005, S. 173–202 sowie 2007, S. 114–133 und 2012.

seitige Durchdringung des Denkens, Fühlens und Handelns durch den empirischen Nachweis der Aktivitäten des menschlichen Gehirns belegt hat.²⁰

Was kann Politische Bildung konkret gegen eine Wiederkehr von Auschwitz ausrichten? Sie kann erstens Wissen vermitteln über das System von Auschwitz, über den Nationalsozialismus und die Voraussetzungen, die ihn möglich gemacht haben. Dabei muss man mindestens zum deutschen Imperialismus und zum Ersten Weltkrieg zurückgehen, der die Grundlagen für das Scheitern der Weimarer Republik, die Machtübernahme durch die Nazis und den Zweiten Weltkrieg schuf. Eine solche Politische Bildung kann zweitens Einstellungen und Werthaltungen verankern, die als Kontrast zum menschenverachtenden Charakter von Auschwitz und dem Nationalsozialismus wirksam werden können: der Leitwert der Menschenwürde und ihre Operationalisierung in den Menschenrechten, die Empathie mit jenen, deren Würde und Rechte verletzt wurden, die Leidenschaft für Gerechtigkeit und Wahrheit. Und eine solche Politische Bildung kann drittens zum praktischen politischen Handeln befähigen. Das erfordert nicht zuletzt das Einmischen in all jene Situationen und Verhältnisse, in denen die Würde des Menschen heute bedroht ist. Es geht also auch um das, was man gemeinhin Zivilcourage nennt.

Kognitive, affektive und praktische Mündigkeit im Sinn von Autonomie stehen zunächst in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Aus einer theoretischen Perspektive kommt es natürlich letztlich auf die kognitive Dimension an, weil auf dieser Ebene das politische Handeln vor der Vernunft gerechtfertigt wird. Aus einer praktischen Perspektive kommt es dagegen auf das Tun an. Wer klug urteilt, aber beim Handeln versagt, dem misstrauen wir nicht weniger als jenem, der richtig handelt, aber dies aus völlig unnachvollziehbaren Gründen tut. Wenn also der mündige Bürger als Ziel der Politischen Bildung gilt, so handelt es sich um eine komplexe Konstruktion. Die Komplexität dieser Konstruktion ist auch deshalb so hoch, weil die in dieser kritischen Einführung verfolgte weite Perspektive auf die Politische Bildung neben dem Staatsbürger auch den Wirtschaftsbürger einbezieht und so auch nach Kriterien des mündigen Konsumierens und Produzierens, des mündigen Sparens und Investierens gesucht werden muss.

²⁰ Die Integration von Kopf, Herz und Hand ist im Übrigen nicht nur im Kontext des Lernens, sondern auch des Arbeitens von fundamentaler Bedeutung. Und Arbeit ist wiederum dreifach fundamental für das Leben des Menschen: für die Herstellung des Stoffwechsels zwischen Mensch und Natur, für den Austausch von Leistungen zwischen den Menschen, und für das menschliche Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Dies gilt natürlich nur für den Menschen als Gattungswesen, nicht für einzelne Menschen, die ihr Leben bekanntlich durchaus bisweilen ohne eigene Arbeit zu leben vermögen. Der Begriff der Arbeit hat wegen seiner fundamentalen Bedeutung in vielen ganzheitlichen sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen eine zentrale Stellung. Negt 2001.

3.2.4 Bürgerleitbilder

In Grundlagenbüchern zur Didaktik der Politischen Bildung wird im Zusammenhang ihrer Zielsetzungen meist auf so genannte Bürgerleitbilder verweisen. Der eher passive Bürger verfolgt das politische Geschehen kaum und beteiligt sich konsequenterweise auch nicht. Ebenso ist er als Wirtschaftsbürger wenig selbstständig, lässt sich in seinem Konsumverhalten und in Bezug auf seine Erwerbstätigkeit ohne weitere Reflexion von dem leiten, was von ihm erwartet wird bzw. was allgemein als erstrebenswert gilt. Der zeitweilig aktive Bürger verfolgt das politische Geschehen regelmäßig und beteiligt sich an Wahlen. Als Wirtschaftsbürger bemüht er sich um ausreichende Informationen als Voraussetzung für sein eher kritisches Verhalten. Der ständig aktive Bürger beschäftigt sich intensiv mit den politischen Ereignissen. Er geht nicht nur zum Wählen, sondern nutzt auch andere Möglichkeiten der Partizipation, die für ihn ein wichtiger Teil seines Lebens ist. Als kritischer Wirtschaftsbürger legt er an sein wirtschaftliches Verhalten nicht nur hohe moralische und ethische Maßstäbe an, sondern engagiert sich vielleicht sogar in einem Betriebsrat oder einer Genossenschaft.²¹

Meist wird im Anschluss an die Darstellung dieser drei Grundtypen gefolgert, dass im Prinzip alle diese Typen ihre Daseinsberechtigung haben. Die Politische Bildung müsse deshalb so angelegt sein, dass letztlich der Sich-Bildende selbst entscheidet, wie er sein Leben führen möchte. Eingeräumt wird zwar, dass Demokratien auf ein Mindestmaß an zeitweilig und dauernd aktiven Bürgern für ihren Bestand angewiesen sind. Aber die Vorstellung, Politische Bildung solle das Ideal den permanent aktiven Bürgers anstreben, wird oft vehement zurückgewiesen, zum Beispiel mit dem bezeichnenden Argument, die sprachliche Bildung wolle ja auch nicht jeden zum Dichter machen.

An welchem Bürgerleitbild soll sich die politische Mündigkeitserziehung also orientieren? Die Antwort hängt nicht nur davon ab, wieviel Sprach-/Vernunft- und Gemeinschaftsfähigkeit wir dem Menschen grundsätzlich zutrauen. Sie hängt auch davon ab, wieviel und welche Demokratie wir wollen. Denn Menschen- und Gesellschaftsbild sind engstens aufeinander bezogen: Je mehr wir dem Menschen zutrauen, desto mehr Demokratie brauchen wir und können wir einrichten. Je weniger wir ihm zutrauen, desto mehr muss die Demokratie begrenzt werden. Auch diese Option einer autoritärstaatlichen Alternative wird angesichts der wirtschaftlichen Erfolge asiatischer Schwellenländer vermehrt diskutiert. Deshalb ist auch hier wie-

²¹ Detjen unterscheidet den politisch Desinteressierten, den reflektierten Zuschauer, den unterventionsfähigen Bürger und den politischen Aktivbürger, wobei die Abgrenzung zwischen dem zweiten und dritten der genannten Bürgerleitbilder wenig überzeugend ist (Detjen 2007, S. 215–226).

derum der Zusammenhang zwischen den Zielen, die den Bürger, und denen, die das Gemeinwesen betreffen, entscheidend (vgl. dazu auch Kap. 6.2 und 6.5).

3.2.5 Normative Leitplanken der Politischen Bildung

Politische Bildung stellt Weichen in die Zukunft des Gemeinwesens. Deshalb sind an jene, die für sie Verantwortung tragen, besonders hohe normative Maßstäbe anzulegen. Politische Bildung darf, wenn sie sich dem Ziel der Mündigkeit verpflichtet sieht, das Wohl des Zöglings bzw. des Sich-Bildenden nicht aus den Augen verlieren. Eine Politik für mündige Bürger muss, so definiert es zum Beispiel das deutsche Grundgesetz, die Menschenwürde als Leitwert und das Demokratieprinzip – neben dem Rechts-, Bundes- und Sozialstaatsprinzip – als unbedingt gültige normative Vorgaben anerkennen (vgl. Kap. 3.1).

Welche normativen Leitplanken gibt es darüber hinaus? Über diese Frage wurde Ende der 60er und in der ersten Hälfte der 70er Jahre in Deutschland heftig gestritten. Hintergrund war die 68er Bewegung, die bekanntlich vor allem in Hochschulen, aber auch in der Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen die hergebrachten Autoritäten einer harschen Kritik unterzog. Kritisiert wurde vor allem, dass viele Mitglieder der politischen, wirtschaftlichen und auch wissenschaftlichen Eliten aus der NS-Zeit auch in der Bundesrepublik wieder in führenden Funktionen tätig waren und dass auch viele gesellschaftliche und ökonomische Strukturen den Wandel von der Diktatur zur Demokratie weitestgehend bruchlos überstanden hatten. Auch der vom gesamten Westen der Welt unterstützte Vietnamkrieg und die in der Zeit der Großen Koalition verabschiedeten Notstandsgesetze gaben Anlass zu grundsätzlicher Kritik an den herrschenden Verhältnissen.

Was die Politische Bildung betrifft, so standen sich in der ersten Hälfte der 70er – grob vereinfacht – zwei Lager gegenüber: das konservative der CSU- und CDU-regierten und das linksliberale der SPD-regierten Bundesländer. Im konservativen Lager wurde die gesamte 68er-Bewegung als schwere Bedrohung für die Ordnung der Bundesrepublik angesehen, der auch über Politische Bildung begegnet werden müsse. Im linksliberalen Lager gab es mehr oder minder große Sympathien für diese Bewegung, die auch in die Politische Bildung Eingang fanden. In Diskussionen über die Politische Bildung wurde bisweilen mit harten Bandagen gekämpft. Während die einen überall den Kampf gegen das System, ggf. sogar unterstützt durch die DDR, witterten, sahen andere überall restaurative oder gar faschistoide Tendenzen am Werk. Anpassung oder Widerstand als Ziel der Politischen Bildung – das schien für viele die Weichenstellung, von der die Zukunft abhing. Schließlich

ging es angeblich, wie CDU-Politiker damals prägnant formulierten, um „Freiheit oder Sozialismus“.²²

Um die Diskussion zu versachlichen, lud die Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg 1976 Didaktiker und Praktiker der Politischen Bildung zu einer Konferenz nach Beutelsbach bei Stuttgart ein. Dort wurde in Bezug auf die Politische Bildung in der Schule ein Konsens in drei Punkten erzielt. Diese drei Punkte sind an die drei Seiten des Didaktischen Dreiecks angelehnt. Das Didaktische Dreieck ist das Basismodell für alle Formen von Unterricht und beschreibt Unterricht als einen Prozess, an dem immer ein Lehrender, einer oder mehrere Lernende und ein Gegenstand beteiligt sind, wobei alle drei Ecken mit ihren jeweiligen Anforderungen gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Deshalb wird das Didaktische Dreieck auch meist als gleichseitiges Dreieck dargestellt (vgl. Kap. 5.3).

Das erste Konsensprinzip bezieht sich auf die Ecke des Lehrenden. Die Lehrperson darf den Lernenden nicht überwältigen, jegliche Form von Indoktrination ist verboten. Das zweite Konsensprinzip bezieht sich auf den Gegenstand. Alle Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, müssen auch im politischen Unterricht als kontrovers dargestellt werden. Werden Positionen, die vom Mainstream abweichen, einfach weggelassen, so wird gegen dieses Kontroversgebot verstoßen. Das dritte Prinzip betrifft die Rolle des Lernenden. Deren Interessen müssen den Bildungsprozess anleiten. Die Schüler müssen befähigt werden, angesichts gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Sachverhalte ihre eigene Interessenslage zu erkennen und für ihre Interessen einzutreten. Später wurde ergänzt, dass sie dabei auch in der Lage sein müssen, die Interessen anderer entsprechend zu berücksichtigen. Dieser Konsens von Beutelsbach gilt bis heute als normativer Rahmen der Politischen Bildung in der Schule und wird in der Theorie der Politischen Bildung weitestgehend akzeptiert. Ob dies auch in der Praxis so ist, darf freilich bezweifelt werden.

3.2.6 Fazit

Die Ziele der Politischen Bildung, die den Bürger betreffen, müssen zu jenen Zielen passen, die dem Gemeinwesen zugrunde liegen. Da sich unser Gemeinwesen der Menschenwürde verpflichtet sieht und diese im Aufklärungsdemokratismus gründet, ist die Befähigung und der Wille zum vernünftigen und selbständigen Denken, kurz: die Mündigkeit des Bürgers, das große Ziel der Politischen Bildung. Wichtig ist, dass sich diese Mündigkeit nach Kant nicht nur im privaten, sondern vor

²² Zur Vertiefung z. B. Detjen 2007, S. 169–197.

allem im öffentlichen Vernunftgebrauch zeigen muss. Die mit hoher technischer Vernunft begangenen Barbareien Nazi-Deutschlands und die auch heute feststellbare Kluft zwischen technischen Leistungen und menschlichem Versagen belegen, wie wichtig eine neuerliche Aufklärung der Aufklärung (Dialektik der Aufklärung) ist. Vernunft und Mündigkeit sind, so Horkheimer und Adorno, nicht nur gefordert, wenn es um die Wahl der Mittel für einen gegebenen Zweck geht. Auch die Zwecke selbst müssen vernünftig sein. Konkret: Aufklärung im 21. Jahrhundert muss klären, wie wir eigentlich leben wollen, heute und morgen, als Einzelne und als Gesellschaft. Ganzheitliche Aufklärung, Vernunft und Autonomie erfordert darüber hinaus die Integration von Denken, Fühlen und Handeln. Politische Bildung muss zwar bis zu einem gewissen Grad respektieren, dass nicht alle Bürger das gleiche Maß an Mündigkeit erreichen werden. Um aber herauszufinden, welchen Grad die Mündigkeit im Einzelfall annehmen kann, sollte das Niveau der aufklärerischen Vernunft möglichst anspruchsvoll angesetzt werden.

Wenn sich die Politische Bildung auf den Weg zu ihren Zielen machen will, reichen Kenntnis und Einverständnis in Bezug auf diese Ziele nicht aus. Wie bei der Planung einer Wanderung sollte man auch bei der Planung von Bildungsprozessen den Standort genau kennen, von dem aus man das Ziel ansteuert. Es stellt sich deshalb im Folgenden zunächst die Frage nach jenen Ausgangsbedingungen, die die soziale Umwelt des Menschen betreffen, um dessen Bildung es geht. Im zweiten Schritt wird es um die Ausgangsbedingungen der Innenwelt des Bildungssubjekts gehen. Wie schon bei den Zielen so ergibt sich auch bei den Ausgangsbedingungen diese Reihenfolge aus der schlichten Tatsache, dass Erstere schon da waren, ehe sich Letztere erst langsam herausbilden konnten. Die Analyse des Zusammenspiels von objektiven und subjektiven Voraussetzungen soll helfen, den Prozess des Mündigwerdens besser zu verstehen.

4.1 Institutioneller Rahmen

Institution ist ein Grundbegriff der Soziologie.¹ Er bezeichnet eine relativ stabile gesellschaftliche Einrichtung, die in langen Zeiträumen gewachsen ist und das Verhalten der Menschen steuert. Dabei tragen Institutionen zur vielfältigen Bewältigung des Alltags bei. Für die Politische Bildung sind Familie, Schule, Gleichaltrige, Medien, Verbände und zivilgesellschaftliche Bewegungen besonders wichtig. Für die Untersuchung des Einflusses von Institutionen auf die Politische Bildung ist vor allem die soziologische Sozialisationsforschung zuständig, die die Formung des Menschen im Prozess der Auseinandersetzung mit Institutionen untersucht.²

¹ Z. B. Schimank 2008.

² Zur Einführung in die politische Sozialisation vgl. z. B. Rippl 2008.

Institutionen bilden den Rahmen für die praktischen Erfahrungen, die ihrerseits wieder als Material für das Verstehen und die Arbeit am Bewusstsein dienen.

4.1.1 Die Familie

Die Familie legt unzweifelhaft das Fundament der Bildungsgeschichte des Menschen.³ Ihr Einfluss wird in jener Lebensphase wirksam, in der der Mensch am lernfähigsten ist. Die Familie ist von ihrer Substanz her biologisch begründet und insofern die natürlichste aller Institutionen, die den Menschen prägen. Die Form der Familie ist allerdings historisch höchst variabel. In groben Zügen kann eine Entwicklungslinie von der Groß- über die Kern- zur so genannten Patchworkfamilie gezogen werden. Für die Klärung der institutionellen Bedingungen der Politischen Bildung steht der Beziehungsaspekt der Familie im Zentrum. Es fällt jedoch auf, dass in den gängigen Nachschlagewerken zur Politischen Bildung das Thema Familie fast vollständig ausgeblendet wird.

Vieles von dem, was als Grundlage für schulische und außerschulische Bildungsprozesse wichtig ist und letztlich zur mündigen Staatsbürgerschaft befähigt, wird vermutlich in der Familie gelernt. Im Zentrum der politisch relevanten Lernprozesse der ersten Lebensjahre stehen das soziale und das moralische Lernen.⁴ Idealerweise benötigen diese frühkindlichen Lernprozesse keine besonderen Planungs- und Motivationsstrategien, sie finden einfach statt. Und zwar aus zwei Gründen: Erstens sind Kinder von Geburt an neugierig und zweitens sorgen sich Eltern in aller Regel ganz selbstverständlich um die Entwicklung ihrer Kinder und sind stolz auf jeden neuen Lernfortschritt. Die Basis der Persönlichkeitsentwicklung in dieser Phase ist vermutlich das Urvertrauen des Kindes zu seinen Eltern und zu sich selbst. Auf dieser Grundlage wird die Vorbildwirkung der Eltern wirksam. Diese bezieht sich vor allem auf die Art und Weise, wie die Eltern miteinander und mit ihren Kindern reden. Hierher gehört auch der Umgang mit Regeln, deren Begründung, deren Verletzung und deren Verteidigung. Vorbilder sind die Eltern auch in Bezug auf das Konsum- und Medienverhalten. Und von den Eltern lernen die Kinder, sich für die Welt jenseits der eigenen Familie zu interessieren – oder auch nicht.

Zentral im Hinblick auf die Grundlegung der Politischen Bildung ist die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Hier wird bereits die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel aufgebaut. Für die Mündigkeitserziehung dürfte es vor allem

³ Z. B. Nave-Herz 2008 und Schneewind 2008.

⁴ Z. B. Büttner/Kladzinski 2005.

wichtig sein, dass Eltern möglichst früh darum bemüht sind, ihre Vorgaben auch sprachlich zu begründen, vor allem dann, wenn sie bei den Kleinen auf Widerstand stoßen. Dies kann bereits als erste Stufe der Erziehung zur Partizipationsfähigkeit verstanden werden. In Abhängigkeit vom fortschreitenden Alter werden Eltern, denen das Mündigwerden ihrer Kinder am Herzen liegt, sich immer häufiger nach deren Wünschen erkundigen und diese auch berücksichtigen. Damit ist der Schritt von der Partizipation durch Information zur Partizipation durch Mitbestimmung getan. Die Familie hat nicht nur in Hinblick auf die Erziehung zur Selbstständigkeit, sondern auch zur Mitbestimmungsfähigkeit eine einzigartige Chance, über die keine andere Institution in diesem Ausmaß verfügt: Sie bietet den Kindern einen Schutzraum, in dem sie sich austesten können, ohne dabei größere Risiken eingehen zu müssen.

Ihrer Entwicklungsaufgabe kann die Familie aber nur nachkommen, wo eine liebevolle Eltern-Kind-Beziehung vorhanden ist. Wenn Kinder unerwünscht sind, Eltern zu sehr mit ihrer eigenen Beziehung oder mit beruflichen oder anderen Sorgen stark belastet sind, bekommen das die Kinder zu spüren. Unter dem Druck zunehmender Flexibilitätszumutungen der Arbeitswelt steigen diese Belastungen in vielen Fällen bekanntlich so stark, dass Eltern ihren Kindern jenes Maß an Interesse, Schutz und Anregung, das die Kinder für ihre Entwicklung benötigen, nicht mehr bereitstellen können. Oft ist es auch der Druck der Konsumgesellschaft, vor allem die Aufdringlichkeit der elektronischen Medien, der zur Verschiebung der Prioritätensetzung in den Familien führt und die Entwicklungsinteressen der Kinder zu kurz kommen lässt. Und dort, wo die Liebe zu den Kindern davon abhängig gemacht wird, ob sie die Leistungserwartungen der Eltern erfüllen, ist das Wohlergehen der Kinder hochgradig gefährdet. Dass viele Eltern zuviel von ihren Kindern erwarten, hat meist den schlichten Grund, dass sie um deren berufliche Zukunft besorgt sind. Die meisten Eltern sind davon überzeugt, dass diese Zukunft im Wesentlichen von der individuellen Leistung abhängt, da ihnen die Gesellschaft als Leistungsgesellschaft gilt. Hier wirft der Homo oeconomicus einen Schatten auf die Familie, der sie in hohem Maße belasten kann.

Freilich fallen die institutionellen Rahmenbedingungen, die die Familie für die Grundlegung der Politischen Bildung bietet, sehr unterschiedlich aus. Unbestritten ist zunächst, dass die Bildungsvoraussetzungen von Familie zu Familie stark divergieren, so dass hier bereits entscheidende Weichen in Bezug auf politische Einstellungen und Verhaltensmuster gestellt werden, die für die spätere Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und Milieus wichtig sind. Die Familie trägt nicht nur über das finanzielle, sondern eben auch über dieses soziokulturelle Erbe, das den Nachkommen mit auf den Weg gegeben wird, entscheidend dazu bei, dass sich die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft reproduziert. Für die Politische Bildung

dürften vor allem der schichtspezifische Erziehungsstil und die dabei vermittelten Partizipationserfahrungen folgenreich sein.

Eine für die Grundlegung der Politischen Bildung wichtige Besonderheit der Sozialisationsinstanz Familie ist die Tatsache, dass das Kind zwischenmenschliche Beziehungen in der Familie fast ausschließlich als Beziehungen unter Ungleichen erlebt: Es ist in seinem Handeln zunächst ganz auf die Mutter, dann auch auf den Vater hin orientiert und, wo Geschwister da sind, gibt es in aller Regel biologisch nahe liegende, also am Alter orientierten Hierarchien. Hier unterscheidet sich die Beziehungsform der Familie grundlegend von jenen Beziehungsformen, denen der Mensch außerhalb der Familie, vor allem im Staat begegnet. Auch die Werte, deren Vermittlung die wichtigste Funktion der Familie ist, wie Liebe und Treue, Ehrlichkeit und Vertrauen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft sind nur sehr bedingt auf die Welt außerhalb der Familie übertragbar. Familie und Gemeinwesen unterscheiden sich auch insofern, als die biologisch bedingte Familienzugehörigkeit als solche nicht aufgegeben werden kann, die historisch entstandene Staatszugehörigkeit schon. Analogien zwischen Familie, Staat und Wirtschaft müssen also als Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse mit Bedacht behandelt werden. Deshalb sollte man die Familie als Ort der Einübung von Demokratie nicht überfordern.

4.1.2 Die Schule

Schule im heutigen Sinn ist eine historisch recht junge Institution, in Deutschland gibt es die allgemeine Schulpflicht erst seit rund 200 Jahren. Familie und Schule haben zunächst gemeinsam, dass alle heranwachsenden Mitglieder des Gemeinwesens für eine bestimmte Zeit von dieser Institution geprägt werden. Die Schule ist im Gegensatz zur Familie jedoch eine rein kulturell-gesellschaftliche Sozialisationsinstanz.⁵ Sie soll die Heranwachsenden qualifizieren, selektieren und integrieren. Die Erfahrungen, die Schüler in der Schule machen, sind für die Politische Bildung von erheblicher Bedeutung. Im Gegensatz zu den Erfahrungen in der Familie sind die Erfahrungen in der Institution Schule sehr viel bedeutsamer für die Vorbereitung auf das Leben in Staat und Wirtschaft. Der erste große Unterschied zwischen Familie und Schule besteht in der Regel in der Art dieser Institution und in den Beziehungen, die ihre Mitglieder zueinander haben: Im staatlichen Schulwesen kommen alle Kinder, zumindest in den ersten Schuljahren, prinzipiell in ein und dieselbe Art von Schule. Die Kinder erfahren dort zudem, dass sie alle prinzi-

⁵ Z. B. Horstkemper/Tillmann 2008 und Nonnenmacher 2010. Zur Vertiefung vgl. Reheis 2007.

piell gleich behandelt werden, dass ihre unterschiedliche familiäre Herkunft keine wesentliche Rolle mehr spielt. Und sie werden zum ersten Mal in ihrem Leben in der Gestalt der Lehrkraft mit einer Autorität konfrontiert, die sich allen Kindern gegenüber gleich verhalten muss und im Wesentlichen nicht aus Liebe, sondern aus einer amtlichen und beruflichen Verpflichtung heraus das Wohl der Kinder fördert.

Während zu Beginn der Schullaufbahn noch die menschliche Beziehung, meist zur weiblichen Lehrkraft, eine große Rolle spielt, tritt dieses erzieherische Element im Laufe der Jahre immer mehr zurück und wird durch die Sozialisationsfunktion der Institution überlagert. Indem die Schule die Schüler mit dem Prinzip der formalen Gleichheit, das den Schulalltag durchzieht, konfrontiert, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung auf das Leben im Rechtsstaat. Wenn Kinder dann die Erfahrung machen, dass in der Schule nicht die eigenen Bedürfnisse zählen, sondern die Autorität der Lehrkraft in Verbindung mit dem staatlichen Lehrplan, dass für die Lernprozesse nicht der je individuell nötige Zeitbedarf zugrunde gelegt wird, sondern ein für alle gleiches Durchschnittsmaß, dass die von ihnen erbrachten Leistungen nicht nach den individuellen Anstrengungen, sondern nach den am Durchschnitt gemessenen Resultaten gemessen werden und so zwangsläufig in vielen Fällen ein Konkurrenzverhältnis zwischen ihnen entsteht – dann werden die Schüler unmerklich für die grundlegenden Spielregeln einer vom Marktmechanismus gesteuerten Wirtschaftsordnung sozialisiert. Die in Prüfungen nachgewiesenen Bildungsleistungen dienen als Instrument zur Selektion, die eine Vorverteilung in Hinblick auf die späteren Lebenschancen darstellt. Neben diesen sozialisatorischen Wirkungen vermittelt die Schule natürlich auch wichtige Bildungsinhalte. Bezeichnend ist aber, dass deren Quantität und Qualität stark von der Art der Schule abhängen. Dabei wird nach dem bekannten Matthäus-Prinzip verfahren: Wer hat, dem wird gegeben werden, wer fast nichts hat, dem wird auch das noch genommen. Kindern und Jugendlichen, die von Zuhause einen soliden Sockel an Bildung mitbringen, eröffnen Gymnasium und Hochschule wesentlich umfangreichere Bildungsgelegenheiten als Kindern und Jugendlichen aus bildungsärmeren Schichten.

Unabhängig von der Quantität ist die Bildung in der Schule qualitativ generell eher theoretisch ausgerichtet. Dies gilt auch für die Politische Bildung. Dabei werden zwar alle drei Dimensionen des Politischen einbezogen, aber im Zentrum steht doch eher die Frage nach Ordnungen und Prozessen, weniger nach Inhalten. Theoretisch ausgerichtet ist die Politische Bildung in der Schule auch insofern, als sie fast ausschließlich mit Medien arbeitet, den direkten Kontakt mit der Realität eher selten herstellt. Die Praxisferne sorgt zwar dafür, dass die Lernleistungen der Schüler gut getestet werden und somit der Selektionsauftrag der Schule auch hier halbwegs korrekt erfüllt werden kann. Begeisterung für das Fach Politik, Gesell-

schaft, Sozialkunde o. ä. entsteht so jedoch oft nur bei einigen wenigen Schülern. So bewirkt der institutionelle Rahmen der Schule in aller Regel, dass es unter Schülern als „Lagerfach“ oft nicht besonders hoch im Kurs steht. Hier deckt sich offenbar die oft geringe Wertschätzung der Schüler mit derjenigen der Bildungspolitiker, wenn man die kümmerliche Ausstattung des Faches mit Unterrichtsstunden bedenkt, etwa im Vergleich zu Religion bzw. Ethik oder auch Mathematik.

Die Schule müsste allerdings nicht so sein, wie sie derzeit ist. Denn gerade die theoretische Ausrichtung der Politischen Bildung in der Schule böte hervorragende Möglichkeiten, Grundsatzfragen unseres Gemeinwesens in einem ausgezeichneten Schutzraum zu thematisieren. Und dies könnte, wenn denn die Schule als Ort der Bildung von Menschen ernst genommen werden würde, auf eine Art und Weise geschehen, die die Kreativität und Phantasie der Kinder und Jugendlichen zugleich herausfordert und – im Interesse des Gemeinwesens – auch fördert und beflügelt. Dazu müsste die Schule sich allerdings gegen ihre Instrumentalisierung als Selektionseinrichtung der Gesellschaft zur Wehr setzen und sich ganz auf ihre Kernaufgabe besinnen: die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären (Hartmut von Hentig)⁶. Auch eine solche Schule könnte die Heranwachsenden ja mit dem Faktum institutioneller Gleichheit und institutioneller Autorität bekannt machen. Und sie könnte ihnen vor allem schrittweise Möglichkeiten zur Partizipation an jenen Entscheidungen eröffnen, die mit allen Lernprozessen notwendig einhergehen. An diesem Punkt setzt die Demokratiepädagogik an (siehe Kap. 5.2).

4.1.3 Die Gleichaltrigengruppe

Für die Ablösung vom Elternhaus und die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben ist die Gruppe der Gleichaltrigen (peer group) wichtig.⁷ Auch diese Gruppen können im weiteren Sinn als Institutionen bezeichnet werden, die zur Sozialisation junger Menschen beitragen. Diese informellen Institutionen sind freilich lockerer und dynamischer als Familie und Schule. Die Beziehungen in diesen Gruppen zeichnen sich durch eine unbeständige Rangordnung aus, in ihnen werden sowohl Erfahrungen mit Gleichheit wie mit Ungleichheit gemacht. Je weniger Geschwister Kinder und Jugendliche haben, desto wichtiger wird diese Gleichaltrigengruppe.

In Hinblick auf die Politische Bildung kann dreierlei festgehalten werden: Erstens erhalten Kinder und Jugendliche in solchen Gruppen Anerkennung und Sicherheit zum ersten Mal nicht von Erwachsenen, sondern eben von Ihrgleichen.

⁶ Hentig 1985.

⁷ Z. B. Endruweit 2002 und Oswald 2008.

Allein das ist schon ein emanzipatorisches Element, weil diese Anerkennung ja auf prinzipiell selbst bestimmten Kriterien und Vorbildern beruht. Zweitens werden in diesen Gruppen neue Verhaltensmuster erprobt, und zwar solche, die nicht wie in Familie und Schule von einer personalen oder institutionellen Autorität vorgegeben sind. Dieses Experimentierfeld der Gleichaltrigengruppen ermöglicht zum Beispiel Erfahrungen mit der Veränderlichkeit von Regeln und Machtverhältnissen. Es kann erlebt werden, wie durch Solidarisierung Gegenmacht entsteht und Hierarchien umgestürzt werden. Und drittens bieten die prinzipiell offenen Prozesse in solchen Gleichaltrigengruppen die Möglichkeit, eine eigene Identität zu finden und zu stärken. Gerade die Offenheit dieser Prozesse schafft einen Raum für Autonomie.

4.1.4 Die Medien

Der Raum der Gleichaltrigengruppe ist freilich hoch umkämpft und es sind die Medien, die dort eine tendenziell hegemoniale Stellung haben.⁸ Wie enorm dieser Einfluss ist, erhellen schlaglichtartig immer wieder Umfragen zum Medienverhalten im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis von Kindern und Jugendlichen. Zum Beispiel, wenn 80% der Mädchen und 60% der Jungen im Alter zwischen 6 und 17 Jahren regelmäßig Casting-Shows im Fernsehen anschauen, 30% gerne an einer teilnehmen würden (für manche als „größte Chance des Lebens“) und die Befragten keine Ahnung davon haben, dass es sich bei solchen Shows zum größten Teil um Inszenierungen handelt.⁹

Die Medien stehen ihrerseits bekanntlich in enger Verbindung zu anderen Interessengruppen: zur Werbe-, Freizeit-, Konsumindustrie. Es ist offensichtlich, dass Kinder und Jugendliche längst zu Adressaten globaler Marketingstrategien geworden sind. Mit der enormen technischen Entwicklung der elektronischen Medien in den letzten Jahrzehnten ist ein gigantischer Markt entstanden, auf dem ein erbitterter Konkurrenzkampf um die Aufmerksamkeit, die Zeit und das Geld der Kinder und Jugendlichen ausgetragen wird. Dass auf diesen Märkten wie auf allen Märkten die Nachfrager am längeren Hebel sitzen, wie die herrschende Markttheorie behauptet, scheint wenig plausibel, sobald man die völlig ungleiche Ausstattung mit finanziellen und intellektuellen Ressourcen der Konzerne einerseits, der jungen Mediennutzer andererseits in Rechnung stellt (siehe Kap. 6.2).

⁸ Z. B. Lukesch 2008 und Besand 2005.

⁹ http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/presse/Pressemitteilungen/PM-2013/PM_Traum_Castingshow_Teilnahme.pdf, zuletzt aufgerufen am 29.03.2013.

Neben der Wirtschaft ist natürlich auch die Politik darauf angewiesen, die Medien zu nutzen, so wie auch die Medien die Politik brauchen. Zwar sind das Internet und die öffentlich-rechtlichen Medien nicht direkt dem Kommando von Konzernen und Marktprozessen unterworfen, aber es existiert doch eine Vielfalt von Einflüssen der Wirtschaft auf diese beiden Medien, die auch für die peer-Kommunikation nicht folgenlos sind. Mit diesen Folgen muss auch die Politische Bildung rechnen. Einerseits sind in Radio, Fernsehen und Internet Einschaltquoten bzw. Netzaufrufe die harte Währung im Kampf um die Aufmerksamkeit für politisch relevante Botschaften. Auf der anderen Seite entstehen hier neue technische Möglichkeiten, die den Konsumenten auch zum Produzenten werden lassen. Freie Radio- und Fernsehsender, also nicht primär finanziell motivierte, sondern genossenschaftlich organisierte zivilgesellschaftliche Netzwerke bieten die grundsätzliche Chance, über Medien in die öffentliche Willensbildung Einfluss zu nehmen. Gerade junge Menschen, die den Älteren technisch oft weit voraus sind, können diese Partizipationschance nutzen. Peers und neue Medien könnten sich wechselseitig befruchten, der Politischen Bildung eine institutionelle Basis bieten und eine Gegenmacht gegen die doppelte Kommerzialisierung (der Gleichaltrigen- und der Medienkultur) entstehen lassen.

4.1.5 Der Verband

Die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielerlei Hinsicht unter institutionellen Bedingungen statt, die den schulischen diametral gegenüberstehen.¹⁰ Sie wird nicht vom Staat für alle in prinzipiell gleicher Weise verordnet, sondern von unterschiedlichen Trägern aufgrund ganz bestimmter Interessen angeboten und von Bildungswilligen aller Art aufgrund unterschiedlichster Motive nachgefragt. Die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung erreicht deshalb nur eine Minderheit der Gesellschaft. Ihre Aufgabe ist es auch nicht, allgemeine Kulturtechniken und einen kulturell allgemein verbindlichen Wissenskanon weiterzugeben, sondern die jeweiligen Interessen der Anbieter und die Motive der Teilnehmer zu befriedigen. Dies geschieht im Rahmen von kommunalen, kirchlichen oder gewerkschaftlichen Jugendbildungsstätten, von Volkshochschulen, kirchlichen, gewerkschaftlichen Bildungswerken und Akademien sowie in Bildungsinstitutionen der Wirtschaft auf je unterschiedliche Art und Weise. Für öffentliche Träger spielt dabei die kulturelle Standortpflege, für die privaten die

¹⁰ Z. B. Klatetzki 2008, Hafenecker 2005, Hufer 2005, Widmaier 2010. Zur Vertiefung: Meuler 2009.

intellektuelle Nachwuchsförderung eine große Rolle. In beiden Fällen gilt Bildung, auch die politische, als entscheidender Wettbewerbsfaktor im Kampf um die Verteilung knapper Ressourcen aller Art.

Die Pluralität der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung hat Konsequenzen für die formale Organisation und die Inhalte der Politischen Bildung. Sie ist im Wesentlichen eine informelle Bildung und lässt den Lehrenden und Lernenden einen ungleich größeren Spielraum als die Schule, der allerdings die Zwecke der jeweiligen Trägerinstitutionen nicht durchkreuzen darf. Die Motivation der Lernenden ist meistens intrinsischer Natur. Das Mantra der außerschulischen Politikdidaktik heißt Teilnehmerorientierung. Sie werden nicht wie Schüler als Adressaten des Bildungsgeschehens, sondern als dessen Subjekte aufgefasst, die ihren Lernprozess im Prinzip selbst in die Hand nehmen, dabei aber professionell unterstützt werden müssen. Thematisch wird von vornherein auf jeglichen Vollständigkeitsanspruch verzichtet und stattdessen stark kontextbezogen, punktuell und aktualitätsorientiert gearbeitet. Eine Integration der Einzelthemen in größere Zusammenhänge findet nur sporadisch statt. Im Unterschied zur Schule ist die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung auch weniger theoretisch als vielmehr praktisch ausgerichtet: Sie will immer auch Ressource für die persönliche Lebensführung sein. Diese Lernprozesse zielen auf die ganze Breite möglicher Themen, möglicher Orte und möglicher Formen des Lernens. Deshalb geschieht die Begegnung mit den Inhalten nicht in erster Linie über Medien, sondern sehr viel stärker über den unmittelbaren Kontakt mit herausgehobenen Akteuren von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik.

Jugend- und Erwachsenenbildung beanspruchen zwar gleichermaßen, vor allem authentische Lernprozesse zu ermöglichen. Bei Kindern und Jugendlichen führt das in aller Regel dazu, dass diese Prozesse oft besonders zeitaufwändig sind, Umwege machen und sich „immer auch unberechenbar, ungeplant, ‚wild‘“¹¹ gestalten. In der Erwachsenenbildung bedeutet Teilnehmerorientierung jedoch vor allem, die unterschiedlichen Lebensläufe und –perspektiven aufzugreifen, zur Sprache zu bringen und mögliche „Dissonanzen“ zu bearbeiten. Weil ältere Menschen eine wesentlich längere Sozialisationsgeschichte als Kinder und Jugendliche hinter sich haben, ist die Ermöglichung und Förderung des Austausches von Erfahrungen und Interpretationen eine wesentliche Aufgabe der Politischen Bildungsarbeit. Was prinzipiell für alle Altersgruppen gilt, ist für ältere Teilnehmer besonders wichtig: Erst wenn sie sich mit all dem, was sie mitbringen, ernst genommen fühlen, sind sie bereit, sich für neue Erfahrungen und Sichtweisen zu öffnen.

¹¹ Hafenegger 2005, S. 293.

4.1.6 Die zivilgesellschaftliche Bewegung

Politische Bildung in einem weiteren Sinn findet nicht nur in expliziten Bildungseinrichtungen statt. Überall wo Menschen sich ihre Erfahrungen mit der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umwelt bewusst machen, sich darüber austauschen und daraus lernen, kann von Politischer Bildung gesprochen werden. Solche Bildungsprozesse finden in digitalen und realen Netzwerken, in Bürgerinitiativen und sozialen Bewegungen ständig massenhaft statt. Diese Formen der Partizipation nehmen vermutlich in dem Maße zu, wie die Partizipation in Parteien und bei Wahlen zurückgeht. Bildungsprozesse in zivilgesellschaftlichen Bewegungen ähneln aufgrund ihres wenig reglementierten Charakters in mancher Hinsicht den Bildungsprozessen in der Familie und in der Gleichaltrigengruppe und unterscheiden sich deutlich von der schulischen Bildung.¹² Wer sich zivilgesellschaftlich engagiert, der braucht keine von außen kommende, also extrinsische Motivation. Dies gilt für das Engagement selbst wie für die dabei stattfindenden Lernprozesse. Das politische Lernen wird zum unabsichtlichen Nebeneffekt des Engagements, weil die ständige gedankliche Verarbeitung der jeweils gemachten Erfahrungen und eine ausreichende Analyse der Rahmenbedingungen notwendige Voraussetzung für die Aktivitäten und deren Erfolg sind. Der Lebensweltbezug ist von vornherein gegeben, weil der Lernende zumeist mit Haut und Haar in das Geschehen integriert ist. Dieser Vorteil wird freilich durch einen nicht unerheblichen Nachteil erkauft: Wenn das Lernen zum Anhängsel der politischen Praxis wird, wird die Betrachtungs- und Bewertungsperspektive von vornherein dem Anliegen des Engagements untergeordnet. Dies erzeugt eine stark selektive und parteiliche Perspektive. Ganz anders in der Schule, wo die eher theoretische Herangehensweise dominiert. Hier bietet der Anspruch, die Lerngegenstände umfassend und unter Einbezug der mit ihnen meist verbundenen Kontroversen zu behandeln, einen gewissen Schutz gegen die Selektivität der Erkenntnis und die Parteilichkeit des Urteils.

Ein zweiter gravierender Unterschied bezieht sich auf die Frage des Schutzes. Während Familien und – mit einiger Einschränkung – auch die Schule und wohl die meisten außerschulischen Bildungseinrichtungen Experimentierräume für das politische Probedenken sind, ist dies beim zivilgesellschaftlichen Engagement nicht der Fall. Jede unbedachte politisch relevante Äußerung, jede unglückliche politisch relevante Entscheidung kann umgehend zum öffentlichen Gegenstand werden. Die Gegenspieler werden jede Gelegenheit nutzen, daraus einen Punkt für sich zu machen. Schon der kleinste Fehler kann sich furchtbar rächen. Das Damoklesschwert des Misserfolgs, die ständige Angst, den Erfolg des Engage-

¹² Zum Vergleich mit schulischer Bildung siehe Reinhardt 2005, S. 118 ff.

ments zu gefährden, verbietet geradezu das laute Denken und das Experimentieren mit unausgegorenen Ideen, die zum Wesen politischer Bildungsprozesse gehören. Im Kontext von Bildungsprozessen zählt der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Jürgen Habermas), im Kontext von politischen Auseinandersetzungen meistens die bessere Ausrüstung mit den jeweils angezeigten „Waffen“.

Dennoch bietet zivilgesellschaftliches Engagement beste Chancen für Politische Bildung, wenn sich die Beteiligten der genannten Gefahren bewusst sind. Das globalisierungskritische Netzwerk Attac zum Beispiel achtet sehr darauf, dass Aktionen immer von solider Bildungsarbeit begleitet werden und dass nur teilnehmen soll, wer von ihrer Sinnhaftigkeit und Angemessenheit wirklich überzeugt ist. Und auf zumeist halbjährlichen mehrtägigen zentralen Bildungsveranstaltungen wird in Fachvorträgen, Symposien und Workshops regelmäßig versucht, die aktuellen Ereignisse mit den langfristigen Prozessen und Strukturen des Globalisierungsprozesses in Beziehung zu setzen.¹³

4.1.7 Fazit

Politische Bildung findet nie im luftleeren Raum statt. Sie ist immer in Institutionen eingebunden, die den Menschen prägen, ob er es merkt oder nicht. Das beginnt mit der Familie, in der durch soziales und moralisches Lernen erste affektive und kognitive Fundamente für die Herausbildung des mündigen Bürgers und des menschenwürdigen Gemeinwesens geschaffen werden können. Es geht weiter mit der Schule, deren sozialisatorische Wirkung aufgrund der widersprüchlichen Funktion, die sie in unserer Gesellschaft erfüllen muss, in einer doppelten Erfahrung besteht: Sie konfrontiert Schüler einerseits mit der rechtlichen Gleichbehandlung und der zunächst zweckfrei erscheinenden inhaltlichen Erschließung der Welt. Und sie zwingt sie andererseits zur Unterordnung unter eine amtliche bzw. institutionelle Autorität und zur Konkurrenz um knapp gehaltene gute Noten und Zeugnisse. Die Gleichaltrigengruppe, die Medien, die Bildungseinrichtungen von Verbänden sowie zivilgesellschaftliche Bewegungen und Netzwerke ermöglichen, anders als die Schule, eine primär interessengeleitete und auf thematische Schwerpunkte zielende Bildungsarbeit. Genauso wie in Familie und Schule ist auch dort keineswegs gesichert, dass es die Interessen der Kinder und Jugendlichen sind, die die Ausrichtung der Bildungsprozesse letztlich bestimmen. Nur wenn Kinder und Jugendliche nicht durch übermächtige Interessen instrumentalisiert werden, kann Politische Bildung ihr enormes emanzipatorisches Potenzial entfalten.

¹³ Zur Vertiefung: Schreiber/Leidig 2010.

4.2 Persönliche Dispositionen

Ein alter Grundsatz jeglicher Bildungsarbeit gilt auch für die Politische Bildung: Hole deinen Adressaten dort ab, wo er sich gerade befindet! Nachdem die Ausgangsbedingungen, die mit den jeweiligen Institutionen, in denen die Bildung stattfindet, skizziert sind, gilt es also nach jenen Bedingungen zu fragen, die die Bildungssubjekte von sich aus mitbringen. Für diese persönlichen Voraussetzungen soll der Begriff der Disposition stehen: ein Sammelbegriff, der alle Bildungsvoraussetzungen einer Person erfasst, seien sie nun von der Natur her gegeben oder erst kulturell-gesellschaftlich erworben. Wir beginnen mit primär biologischen Dispositionen, die aber meist auch sozial und kulturelle überformt sind, und kommen dann zu den rein sozial und kulturell bestimmten persönlichen Ausgangsbedingungen des politischen Bildungsprozesses.

4.2.1 Die Bedürfnisse

Der Begriff Bedürfnis soll für all das stehen, was der Mensch zum Leben braucht.¹⁴ Bedürfnisse haben einen natürlichen Kern, der jedoch je nach kultureller und sozialer Umgebung zu sehr unterschiedlichen Formen der Befriedigung führen und ebenso unterschiedliche Arten von Lernprozessen anstoßen kann. Der Mensch braucht erstens eine bestimmte Umgebungstemperatur, Luft, Flüssigkeit, Nahrung, Ruhe und Schlaf etc. Das sind, nach der bekannten Bedürfnispyramide von Abraham Maslow, die biologischen Grundbedürfnisse. Solange diese nicht befriedigt sind, richten sich alle Aktivitäten zwangsläufig auf diese Grunderfordernisse des Lebens. Auf welche Weise wir uns jedoch ernähren oder kleiden, ist bereits eine soziokulturelle Angelegenheit, die das Lernen praktischer Überlebensstrategien und erstrebenswerter Lebensstile erfordert. Auf der nächsten Stufe der Pyramide sind die Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit angesiedelt. Auf der dritten Ebene finden sich die Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung, auf der vierten das Bedürfnis nach Selbstanerkennung. Und schließlich die Spitze der Bedürfnispyramide, die gleichzeitig als Modell des menschlichen Glücksstrebens interpretiert werden kann: die Selbstverwirklichung bzw. Selbsterfüllung. Wenn ich etwas ganz aus mir selbst heraus schaffe, wenn ich meine Kräfte über alle bisherigen Grenzen hinauswachsen fühle, wenn ich Talente in mir entdecke, die ich nie und nimmer geahnt hätte, wenn ich ganz bei mir bin und genau dadurch für einen oder viele andere Menschen etwas Wichtiges bewirken kann – dann stellt sich dieses Gefühl ein.

¹⁴ Z. B. Scherhorn 2002.

Wir sehen also, dass mit jeder Stufe die Bedeutung der soziokulturellen Prägung der Bedürfnisse wichtiger wird. Was folgt aus dieser Übersicht über die Bedürfnisstruktur in Hinblick auf Bildungsprozesse, auch auf politische?

In vielen Situationen ergibt sich ein politischer Bildungsprozess von selbst, ohne dass explizite Überlegungen zu Bedürfnissen und Befriedigungsstrategien nötig wären. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn jemand Informationen über seine Rechte gegenüber Lehrern oder Arbeitgebern recherchiert oder sich mit anderen zusammenschließt, um sich gegen Unrecht zur Wehr zu setzen. Solches spontane Lernen findet in Familien, Schulen, Gleichaltrigengruppen und vor allem auch in zivilgesellschaftlichen Bewegungen ständig statt.

Bei nicht spontanen, also geplanten Bildungsprozessen hingegen kommt es darauf an, die psychischen Bedürfnisse als Triebkraft des Lernens zu nutzen. Was dies bedeutet, hat die Psychologie des Lehrens und Lernens längst herausgefunden. Für alle Bildungsprozesse, auch die politisch ausgerichteten, sind drei Aspekte besonders wichtig. Erstens müssen die körperlichen Bedürfnisse wie zum Beispiel nach sinnlichen Erfahrungen und Bewegung ernst genommen werden. Zweitens ist ein Klima der wechselseitigen Anerkennung nötig. Den Lernenden muss Gelegenheit gegeben werden, sich in gemeinsame Projekte einzubringen und so möglichst für andere unentbehrlich zu werden. Aus der sozialen Anerkennung ergibt sich noch nicht automatisch die Selbstanerkennung. Erst durch realistische Chancen auf Erfolgserlebnisse, durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit wird die Motivation zu weiteren Anstrengungen und zum Durchhalten der Kräfte gestärkt. Und drittens erfordert das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung bzw. Selbsterfüllung, dass Menschen wissen, wer sie sind und was sie wollen. Dieses Bedürfnis nach Identität und Autonomie ist gerade im Hinblick auf das Ziel der Mündigkeit der Person und der demokratischen Ordnung des Gemeinwesens von absolut zentraler Bedeutung.

4.2.2 Das Alter

Die durch unsere Bedürfnisstruktur gegebenen Dispositionen sind natürlich sehr stark vom Alter abhängig.¹⁵ Bei Kindergarten- und Grundschulkindern reicht es oft, die angeborene Neugierde nicht zu bremsen, um enorme Lernanstrengungen zu mobilisieren. In der Pubertät und weit darüber hinaus dominiert dann in aller Regel das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. In einem Umfeld, in dem es sich nicht entfalten kann, weil Menschen sich fremdbestimmt und gleichgeschaltet fühlen, kommt es mit einiger Regelmäßigkeit zu destruktiven Reaktionen, die Lehrer

¹⁵ Z. B. Gukenbiehl/Kopp 2006.

bisweilen zur Verzweiflung bringen. Bei Erwachsenen sind Lernbedürfnisse je nach soziokulturellem Hintergrund sehr unterschiedlich gelagert. Bildungsprojekte müssen deshalb viel Raum lassen für biografisch orientierte Phasen.

Wann beginnt Politische Bildung eigentlich?¹⁶ Oft wird argumentiert, mit Politischer Bildung solle man nicht zu früh beginnen. Kinder könnten von der Kompliziertheit der Materie wie auch von den Gefühlen, die manche Themen auslösen, schnell überfordert sein. Solchen Bedenken ist Dreierlei entgegenzuhalten: Erstens kriegen Kinder sehr früh sehr viel mit von dem, was in der Welt der Politik geschieht. Wie hätte man Kinder etwa vor Berichten über Fukushima oder den Bürgerkrieg in Syrien schützen können? Zweitens gilt auch für die Politische Bildung, was für viele andere Bereiche gilt: Die Lernfähigkeit des Menschen nimmt um so mehr ab, je älter er wird. Wenn ein demokratisches Gemeinwesen also auf mündige Bürger angewiesen ist, dann sollte die Mündigkeitserziehung so früh wie möglich beginnen. Und drittens kommt es bei Bildungsprozessen, die das ganze Leben begleiten, darauf an, dass die Prozesse gut aufeinander aufbauen können, dass das neu zu Lernende also jeweils an das bereits Gelernte anschlussfähig ist. Drei gute Gründe also, mit der Politischen Bildung von Anfang an zu beginnen, die kognitiven und affektiven Grenzen der Lernenden zu respektieren und ihre Möglichkeiten auszuschöpfen. Politische Bildung in einem weiteren Sinn beginnt demnach in der Familie und wird in der Kinderkrippe, im Kindergarten und in der Grundschule weitergeführt.

In den ersten Lebensjahren steht in Hinblick auf das Fernziel des mündigen Bürgers vor allem das soziale Lernen im Mittelpunkt.¹⁷ Eine erste fundamentale Bildungsaufgabe ist die Entwicklung des Identitätsbewusstseins: die Entwicklung einer Vorstellung davon, wer ich eigentlich bin, als Voraussetzung für Selbstvertrauen, die Fähigkeit zur Selbstkritik und die Anbahnung eines freien Willens. Eine zweite nicht weniger fundamentale Bildungsaufgabe ist die Entwicklung von sozialen Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern. Die Öffnung hin zu einzelnen Gleichaltrigen, das Interesse, andere kennenlernen zu wollen, sie in ihrer Andersartigkeit zu respektieren und diese Andersartigkeit als persönliche Bereicherung zu begreifen. Hierher gehört auch die Fähigkeit, Konflikte friedlich auszutragen und sich, wo nötig, auch mit anderen zu solidarisieren, um sich gegen Stärkere besser wehren zu können. Eine dritte Bildungsaufgabe im Bereich des sozialen und moralischen Lernens bildet den Übergang zur Politischen Bildung in einem engeren Sinn. Hier geht es um das Verhältnis des einzelnen Kindes zu einer größeren Gemeinschaft, wie etwa die gesamte Klasse. Das Kind lernt, sich zu der

¹⁶ Z. B. Richter 2007.

¹⁷ Henkenborg 1996.

Gemeinschaft zugehörig zu fühlen, sich an deren Regeln zu halten, sich gegen diese aber unter Umständen auch zur Wehr zu setzen und für deren Änderung einzutreten. Es lernt auch, Aufgaben zu übernehmen und sich zusammen mit anderen für bestimmte Ziele zu engagieren. Die Grundschulpädagogik hat eine Fülle von Methoden entwickelt, die der Umsetzung dieser Ziele des sozialen und moralischen Lernens dienen, zum Beispiel das Ich-Plakat: Kinder im Kindergarten oder in der Grundschule gestalten ein Plakat von sich selbst und stellen sich mit dessen Hilfe den anderen in der Gruppe vor.

Der Übergang vom sozialen und moralischen Lernen zum politischen Lernen erfolgt über einfachste Vorstellungen von dem, was Politik im Kern ist. Solche Vorstellungsinhalte werden oft Basiskonzepte genannt, weil sie dazu dienen, anderen, anspruchsvolleren Inhalten als Grundlage zu dienen, auf der aufgebaut werden kann. Basiskonzepte müssen exemplarisch die Lebenswelt der Lernenden mit der Objektwelt der Politik verbinden. Beispiele für solche Basiskonzepte, die in Familie, Kindergarten und Schule kennengelernt werden sollten, sind vor allem „Rechte und Pflichten“, „Person und Amt“, „Familie und Staat“, „Streit und Einigung“ oder „Eigenwohl und Gemeinwohl“ (siehe Kap. 5.2). Diese Begriffspaare verweisen auf Unterscheidungen, die zwangsläufig nachvollzogen werden müssen, wenn man sich dem Wesen des Politischen – das allgemein Verbindliche bzw. das verbindliche Allgemeine – annähern möchte.

Beliebtes Beispiel für die Politische Bildung in der Grundschule ist das Thema Kinderrechte: die Erkenntnis, dass sich Kinder nicht alles gefallen lassen müssen, was ihnen die Erwachsenen antun, sondern dass sie als kleine Menschenwesen ganz besondere Ansprüche an die Gesellschaft haben, die als Menschenrechte allen staatlichen Rechten vorausgehen. Ein anderes Beispiel, das in die Welt der Politik einführt, ist das Amt des Klassensprechers. Jeder Schüler sollte verstehen lernen, dass es nicht reicht, wenn der Klassensprecher in derselben Straße wohnt, im selben Sportverein und auch sonst ein enger Freund ist. Der Klassensprecher muss vielmehr Verantwortung für die gesamte Klasse übernehmen, dazu unparteiisch sein und sich trauen, den Mund aufzumachen und die Anliegen der Klasse gegenüber dem Lehrer oder Direktor auch wirksam vorzutragen.

Über den Basiskonzepten türmt sich die Gesamtheit der weiteren Konzepte von Politik. Entscheidend ist, dass Basis- und Aufbaukonzepte eng genug miteinander verbunden sind. Dies erfordert auf beiden Seiten ein Optimum an Anschlussfähigkeit. An das Amt des Klassensprechers kann so zum Beispiel das Amt des Gemeinderats oder des Bürgermeisters angeschlossen werden, mit dem Ziel, einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Von der Gemeinde geht der politische Erkundungsweg weiter über den Landkreis, das Bundesland, Deutschland, Europa und schließlich zur Welt. Es liegt auf der Hand, dass die räumlich

weiter entfernten Ebenen des Gemeinwesens erst dann für das Bildungsgeschehen bedeutsam werden können, wenn die jeweiligen Grundlagen auf den näheren Ebenen gelegt sind. Diese Ausweitung des Horizontes schließt im Übrigen an jene Ausweitung an, die im Grunde auch schon das Leitprinzip beim sozialen und moralischen Lernen war: der Gang vom Ich über das Du zum Wir.

Möchte man den Zusammenhang zwischen Alter und Politischer Bildung, wie er sich im Lebenslauf vollzieht, prägnant zusammenfassen, so kann vielleicht von einer systematischen räumlichen und zeitlichen Horizonterweiterung des lernenden Subjekts gesprochen werden: Je älter es wird, desto mehr weitet es sein Interesse, sein Verständnis und sein Verantwortungsgefühl auf all das, was außerhalb existiert, aus. Deshalb ist es auch entscheidend, dass den Kindern von Anfang an, also bereits in der Familie und im Kindergarten, angemessene Partizipations- und Mitverantwortungsmöglichkeiten eröffnet werden.

4.2.3 Das Geschlecht

Niemand bestreitet, dass es geschlechtsspezifische Sichtweisen, Einstellungen und Verhaltensweisen gibt.¹⁸ Strittig allein ist, worin diese genau bestehen und woher sie kommen. Letzteres hat in den Sozialwissenschaften zu der begrifflichen Unterscheidung zwischen Sex für das biologische Geschlecht und Gender für das soziale Geschlecht geführt. Die besonders enge Bindung zwischen Mutter und Kind in den ersten Lebensjahren ist unzweifelhaft biologisch bedingt, die Art der Spielsachen, mit denen Kinder spielen, aber sozial. Für die Politische Bildung spielt der Unterschied der Geschlechter unabhängig von dieser Frage nach den Ursachen in zweierlei Hinsicht eine Rolle: Einmal wenn es darum geht, wie dieser Unterschied den Zugang zur Welt der Politik prägt, und zwar sowohl inhaltlich wie formal. Zum anderen als Thema der Politischen Bildung. Wer Politische Bildungsprozesse plant, tut gut daran, sich diese beiden Unterschiede auf der Seite der Adressaten seiner Bemühungen im Vorfeld bewusst zu machen.

Auch wenn die empirische Forschung in diesem Bereich noch nicht besonders weit fortgeschritten ist, gibt es deutliche Hinweise, dass Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen tendenziell einen geschlechtsspezifischen Blick auf das Gemeinwesen haben¹⁹: Der männliche Blick ist primär auf den Aspekt der Macht gerichtet, fragt nach Hierarchien und interessiert sich besonders für Konflikte und Kämpfe um die Verteilung der Macht. Insofern ist der männliche Blick ein

¹⁸ Faulstich-Wieland 2008 und Richter 2005.

¹⁹ Z. B. Reinhardt 2005, S. 40 f.

politischer in einem engeren, also gewissermaßen politikwissenschaftlichen Sinn. Der weibliche Blick ist sehr viel stärker auf den Aspekt der Beziehung gerichtet. Gefragt wird eher danach, ob Beziehungen gerecht gestaltet sind. Mädchen und Frauen sind in ihrer politischen Haltung eher konsensorientiert, für sie hat Harmonie im sozialen Miteinander einen höheren Stellenwert. Bezogen auf Wissenschaftsdisziplinen kann der weibliche Blick vielleicht eher als soziologischer oder psychologischer gekennzeichnet werden, verbunden mit einem mehr oder minder stark ethischen Grundverständnis. Natürlich gibt es Ausnahmen von dieser Dichotomie, man denke nur an die „Eiserne lady“, also die ehemalige englische Premierministerin Margret Thatcher. Es dürfte reizvoll und erkenntnisförderlich sein, in geschlechtlich gemischten Lerngruppen diese konträren Perspektiven gezielt einnehmen zu lassen und zu prüfen, inwieweit sie sich gegenseitig ergänzenden und wechselseitig relativieren können.

Für die inhaltliche Thematisierung der Geschlechterdifferenz bieten sich eine Reihe von Fragestellungen an, die zugleich einen hervorragenden Zugang zur kritischen Gesellschaftsanalyse eröffnen. Inwiefern werden Jungen bzw. Männer und Mädchen bzw. Frauen gleich oder ungleich behandelt? Hier kann relativ leicht erkannt werden, dass es in der Arbeitswelt in vielen westlichen Industriegesellschaften nach wie vor eine deutliche Diskriminierung von Frauen gibt. Im Bildungssystem hingegen gibt es seit einiger Zeit deutliche Hinweise auf eine Benachteiligung der Jungen. Es stellt sich in beiden Fällen die Frage, warum dies so ist. Dies führt zur weitergehenden Frage nach dem soziokulturellen Hintergrund von Diskriminierungserfahrungen. Warum gibt es in vormodernen Gesellschaften eine klare Gefälle zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Möglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen Leben? Inwiefern ändert sich dies in der klassischen, industriegesellschaftlichen Moderne? Warum war die berufliche Diskriminierung der Frauen in den ehemals sozialistischen Ländern kaum zu finden und ist auch bei uns im Bereich des öffentlichen Dienstes weniger ausgeprägt als in der freien Wirtschaft? Erst vor diesem Hintergrund bietet es sich an, über Maßnahmen zur Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit in der Arbeitswelt nachzudenken, über Aufklärungsinitiativen, Quotenregelungen oder Antidiskriminierungsgesetze. Und darüber, was sich an unserem Bildungssystem ändern müsste, damit Jungen sich mit ihren Potenzialen besser einbringen können, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Gerade der letzte Punkt zeigt, dass man das Diskriminierungsthema auch positiv wenden kann. Inwieweit bringen Männer und Frauen tatsächlich jeweils unterschiedliche biologisch oder soziokulturell begründete Potenziale mit? Wäre es nicht sinnvoll, diese Potenziale in Schulen, Betrieben, Parlamenten und Verwaltungen besser anzuerkennen und zu fördern? Wie lassen sich die geschlechtstypischen Perspektiven auf Macht und Beziehung, auf Konflikt und Konsens so verbinden,

dass sich nicht nur jeder bestmöglich verstanden fühlt und einbringen kann, sondern so auch die verfügbaren Potenziale bestmöglich gefördert werden und zur Geltung kommen?²⁰

4.2.4 Die Persönlichkeit

Persönlichkeitseigenschaften sind relativ stabile Verhaltenstendenzen, die eine Person unabhängig von konkreten Situationen immer wieder an den Tag legt und die sie von anderen Personen des gleichen Alters, Geschlechts oder anderer Merkmale unterscheidet.²¹ Diese Eigenschaften gelten teils als genetisch, teils als in frühen Lebensjahren soziokulturell erworben. In der Persönlichkeitspsychologie haben sich fünf Typen herausgebildet, die je eine besondere Dimension von Persönlichkeitseigenschaften ins Zentrum stellen²²: Der „Verträgliche“ hat ein ausgeprägtes Bedürfnis nach harmonischen Beziehungen zu anderen Menschen. Der „Extravertierte“ zeichnet sich durch sein ausgeprägtes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und sozialer Interaktion aus. Der „Gewissenhafte“ ist besonders leistungsbewusst, zuverlässig und gründlich. Der „emotional Stabile“ kann negative Gefühle gut kontrollieren und lässt sich nicht leicht aus der Ruhe bringen. Und der „Offene“ wird in dieser Typologie als vielfältig interessiert, tolerant und neugierig beschrieben.

Diese Persönlichkeitseigenschaften haben einen starken Einfluss darauf, welchen Situationen sich Personen im Alltag aussetzen, wie sie Anregungen aus ihrer Umgebung verarbeiten und welche Ziele sie verfolgen. Dies gilt natürlich auch in Bezug auf ihr politisches Verhalten. So wurde für die USA gezeigt, dass Menschen mit einem stark ausgeprägten Bedürfnis nach Verträglichkeit und Harmonie politische Diskussionen aus Angst vor Konflikten eher meiden, wohingegen extravertierte und emotional stabile Personen sich an solchen Diskussionen gerne beteiligen. Extravertierte, emotional stabile und offene Personen sind insgesamt in vielerlei Hinsicht partizipationsbereiter. Je nachdem, wie stark die Gewissenhaftigkeit dabei ausgeprägt ist, beschränken sich diese Personen auf konventionelle und legale Formen der Partizipation oder nutzen auch unkonventionelle und illegale Formen. Es kann auch nicht überraschen, dass Personen mit ausgeprägter Offenheit sich besonders stark für Politik interessieren und überdurchschnittlich bereit sind, neue Anregungen aufzugreifen und weiter zu verfolgen.

²⁰ Zur Vertiefung des Zusammenhangs zwischen Politik und Geschlecht vgl. z. B. Sauer 2010.

²¹ Asendorpf 2002.

²² Im Folgenden Schoen 2012.

Über diese generellen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Haltungen zur Politik hinaus gibt es auch Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und politisch-moralischen Präferenzen. So tendieren sehr offene Menschen eher zu politisch linken Grundorientierungen, legen besonderen Wert auf erfüllende soziale Beziehungen und individuelle Selbstverwirklichung. Sie neigen zur Kritik an konventionellen Moralvorstellungen und fühlen sich auch für das Wohlergehen von Menschen verantwortlich, die ihnen eigentlich fern stehen. In Europa wurde bei solchen Menschen eine starke Präferenz für die Vertiefung der europäischen Integration festgestellt, in den USA zudem eine marktkritische Haltung in der Wirtschafts- und Sozialpolitik. Auf der anderen Seite des politisch-moralischen Spektrums findet sich der ausgeprägt gewissenhafte Persönlichkeitstypus. Er hält an traditionellen Moralvorstellungen fest, bevorzugt eine marktfreundliche Wirtschafts- und Sozialpolitik, hat Sympathien für eine eher isolationistische Außenpolitik, ist oft bereit, dem Einsatz militärischer Gewalt zuzustimmen und tendiert bisweilen auch zu rechten oder gar rechtsextremen Grundorientierungen.

Was folgt aus diesem Befund über Persönlichkeitseigenschaften für die Politische Bildung? Bei der Planung politischer Bildungsprozesse muss offenbar davon ausgegangen werden, dass dieser Teil der Dispositionen nur bedingt und, wenn überhaupt, nur in einer frühen Lebensphase beeinflusst werden kann. Dies ist zunächst ein weiteres Argument dafür, die Politische Bildung früh beginnen zu lassen. Darüber hinaus bestätigen die Befunde die Erkenntnis, dass wir es in Bezug auf das Politische immer mit einer grundsätzlichen Vielfalt von Perspektiven zu tun haben, sowohl was die Art und Intensität der Partizipation als auch deren Grundorientierungen angeht. Wer die Lernenden dort abholen will, wo sie stehen, muss sich dieser Vielfalt bewusst sein und Lernprozesse so organisieren, dass der Sich-Bildende zunächst seiner ihm eigenen Perspektive folgen kann und vielleicht erst im Laufe des Lernfortschritts von selbst darauf stößt, dass die Perspektive zu eng ist und ausgeweitet oder völlig korrigiert werden muss. Wo diese Abhängigkeit zwischen Persönlichkeitstypus und politischen Einstellungen ignoriert wird, kann es schnell zu ideologischen Verhärtungen kommen. Um dieser Gefahr zu begegnen, könnten besondere didaktische und methodische Vorkehrungen getroffen werden: das systematische Bewusstmachen von Voreinstellungen zu den jeweiligen Themen (z. B. Brainstorming), die explizite Erprobung des Perspektivenwechsels (z. B. durch Rollenspiele), die gezielte Strukturierung von Arbeitsgruppen im Hinblick auf Persönlichkeitstypen und politische Präferenzen (als homogene oder heterogene Gruppen).

4.2.5 Die Kultur

Unter dem Begriff Kultur kann alles zusammengefasst werden, was Menschen hervorgebracht haben, um ihr Leben zu bewältigen und zu gestalten: Sprache und Werkzeuge, Institutionen, Kunst und Wissenschaft.²³ Für die Politische Bildung wird die Kultur vor allem dort zum Thema, wo der Umgang mit Kulturen zu Konflikten führt. Vor allem in einer multikulturellen Gesellschaft müssen alle Überlegungen zu politischen Bildungsprozessen die unterschiedlichen kulturellen Dispositionen der Adressaten bzw. Subjekte und die darin enthaltenen Konfliktpotenziale berücksichtigen. Aber auch bei kulturell homogenen Gruppen ist es wichtig, sich die jeweilige gemeinsame kulturelle Prägung bewusst zu machen.

Die kulturelle Prägung hängt mit geografischen Lebensbedingungen und vor allem mit historischen Erfahrungen zusammen, die die Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben. In Europa zum Beispiel ist es ein großer Unterschied, ob das eigene Land im Zweiten Weltkrieg auf der Seite der Angreifer oder der Angegriffenen stand, ob die eigene Volkswirtschaft zu den Gewinnern oder Verlierern der Entwicklung der letzten 60 Jahre gehört. Weitet man den Blick auf die Welt insgesamt, so kommt die Erfahrung der Kolonialzeit noch hinzu. All dies ist im kollektiven Gedächtnis unmerklich wirksam und kommt meist erst dann ins Bewusstsein, wenn interkulturelle Verständigungsprozesse ins Stocken geraten. Weniger verborgen sind Unterschiede zwischen Kulturen in Ländern, aus denen Menschen lieber heute als morgen auswandern möchten, und solchen, die Angst vor Zuwanderung haben und in der Abwehr von Migranten ein existenzielles politisches Ziel sehen.

Wie sehr kulturelle Dispositionen wirksam sind, zeigen verschiedene empirische Vergleichsuntersuchungen. Eine der bekanntesten sind die Umfragen des so genannten Euro-Barometers, der im Auftrag der EU-Kommission regelmäßig die „wichtigsten Sorgen“ der Europäer erfassen möchte. Zum Beispiel zeigt eine im Sommer 2012 durchgeführte Befragung zur Einschätzung der wirtschaftlichen Situation, was eigentlich nicht verwunderlich ist: Die Deutschen nehmen die Euro-Krise ganz anders wahr als fast der gesamte Rest Europas.²⁴ Den Deutschen geht es vor allem um das Geld, also um Inflation und Staatsverschuldung, den meisten anderen Europäern um den wirtschaftlichen Abschwung und die hohe Arbeitslosigkeit. Statistiken der Europäischen Union geben Auskunft über Einstellungen und Werthaltungen in Europa. Danach bilden die Deutschen in Bezug auf ehrenamtliche Tätigkeit und Hilfsbereitschaft für Alte, Kranke und Behinderte das

²³ Z. B. Lipp 2002.

²⁴ SZ 11./12.08.2012.

Schlusslicht Europas.²⁵ Die Daten belegen auch, wie sehr in Europa sowohl die objektive Lage wie die subjektive Zufriedenheit durch einen enormen Nord-Süd-Gegensatz gekennzeichnet sind, wobei sich Griechenland und Portugal einerseits und Dänemark, Norwegen und Schweden andererseits gegenüberstehen.

Interessante Ergebnisse zu solchen kulturellen Dispositionen, die für die Politische Bildung folgenreich sein können, sind ferner aus zwei etwas älteren Untersuchungen zu entnehmen. Die Civic-Education-Studie erfasst das politische Bewusstsein deutscher Schüler im internationalen Vergleich. Danach identifizieren sich die Deutschen zwar insgesamt stark mit der Demokratie, auch wenn das Wissen über Politik oft lückenhaft ist. Aber sie liegen bei einigen Indikatoren unterhalb des internationalen Durchschnitts: Sie identifizieren sich weniger mit ihrer Nation, sind weniger zur Partizipation bereit und stehen der Aufnahme von Ausländern skeptischer gegenüber als ihre Altersgenossen in den meisten anderen Ländern.²⁶ Und in einer europäischen Kulturvergleichsuntersuchung aus den 90er Jahren, die auf einer groß angelegten Befragung von Schülern und Lehrern aus 27 Ländern beruht, sind vor allem höchst unterschiedliche Vorstellungen über Gerechtigkeit in Europa zu Tage getreten. Eines der Ergebnisse war, dass nicht nur die Jugendlichen reicher Familien, sondern auch diejenigen aus reichen Ländern die Auffassung vertreten, Wohlstand sei in erster Linie das Resultat harter Arbeit, während in ärmeren Ländern mehr die wirtschaftlichen, historischen und geografischen Bedingungen des Wirtschaftens als Erklärung von Armut und Reichtum herangezogen werden.²⁷

4.2.6 Die Generation

Unter einer Generation versteht man die Gesamtheit der ungefähr Gleichaltrigen, die durch ähnliche historische Bedingungen, Lebensumstände, Herausforderungen, Verhaltensweisen, Ängst und Träume miteinander verbunden sind.²⁸ Weil die Gleichaltrigengruppe einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung junger Menschen hat, sind diese generationenspezifischen Grundlagen für die Politische Bildung außerordentlich bedeutsam. Wie unterscheiden sich Jugendliche von heute von früheren Jugendlichen, was verbindet sie und welche Ursachen und Folgen haben die generationenspezifischen Gemeinsamkeiten für die Politische Bildung? In der Jugendsoziologie wird die Nachkriegsgeschichte der Jugend in Deutschland oft in drei große Phasen eingeteilt: die Wirtschaftswunder-Generation der frühen

²⁵ Statistisches Bundesamt 2004, S. 665.

²⁶ Henkenborg 2005, S. 51.

²⁷ Borries 1997, S. 18.

²⁸ Lehmann 2006.

60er Jahre, die Protestgeneration zwischen der zweiten Hälfte der 60er und den späten 80er Jahren und schließlich die pragmatische Generation seit den 90er Jahren.²⁹

Fasst man die Ergebnisse, die verschiedene Jugendstudien zur pragmatischen Generation herausgefunden haben, zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Diese Generation orientiert sich an konkreten Problemen, ist leistungsbewusst und anpassungsbereit. Im Zentrum ihrer Lebensplanung steht das Bemühen um Integration in die Gesellschaft über das Erwerbsleben und die Verbindung von Beruf und Familie. In Bezug auf die Werteorientierung grenzen sich die Jugendlichen relativ wenig von ihren Großeltern und Eltern ab. Ihr politisches Interesse sank in den 90er Jahren, stabilisierte sich aber ab der Jahrtausendwende und stieg sogar wieder etwas an. Sie konzentrieren sich mehr auf ihre persönliche, weniger auf die gesellschaftliche Zukunft. Viele Jugendliche wissen nicht mehr so recht, wofür sie eigentlich gebraucht werden, aber auch nicht, gegen wen oder was oder wofür sie kämpfen sollen. Manche Teenager „befinden sich in einer kippeligen Situation: Sie träumen davon Superstar zu werden, im selben Moment haben sie Angst vor Hartz IV“, bringt die Rheingold-Studie diese jugendliche Seelenverfassung auf den Punkt. Als Erklärung für diese Ausprägung der pragmatischen Generation wird auf den steigenden Bildungsdruck (jeder Zweite macht Abitur), den zunehmenden Konkurrenzdruck auf den Arbeitsmärkten, die Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse und den seit den 90er Jahren stattfindenden Rückbau der sozialen Sicherungssysteme verwiesen.

Die meisten Jugendlichen, so die Sinus-Jugendstudie 2012, blicken abgeklärt, skeptisch oder gar sorgenvoll in ihre persönliche Zukunft. Nur in zwei von insgesamt sieben Milieus ist die Zukunftserwartung wirklich optimistisch. Zukunft verbindet sich bei Letzteren mit der Vorstellung der Überwindung von Grenzen und dem Experimentieren mit alternativen Lebensstilen, bei denen vor allem postmaterielle Werte zum Zuge kommen. Auch bei jenen Jugendlichen, die für ihre individuelle Zukunft noch einen verhaltenen Optimismus aufbringen können, gibt es – im Gegensatz zur Nachkriegsgeneration und zu den 68ern – keine gemeinsame Vision von einer besseren gesellschaftlichen Zukunft. Zukunft gilt als verlängerte Gegenwart, Zukunftsstrategien bestehen, angesichts der großen Unsicherheiten, immer nur in einzelnen kurzfristigen Projekten, bis hin zum „Projekt Kind“. Soziales oder politisches Engagement findet meist nur im überschaubaren Nahbereich statt. Insgesamt besteht im Bewusstsein der pragmatischen Generation die Lebensgeschichte des Einzelnen aus lauter wenig zusammenhängenden Episoden, die Zeit

²⁹ Picot 2012.

zerfällt in einzelne Stücke, was allein zählt, sind die einzelnen Situationen.³⁰ Insgesamt muss die pragmatische Generation, so ein Resultat der Jugendforschung, jene Aufgaben, die mit der Jugendphase einhergehen, in sehr viel kürzerer Zeit erledigen als frühere Generationen, die Jugendlichen werden früh zu „Mini-Erwachsenen“. „Hart arbeiten und auch hart feiern, Job und zugleich Familie, sparen und sich auch etwas leisten“, das ist ihr Motto. Gegenüber früheren Jugendstudien fällt die Neigung zur sozialen Abgrenzung, die „Entsolidarisierung“ auf, die sich an abfälligen Bemerkungen über Hartz-IV-Empfänger oder Ausländer zeigt.³¹

Ein Blick auf Europa zeigt, wie sehr die faktischen Zukunftschancen der heutigen Jugend auseinanderdriften. Wenn in Griechenland, Spanien und Portugal teilweise über 50% der Jugendlichen arbeitslos sind, nach der Ausbildungszeit wieder zu ihren Eltern ziehen müssen und eine völlig ungewisse Lebensperspektive haben, muss mittelfristig mit einem enormen Protestpotenzial gerechnet werden. Auch in Deutschland fordert die „Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen“ einen neuen Generationenvertrag.³² Bei einem zunehmenden Teil der nicht nur jungen Bevölkerung verdichtet sich das Gefühl, dass die Jungen ausbaden müssen, was ihnen die Alten eingebrockt haben: die Schulden- und die Umweltkrise, aber auch die Zunahme der Spannungen zwischen Jung und Alt, die schwindende Solidarität zwischen den Generationen. Angesichts dieses Protestpotenzials stellt sich die Frage, welche Generation nach der pragmatischen kommen wird.

4.2.7 Das Milieu

Auch wenn Generationen im Kern milieuübergreifend sind, gibt es in ihnen milieuspezifische Ausprägungen. Unter einem Milieu im soziologischen Sinn versteht man die in der sozialen und kulturellen Umwelt vorherrschenden Denk- und Verhaltensweisen.³³ Milieus stehen im engen Zusammenhang mit Schichten und Klassen, durch die die soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft charakterisiert ist. Schaut man sich die Gruppe der Jugendlichen unter diesem Gesichtspunkt noch einmal genauer an, so können nach Auskunft der oben genannten Sinus-Studie folgende sieben Milieus unterschieden werden³⁴: Die so genannten „Prekären“

³⁰ Leccardi 2012.

³¹ www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,824073,00.html, zuletzt aufgerufen am 19.02.2013.

³² Gründinger 2012.

³³ Z. B. Hradil 2006.

³⁴ Trenkamp/Lüpke-Narberhaus 2012.

fühlen sich aus der Gesellschaft ausgegrenzt, wollen sich aber irgendwie durchbeißen. Die „materialistischen Hedonisten“ werden als freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägter Neigung zum Konsum von Markenartikeln definiert. Die „experimentellen Hedonisten“ wollen ihr Leben einfach genießen, distanzieren sich aber vom Mainstream und legen auf Unabhängigkeit und Kreativität besonderen Wert. Die „Adaptiv-Pragmatischen“ sind stark erfolgs- und wohlstandsorientiert, beschränken sich dabei aber auf das Machbare und schauen auf andere gern herab. Die „Sozialökologischen“ stehen dem materiellen Konsum und den herrschenden Vorstellungen von Wohlstand und Leistung kritisch gegenüber und engagieren sich oft auch für ihre Ansichten. Die „Konservativ-Bürgerlichen“ wollen ein ganz normales Leben führen und setzen dafür mehr auf Selbstdisziplin als auf Selbstverwirklichung. Und die „Expeditiven“ schließlich wollen sich vor allem von der Masse abheben und sich selbst verwirklichen und zeichnen sich deshalb durch hohe Leistungsbereitschaft und Flexibilität aus.

Relativ unabhängig von dieser Milieustruktur gibt es ein weiteres Milieu, das in der Gesellschaft weit verbreitet und als Ausgangspunkt für Überlegungen zur Politischen Bildung ausgesprochen wichtig ist. Wilhelm Heitmeyer hat mit seiner Forschergruppe an der Universität Bielefeld in einer empirischen Langzeitstudie gezeigt, dass es in Deutschland eine weit verbreitete Einstellung gibt: die „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“.³⁵ In ihr zeigt sich, wie tief die Ideologie der Ungleichwertigkeit auch in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Im Kern geht es bei dieser Einstellung um die Neigung zur Abwertung und Diskriminierung schwacher Gruppen in der Bevölkerung. Drei Faktoren, so der empirisch geführte Nachweis, sind für die Ausbildung dieser Neigung vor allem verantwortlich: Das Gefühl, von Krisen bedroht zu sein und aus der Gesellschaft hinausgedrängt zu werden, das Gefühl, keine Orientierung zu haben, weil man nicht weiß, wie es mit der eigenen Lebensplanung und mit der gesellschaftlichen Zukunft weitergeht, und das Gefühl, auch politisch machtlos zu sein und keine realistischen Partizipationschancen zu haben.

Ein unter Praktikern und Theoretikern der Politischen Bildung viel diskutiertes Problem ist die Frage, wie man in der Politischen Bildung bildungsferne Schichten erreicht.³⁶ Es ist ja in der Tat so, dass sich die meisten Bildungsinstitutionen mehr oder minder stark am bildungsbürgerlichen Milieu orientieren, am deutlichsten natürlich das Gymnasium und die Hochschule. So ist es kein Wunder, dass sich Angehörige der bildungsferneren Milieus in den Bildungseinrichtungen meist fremd fühlen. Dies trifft besonders für das Milieu der Prekären wie auch der

³⁵ Z. B. Heitmeyer 2012.

³⁶ Z. B. Detjen 2009 und Ottersbach 2010.

durchaus ehrgeizigen materialistischen Hedonisten zu. Aus der Perspektive dieser bildungsfernen Milieus geht es in der Politik immer um Oben-Unten, um Schlagen und Geschlagen-Werden, wobei sie selbst sich natürlich als Opfer fühlen. Ihr Ohnmachtsgefühl geht einher mit der Vorstellung der Schicksalhaftigkeit der Verhältnisse. Dass diese sich verändern lassen, dass sie grundsätzlich gestaltbar sind, entzieht sich ihrem Bewusstsein. Bildung ist in diesem Selbst- und Gesellschaftsverständnis kein Wert an sich, bestenfalls ein notwendiges Übel. Bildung kann aus ihrer Sicht im besten Fall als Mittel gegen Ausgrenzung hilfreich sein, muss es aber nicht und kann sich vielleicht auch als ganz nutzlos erweisen.

Die Praktiker der Politischen Bildung reagieren auf diese Herausforderungen in aller Regel auf zweierlei Arten: Die einen setzen bei der „Psychologik“ der Politischen Bildung an. Sie verpacken ihre Bildungsangebote in Events, setzen auf den Reiz der neuen Medien, begnügen sich im Grunde mit vordemokratischer Bildung, die im Kern Sozialarbeit und Lebenshilfe ist. Die anderen setzen bei der Sachlogik der Politischen Bildung an, verzichten auf alle wissenschaftlichen Ansprüche und lassen im kognitiven Bereich alles weg, was nur irgendwie weglassbar ist. Diese radikale Elementarisierungsstrategie ähnelt dem, was Politische Bildung in der Grundschule ist: die Beschränkung auf eine handvoll Basiskonzepte.³⁷

Ein dritter Vorschlag geht in eine andere Richtung.³⁸ Bei Adressaten aus bildungsfernen Milieus sollten, so die Idee, politische Bildungsprojekte genau an jenem Gefühl der Ohnmacht ansetzen, das die Adressaten beherrscht. Es muss zunächst allein darum gehen, mit ihnen zusammen nach geeigneten Ausdrucksformen, nach einer ihrem Milieu entsprechenden „Sprache“ für dieses Gefühl zu suchen. So eine Sprache kann die Musik, der Sport, die Fotografie, der Film, das Theater und anderes sein. Diese gemeinsame Sprache kann zum Austausch von Ohnmachts- und Benachteiligungserfahrungen sowie der jeweiligen persönlichen Interpretationen genutzt werden. Dadurch entsteht die Chance, dass neben dem Individuellen auch das Gesellschaftliche, das Strukturelle, das Politische sichtbar wird. So könnte der Einstieg zu einem Prozess gefunden werden, an dessen Ende die herrschenden Formen der Partizipation, der Organisation von Macht und Herrschaft mental delegitimiert sind. Vielleicht wäre diese Strategie sogar nicht nur im Falle besonders schwer zu erreichender Adressaten angebracht. Könnte es nicht zur grundsätzlichen Aufgabe eines Pädagogen gehören, sich mit denjenigen, für deren Bildung er Verantwortung übernommen hat, zu solidarisieren?

³⁷ Z. B. Schiele/Breit 2008.

³⁸ Z. B. Bremer 2010.

4.2.8 Fazit

Die inneren Ausgangsbedingungen werden hier unter dem Begriff persönliche Dispositionen zusammengefasst. Diese umfassen alles, was der Einzelne in den Bildungsprozess mitbringt: seine Bedürfnisstruktur, sein Alter, sein Geschlecht, seinen Persönlichkeitstypus, seine Herkunftskultur, seine Generationen- und seine Milieuzugehörigkeit. Ein kleiner Teil dieser Dispositionen ist rein naturbedingt, der weitaus größere Teil kulturell und sozial überformt und meist ausschließlich durch soziokulturelle Prozesse erworben worden. Diese Dispositionen prägen zunächst die Affekte des Bildungssubjekts. Affekte bestimmen weitgehend, welche Inhalte verarbeitet werden und welche abprallen. Aufgabe der Politischen Bildung ist es nun, diese Dispositionen und die durch sie ausgelösten psychischen Mechanismen bewusst zu machen und als Anlass für Lernprovokationen zu nutzen. Die Sensibilität für diese Ausgangsvoraussetzungen ist für den Erfolg des Bildungsprozesses von entscheidender Bedeutung. Eine solche Sensibilität lässt sich dort am leichtesten herstellen, wo in einer Lerngruppe unterschiedliche Dispositionen aufeinander treffen und von selbst Konflikte entstehen lassen. Dispositionen jedoch, die allen Teilnehmern eines Kurses, Seminars, Workshops etc. mehr oder minder gemeinsam sind, sind nicht so leicht zu erkennen. Umso mehr muss an ihrer Bewusstmachung gearbeitet werden. Nur so können sie als persönliche Fundamente des Bildungsprozesses anerkannt und genutzt werden.

Zunächst ein kurzer Rückblick. Im Anschluss an die Definition der Politischen Bildung (vgl. Kap. 2) wurden das übergreifende kollektive und individuelle Ziel der Politischen Bildung (vgl. Kap. 3), dann ihre äußeren und inneren Ausgangsbedingungen (Kap. 4) skizziert. Nun kann es mit der Analyse des Prozesses selbst losgehen. Wie sorgt dieser Prozess dafür, dass beide Aufgaben gleichermaßen erfüllt werden: einerseits den Sich-Bildenden zu befähigen, sich in das Gegebene einzupassen und es wertzuschätzen, andererseits, sich dem Gegebenen zu widersetzen?

5.1 Kompetenzen

Der mündige Bürger ist uns bisher nur als ziemlich abstraktes Ideal, als übergeordnetes Fernziel begegnet. Im 3. Kapitel wurde festgestellt, dass sich Mündigkeit in einem nicht nur privaten, sondern auch öffentlichen Gebrauch der Vernunft äußert und dass sie alle drei Dimensionen menschlicher Fähigkeiten (Kopf, Herz, Hand) einschließt. Lange Zeit war man in Pädagogik und Psychologie bei der Beschreibung menschlicher Fähigkeiten mit den Begriffen „Wissen“ und „Können“, zusammengefasst als „Qualifikation“, ausgekommen. Seit rund 20 Jahren beginnt sich an dieser Stelle nun der Begriff der „Kompetenz“ durchzusetzen.¹ Wie der Mündigkeitsbegriff stammt auch der Kompetenzbegriff aus der Rechtssprache und bezeichnet dort vor allem die Zuständigkeiten für die Erledigung von Aufgaben.

¹ Hier wird also ein weiter Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der auch die affektive Lernzieldimension mit einbezieht. Die Frage nach der Freiheit des Willens ist damit keineswegs vorentschieden.

Verwendung findet er auch in der Sprachwissenschaft, wo er die Fähigkeit bezeichnet, sich in einer Sprache verständigen zu können.

5.1.1 Was sind Kompetenzen?

Dass der Kompetenzbegriff sich immer mehr durchgesetzt hat, hängt mit der Unsicherheit zusammen, die sich einstellt, wenn man jene Qualifikationen inhaltlich beschreiben soll, die heute und vor allem in Zukunft gebraucht werden. In der Praxis stellt sich nämlich heraus, dass die Kataloge, in denen das Wissens- und Könnenswerte aufgezählt wird, immer länger und länger wurden und zum Beispiel bei der Überarbeitung von Lehrplänen über Streichungen kaum ein Konsens herstellbar war. Dahinter stehen nicht nur gestiegene Erwartungen an die Leistungen von Menschen, sondern auch die vielfältige Erfahrung kultureller und gesellschaftlicher Beschleunigung. Die immer schnellere Veränderung von Technologien und Produkten, von Institutionen und Normen brachte den Zwang mit sich, sich immer schneller neuen Gegebenheiten anzupassen. So wurde die Anpassungsfähigkeit des Menschen immer mehr zu einem Wert an sich. Dazu kam die Einsicht, dass es im Interesse der Erhöhung der Anpassungsfähigkeit nicht so sehr darauf ankommt, mit welchen Bildungsgütern man Menschen konfrontiert, sondern was bei dieser Begegnung mit Bildungsgütern am Ende herauskommt.

Beschleunigung und Outputorientierung sind also für viele Autoren zwei miteinander zusammenhängende Gründe dafür, den Qualifikationsbegriff aufzugeben und ihn durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen.² So wie der rechtliche Kompetenzbegriff eine formale Zuständigkeit für Aufgaben beschreibt, die unabhängig davon besteht, ob die Aufgaben tatsächlich anfallen und erst recht, ob sie tatsächlich erfolgreich erledigt werden, so zielt der Kompetenzbegriff in den Augen der Vertreter des Kompetenzansatzes auf Eigenschaften, die eher formaler Natur sind. Kompetenz, so vielleicht die knappste Definition, ist die Fähigkeit einer Person, Probleme zu lösen. Probleme tauchen auf, wenn normale Handlungsroutinen versagen, wenn also Lücken im Handlungsplan geschlossen werden müssen. Der Kompetenzbegriff verschiebt mithin den Akzent von den Inhalten zu den Formen und Methoden der Bildungsziele und betont deren prinzipielle Offenheit.

Das scheint insbesondere für die Politische Bildung zunächst außerordentlich plausibel: Die großen Ziele der Mündigkeit und des menschenwürdigen Gemeinwesens implizieren immer, die grundsätzliche Offenheit der Zukunft des Men-

² Im Folgenden z. B. Reinhard 2005, S. 19–22.

schen und seines Gemeinwesens zu respektieren. In einem republikanischen bzw. demokratischen Gemeinwesen ist es letztlich der Mensch als Individuum und als Gesellschaftswesen, der die Weichen stellt, niemand sonst. Im Bereich der Naturwissenschaftlichen Bildung hingegen haben wir es zwar auch mit einer rasanten Zunahme des Wissens zu tun, die zugrunde liegenden Sachverhalte selbst aber unterliegen nicht dem Menschen, sondern den durch die Evolution bzw. die Schöpfung entstandenen Gesetzen der Natur. Eine detaillierte Auflistung der angestrebten Fähigkeiten würde das Ziel der Offenhaltung der Zukunft des Menschen und seines Gemeinwesens also von Anfang an torpedieren. Die einzige inhaltliche Differenzierung betrifft die Frage, ob Kompetenzen bereichsunspezifisch oder bereichsspezifisch sind. Diese Bereiche, wie etwa das Sprachliche, die Natur oder eben das Politische, werden im Übrigen auch Domänen genannt.

Wie entstehen Kompetenzen? Sie sind entweder von Natur aus da, also biologisch einfach gegeben, oder sie bilden sich durch die Begegnung des Menschen mit Kultur und Gesellschaft und – im Laufe seines Lebens immer mehr – schließlich mit sich selbst. Insofern sind Kompetenzen nicht nur Konkretisierungen eines großen Ziels, in der Politischen Bildung also der Mündigkeit, sondern immer auch Voraussetzungen für die Fortsetzung der Bildungsgeschichte. Kompetenzen sind also in eine Kausalkette von Ursachen und Folgen integriert. Kompetenzen im Sinn von Problemlösefähigkeit verlangen gewissermaßen danach, durch die Bearbeitung von Aufgaben getestet zu werden. Dann wird aus der Kompetenz eine „Performanz“. Kompetenz und Performanz gehören zusammen, wie Möglichkeit und Wirklichkeit. Der Performanzbegriff bezeichnet die tatsächliche Umsetzung der jeweiligen Kenntnisse und Fähigkeiten in konkreten Handlungen.

5.1.2 Diskussion um den Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff und die auf ihm aufbauenden Kompetenzmodelle sind höchst umstritten. Was das kompetenzorientierte Lernen für Schüler und Gesellschaft konkret bedeuten kann, zeigt ein Blick nach Shanghai, das im weltweiten Vergleich der OECD 2010 erstmals dabei war und sofort mit Abstand am besten abschnitt. Professor Ke Yu von der Shanghai Normal University führt diesen Erfolg darauf zurück, dass der ganze Unterricht in Shanghais Schulen fast nur mehr aus Tests bestehe. „Die Kinder verlieren ihre Freude an Wissen, Freude an der Schule, Freude am Sport, Freude am Leben. Pauken ist das einzige Erfolgsmittel, um im Meer der Testaufgaben zu bestehen.“³ Es sind offensichtlich die Familien,

³ Zit. nach Meueler 2012.

die alles daran setzten, die Kinder zu Höchstleistungen in den Prüfungen anzustacheln. Die Quittung erhält die Gesellschaft schon nach wenigen Jahren, wenn die Kinder, so Ke Yu weiter, ihre Neugierde, ihre Spontaneität und ihre Kreativität verlieren. Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei vielen Teilnehmern am PISA-Ranking rund um die Welt, natürlich auch in Deutschland.

Radikale Kritiker⁴ der Kompetenzorientierung verweisen ferner auf die ideologische Verwendung des Kompetenzbegriffs. Der Kompetenzbegriff soll nämlich alle möglichen Eigenschaften des Menschen aufwerten, sobald sie zu irgendwelchen Problemlösungen beitragen, unabhängig davon, woher die Probleme kommen und ob deren Lösung wünschenswert ist. Kritiker argumentieren nun, dass dort, wo alles auf die Bewältigung von Aufgaben hinausläuft, Bildung auf das beschränkt wird, was vorzeigbar ist. Kompetenzen können aber immer nur an bestimmten Inhalten, die sie fundieren, erworben werden. Wo diese Inhalte nur mehr Mittel für einen Kompetenzerweis sind, werden sie nach erfolgtem Kompetenzerweis überflüssiger Ballast, also für die Bildung insgesamt nebensächlich und deshalb fast beliebig austauschbar. Inhalte sind in der kompetenzorientierten Bildungsvorstellung nur noch „Schmieröl für den Erwerb von Methoden“, der kompetente Mensch wird tendenziell einer Maschine immer ähnlicher.

Ein anderer Strang der Kritik zielt auf den weit verbreiteten Anspruch, den Kompetenzbegriff mit der Quantifizierbarkeit von Bildungszielen zum Zweck des Vergleichs zwischen Kompetenzniveaus zu verbinden. Solche Vergleiche sind relativ harmlos und vielleicht sogar sinnvoll, solange sie sich noch auf ein und dieselbe Person beziehen. Um die Geschichte eines Lernprozesses mit der Absicht zu dokumentieren, ihn zielgerichtet zu fördern, kann die Zerlegung des Prozesses in Einzelschritte hilfreich sein. So können die Abfolge, Passung und Erhöhung des Kompetenzniveaus als Stufenmodell dargestellt werden. Solche Stufenmodelle können zeigen, welche Kompetenz erreicht sein muss, damit es Sinn macht, auf diese eine weitere Kompetenz aufzubauen. Werden jedoch Kompetenzniveaus unterschiedlicher Personen, Gesellschaften oder gar Kulturen miteinander verglichen, so ergibt sich zwangsläufig das Problem, dass qualitative Aspekte ausgeblendet und zudem die Kompetenzen an ganz bestimmten vorweg definierten Standards gemessen werden müssen. Schnell gerät dann in Vergessenheit, was erstens ausgeblendet wurde und wer zweitens diese Standards aufgestellt hat, wie sie gerechtfertigt sind und welchen Interessen sie dienen. Genau hier setzt etwa die Kritik an PISA an, weil die dort verwendeten Bildungsstandards von den führenden OECD-Staaten

⁴ Z. B. Gruschka 2011, Türcke 2012.

im Interesse der dortigen Wirtschaft aufgestellt worden sind und der gesamten Welt als Bildungsziele für eine Art Weltcurriculum vorge setzt werden.⁵

Wenn, wie viele Autoren fordern, nun auch die Politische Bildung sich einer solchen Standardisierung unterwirft, um PISA-fähig zu werden und damit auch eine entsprechende bildungspolitische Aufwertung zu erfahren, könnte sich dies in Hinblick auf das Ziel der Mündigkeit des Bürgers und der demokratischen Ordnung seines Gemeinwesens als Pyrrhussieg erweisen. Und zwar aus zwei Gründen: Erstens muss befürchtet werden, dass Lehrende und Lernende die Bildungsprozesse immer stärker so organisieren, dass fast alles auf das mit der Kompetenzorientierung einhergehende Quantifizieren und Vergleichen hinausläuft. Die Bildungsanstrengungen würden sich dann immer stärker auf den am leichtesten quantifizier- und vergleichbaren Teilbereich, nämlich die kognitiven Kompetenzen beschränken, die affektive und praktische Seite der Politischen Bildung würde tendenziell ausgeblendet. Und zweitens ist offensichtlich, dass mit solchen Standards auch die Menschenbilder und Gesellschaftsverständnisse der politisch und wirtschaftlich Mächtigen der Welt gegenüber dem Rest unmerklich durchgesetzt werden.

5.1.3 Einfaches Grundmodell der Kompetenzentwicklung

Nicht nur beim Streit um Sinn und Unsinn von Kompetenzmodellen generell, sondern auch bei der Frage, wie solche Modelle konstruiert sein sollten, spielen die zugrunde liegenden Bilder vom Menschen und vom Gemeinwesen eine große Rolle. Wenn wir dem Menschen viel zutrauen und unser Gemeinwesen so organisieren, dass er viel Einfluss auf die allgemeinen Angelegenheiten hat, dann müssen die Menschen auch in die Lage versetzt werden, diesen Einfluss qualifiziert bzw. kompetent auszuüben. Wo den Menschen wenig zugetraut wird, beschränken sich die Kompetenzerwartungen mehr oder minder darauf, dass sie keine Probleme machen sollen.

Geht man davon aus, dass Mündigkeit eine kognitive, affektive und praktische Dimension hat (vgl. Kap. 3.2), ergibt sich allein daraus schon ein einfaches Kompetenzmodell. Der mündige Bürger muss erstens in Bezug auf Gesellschaft, Wirtschaft und Politik sinnlich und gedanklich aufgeschlossen sein und über entsprechende kognitive Fähigkeiten verfügen. Er darf zweitens emotional nicht gleichgültig sein, wenn fundamentale menschliche Werte wie Menschenwürde und Menschenrechte und fundamentale staatliche Strukturprinzipien wie Rechts-

⁵ Benner 2002.

staatlichkeit, Demokratie, Bundes- und Sozialstaatlichkeit verletzt oder gefährdet sind. Und er muss drittens die Fähigkeit besitzen, aus seinem Wissen und seiner Erregung heraus auch praktische Konsequenzen zu ziehen: sich also tatsächlich einzumischen. „Sehen, beurteilen, handeln“ – dieser Titel eines der bekanntesten Schulbücher aus den 60er Jahren, das von Wolfgang Hilligen verfasst wurde, markiert ein erstes, zugegebenermaßen noch wenig elaboriertes Kompetenzmodell.

Was den Anspruch der Messung, Quantifizierung und des Vergleichs der Kompetenzen betrifft, so liegt es freilich auf der Hand, dass dieser lediglich bei den kognitiven Kompetenzen einigermaßen einlösbar sein dürfte. Der Vergleich affektiver Kompetenzen stößt bekanntlich auf erhebliche methodische Schwierigkeiten. Wie sollen Gefühle gemessen werden? Zu welchem Zeitpunkt? Wie kann der Einfluss des Mess-Arrangements, etwa die Schule als Institution, methodisch isoliert werden? Und was die Kompetenz zum Handeln betrifft, so war lange Zeit bildungspolitisch höchst umstritten, ob politisches Handeln überhaupt in einen solchen Kompetenzkatalog aufgenommen werden sollte. Konservative Praktiker und Theoretiker der Politische Bildung neigen bisweilen zu der These, dass politisches Handeln dem Privatbereich des Individuums zu überlassen sei und die Vorbereitung darauf in der Schule nichts zu suchen habe. Hier sei noch einmal an die im 3. Kapitel erwähnten Bürgerleitbilder und die zugehörigen Politikvorstellungen erinnert.

5.1.4 Formorientierte Kompetenzmodelle

In der gegenwärtigen Kompetenzdiskussion⁶ wird oft auf das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) aus dem Jahr 2004 zurückgegriffen.⁷ Dieses unterscheidet grundsätzlich zwischen „politischer Urteilskompetenz“, „politischer Handlungsfähigkeit“ und „methodischen Fähigkeiten“. Als politische Urteile gelten ganz grundsätzlich politisch relevante Aussagen über Menschen und Sachverhalte. Dabei werden drei Schritte unterschieden, die in Bezug auf die jeweiligen Gegebenheiten aufeinander folgen müssen: das Vergegenwärtigen, die Analyse und das eigentliche Urteil. Diese Schritte gelten zugleich als Modell für den Kompetenzaufbau. Der Kompetenzaufbau wird als Vermehrung der Kompetenz verstanden, aber nicht in einem additiven, sondern einem integrativen Sinn: mit jedem Mehr an Vergegenwärtigung wird das vorhandene Wissen qualitativ neu strukturiert. Was die politische Handlungs-

⁶ Z. B. Weißeno 2007a und Weißeno 2007b.

⁷ GPJE 2004.

fähigkeit betrifft, so geht es um jene praktischen Fähigkeiten, die für die Teilnahme an der Politik erforderlich sind, wobei ein sehr weiter Begriff von politischer Teilhabe zugrunde gelegt wird: die politische Meinungsäußerung im privaten und öffentlichen Raum, die Äußerung und Vertretung von beruflichen Interessen, das Akzeptieren und Schließen von Kompromissen und anderes mehr. Unter methodischen Fähigkeiten versteht dieses Kompetenzmodell schließlich die Arbeitstechniken, die in der Politischen Bildung angewendet werden: das Lesen, das Beschaffen von Informationen, die Gruppenarbeit u. ä. Diese dritte Kompetenzdimension betrifft also nicht den Idealtypus des vielfältig partizipierenden Bürgers, nicht das Resultat der Politischen Bildung, sondern den Prozess des Sich-Bildens.

Was bei diesem Kompetenzkonzept am meisten auffällt, ist das Fehlen der affektiven Dimension. Hier zeigt sich, entsprechend der oben referierten Grundsatzkritik an der Standardisierung und Messung von Kompetenzen, was für jegliche empirisch orientierte Forschung generell gilt: Was schwer erfass- und messbar ist, wird aus dem Blickfeld ausgegrenzt. Dieses Defizit versucht das Kompetenzmodell von Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno zu überwinden⁸. Es geht von einem Kompetenzbegriff aus, der neben dem kognitiven Bereich auch Handlungskompetenzen umfasst, die wiederum individuelle Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen einschließen. Politikkompetenz wird in diesem Rahmen in vier Kompetenzdimensionen ausdifferenziert: Fachwissen, Urteilskraft, Handlungsfähigkeit und Einstellung bzw. Motivation. Die vier Kompetenzdimensionen werden weiter differenziert, das Fachwissen in verschiedene Fachkonzepte, die anderen drei in Kompetenzfacetten.⁹ Wichtig ist, dass diese Dimensionen den Autoren zufolge eng miteinander verknüpft sind, wobei sich die einzelnen Kompetenzen wechselseitig verstärken und Kreislaufprozesse initiieren. Wer viel über Politik weiß, dessen Urteile werden sicherer, dessen Handlungen erfolgreicher, dessen Motivation gestärkt – und umgekehrt. Die Autoren sind davon überzeugt, dass ihr Modell bei der Unterrichtsgestaltung und der Diagnose des

⁸ Massing 2012. Zur Vertiefung: Weißeno u. a. 2010.

⁹ Die kognitionspsychologische Grundlage des Modells wird bei der Darstellung der Kompetenzfacetten von Einstellungen und Motivationen besonders deutlich. Sie werden als kognitive Aktivitäten beschrieben, die Wahrnehmungen und Denkvorgängen vorausgehen und diese fördern oder behindern können. Politische Einstellungen werden als Orientierungen von Menschen gegenüber politischen Objekten definiert, die kognitive (Wahrnehmungen und Kenntnisse), affektive (Gefühle und Bewertungen) und konative (Handlungen) Komponenten umfassen. Im Unterschied zu einem affekt- bzw. emotionspsychologischen Ansatz werden hier also Gefühle offenbar erst durch ihre kognitive Verarbeitung wirksam. Die Erklärungsbasis für menschliches Denken und Handeln bleibt somit die Kognition, nicht das Gefühl.

Lernstandes hilfreich sein kann, wenn sich die Lehrenden tatsächlich an allen vier Dimensionen orientieren.

Ein drittes formorientiertes Modell hat Sibylle Reinhardt¹⁰ vorgeschlagen. Ihm liegen allerdings bereits inhaltliche Prämissen zugrunde. Im Unterschied zur GPJE geht es Reinhardt nicht um generelle politische Kompetenzen, sondern um die Kompetenz zur Demokratie, also zu einer auch inhaltlich konkreteren Form von Politik, die auf den Aspekt der Partizipation besonderen Wert legt. Eine erste Demokratiekompetenz ist die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“: Der zur Mündigkeit heranwachsende Demokrat muss lernen, sich in andere Personen hineinzuversetzen, die Welt aus deren Blick zu sehen und auch deren Gefühle zu einem gewissen Grad nachzuempfinden. Als zweite Kompetenz nennt Reinhardt die „Konfliktfähigkeit“: Der Lernende muss sich bewusst machen, dass in einer pluralistischen Gesellschaft notwendigerweise immer wieder Konflikte zwischen Einzel- und Gruppeninteresse im Zusammenhang mit der Verteilung von knappen Ressourcen entstehen. Diese Konflikte müssen nicht nur als legitim erkannt, sondern auch emotional ausgehalten werden können. Eine dritte Kompetenz ist das „sozialwissenschaftliche Denken“: Für einen mündigen Bürger reicht es nicht, die Regeln des Gemeinwesens mechanisch zu befolgen und sie ggf. für sich zu nutzen. Er muss auch Einsichten und Überzeugungen zur Sinnhaftigkeit dieser Regeln erwerben. Dafür benötigt er Grundfähigkeiten im soziologischen, politikwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Denken. Als vierte Kompetenz nennt Reinhardt die „politisch-moralische Urteilsfähigkeit“: Hier geht es darum, dass politisch relevante Sachverhalte nicht nur zur Kenntnis genommen werden müssen, sondern sehr oft auch bewertet werden. Als Kriterien können das Interesse des Einzelnen für Politik wie auch für das Gemeinwohl dienen. Die fünfte Kompetenz in diesem Modell ist die „Fähigkeit zur Partizipation“: Der mündige Bürger muss in einer Demokratie auch praktisch am politischen Prozess teilhaben können und die realen Partizipationsmöglichkeiten nutzen können.

Reinhardt unterscheidet anschließend drei Niveaus der Demokratie-Kompetenz. Das unterste Niveau ist auf einzelne Personen, deren Bedürfnisse und deren Nahraum fokussiert. Von hier aus wird die gesamte Welt erschlossen, Politik wird kognitiv personalisiert und praktisch zum eigenen Vorteil genutzt. Das mittlere Niveau hat einen weiteren Fokus, es bezieht personenübergreifende Regeln und Institutionen in die Überlegungen mit ein. Hier werden zum Beispiel existierende Gesetze in Hinblick auf ihren Sinn für das gesellschaftliche Zusammenleben befragt. Das höchste Niveau der Demokratie-Kompetenz haben jene Personen erreicht, die sich systematische Zusammenhänge bewusst machen. Sie reflektieren

¹⁰ Reinhardt 2005, S. 23–27.

ihren eigenen Standort, begreifen Institutionen als Teil eines größeren Ganzen, unterscheiden unterschiedliche institutionelle Logiken und beurteilen sie in Hinblick auf ihre Angemessenheit. Erst auf diesem Niveau können abstrakte Konzepte wie Rechtsstaat, Demokratie oder Marktwirtschaft erörtert werden.¹¹

Die Übergänge zwischen den drei Niveaus sind für Reinhardt fließend. Auch lässt sie offen, ob es sich bei dieser Dreiteilung nur um eine reine Beschreibung beobachtbarer Kompetenzen handelt oder ob daraus auch eine Erklärung für die innere Dynamik des Kompetenzaufbaus abgeleitet werden kann. Kritisch muss angemerkt werden, dass dieses Stufenmodell nur für Teilaspekte der fünf Kompetenzen nachvollziehbar ist, da es sich nur auf kognitive Fähigkeiten stützt, affektive (z. B. Konflikte aushalten) und praktische (z. B. in eine Diskussion eingreifen) also unbeachtet lässt. In einem letzten Schritt deutet Reinhardt an, wie aus diesen Kompetenzen und deren Stufung schließlich Bildungsstandards abgeleitet werden könnten, die angeben, bis zu welchem Alter ein Lernender welche konkreten Probleme lösen können sollte und wie dies dann getestet werden kann.

Die drei vorgestellten Kompetenzmodelle sind in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung sehr zurückhaltend. Die Konstrukteure dieser Modelle verlassen sich offenbar ganz darauf, dass Theoretikern wie Praktikern der Politischen Bildung schon irgendwie klar sein müsste, was unter Staat und Demokratie zu verstehen ist. Gesellschaftsdiagnostische oder gar ideologiekritische Begründungen für die geforderten Kompetenzen finden sich bei diesen Autoren nicht.

5.1.5 Ein inhaltsorientiertes Kompetenzmodell mit gesellschaftskritischem Anspruch

Ganz anders das Kompetenzmodell von Oskar Negt¹². Negts Ausgangspunkt ist eine gesellschaftskritische Diagnose: In unserer Gesellschaft hat sich ein enormes Wissen angesammelt, aber dieses Wissen wird nur in einem minimalen Umfang dazu genutzt, die sich ausbreitenden Krisenherde, die den sozialen Zusammenhang bedrohen, bearbeitbar zu machen. Diese Diskrepanz zwischen den Möglichkeiten und ihrer Nutzung ist für Negt „der eigentliche Skandal“. Vor diesem gesellschaftsdiagnostischen Hintergrund formuliert Negt als oberstes Lernziel das „Herstellen von Zusammenhängen“ und konkretisiert dies anhand von sechs Kompetenzen, die er auch „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ nennt.

¹¹ Diese Struktur ist an die Stufen der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg angelehnt.

¹² Negt 2010, S. 207–234.

Das Herstellen von Zusammenhängen ist für Negt die zentrale Antwort auf die Fragmentierung und Zerfaserung des Bewusstseins, die eine ganzheitliche Auffassung von der Welt immer mehr erschwert. Die Zerstörung der Zusammenhänge im Bewusstsein zeigt sich für Negt im Schulbetrieb in der Dominanz des Fachunterrichts, an den Universitäten in der Modulstruktur, in den Medien in jeder beliebigen Tagesschau. An die Stelle eines so gearteten bloß additiven Lernens sollte als „Metakompetenz“ die Fähigkeit treten, „Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften“¹³. Negt erinnert an die Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert. Damals galten Naturrechtslehre, Politische Ökonomie, Erkenntnistheorie und Moralphilosophie nur als verschiedene sachlich und methodisch spezifiziertere Ausdrucksformen der „Wiederherstellung der wirklichen Zusammenhänge der Welt“. Erst durch diese Wiederherstellung der wirklichen Zusammenhänge wird der Mensch zum aufgeklärten Menschen und erst der aufgeklärte Mensch ist mündig.

In diesem obersten Lernziel ist zweierlei impliziert: Erstens muss die Art und Weise, wie die Welt uns erscheint, und die Art und Weise, wie sie von ihrem Wesen her wirklich ist, unterschieden werden. Wir können also von den Erscheinungen nie unmittelbar auf das Wesen schließen. Wenn z. B. von Sozialpartnerschaft zwischen Kapital und Arbeit die Rede ist, kann daraus nicht geschlossen werden, dass das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer tatsächlich partnerschaftlich ist. Und zweitens richtet sich das Herstellen der Zusammenhänge im Kern immer auch auf den Zusammenhang zwischen Mensch und Welt, zwischen den Bedürfnissen und Interessen des Subjekts einerseits und der es umgebenden Objektwelt andererseits. Wird dieser Zusammenhang aus dem Lernprozess ausgegrenzt, verliert das Lernen seine Motivationsgrundlage. Der Lernprozess wird so nämlich sowohl aus seinem Erfahrungshintergrund herausgelöst wie auch aus der Denkbewegung, durch die der Lernende diese Erfahrung erst verarbeiten und sich geistig aneignen kann. Wenn ich etwa keine Erfahrung mit Flüchtlingen mache, habe ich auch keinen Grund, über deren Alltag und deren Fluchtmotive nachzudenken. Das heißt nicht, dass immer persönliche Erfahrungen vorhanden sein müssen, wenn Lernprozesse erfolgreich sein sollen. Oft, und im schulischen Rahmen sogar meist, können Als-ob-Erfahrungen über Medien (Erlebnisberichte, Filme etc.) reale Erfahrungen ersetzen.

Das Herstellen von Zusammenhängen ist heute umso wichtiger, weil die erdrückende Menge von Einzelinformationen im immer krasserem Gegensatz zu unserer Fähigkeit steht, sie zu verarbeiten, also ihre Bedeutung für Kultur und Gesellschaft genauso wie für das eigene Leben zu erkennen. Negt spricht von einer verschärften

¹³ Negt 2010, S. 207.

Spannung zwischen dem „Überhang der Objektwelt“, die dem lernenden Subjekt gegenübertritt, und dem Glauben dieses Subjekts, wie sehr Freiheit und Autonomie bereits verwirklicht seien. „Diese Scheinautonomie und die entsprechenden Freiheitsillusionen aufzuheben, ist deshalb der erste und wesentliche Akt bei der Herstellung der Grundlagen für Lernprozesse, die wirklich Autonomie und Freiheit begründen.“¹⁴ Wie erwirbt man diese Metakompetenz? Indem man sich eine kritische Grundhaltung aneignet. Und da Kritik nichts anderes als Unterscheidung bedeutet, geht es ganz konkret um die Entwicklung unseres Unterscheidungsvermögens: die Trennung des Nicht-Zusammengehörigen, die Unterscheidung zwischen Grund und Folge, die Durchbrechung des verführerischen Scheins der Unmittelbarkeit und – indem wir uns die Art der Vermittlung bewusst machen – die Neubestimmung des Zusammenhangs. Diesen sehr allgemein formulierten Anspruch konkretisiert Negt im Folgenden durch sechs Einzelkompetenzen, die auf dem Weg zum mündigen Mitglied des Gemeinwesens erworben werden müssen.

5.1.6 Inhaltsbezogener Kompetenzkatalog

Da wäre erstens die „Identitätskompetenz“: Menschen müssen lernen herauszufinden, wer sie selbst sind und was sie selbst eigentlich wollen, also zu unterscheiden, was von außen und was von innen kommt. Dies ist eine lebenslange Aufgabe. Sie wird umso wichtiger, je mehr die Individuen sich in einer hoch beschleunigten Welt ständig an wechselnde Anforderungen anpassen müssen und je schwieriger es so für sie wird, ihren eignen inneren Kern bewusst zu machen und aus ihm heraus die Möglichkeit der personalen Willensfreiheit zu schöpfen.

Die zweite Kompetenz nennt Negt die „technologische Kompetenz“: Menschen müssen lernen, bei technologischen Entwicklungen zwischen solchen Technologien zu unterscheiden, die der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse dienlich sind, und solchen, die diese Befriedigung gefährden. Dementsprechend wäre in Bezug auf den wissenschaftlichen Fortschritt der bloß wissenschaftliche vom menschlichen Gewinn abzugrenzen, auf den es eigentlich ankommt.

Die dritte Kompetenz ist die „Gerechtigkeitskompetenz“: Menschen sollten sensibel werden gegenüber Unrecht und Ungleichheit. Diese Sensibilität ist deshalb besonders wichtig, weil das Marktgeschehen systematisch die Illusion erzeugt, auf Märkten würden Äquivalente getauscht. Tatsächlich finden auf Märkten ständig substantielle Enteignungsprozesse statt, die meist unterhalb dessen liegen, was formal einklagbar ist. Arbeitsmärkte sind das deutlichste Beispiel hierfür (An-

¹⁴ Negt 2010, S. 216.

eignung des Mehrwerts durch den Kapitaleigentümer). Aber auch jene ökonomisch erzeugten Zwänge, die Menschen dazu bringen, ihre gewohnte Umgebung zu verlassen, sind Enteignungen (der Heimat). Auch die vom Markt erzeugte Entfremdung der Sinne und des Denkens (z. B. durch die mediale Unterhaltungsindustrie) sind für Negt Enteignungserfahrungen, die wahrnehmen zu können nicht weniger wichtig ist als Lesen, Schreiben und Rechnen.

Als vierte Kompetenz folgt die „ökologische Kompetenz“: die Fähigkeit des Menschen, mit der natürlichen Umwelt pfleglich umgehen zu können. Von dieser Fähigkeit hängt bekanntlich mittlerweile die Existenz unserer Gattung ab – eine historisch neue Situation.

Fünftens nennt Negt die „ökonomische Kompetenz“: die Fähigkeit, sorgfältig mit materiellen und geistigen Ressourcen umzugehen, und zwar auf individueller wie auf gesellschaftlicher Ebene. Hier gilt es vor allem, den Unterschied zwischen der herrschenden und alternativen Formen des Wirtschaftens bewusst zu machen.

Die letzte Kompetenz, die „historische Kompetenz“, verdient eine etwas ausführlichere Darstellung, weil auf sie auch in diesem Einführungsbuch besonderer Wert gelegt wird. Negt versteht darunter nicht nur die Erinnerungs-, sondern auch die Utopiefähigkeit. Es geht darum, sich die Zeitlichkeit des Lebens, des individuellen wie des gesellschaftlichen, bewusst zu machen. Die Entwicklung dieser Kompetenz sieht Negt heute dort besonders gefährdet, wo das „Ende der großen Erzählungen“ und die „Postmoderne“ nicht nur konstatiert, sondern auch begrüßt wird. Für Negt ist es wichtig, die Erinnerung an die Ansprüche der Aufklärung und der Moderne, also den Fortschritt zur selbstbestimmten Lebensgestaltung für alle, wach zu halten und dort, wo sie sich nicht erfüllt haben, genauer nach den Gründen zu forschen.

Wer sich durch den Verweis auf ökonomische Sachzwänge und die Alternativlosigkeit politischer Entscheidungen abpeisen lässt, schadet sich Negt zufolge selbst und dem gesamten Gemeinwesen. Denn wer seine Verlusterfahrung zu verdrängen versucht, der verlängert sein Leiden nur und hat keine Kraft zur Utopie. „Soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit sind zwei Seiten derselben Sache.“¹⁵ Wer sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinandersetzt, wiederholt nicht alte Fehler, sondern setzt im Gegenteil den Blick frei in Richtung Zukunft. Eine zentrale Frage, mit der sich unsere Erinnerungen und unsere Utopien befassen sollten, ist für Negt die Entwicklung der menschlichen Arbeit, genauer: was mit dem ungeheuren Zuwachs an Produktivität dieser Arbeit in der Vergangenheit geschehen ist und in Zukunft geschehen könnte. Die Utopie einer radikalen Verkürzung der Arbeitszeit anstatt einer stetigen Ausweitung der Arbeit und die parallele Ausweitung

¹⁵ Negt 2010, S. 233.

der materiellen Bedürfnisse führt direkt zur Frage nach der „Mußfähigkeit“ des Menschen. Historische Kompetenz und Schärfung des Möglichkeitssinns – das ist offensichtlich eine immer dringendere Aufgabe der Politischen Bildung in Zeiten des allseits beschworenen Realismus der Alternativlosigkeit.

5.1.7 FAZIT

Was sollen mündige Bürger wissen und können? Das Kompetenzkonzept ist eine Antwort auf die zunehmende beschleunigungsbedingte Zukunftsunsicherheit. Bildungsziele sollen dem Kompetenzkonzept zufolge als Aspekte der Fähigkeit zur Lösung von Problemen in heute noch nicht genau absehbaren, also prinzipiell variablen Problemlagen betrachtet werden. Dazu müssen Kompetenzen so formuliert werden, dass der Kompetenzgrad gemessen und verglichen werden kann. In der Theorie der Politischen Bildung wird von vielen Autoren für möglichst formale Kompetenzkonzepte plädiert. Dabei stellt entweder mehr die Politik im Allgemeinen oder die Demokratie im Besonderen den Zielhorizont dar. Diese formorientierten Kompetenzmodelle werden aus einer kritischen Perspektive zurückgewiesen, weil sie inhaltlich zu indifferent sind und keine Möglichkeit erkennen lassen, die systematischen Täuschungen, vor allem die „Sach“ zwangsideologie und die Ideologie der Alternativlosigkeit, zu bearbeiten. Ein zu den formorientierten Kompetenzmodellen alternatives Modell von Oskar Negt geht davon aus, dass erst durch eine inhaltliche Füllung des Kompetenzbegriffs Politische Bildung so gestaltet werden kann, dass sie nicht nur den Wirklichkeits-, sondern auch den Möglichkeitssinn zu schärfen vermag.

5.2 Erfahren und Verstehen

Auf welchen Wegen werden Kompetenzen erworben? In der Ausgangsdefinition für Politische Bildung (vgl. Kap. 2) war nur ganz allgemein von Prägungsprozessen die Rede. Nun müssen diese Prägungsprozesse genauer unter die Lupe genommen werden. Es gilt zu klären, durch welche Teilprozesse jeweils welche Wirkungen erzielt werden. Wie sind diese Teilprozesse auf die beiden Seiten – das Gemeinwesen und das Individuum – bezogen? Wie ist gewährleistet, dass die Menschenwürdigkeit des Gemeinwesens und die Mündigkeit des Menschen gleichermaßen zu ihrem Recht kommen? Wie wird Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit gleichermaßen möglich? Die Antwort lautet: durch das spannungsreiche

Zusammenwirken von Sozialisation, Erziehung und Bildung.¹⁶ Auch diese analytische Ausdifferenzierung der Teilprozesse erfolgt in dem Bewusstsein, dass sie sich in der Realität durch und durch vermischen.

5.2.1 Sozialisation, Erziehung und Anpassungskompetenz

Mit den institutionellen und persönlichen Ausgangsbedingungen der Politischen Bildung (vgl. Kap. 4) fängt alles an. Sie bilden das Rohmaterial der Erfahrungen, die die Bildungssubjekte mit ihrer Umwelt und sich selbst machen. Das Zusammenwirken von Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe, Medien etc. einerseits, der Bedürfnisse, des Alters, Geschlechts, Milieus etc. andererseits prägen den gesamten Bildungsprozesses. Wer bei der Planung von Bildungsprozessen diesen Erfahrungshintergrund übergeht und nur belehren will, ist von vornherein mit seinen Bemühungen zum Scheitern verurteilt. Für die wissenschaftliche Untersuchung jenes Prozesses, durch den diese Ausgangsbedingungen jeweils erfahren werden, haben sich zwei Begriffe als unverzichtbar herausgebildet: die „Sozialisation“ und die „Erziehung“.

Sozialisation geht zurück auf das lateinische Wort „socius“ für den „Weggefährten“. Auf einem Weg machen Weggefährten gemeinsame Erfahrungen, kommen sich näher und müssen sich untereinander koordinieren. Unter Sozialisation versteht die Soziologie jenen Prozess, in dem Individuen mit den Werten, Normen und Gepflogenheiten einer Gesellschaft vertraut gemacht werden.¹⁷ Sozialisation vollzieht sich grundsätzlich ein Leben lang, intensiviert sich aber in bestimmten Lebensphasen: beim Übergang von der Kindheit in die Jugend, von der Jugend in das Erwachsenenleben, beim Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, aber auch beim Wechsel des Wohnorts, der Firma, beim beruflichen Auf- oder Abstieg usw. Besonders einschneidende Sozialisationserfahrungen machen Menschen, die als Migranten von einer Kultur in eine andere wechseln. Sozialisation ist ein eher unbewusster Vorgang. Er vollzieht sich im Wesentlichen über die Erwartungen anderer und die negativen wie positiven Sanktionen, mit denen das Individuum im Anschluss an sein Verhalten konfrontiert wird. Indem das Individuum diese Erwartungen und Sanktionsmöglichkeiten gedanklich und meist auch gefühlsmäßig vorwegnimmt, passt es sich ihnen an. Was den Anteil der Eigenaktivität angeht, so

¹⁶ In der politikdidaktischen Diskussion wird von Systemintegration und Subjektbildung gesprochen und der Systemintegration die politische Sozialisation und Erziehung, der Subjektbildung die Politische Bildung zugeordnet. Z. B. Massing 2007.

¹⁷ Z. B. Geulen 1995.

wirken im Sozialisationsprozess die vom sozialen Umfeld kommenden äußeren Anforderungen und Gelegenheiten und die Fähigkeiten und Möglichkeiten, über die das Individuum selbst verfügt, zusammen. Diese Fähigkeiten und Möglichkeiten sind aber wiederum vor allem Resultat sowohl der natürlichen Ausstattung wie des soziokulturellen Erbes, das dem Individuum in einer bestimmten Position zukommt. Und diese Position hat es sich meist nicht ausgesucht, sondern es wird in sie hineingeboren. Die Positionen ihrerseits sind gekennzeichnet durch die Klasse, die Schicht und das Milieu, zu dem sie gehören.

Zwar gehen in Sozialisationsprozesse immer auch eigene Vorstellungen und eigene Aktivitäten mit ein. Aber wenn wir hier aus analytischen Gründen die Sozialisation von den anderen Prägungsprozessen zunächst gedanklich isolieren, dann ist diese Eigensinnigkeit die Ausnahme. Sie wird nur dann möglich, wenn das Individuum mit Rollenerwartungen konfrontiert ist, die sich gegenseitig ausschließen, und wenn zusätzlich die Sanktionen, die im Falle des Nichterfüllens der Erwartungen drohen, gleich stark sind. Genau in dieser insgesamt seltenen Situation kann sich das Individuum frei entscheiden. Dann kommt es zu dem, was in der soziologischen Sozialisations- und Rollentheorie „role-making“ heißt: die eigenständige Definition dessen, was in dieser Situation zu tun ist. Die Regel aber ist das „role-taking“, also die Übernahme der Erwartungen derer, die über mächtige Sanktionsgewalten verfügen, und die Ausrichtung des eigenen Verhaltens an diesen Vorgaben. Sozialisation ist also im Kern die Anpassung des Menschen an und durch seine soziale Umwelt. Durch diese Anpassung erwirbt er die Kompetenz, sich auch in Zukunft an heute teils noch gar nicht bekannte soziale Umwelten anpassen zu können.

Der zweite Weg, auf dem Anpassungskompetenz erworben wird, ist die Erziehung. Beim Wort „Erziehung“ denken wir zunächst an das Verb „ziehen“. Ein Erzieher zieht seinen Zögling dorthin, wo er ihn haben will. Es handelt sich also um ein Verhältnis zwischen zwei Menschen, meist einem Erwachsenen und einem Kind.¹⁸ Erziehung ist ein gerichteter und, im Unterschied zur Sozialisation, ein meist bewusster Vorgang, bei dem derjenige, der erzieht, bestimmte Ziele verfolgt und ein Konzept im Kopf hat. Um diese Ziele zu erreichen und das Konzept umzusetzen, stellt der Erzieher Ge- und Verbote auf, belohnt und bestraft seinen Zögling je nach dessen Verhalten und ist meist auch bemüht, dem Zögling ein Vorbild zu sein. Das Erziehungsziel ist zunächst ethisch neutral. Es hängt von der jeweiligen Kultur und den in ihr herrschenden Werturteilen ab. Auch in der Zeit des Nationalsozialismus wurde bekanntlich erzogen, und heute wissen wir, wie sehr viele der damaligen Werte auf das außenpolitische Programm ausgerichtet waren

¹⁸ Z. B. Heid 1995.

(„Hart wie Kruppstahl, zäh wie Leder, schnell wie der Windhund“). Erziehung zur Mündigkeit in einer demokratischen Grundordnung ist hingegen ein im Grunde in sich widersprüchliches Unterfangen, weil jede Erziehungsmaßnahme gleichzeitig die Selbständigkeit des Zöglings begrenzt. Erziehung zur Mündigkeit kann also in der Praxis nur darauf hinauslaufen, die Zügel des Ziehenden in Abhängigkeit von den erreichten Fortschritten beständig zu lockern und den Erzieher am Ende überflüssig werden zu lassen, ohne dass der Zögling sich gleichzeitig von Ersatzautoritäten abhängig macht. Bei beiden Beispielen ist es der Erzieher, der die Richtung bestimmt, darum bemüht, den Zögling zu einem erfolgreichen Mitglied des Gemeinwesens zu machen. Der Unterschied liegt also allein darin, wie sich dieses Gemeinwesen selbst definiert.

Entscheidend in unserem Zusammenhang ist, was Erziehung und Sozialisation gemeinsam haben: In beiden Prägungsprozessen nimmt derjenige, der geprägt wird, eine passive Rolle ein. Bei der Sozialisation ist es die Gesellschaft bzw. die jeweilige konkrete Institution, die die Anpassung erzwingt, das Sozialisationsobjekt also gefügig macht. Nicht umsonst heißt die Spezialmaßnahme, die bei Normverletzungen von der Gesellschaft verhängt wird, „Resozialisation“. Bei der Erziehung ist es der Erwachsene, der die Anpassung erzwingt, den Zögling also in die richtige Richtung bewegt. Entsprechend heißen spezielle disziplinarische Instrumente gegen unwillige Zöglinge „Erziehungsmaßnahmen“. Diese Dominanz des Anpassungsdrucks bzw. -zugs wird zwar hin und wieder vom Objekt der Anpassungsbemühungen durchkreuzt. Das ist im Sozialisationsprozess zum Beispiel der Fall, wenn jemand aufgrund einer besonders guten Ausstattung mit Freiräumen und eigenen Sanktionsmitteln sich über die äußeren Vorgaben und Sanktionsandrohungen hinwegsetzen kann. Und im Erziehungsprozess kann es durchaus auch zum Rollentausch kommen, wenn der Zögling seinen Erzieher in eine bestimmte Richtung zwingt. Aber in beiden Fällen handelt es sich um Ausnahmen eines grundsätzlich in eine ganz bestimmte Richtung wirksamen Anpassungsgeschehens. Der Grund für diese prinzipielle Einseitigkeit liegt auf der Hand: Die Gesellschaft bzw. Institution war vor dem Individuum da, der Erzieher vor dem Zögling. Warum sollten sie es dann nicht schaffen, sich ihm gegenüber auch durchzusetzen, wenn es um die Verteidigung der herrschenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen – zum Beispiel Leistungsbereitschaft, Schnelligkeit, Flexibilität – geht!

Wenn hier von Anpassung die Rede ist, wird ein sehr weiter Begriff zugrunde gelegt. Er umfasst das eher bewusstlose und passive Unterordnen, Einfügen, Gehorchen genauso wie das eher bewusste und aktive Respektieren, Akzeptieren, Anerkennen, Unterstützen, Verteidigen usw. Entscheidend für den auf Anpassung zielenden Prägungsprozess ist, dass das anzupassende Individuum befähigt wird, den faktischen und normativen Anforderungen seiner Umwelt gerecht zu werden. Aber

wie wird das Individuum befähigt zu entscheiden, ob und wie weit es sich in Bezug auf diese Anforderungen überhaupt anpassen oder sich ihnen lieber widersetzen möchte? Genau das ist die Frage nach der Genese der Subjektivität des Menschen. Und diese kann, so meine These, nur über den Begriff der Bildung erklärt werden.

5.2.2 Bildung, Subjektivität und Widerstandskompetenz

Sozialisation und Erziehung sind der Bildung systematisch vorgelagert. Sie stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen Bildung stattfinden kann. Sie begleiten den Bildungsprozess und nehmen Einfluss auf ihn. Was aber ist Bildung eigentlich? Gehen wir auch bei der Klärung des Bildungsbegriffs zunächst vom Wort aus. Im Wort „Bildung“ steckt das Bild, das der Maler, Bildhauer oder Fotograf in seinem Kopf hat, ehe er sein Werk beginnt.¹⁹ Bildung kann also ganz grundsätzlich als Formgebung definiert werden: der Materie wird ein Geist eingehaucht. Bildung ist, wie Sozialisation, ein lebenslanger Prozess, aber der sich bildende Mensch vollzieht ihn, anders als bei Sozialisation und Erziehung, bewusst und aktiv. Der Ausgang des Bildungsgeschehens ist offen und hat kein natürliches Ende, man kann nie endgültig gebildet sein. Bildung basiert zunächst auf materialen Gegebenheiten: Spielzeug, Werkzeug, Bücher, Internet-Anschluss, ein Raum, in dem man ungestört ist etc. Bildung lebt von äußeren Anregungen: Begegnungen mit Pflanzen, Tieren, Menschen und sich selbst. Die Antriebe für das Sich-Bilden können vielfältig sein: äußere Notlagen, die eigene Neugierde, das Bemühen um soziale Anerkennung, der Genuss der Wirksamkeit der eigenen Kräfte etc. Bildung gilt als von sich aus erstrebenswert, als Wert an sich. Bildung ist die Selbstformung des Menschen, als Prozess und als Resultat.²⁰

Wie grenzt sich die Bildung des Menschen von den Prägungsprozessen anderer Lebewesen ab? Pflanzen können gezüchtet, Tiere können gedriht werden, aber sie müssen es nicht. Beim Menschen gibt es diese Möglichkeit der Vermeidung von Bildung nicht. Er kann nicht anders, als sich bilden. Und er muss seine Bildung auch selbst in die Hand nehmen. Die Bildsamkeit des Menschen hat dabei, so das aufklärerische Menschenbild, zwei Seiten: Der Mensch besitzt die Fähigkeit, selbst

¹⁹ Z. B. Langewand 1995.

²⁰ Interessant ist im Übrigen, dass nur im Deutschen zwischen Bildung und Erziehung unterschieden wird, wohingegen zum Beispiel im Englischen (education) und Französischen (formation) nur ein Wort für diesen Formungsprozess existiert. Dies hängt mit der engen Beziehung zwischen Bildungsphilosophie und deutschem Idealismus und Besonderheiten der deutschen Aufklärungsgeschichte zusammen, die wiederum eng mit dem deutschen Sonderweg in die Moderne in Verbindung steht.

etwas aus sich zu machen, sich nicht durch Züchtung oder Drill formen zu lassen. Und er ist der Notwendigkeit unterworfen, diese Fähigkeit auch zu nutzen. Er verfügt, anders als Pflanzen und Tiere, über kein ausgefeiltes, genetisch verankertes Verhaltensprogramm, das ihn zum Überleben befähigen würde. Der Mensch ist also zugleich bildungsfähig und bildungsbedürftig.²¹ Der Mensch muss und kann sich selbst veredeln.²² Während der Mensch im Kontext von Sozialisation und Erziehung begrifflich als Objekt gefasst wird, ist er im Kontext von Bildung Subjekt des Prägungsprozesses. Genau hier kommt die Fähigkeit des Menschen zum Tragen, angesichts äußerer Erwartungen auch Nein sagen zu können, sich zu widersetzen. Wohlgedenkt: Er kann Nein sagen, muss es aber nicht. Die Bildungsfähigkeit des Menschen besteht genau in dieser Möglichkeit. Nur als Bildungssubjekt kann er seine Subjektivität, seine Fähigkeit zur Autonomie, auch realisieren. Nur Bildung führt zu Eigensinn, Sozialisation und Erziehung nicht. Dieser Eigensinn darf freilich nicht mit notorischem Widerspruchsgeist verwechselt werden.

So wie seine Ausprägung immer schon sozial verankert ist – in Klassen und Schichten, Milieus und Kulturen – so muss Eigensinn immer als sozial eingebundener Eigensinn verstanden werden. Der Freiburger Soziologe Albert Scherr spricht von „sozialer Subjektivität“.²³ Erst ein solcher Subjektbegriff macht Politische Bildung anschlussfähig an das, was Demokratie im Kern ausmacht: dass der Staat Sache der Bürger ist (*res publica*) und dass diese als Staatsvolk souverän sind (Volkssouveränität). Ein solches Verständnis vom Bildungssubjekt hat Konsequenzen für die Art der Kommunikation, die mit Bildungsprozessen immer einhergeht, auch wenn ein einzelnes Bildungserlebnis im Prinzip ohne ein menschliches Gegenüber möglich ist. Diese Kommunikation, zum Beispiel zwischen Eltern und Kind oder Lehrer und Schüler, muss dialogisch sein, wenn sie den Bildungsprozess nicht stören soll.²⁴

²¹ Zur Vertiefung des Widerständigen der Bildung vgl. z. B. Bernhard 2010.

²² Kant 1803, zitiert nach Schmied-Kowarzik 2001, S. 132.

²³ Scherr 2010, S. 305.

²⁴ Im Unterschied zu einer Pädagogik der Belehrung ist für eine dialogische und subjektorientierte Bildungsarbeit entscheidend, „dass jeder gute Gründe hat, die eigenen Überzeugungen für gut und begründet und für rechtfertigbar zu halten. Bildungsarbeit besteht entsprechend darin, Situationen herzustellen, in denen die Chance besteht, sich wechselseitig die je eigenen guten Gründe darzulegen und darauf zu setzen, dass dies zu produktiven Irritationen im Sinne von Lernprozessen führt, in denen eine Hinterfragung der bisher fraglosen Sichtweisen und das Nachdenken über Alternativen möglich wird.“ Scherr 2010, S. 310 f.

5.2.3 Von der Erfahrung zum Verstehen

Diese dialogische Grundsituation ist nur eine notwendige, keineswegs die hinreichende Bedingung für einen subjektorientierten Bildungsprozess. In Bildungsprozessen geht es nämlich primär um die Begegnung des Menschen mit den Gegenständen und Sachverhalten der Welt. Deshalb fragt sich, was in einem subjektorientierten Bildungsprozess in Bezug auf die Gegenstände der Welt im Einzelnen geschieht. Wie kommt es von der Erfahrung der Welt, die ganz wesentlich über Sozialisation und Erziehung vermittelt ist, zur eigentlichen Bildung? Genauer: Wie wird Verstehen möglich? Der Physikdidaktiker Martin Wagenschein (1896–1988) hat aus der Eigenart von naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen drei didaktische Grundsätze abgeleitet, die auch auf andere Bereiche übertragen werden und den Stellenwert der Erfahrung und die Eigenart des Verstehens präzisieren können. Erstens das exemplarische Prinzip, das darin besteht, dass aus der unendlichen Fülle der Gegebenheiten einige wenige typische Phänomene als Beispiele herausgegriffen werden, und zwar solche, die uns interessieren, weil sie uns irritieren. Zweitens das sokratische Prinzip, nämlich das systematische Fragen nach möglichen Erklärungen für diese Phänomene und der Diskurs über die Antworten, die dabei zur Sprache kommen. Und drittens schließlich das genetische Prinzip: der subjektive Nachvollzug des Prozesses, durch den unser Wissen über die Welt erst zustande gekommen ist. Dieses genetische Prinzip ist Wagenschein zufolge für die Bildung des Menschen und damit die Pädagogik von zentraler Bedeutung, weil es die Pädagogik mit dem „Werden des Menschen“ zu tun hat und sich deshalb mit dem „Werden des Wissens“ in ihm ganz besonders auseinandersetzen muss²⁵.

Im starken Kontrast zum genetischen Prinzip stehen jene Tendenzen, die diesen Weg abkürzen und einfach Wissen „vermitteln“ wollen.²⁶ Dies ist der Weg, der in der so genannten Wissensgesellschaft immer konsequenter beschritten wird. An die Stelle des Verstehens von Prozessen tritt das Lernen von Ergebnissen, an die Stelle des Nachvollzugs von Taten die Speicherung von Tatsachen. Dies hat gravierende Konsequenzen für das Subjekt, das sich die Welt erschließen will: Die Auswahl der Phänomene, die Sprache, in der sie beschrieben werden, die Methoden, mit denen sie dokumentiert werden, die Thesen, Theorien und Modelle, die zu ihrem Verständnis herangezogen werden, der Streit um die Qualität dieser Erklärungsversuche, die Interessen, die hinter all dem womöglich stehen, und vieles andere mehr

²⁵ Wagenschein 1968, zitiert nach Euler 2010, S. 134.

²⁶ Z. B. Euler 2010. Siehe auch die Vorarbeiten von Horst Rumpf, Andreas Gruschka und Gernot Koneffke. Ähnlich auch das Konzept des Verständnisintensiven Lernens von Peter Fauser. Hierzu auch: Reheis 2007.

wird dem Bildungssubjekt vorenthalten. So muss sich das Subjekt regelrecht dem fremd definierten Wissen unterwerfen. Statt sich der Welt gegenüber zu öffnen und diese sich aktiv anzueignen, wird das Subjekt aufgebrochen und überrumpelt. Es wird zum Objekt gemacht und kann sich dagegen nicht wehren. Der Schüler lernt die Gesetze der Optik, anstatt sich mit den Phänomenen des Lichts auseinanderzusetzen, sagt Wagenschein. Eine Schule, die aus Zeitnot Bildung als Faktenlernen organisiert, erzieht „Schienenfahrer“ statt „Schienenleger“²⁷. Wagenschein plädiert stattdessen für das „Verstehen“ als „Menschenrecht“²⁸.

5.2.4 Kategorien als Grundelemente von Bildung

Nun stellt sich im Anschluss an Wagenschein die dreifache Frage: Welche Phänomene sind exemplarisch? Welche Erklärungen gilt es zu prüfen? Und welcher Prozess muss in Hinblick auf seine Genese ins Zentrum gerückt werden, wenn verstehbares bzw. „verständnisintensives“ (Peter Fauser) Wissen angestrebt wird? Für die Beantwortung dieser Fragen hat der Marburger Didaktiker Wolfgang Klafki einen wegweisenden Vorschlag gemacht. Nach Klafki lassen sich Bildungstheorien grob in materiale und formale einteilen. Materiale betonen die äußeren Inhalte, die sich der Mensch im Bildungsprozess aneignet. Formale betonen neben den Verfahren, die er dabei verwendet, auch die inneren Veränderungen, die sich dabei im sich bildenden Menschen vollziehen. Wie diese beiden Theorieansätze integriert werden können, dafür hat Klafki einen wegweisenden Vorschlag gemacht. Er eignet sich meines Erachtens auch hervorragend für die Beschreibung jenes Prozesses, der im Kontext der Politischen Bildung von der Erfahrung des Politischen zum Verstehen des Politischen führt.²⁹

Zunächst definiert Klafki Bildung ganz grundsätzlich als einen „wechselseitigen Erschließungsprozess“ zwischen dem Menschen und der Welt. Das heißt, dass der Mensch sich einerseits in Richtung auf die Welt öffnet und diese sich andererseits selbst dem Menschen offenbart. Mensch und Welt begegnen sich also, indem jede Seite das Ihrige dazu beiträgt. In dem Augenblick, in dem die wechselseitige Erschließung gelingt, findet quasi eine Vereinigung von Subjekt und Objekt statt,

²⁷ Euler 2010, S. 135.

²⁸ Euler 2010, S. 136.

²⁹ Damit ist nicht ausgeschlossen, dass auch andere Bildungstheorien diese Lücke, die der Sozialisations- und der Erziehungsbegriff beim Bemühen um ein umfassendes Verständnis des Prozesses, durch den der mündige Mensch geprägt wird, zu schließen vermögen. Vgl. zu Bildungstheorien z. B. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006. Zur Subjektorientierung als Merkmal kritischer politischer Bildung vgl. z. B. Scherr 2010.

kommt es zu einem unmittelbaren Einheitserlebnis zwischen Mensch und Welt – eben dem Erlebnis von „Bildung“.³⁰ Das Resultat des gelungenen Bildungserlebnisses ist ein doppeltes: Der Mensch hat sich die Welt erschlossen, er fühlt sich in ihr gewissermaßen heimisch. Und die Welt hat den Menschen für sich gewonnen, sie kann auf ihn zählen, weil er jetzt in ihr Verantwortung übernehmen kann.

Wodurch genau wird nun die Begegnung zwischen Subjekt und Objekt möglich? Um die Kluft zwischen Mensch und Welt zu überbrücken, so Klafki weiter, benötigt der Mensch als geistbegabtes Wesen „Kategorien“. Kategorien sind Begriffe, also geistige Vorstellungen. Sie fassen in aller Regel eine große Zahl von konkreten Einzeldingen (z. B. Bäume im nahen Wald), konkreten Einzelhandlungen (z. B. Einkäufe fürs Wochenende) oder konkreten Einzelsachverhalten (z. B. Verschuldung bestimmter Ländern) zusammen. Wir sprechen dann kurz von „Baum“, „Kauf“ und „Staatsschuld“, und jeder weiß, was damit im Prinzip gemeint ist, ohne die konkreten Einzelheiten gesehen, mitbekommen oder nachgerechnet zu haben.

Kategorien, so Klafki, werden zu einer erschließenden Kraft für das Subjekt, weil sie ihm einen neuen, größeren Bereich der Welt zugänglich machen als den, dem es unmittelbar begegnet. Kategorien sind also die Schlüssel zur Welt. Zwischen Einzelerfahrung und Kategorie besteht dabei ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis: Je treffender meine Kategorien, desto reichhaltiger meine Erfahrungsmöglichkeiten und je reichhaltiger meine Erfahrungen, desto schärfer meine kategorialen Möglichkeiten.

Schlüssel aber funktionieren nur, wenn sie zum Schloss passen. Kategorien müssen deshalb zwei Anforderungen erfüllen: Sie müssen zum Objekt und zum Subjekt passen. Das tun sie, wenn sie erstens eine fundamentale Grunderfahrung des Subjekts und zweitens einen elementaren Bestandteil des Objekts zum Ausdruck bringen. Erst so werden sie zur Brücke zwischen Subjekt und Welt. Andersherum formuliert: Wenn Kategorien beim Subjekt keine Resonanz auslösen und in Bezug auf das Objekt ein Fremdkörper sind, taugen sie nicht zur Überbrückung der Kluft zwischen Subjekt und Objekt. Damit sind sie nicht in der Lage, ein Bildungserlebnis auszulösen, Subjekt und Objekt bleiben sich fremd. Zur oben geforderten dialogischen Grundsituation als notwendige Bedingung von Bildung müssen also geeignete Kategorien als hinreichende Bedingung hinzukommen, wenn Bildung wirklich gelingen soll.

Als Beispiel für ein solches über Kategorien vermitteltes Bildungserlebnis bringt Klafki die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus. Jedes Kind hat schon einmal etwas entdeckt und kann sich deshalb gut in die Lage des Ko-

³⁰ Klafki 1959, S. 43.

lumbus hineinversetzen. Insofern ist dieses Ereignis für das Kind etwas subjektiv Fundamentales. Gleichzeitig ist dieses Ereignis für den Verlauf der Weltgeschichte etwas objektiv Elementares: für die Ureinwohner Amerikas, für die Staaten und Gesellschaften Europas, für das Welt- und Menschenbild. So wie die Entdeckung Amerikas zugleich fundamental und elementar für die historische Bildung ist, so haben auch andere Bildungsbereiche ihre fundamentalen und elementaren Schlüsselkategorien. Im Sprachunterricht ist das Sich-Verständigen-Können, in der Mathematik das Verteilen und Abzählen und im Ethikunterricht das Helfen eine solche Schlüsselkategorie.

5.2.5 Basiskategorien des Politischen

Welche Kategorien können nun beanspruchen, die Welt des Politischen zu erschließen? Wie lässt sich im politischen Bildungsprozess durch eine Kategorie ein zugleich fundamentaler subjektiver Erfahrungsbezug wie auch ein elementarer objektiver Gegenstandsbezug gewinnen? Eine kategorial orientierte Theorie der Politischen Bildung muss zur Beantwortung dieser Frage Anleihen bei zwei Arten von Fachwissenschaften nehmen. Die Antwort erfordert einerseits Wissen über den Menschen, andererseits über Gesellschaft und Politik. Das Wissen über den Menschen liefern die Humanwissenschaften und die philosophische Anthropologie, das Wissen über Gesellschaft und Politik die Sozialwissenschaften und die Sozialphilosophie. Was könnte aus dieser grundsätzlichen Ausrichtung einer didaktischen Theorie der Politischen Bildung konkret folgen?

Klafki schlägt für die Politische Bildung als zugleich subjektiv fundamentale und objektiv elementare Kategorien „Streit“ und „Einigung“ vor. Dieser Vorschlag klingt überzeugend. Denn jeder Mensch hat in seinem Leben Erfahrungen mit Streit und Einigung gemacht, insofern sind diese Kategorien für das Subjekt fundamental. Und beide Kategorien sind über sozialwissenschaftliche Konfliktansätze gut anschlussfähig an wissenschaftliches Wissen, insofern sind sie auch elementar. Was könnten weitere zugleich fundamentale und elementare Kategorien sein, die beim Verstehen von Erfahrungen helfen können? Eine un abgeschlossene Liste könnte etwa folgende Begriffspaare enthalten: Bedürfnis und Befriedigung, Recht und Unrecht, Recht und Pflicht, Interesse und Macht, Freiheit und Zwang, Leistung und Gegenleistung, Konkurrenz und Kooperation, Amt und Person, Wahl und Delegation, Mehrheit und Minderheit, Einzelwohl und Gemeinwohl, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit. Solche Basiskategorien werden in der Politikdidaktik auch als Basiskonzepte der Politischen Bildung bezeichnet. Wichtig ist aber: Während es vielen Politikdidaktikern nur auf die Eignung dieser Konzepte in Bezug auf

die Objektwelt, also die Anschlussfähigkeit an die entsprechenden Fachwissenschaften ankommt, geht es bei der von Klafki begründeten bildungstheoretischen Didaktik zusätzlich um die Anschlussfähigkeit an das Subjekt, und zwar als ganzheitliches Wesen, das die Welt immer zugleich mit Kopf, Herz und Hand aufzuschließen bemüht ist.

Das ist ein entscheidender Unterschied. Er ist es nämlich, der Bildung zu einer prinzipiell widerständigen Aktivität werden lässt. Diese zugleich subjektiv bedeutsamen und objektiv anschlussfähigen Basiskategorien bzw. –konzepte fliegen dem Bildungssubjekt nämlich nicht einfach zu, sondern es muss sie sich erarbeiten. Dazu ist es grundsätzlich auch in der Lage, wie wir spätestens seit Aristoteles wissen. In jedem Bildungsprozess wird diese Fähigkeit von Neuem aktiviert. Bildung ist somit eine Besinnung des Menschen auf eine ihm eigene Fähigkeit: die Fähigkeit zur Reflexion, zur Korrektur, zum Widerstand. Bildung ermöglicht als aktiver und bewusster Prozess die Kompetenz zum Widerstand und damit die Chance der Befreiung von vorgegebenen Kategorien, Konzepten, Ideologien. Das Subjekt kann nämlich subjektiv und bzw. oder objektiv untaugliche Kategorien immer wieder verwerfen und durch tauglichere ersetzen. So lange, bis es mit sich und der Welt im Reinen ist, bis letzte Reste der Irritationen, die aus dem Auseinanderklaffen von Erfahrung und Verstehen resultieren, verschwunden sind.³¹

Besonders an werthaltigen Kategorien wie Freiheit, Leistung oder Gerechtigkeit wird schnell deutlich, wie mühsam und emotional aufwühlend diese Suche nach geeigneten Schlüsseln zur Welt sein kann. Immer dann, wenn sich das Bildungssubjekt übermächtigen, von außen kommenden Kategorien unterwirft, die in seinem Inneren keine Resonanz auslösen, oder wenn es an inneren Kategorien festhält, denen in der Außenwelt keine reale Bedeutung zukommt, muss der Bildungsprozess scheitern. Diese prinzipiell nie endende Suche nach passenden Kategorien macht den Kern unseres Widerstandspotenzials aus. Dabei darf jedoch nie vergessen werden: Diese Suche kann nur durch Erfahrung ausgelöst und aktiviert werden, also in der alltäglichen Auseinandersetzung. Dass diese Erfahrung je nach den gegebenen Dispositionen der Person, also Alter, Geschlecht, Milieu usw., aber auch je nach den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, also Familie,

³¹ Die Psychologie nennt solche produktiven Verunsicherungen „kognitive Dissonanzen“. In Bezug auf die Objektseite könnte hier die Diskussion um die Basiskonzepte der Politischen Bildung angeschlossen werden. Autoren mit speziell politikwissenschaftlichem Hintergrund plädieren z. B. für „Ordnung“, „Entscheidung“ und „Gemeinwohl“, Autoren mit allgemeinem sozialwissenschaftlichen Hintergrund, die daneben auch Soziologie und Wirtschaftswissenschaften als wichtige Bezugswissenschaften der Politischen Bildung einbeziehen, haben die Basiskonzepte „System“, „Akteur“, „Bedürfnis“, „Grundorientierung“, „Macht“ und „Wandel“ vorgeschlagen.

Schule, Betrieb usw. unterschiedlich aussieht, liegt auf der Hand. Die widerständige Bildung bzw. der bildende Widerstand beginnt damit, dass der Zögling sich dem Ziehen eines Erziehers, zum Beispiel des Vaters, widersetzt, nach Begründungen verlangt, diesen Begründungen mit Argumenten zu widersprechen versucht und sich dabei unvermeidlich auf Kategorien bezieht. Das könnte dazu führen, dass der Sich-Bildende auf seinem Weg des Kompetenzerwerbs den Kinderrechten begegnet und diese vehement einzufordern beginnt. Und die widerständige Bildung bzw. der bildende Widerstand endet dort noch lange nicht, wo der Erwachsene sich entscheidet, eine Rollenerwartungen, die ein Interaktionspartner, zum Beispiel der Vorgesetzte am Arbeitsplatz, ihm entgegenbringt, nicht einfach zu erfüllen, wo er zunächst ihre Begründetheit hinterfragt, die Legitimität der im Hintergrund wirkenden Normen in Zweifel zieht und dies vielleicht sogar mit Verweis auf Menschenrechte tut. Erfahrungen als notwendige Voraussetzung sind für Bildung also noch keineswegs hinreichend. Denn wer nur Erfahrungen macht, ohne diese einordnen zu können, steht vor einer immer noch verschlossenen Tür zur Welt. Erst mit dem Verstehen der Erfahrung ist der Schlüssel zum Schloss gefunden, erst jetzt kann sich das Tor zur Welt öffnen.

Welche Voraussetzungen müssen auf der Objekt- wie auf der Subjektseite gegeben sein, damit sich ein echtes Bildungserlebnis einstellt? Auf der Objektseite müssen zunächst Phänomene überhaupt verfügbar sein. Das hat räumliche und zeitliche Voraussetzungen. Räumlich, dass sie überhaupt wahrnehmbar werden, zeitlich, dass entsprechende Ereignisse überhaupt stattfinden. Wie riskant die Finanzwirtschaft vom Grundsatz her zum Beispiel ist, konnten viele Menschen erst begreifen, als ihre Ersparnisse sich faktisch in Luft aufgelöst hatten und vorher bestimmte Finanzmärkte kollabiert waren. Auf der Subjektseite müssen bestimmte Perspektiven zunächst erst einmal eingenommen werden. Wer keine Ersparnisse hat und sich auch in keinen Sparer hineinversetzen kann, wird auch keine bildungsträchtige Erfahrung als Voraussetzung für das Begreifen von Finanzkrisen machen können. Die zweite Voraussetzung auf der Subjektseite, die für das Subjekt mit wesentlich mehr Anstrengungen einhergeht, besteht im Begreifen dessen, was da eigentlich geschieht. Bei unserem Sparer kann ja eine Vielzahl von Erklärungsgründen angeführt werden: dass der Sparer zu dumm war, sich eine sichere Anlage zu suchen, zu gierig, um den hohen Zinsen zu widerstehen, dass seine Regierung nicht rechtzeitig in den Finanzmarkt eingegriffen hat, dass die Finanzmärkte ein gefährliches Eigenleben entwickelt haben etc. Diese möglichen Gründe müssen geprüft und abgewogen werden. Dazu ist unter anderem Zeit und harte Arbeit nötig.

5.2.6 Besonderes, Allgemeines und die Arbeit am Bewusstsein

Wenn es um Gesellschaft, Wirtschaft und Politik geht, haben wir es mit Menschen zu tun. Menschen haben Interessen und bestimmte Perspektiven auf die Welt. Und diese sind bekanntlich höchst unterschiedlich, weil sie eng mit ihrer jeweiligen sozialen Herkunft, ihren individuellen Lebensgeschichten, mit Ideologien und Wertentscheidungen zusammenhängen. Diese Interessen- und Perspektivenvielfalt macht in sozialwissenschaftlichen und sozialphilosophischen Kontexten sowohl das Objekt wie das Subjekt der Erschließung um Dimensionen komplexer als in naturwissenschaftlichen. In der Politischen Bildung kann es nämlich nicht *die eine* Sichtweise *der einen* Tatsache geben, sondern immer nur unterschiedliche Sichtweisen auf unterschiedlich auswählbare, beleuchtbare und bewertbare Tatsachen.

Das oben vorgestellte genetische Prinzip würde es zum Beispiel erfordern, die Genese des komplexen Prozesses, die zum Verständnis einer Tatsache führt, zu rekonstruieren. In der wissenschaftlichen Praxis jedoch wird ein Großteil dieser Tatsachen einfach gelernt, angeeignet – und vielleicht in Prüfungen wiedergegeben und gegen Noten, Leistungspunkte und Zeugnisse eingetauscht. So setzt sich in aller Regel das Mainstream-Interesse und die Mainstream-Perspektive durch, ohne dass dies den Lernenden bewusst wird. Dies betrifft die Sachverhalte wie ihre Bewertungen gleichermaßen: Gerade der meist gut gemeinte Versuch, im Zusammenhang von faktenorientierten Lernprozessen durch die Auswahl der Gegenstände moralische Empörung und emotionale Betroffenheit zu erzeugen, nimmt den Lernenden die Möglichkeit, sich selbst eine Haltung und Bewertung zu dem betreffenden Gegenstand zu erarbeiten. Wo zeitaufwändige Erschließungsprozesse zur zeitlich gedrängten Faktenaneignung verkümmern, fällt der Umgang mit den je konkreten Erfahrungen, die der Sich-Bildende mit dem Erzogen-Werden und dem Sozialisiert-Werden weg. Indem zum Beispiel eine Erziehungsmaßnahme oder Sanktion durch ein allgemeines Prinzip (gerechte Strafe, gerechte Leistungsentlohnung) begründet wird, wird dessen Legitimität einfach unterstellt.

Wenn es darum geht, am eigenen Leib gemachte Erfahrungen auch im Kopf zu verstehen, kann eine solche „Abstraktion“ mit Rücksicht auf das Ziel der Mündigkeit und Urteilsfähigkeit nicht hingenommen werden.³² Wie sollte nun in einer erfahrungsorientierten, subjektorientierten und kategorialen politischen Bildungsarbeit mit je besonderen Erfahrungen umgegangen werden? Und wie wird das Allgemeine, also das zugrunde liegende Abstrakte erschlossen? Dies ist die zentrale Aufgabe der Arbeit am Bewusstsein. Oskar Negt charakterisiert diese Arbeit als systematische Suche nach der Dialektik zwischen dem Besonderen und dem

³² Im Folgenden Negt 2010, S. 257–265.

Allgemeinen. Der Erfolg dieser Arbeit hängt davon ab, ob es gelingt, dass der Sich-Bildende seine konkreten Wahrnehmungen und Empfindungen, die er in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und sich selbst erfahren hat, so verallgemeinern kann, „dass eine situationsunabhängige Weltoffenheit entsteht, in der das Einzelne nicht vernichtet, sondern aufgehoben, bewahrt wird“.³³

Worin könnte dieses Allgemeine bestehen, das gleichzeitig offen zur Welt ist und das Einzelne in sich aufnimmt? Dieses Allgemeine, so Negts an Marx angelehnter Vorschlag, ist der Zusammenhang von Produktion und Reproduktion des individuellen Lebens und der Gesellschaft insgesamt durch Arbeit. Dieser Zusammenhang existiert, seit es Menschen gibt: Es ist zuallererst die gesellschaftliche Arbeit des Menschen, durch die er den Zusammenhang zur Natur als seinem „unorganischen Leib“ (Marx), zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst herstellt. Nur die Formen des Arbeitens, der Techniken und Technologien und ihrer gesellschaftlichen Organisation haben sich historisch gewandelt und werden dies auch in Zukunft tun, der existenzielle Inhalt nicht. Eine zentrale Aufgabe der Politischen Bildung besteht so gesehen darin, das je Besondere in Familie, Schule, Betrieb und Politik Erfahrene in dieses Allgemeine – also die gesellschaftliche Arbeit – einzuordnen und dennoch als Besondere zu erhalten.³⁴

Negt hat bereits Anfang der 70er Jahre einen Vorschlag gemacht, wie dies gelingen kann. Es läuft darauf hinaus, Themen so aufzubereiten, dass ein Prozess des „produktiven ‚Rückgängigmachens‘ von wissenschaftlichen Arbeitsteilungen“ ausgelöst wird.³⁵ Dieses Rückgängigmachen soll dazu führen, dass die in diesen Themen enthaltenen soziologischen und historischen Inhalte bewusst werden. So können wir erkennen, dass hinter der „Welt der Tatsachen“ (Technik, Institutionen, Ereignisse) eine andere Welt existiert: die Welt der zugrundeliegenden Taten. Über die Taten stoßen wir auf die sozialen Verhältnisse, also auf die Beziehungen zwischen den Menschen, die deren Subjekte sind. Solche Beziehungen sind zum Beispiel Ausbeutung, Herrschaft, Fairness, Solidarität. Entscheidend ist: Diese Verhältnisse könnten – anders als Naturverhältnisse – prinzipiell auch andere sein.³⁶ Bildung in diesem emanzipatorischen Sinn ist für Negt im Kern die Befähigung des Menschen zur „soziologischen Phantasie“. Man könnte dies auch anders for-

³³ Negt 2010, S. 257.

³⁴ Wichtig für das Verhältnis von Gesellschaft und Verstehen mittels Kategorien ist das Bewusstsein, dass diese Kategorien selbst einen gesellschaftlichen Ursprung haben. Im Bildungsprozess begegnen sich aktuelle sinnliche Erfahrungen und historisch konstruierte Kategorien als zwei Momente gesellschaftlicher Praxis. Demirovic spricht von der Einheit von Bildung und Gesellschaft. Demirovic 2010.

³⁵ Negt 1971, S. 97. Siehe auch Negt 2010, S. 242–277.

³⁶ Negt 1971, S. 105.

mulieren: Eine emanzipatorische Politische Bildung zielt darauf ab, Sachzwänge zu verflüssigen, die in den Sachzwängen geronnene Zeit also wieder beweglich zu machen. Diese Arbeit am Bewusstsein ist es, die die Schlüsselkompetenz zur Gestaltung einer besseren Zukunft erst entstehen lässt.³⁷

Negt macht auch darauf aufmerksam, dass die Erfahrungsbasis als Voraussetzung für das Verstehen nicht nur in der Familie, der Schule und im Betrieb zu finden ist, sondern auch im Umfeld des Wohnens, in der Kommune, in der Stadt als Kulturraum.³⁸ Deshalb ist für eine erfahrungs- und verständnisorientierte Politische Bildung wichtig, dass es im gesamten Lebensumfeld Erfahrungsräume und Erfahrungszeiten gibt, in denen der Mensch sich als Mitglied seines Gemeinwesens auch erleben kann. Man denke an die Nachbarschaftshilfe, die Vereine, die lokale Genossenschaft, die Bürgerinitiative, die kommunale Zukunftswerkstatt und natürlich auch den Gemeinderat. Hier kann das Wesen der Demokratie, nämlich die gewaltfreie Herrschaftslegitimation durch den Diskurs, am eigenen Leib erfahren werden. Die Bürger sollten spüren können, dass die Verantwortung und Pflege des Gemeinwesens zugleich eine Bereicherung des eigenen Lebens ist. Hier beruft sich Negt im Übrigen wieder auf Marx, der – anders als der Liberalismus – das Individuum gerade nicht in einem unauflösbaren Gegensatz zur Gesellschaft gesehen hat, sondern im Prinzip die Möglichkeit zu einer produktiven Dialektik, einer wechselseitigen Befruchtung des Einzelnen und der Gesellschaft sah.³⁹ Weil öffentliche Erfahrungsräume und Erfahrungszeiten, die freilich über eine deutliche Verkürzung der Arbeitszeit erst gewonnen werden müssten, eine außerordentliche Bedeutung für die Bildungschancen des Zoon politikon haben, warnt Negt eindringlich vor der Privatisierung kommunaler Einrichtungen und der Verwandlung öffentlicher in private Güter.

5.2.7 FAZIT

Erfahrungen mit Politik und Gesellschaft sind das Rohmaterial der Politischen Bildung. Vermittelt werden diese Erfahrungen vor allem über Sozialisations- und Erziehungsprozesse. Während Sozialisations- und Erziehungsprozesse zunächst die Kompetenz zur Anpassung fördern, entsteht erst über Bildung die Kompetenz zum Widerstand. Denn nur Bildung ist im Kern am Subjekt orientiert und respektiert

³⁷ Zur Vertiefung einer solchen Bewusstseinsarbeit, die sich auf Marx und Negt bezieht, aber darüber hinausgeht, vgl. Reheis 2011.

³⁸ Negt 2010, S. 277–379.

³⁹ Negt 2010, S. 286 f.

dessen Eigensinn. Notwendige Grundbedingung für Bildung in diesem engeren Sinn ist ein dialogisches Verhältnis zwischen den am Bildungsprozess Beteiligten. Da Bildung im Kern aber immer auch Zugang zur Welt bedeutet, kommen als hinreichende Bedingung die Kategorien der Welterschließung hinzu. Für eine gelingende Erschließung der Welt müssen diese Kategorien zugleich in Bezug auf das Subjekt (den Menschen) fundamental, in Bezug auf das Objekt (die Welt) elementar sein. Nur durch eine dergestalt kategorial vermittelte Bewusstseinsarbeit kann das Subjekt die Welt verstehen. Mit jedem Zuwachs an Verständnis wächst auch die Verstehenskraft und der Eigensinn des Subjekts. Für eine kritische Bewusstseinsarbeit kommt es darauf an, die je besonderen individuellen Erfahrungen mit den allgemeinen Gegebenheiten der Gesellschaft zu verbinden. Kern dieses Allgemeinen ist die Arbeit, Arbeit ist also die zentrale Kategorie der politischen Bewusstseinsarbeit. Politische Bewusstseinsarbeit ist nicht nur eine Aufgabe der am Bildungsprozess direkt Beteiligten, sondern des gesamten Gemeinwesens. Ihre besondere Triebkraft sind die Widersprüche, die sich zwischen den realen Erfahrungen im Gemeinwesen einerseits und den idealen Versprechungen des Gemeinwesens andererseits immer wieder auftun.

5.3 Didaktik

In der bisherigen Betrachtung des Mündigwerdens stand der Zusammenhang zwischen Erfahren und Verstehen im Zentrum. Als Subjekt des Prozesses wurde die sich bildende Person zugrunde gelegt. Im Folgenden kommt eine weitere Person dazu: diejenige Person, die an diesem Bildungsprozess als Unterstützer mitwirkt: als Elternteil, Kindergärtnerin, Lehrer, Referent, Seminarleiter, Journalist usw. Damit treten wir in das Feld der Didaktik ein. Didaktik heißt Zeigekunst, hat es also immer mit dem Zusammenhang von Zeigen und Verstehen zu tun, mit einem Lehr-Lern-Prozess. Im vorausgehenden Kapitel wurde begründet, warum das Verhältnis zwischen dem Sich-Bildenden und jenen Personen der sozialen Umwelt, in die das Bildungsgeschehen eingebettet ist, dialogisch sein muss, wenn das Ziel der Mündigkeit nicht verfehlt werden soll. Nun geht es darüber hinaus um die Frage, wie die Erschließung der Welt in einem Lehr-Lern-Prozess im Einzelnen gestaltet werden kann. Nur im Idealfall bilden reale Erfahrungen den Ausgangspunkt eines solchen Prozesses, viel häufiger aber sind es simulierte, fiktive, medial vermittelte Erfahrungen. Das hat zur Konsequenz, dass die Didaktik meist auch die Gefühle des Sich-Bildenden erst künstlich arrangieren muss. Das ist keine leichte Aufgabe. Wer solche Lehr-Lern-Prozesse plant, sieht sich mit einer Fülle von Fragen konfrontiert. Wer sind meine Adressaten eigentlich? In welchem institutionellen

Umfeld befinden wir uns? Welche persönlichen Dispositionen bringen meine Adressaten mit? Welches Vorwissen haben sie? Welche konkreten Ziele verfolge ich? Welche Inhalte sind zur Erreichung dieser Ziele geeignet? Welche Methoden? Welche Medien? Welche Sozialformen?⁴⁰

5.3.1 Didaktisches Dreieck

Das bekannteste didaktische Modell ist das Didaktische Dreieck.⁴¹ Es geht davon aus, dass Lehr-Lern-Prozesse immer durch drei Faktoren geprägt sind: den Lehrenden (Lehrer, Referent, Workshopleiter o. ä.), den oder die Lernenden (Schüler, Zuhörer, Workshopteilnehmer o. ä.) und den Gegenstand (Thema, Inhalt, Fragestellung o. ä.). Jeder dieser Faktoren bringt besondere Anforderungen an die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses mit sich. Der Lehrende sollte fachlich und kommunikativ kompetent sein, die Lernenden sollten aufgeschlossen und lernwillig sein, der Gegenstand sollte subjektiv (in Hinblick auf den Lernenden) und objektiv (in Hinblick auf die Welt) bedeutsam sein. Nur wenn alle drei Anforderungen erfüllt sind, kann davon ausgegangen werden, dass der Lehr-Lern-Prozess gelingt.⁴²

Das Didaktische Dreieck wird meist als gleichseitiges Dreieck beschrieben. Damit sind die Beziehungen zwischen den drei Polen angesprochen. Gemeint ist, dass alle drei Arten von Anforderungen gleich wichtig für das Gelingen sind, dass also keiner der drei Faktoren eine dominante Rolle einnehmen sollte. Das wäre der Fall, wenn der Lehrende zum Alleinunterhalter mutiert und über die Fähigkeiten der Lernenden und die Eigenart des Gegenstands souverän hinweggeht. Oder wenn die Lernenden mit ihren subjektiven Interessen ganz das Geschehen bestimmen. Oder aber, wenn Lehrende wie Lernende ganz damit beschäftigt sind, verzweifelt den Gegenstand abzarbeiten (den Stoff schaffen), ohne dass sie selbst ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten einbringen können. Lehrende, Lernende und der Gegenstand müssen ständig ausbalanciert werden und dies betrifft sowohl die Beziehungen zwischen den Personen wie die zwischen der Personen und den Sachen. Wir haben es also im Didaktischen Dreieck mit einer komplexen Beziehungsarbeit zu tun.

Um dem Anspruch einer kritischen Bildungsarbeit gerecht zu werden, müssen drei weitere Bedingungen erfüllt sein: Erstens knüpft jeder Bildungsprozess an

⁴⁰ Grundlegend zu Methoden der Politischen Bildung v. a. Bundeszentrale für politische Bildung 2007 und Reinhardt/Richter 2007.

⁴¹ Im Folgenden z. B. Jank/Meyer 1991, S. 55–60.

⁴² Dieses Grundmodell wurde vielfach ausdifferenziert, z. B. in Richtung Themenzentrierte Interaktion (Ruth Cohen) oder Didaktische Spirale (Edmund Kösel).

realen oder notfalls fiktiven Erfahrungen an. Zweitens geht es um ein wirkliches Verständnis des Gegenstands, wobei die Suche nach geeigneten Kategorien, die also zugleich subjektiv fundamental und objektiv elementar sind (vgl. Kap. 5.2), im Zentrum steht. Und drittens geht es um ein dialogisches Verhältnis zwischen dem Lehrenden und den Lernenden, die sich menschlich auf Augenhöhe begegnen müssen, wenn das Ziel der Förderung der Autonomie des Subjekts nicht gefährdet werden soll.⁴³ Genau auf diesen zweiten und den dritten Punkt zielt Hartmut von Hentigs oft zitierte Kurzformel für schulische Bildung: „Die Menschen stärken, die Sachen klären.“⁴⁴

Die nachfolgenden Didaktischen Prinzipien können als spezifische Akzentsetzungen im Didaktischen Dreieck verstanden werden. Auch diese Prinzipien und die ihnen zugeordneten Methoden sind idealtypische Konzepte, in der Bildungspraxis gehen sie in der Regel ineinander über.⁴⁵

5.3.2 Die Biografische Orientierung

Das didaktische Prinzip der Biographischen Orientierung stammt eigentlich aus der Geschichtsdidaktik und wird von der Politikdidaktik bisher kaum rezipiert. Geschichtsdidaktische Grundidee dieses Prinzips ist es, den Lernenden den Zugang zu historischen Gegenständen über die Lebensgeschichte konkreter Personen zu ermöglichen.⁴⁶ Die Begründung dafür hat wiederum eine subjektive und eine objektive Seite: Für das lernende Subjekt haben Personen eine besondere Attraktivität, weil man sich mit ihnen identifizieren kann. Das ist besonders dann der Fall, wenn man mit deren Gefühlen und Werten konfrontiert wird und Gemeinsamkeiten zu eigenen Gefühlen und eigenen Werten herstellen kann. Vor allem Kinder und Jugendliche halten Ausschau nach Helden, Idolen und Vorbildern, aber auch Erwachsene werden von gefühlhaltigen und werthaltigen Themen erfahrungsgemäß besonders stark angezogen. Diese Anziehungskraft kann didaktisch genutzt werden. In Bezug auf das Objekt, also die Welt der Geschichte, die erschlossen werden soll, können Einzelpersonen eine orientierende Funktion einnehmen. Entdecker und Erfinder, Denker und Künstler, Herrscher und Widerstandskämpfer haben bis-

⁴³ Zum Problem der Subjektivität in der Politischen Bildung vgl. z. B. Scherr 2010 und Bürger 2010.

⁴⁴ Hentig 1985.

⁴⁵ Ein vertiefender Überblick über die in der Politikdidaktik diskutierten Prinzipien findet sich z. B. bei Reinhardt 2005, S. 75–159.

⁴⁶ Z. B. Fiege 1969.

weilen Weichen gestellt, auch wenn dies nur unter ganz bestimmten strukturellen Bedingungen möglich gewesen sein mag, die es dann zu erarbeiten gilt.

Wie kann dieses Biografische Prinzip für die Politikdidaktik genutzt werden? Ausgangspunkt könnten interessante Personen sein. Das Interesse könnte darauf beruhen, dass diese Personen den Lernenden vom Alter, vom Geschlecht, von der sozialen Stellung, vom Milieu, von der Interessenlage, von den Grundüberzeugungen her ähnlich sind. Oder es könnten Personen sein, die etwas erlebt haben, was einen einfach mitreißt. In der Zeitgeschichte z. B. wird das Leben der Geschwister Scholl als Einstieg in den Widerstand gegen den Nationalsozialismus oder sogar in das Thema Nationalsozialismus insgesamt verwendet. Entsprechend könnte man im Politikunterricht z. B. einen jungen Afrikanern auswählen, der sich zu Fuß auf den Weg nach Europa macht. Oder einen Journalisten, der sich in einen Betrieb einschleust, um die dortigen Arbeitsbedingungen möglichst authentisch zu recherchieren. Oder einen Computerfreak, der sich in die Datenbanken von Regierungen und Geheimdiensten einhackt, um die heimliche Überwachung der Bürger oder geheime Kriegspläne zu enttarnen.

Bei der Beschäftigung mit interessanten Lebensgeschichten käme es darauf an, das spontane Interesse an der ausgewählten Person zu nutzen, um nach den gesellschaftlichen Umständen zu fragen, die das Leben der betreffenden Person prägen. Daraus könnten sich Fragen nach Chancen und Hindernissen in diesem Leben, nach Verbündeten und Gegnern, aber auch nach Machtstrukturen und Ideologien ergeben. Wichtig wäre, nach Möglichkeit Bezüge zum eigenen Leben und zur eigenen Gesellschaft herzustellen. Der Film „Hunger“ von Markus Vetter und Karin Steinberger zeigt z. B. in eindrucksvoller Weise, wie sehr Hunger und Überfluss von einander abhängen, wie stark die Ernährungssituation Afrika mit jener Politik zusammenhängt, die in Europa definiert und von den Bürgern der Staaten der Europäischen Union legitimiert wird.

Das große Problem bei der Umsetzung dieses biografischen Prinzips in der Politischen Bildung ist freilich die Gefahr der Asymmetrie zwischen Personen und Strukturen, deshalb dürfte es sich zwar für die Frühphase der Politischen Bildung hervorragend eignen, müsste aber später immer stärker durch andere Orientierungen ergänzt werden.

5.3.3 Die Handlungsorientierung

Das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung stellt ebenfalls den Lernenden ins Zentrum. Das Prinzip basiert auf der philosophischen Grundannahme des Pragmatismus (vor allem John Dewey 1859–1952). Nach dieser in den USA in

der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten philosophischen Richtung ist das menschliche Handeln die Basis des menschlichen Denkens. So wie all unser Wissen der Praxis entspringt, so erweist sich dessen Wahrheit oder Falschheit wiederum im Erfolg oder Misserfolg bei der praktischen Anwendung dieses Wissens. Der Pragmatismus richtet sich gegen eine von vielen vor allem europäischen Philosophen geteilte Vorstellung, die das Denken und die Ideen im Zentrum aller Bemühungen um das Wahre, Gute und Schöne sieht.⁴⁷

Das Prinzip der Handlungsorientierung ist vor allem in der Reformpädagogik und in der Kritischen Lerntheorie aufgenommen worden. So hat z. B. der Psychologe Klaus Holzkamp⁴⁸ gezeigt, dass auch Lernen in vielen Fällen als Probehandeln beschrieben werden kann: Der Handelnde stößt während seiner Handlung auf Widerstände, mit denen er nicht gerechnet hat. In dieser Situation hält der Handelnde im Handeln inne, prüft in Gedanken andere Mittel oder andere Ziele in Hinblick auf die mögliche Fortführung seiner Handlung und führt schließlich nach Abschluss dieser Prüfung die Handlung im Lichte der Ergebnisse dieser Prüfung fort. So bleibt der Handelnde von Anfang an Subjekt des Geschehens. Diese Form des Lernens ist, im Unterschied zum bloßen Imitieren von Vorbildern, dem Wesen nach ein Akt der Befreiung, der Emanzipation von Zwängen. Weil das Handeln (im Gegensatz zum bloßen Verhalten) engstens an die Subjektivität des Handelnden gebunden ist, ist handlungsorientiertes Lernen ganz besonders dazu geeignet, die Mündigkeit des Menschen zu fördern. Wenn Mündigkeit prinzipiell eine Angelegenheit von Kopf, Herz und Hand (vgl. Kap. 3.2) ist, so betont das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung die Hand, wobei „Hand“ natürlich für den gesamten Körper und seine Fähigkeiten steht. Handlungsorientiertes Lernen ist bewegtes Lernen, das von außen beobachtet werden kann. Freilich legen die Vertreter des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung Wert darauf, dass neben der „Hand“ stets auch der Kopf und das Herz beteiligt sein müssen, wenn von Handeln in diesem strengen Sinn gesprochen wird.

Für die Politische Bildung wurde das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung vor allem durch Rolf Schmiederer⁴⁹ in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erschlossen, der den Schüler ins Zentrum des Bildungsgeschehens stellte. Für Schmiederer ist es wichtig sich bewusst zu machen, dass der Handelnde nicht nur als selbstständiges und ganzheitliches Wesen respektiert werden muss, sondern

⁴⁷ Hinter dem Pragmatismus steht die Überzeugung, dass der Mensch sich von Tieren dadurch unterscheidet, dass er sich nicht nur verhalten, sondern auch handeln kann. Nur er kann nicht nur die Mittel, sondern auch die Ziele seines Tuns bewusst auswählen, sein Tun reflektieren und korrigieren. Nur er kann Verantwortung für sein Tun tragen.

⁴⁸ Holzkamp 1993.

⁴⁹ Z. B. May/Schattschneider 2011, S. 167–177.

auch als Wesen, das auf Kommunikation angewiesen und zur Kommunikation fähig ist. Dies ist überall dort von Bedeutung, wo Menschen eine wie auch immer geartete Gesellschaft oder Gemeinschaft bilden und sich deshalb untereinander koordinieren müssen. So kann handlungsorientiertes Lernen gewissermaßen als Inbegriff des Lernens für und in der Demokratie angesehen werden. Es steht im krassen Gegensatz zum autokratischen Lernen, wie es in einem instruktionsorientierten Unterricht stattfindet. Die Erfahrung, selbst tätig und wirksam werden zu können, wird somit beim handlungsorientierten Lernen zu einer gemeinsamen Erfahrung, im glücklichen Fall zu einem Gemeinschaftserlebnis. Dies mobilisiert idealerweise zusätzliche Motivations- und Durchhaltekräfte. Genau hierin liegt die ganz besondere Bedeutung des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung.

Es gibt zwei grundsätzliche Möglichkeiten, das Prinzip der Handlungsorientierung methodisch umzusetzen: das simulative und das reale Handeln. Wie können diese beiden Formen des Handelns für die Politische Bildung nutzbar gemacht werden? Simuliert werden können einmal einzelne Rollen, die im Kontext sozial, wirtschaftlich oder politisch relevanter Situationen und Institutionen angesiedelt sind: Gesprächssituationen zwischen Vater und Sohn, Lehrer und Schüler, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Bürgermeister und Bürger, Interessenvertreter unterschiedlicher Lobbygruppen usw. Komplexere Simulationen können z. B. Fernsehdiskussionen mit unterschiedlichen Experten oder Talkshows zum Inhalt haben. Die anspruchsvollste Form der Simulation ist das Planspiel, in dem meist über mehrere Stunden und in mehreren Räumen arbeitsteilig politisch relevante Ereignisse nachgespielt werden. Bei Simulationen kommt es vor allem darauf an, dass genug Zeit für die Vor- und vor allem für die Nachbereitung zur Verfügung steht. In der Nachbereitung gilt es nicht nur zu klären, wie sich die Akteure während des Spiels gefühlt haben, sondern auch, wie realistisch das Spiel war und durch welche Variationen sich welche anderen Ergebnisse ergeben hätten. Das Problem von Simulationsspielen besteht darin, den Blick über die Ebene des Verhaltens, also der Spielzüge, hinaus auf die Ebene der Verhältnisse, also der Spielregeln und Strukturen auszuweiten.

Reales Handeln, die zweite methodische Umsetzungsmöglichkeit für das Prinzip der Handlungsorientierung, kann entweder auf das Bildungsgeschehen oder auf das gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Geschehen, das es zum Thema hat, bezogen sein. Zur ersten Kategorie gehört zum einen das Recherchieren von Themen, z. B. im Internet, in Bibliotheken, in Institutionen, auf der Straße, in der Familie. Zum anderen kann auch das Präsentieren der Ergebnisse handlungsorientiert durch Formen des produktiven Gestaltens erfolgen: durch Vorträge, Plakate, Fotodokumentationen, Radio- und Filmsendungen, Theaterstücke, Ausstellungen u. ä. Werden solche Formen des produktiven Gestaltens zu einer größeren Einheit

zusammengefasst, wird in der Regel von einem Projekt gesprochen. Wichtig für Projekte ist dabei nicht nur, dass am Ende ein Gemeinschaftsprodukt hergestellt wird, sondern dass der gesamte Prozess, von der Themenfindung über die Planung zur Umsetzung, den strengen Kriterien der Handlungsorientierung – Selbstbestimmung, Ganzheitlichkeit, demokratische Entscheidungsfindung – gerecht wird.

Zielt das produktive Gestalten auf gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Realitäten außerhalb der Bildungsinstitution, so erhält das reale Handeln eine besondere Qualität: Es verlässt den Schonraum Schule und muss sich an der harten Realität beweisen. So können Schüler Leserbriefe schreiben, Flugblätter oder Broschüren erstellen, bei politischen Institutionen intervenieren u. ä. Die anspruchsvollste Projektform, die auf reale Einflussnahme in die Welt außerhalb der Bildungsinstitution zielt, ist die Politikwerkstatt: die Erforschung realer Sachverhalte inklusive Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse für eine größere Öffentlichkeit. Ein Beispiel aus meiner eigenen Praxis als Lehrer an einem bayrischen Gymnasium: Der Politische Arbeitskreis der Schule nahm die Schließung mehrerer Betriebe der Region zum Anlass, die Folgen für die Betroffenen zu untersuchen, die wirtschaftlichen Hintergründe zu erforschen und dazu unter anderem mit Geschäftsführern und Betriebsräten zu sprechen, die Konzepte der politischen Parteien und die Erklärungen von Wirtschaftswissenschaftlern zu diskutieren und all dies in der Broschüre „Eine Region stirbt“⁵⁰ zu dokumentieren, die über die Lokalzeitungen und den Verkauf in Buchhandlungen im gesamten Landkreis publik gemacht wurde und zu Einladungen bei politisch Verantwortlichen und zu einer Diskussion einer Arbeitsloseninitiative führte.

5.3.4 Die Wertorientierung

Die Wertorientierung steht sowohl im engen Bezug zum Lernenden wie zum Gegenstand: Zum Lernenden deshalb, weil die Erfahrung zeigt, dass die spontane moralische Bewertung sozialer, wirtschaftlicher oder politischer Ereignisse oder Sachverhalte offenbar einem Bedürfnis des Menschen entspricht und ihm dazu dient, die Komplexität der Welt der Politik auf ein verkraftbares Maß zu reduzieren. Und zum Gegenstand, weil in politischen Ereignissen und Sachverhalten immer automatisch Wertfragen beinhaltet sind.

Was eigentlich sind Werte? Ganz grundsätzlich wird in der Philosophie zwischen Tatsachen und Werten unterschieden. Wenn wir über Tatsachen reden, kann es immer nur darum gehen, ob unsere Behauptungen objektiv wahr oder falsch

⁵⁰ Arnold-Gymnasium 2003.

sind. Wenn wir aber über Werte reden, geht es im Gegensatz dazu darum, ob wir sie akzeptieren oder nicht. Werte sind also subjektive Stellungnahmen. Diese Stellungnahmen beziehen sich immer auf eine Klasse von Tatsachen. So gilt der Wert der Menschenwürde für all jene Situationen, in denen Menschen mit Würde behandelt werden können: als Kinder, Erwachsene und Alte, in der Familie, in der Wirtschaft, in der Politik, beim Bestrafen und Belohnen des Verhaltens usw. Werte grenzen sich zudem von Normen ab, die sich auf bestimmte begrenzte Bereiche des Handelns bzw. der Gesellschaft beziehen, wie etwa die Schule (z. B. die Norm der Schulpflicht) oder den Verkehr (z. B. die Norm des Rechtsfahrgebots). Im Gegensatz zu diesen besonderen, bereichsspezifischen Vorgaben sind Werte allgemeine, also bereichsübergreifende Moralvorstellungen, die das menschliche Handeln dauerhaft anleiten und von uns geteilt oder abgelehnt werden können.

Zwischen der Entwicklung der Moralvorstellungen des Menschen und seinem Alter besteht ein enger Zusammenhang. Dies gilt sowohl für den Menschen als Gattungswesen wie für das einzelne Individuum. Nach einem Modell des amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg entwickelt sich die Moral in drei grundsätzlich unterscheidbaren Phasen. In der so genannten präkonventionellen Phase besteht die Moral in der schlichten Gegenseitigkeit (z. B. Wie du mir, so ich dir). In der konventionellen Phase wird das moralische Urteil an den geltenden Regeln ausgerichtet (z. B. Gesetzeskonformität). Die postkonventionelle Phase zeichnet sich dadurch aus, dass nach universell gültigen Moralprinzipien geurteilt wird (z. B. Kategorischer Imperativ von Immanuel Kant⁵¹). Eine biografische Zuordnung dieser Phasen ist schwierig. Zwar haben Kinder zunächst immer ein präkonventionelles Moralbewusstsein, aber manche bleiben auch als Erwachsene dabei stehen, andere entwickeln sich erfolgreich weiter und erreichen die zweite oder sogar die dritte Stufe. Auch hier zeigt sich, dass das Persönlichkeitsmerkmal Alter keineswegs nur in einem biologischen Sinn gedacht werden kann (vgl. Kap. 4.2). Moralisch sind viele Erwachsene noch wahre Kleinkinder.⁵²

Im Bereich der sozialen und politischen Bildung kann grundsätzlich festgestellt werden, dass Lernende immer auch bewerten, wenn sie mit Sachverhalten kon-

⁵¹ Eine Form dieses in jedem Fall gültigen Imperativs lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, von der du wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde!“

⁵² Viele Wirtschaftsethiker, die von einem deontologischen Ansatz (Pflichtenethik) ausgehen, halten die Marktwirtschaft mit ihrem Homo oeconomicus in moralischer Hinsicht bestenfalls für konventionell, weil die Idee der individuellen Nutzenmaximierung und der Instrumentalisierung anderer Marktteilnehmer für den eigenen Nutzen ohne Bezug auf universell gültige Moralprinzipien stattfindet. Andere, die einen utilitaristischen Ansatz (Nützlichkeithethik) vertreten, sehen genau in diesem Realismus bezüglich des Menschenbildes die moralische Stärke der Marktwirtschaft.

frontiert werden.⁵³ Aber diese Bewertungen erfolgen oft entweder nur affektiv, also nur aus dem Bauch heraus, oder nur kognitiv im Sinne einer präkonventionellen Moral, also rein instrumentalistisch in Hinblick auf den eigenen Vorteil. In der Politischen Bildung kommt es nun grundsätzlich darauf an, die Sich-Bildenden zum bewussten Werten zu befähigen. Eine bewusste Wertung zeichnet sich dadurch aus, dass angesichts einer Handlung oder eines Sachverhalts nicht vorschnell geurteilt wird. Vielmehr müssen in einem ersten Schritt die von einer Handlung, einem Ereignis oder einem Sachverhalt betroffenen Personen identifiziert werden. In einem zweiten Schritt muss danach gefragt werden, inwieweit dadurch deren Interessen betroffen sind. Und erst im dritten Schritt kann ein Werturteil gefällt werden. Bei diesem Urteil ist entscheidend, dass der Wert, der dem Urteil zugrunde gelegt wird, bewusst als Wert bejaht wird. Dieser Akt der Bejahung ist immer auch ein emotionaler Vorgang der Identifikation mit einer Idee. Erst wenn die Sach- und die Wertkomponente eines Werturteils geklärt sind, wenn das kognitive und das affektive Moment zusammenpassen, kann von einem Umgang mit Werten gesprochen werden, der einem mündigen Bürger gerecht wird.

Die Fachdidaktikerin Sybille Reinhardt hat die didaktische Bedeutung der Wertorientierung auf der Grundlage des Modells von Kohlberg weiter untersucht und daraus einen methodischen Vorschlag entwickelt.⁵⁴ Ausgangspunkt ist, dass die Lernenden mit einem Werte-Dilemma konfrontiert werden. Klassisches Beispiel ist das Dilemma eines Mannes, dessen Frau schwer krank ist und nur überleben kann, wenn sie ein bestimmtes Medikament erhält, das nur durch Einbruch in eine Apotheke zu beschaffen ist (so genanntes Heinz-Dilemma). Es gibt natürlich fast unendlich viele ähnlich gelagerte Situationen, in denen zwei Werte miteinander in einem schier unauflösbaren Konflikt stehen: Darf man als Unternehmer Elektro-Schrott in Afrika entsorgen, Waffen in den Nahen Osten verkaufen, Handel mit Diktaturen treiben – wenn dadurch Arbeitsplätze und Lebensperspektiven von Menschen gerettet werden können? Und darf man als Konsument Billigklamotten aus Bangladesh kaufen, wenn klar ist, dass diese unter menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen hergestellt worden sind, die dortigen Arbeiter aber ohne diese Arbeit überhaupt kein Einkommen hätten? Die Schüler suchen nun nach Möglichkeiten der Auflösung des Dilemmas und finden, ggf. durch Unterstützung der Lehrkraft, heraus, dass nur durch Vorgriff auf die jeweils nächste Moralstufe eine Lösung möglich wird: durch allgemeine Gesetze, die für eine Krankenversicherung sorgen, durch allgemeine Regeln für Abfallentsorgung, Rüstungsexport und den Umgang mit Diktaturen, durch verbindliche internationale Standards, bei de-

⁵³ Zur Vertiefung: Reheis 1999.

⁵⁴ Reinhardt 2005, S. 151–159.

ren Verletzung härteste Strafen drohen. So führen Wertediskussionen zu der Erkenntnis, dass verbindliche Regeln ungemein entlastend sein können – eine zentrale Einsicht in den Kern des Politischen.

5.3.5 Die Fall- und die Problemorientierung

Die didaktischen Prinzipien der Fall- und der Problemorientierung setzen im Didaktischen Dreieck den Akzent beim Gegenstand des Lernens. Zugrunde liegt die in institutionalisierten Bildungsprozessen vielfach gemachte Erfahrung, dass in aller Regel in der Unterrichtspraxis die bloße Faktenvermittlung dominiert. Diese lässt zwar jede Menge totes Wissen entstehen, sorgt aber kaum für vernetztes Wissen als Grundlage für eine reflektierte Urteilsbildung. Ein auf bloße Faktenvermittlung zielender Unterricht eignet sich erst recht nicht dazu, den Lernenden zu begeistern und zum politischen Engagement zu motivieren. Um dies zu erreichen, müssen die Gegenstände nicht nur objektiv für die Gesellschaft, sondern auch subjektiv für den Lernenden als bedeutsam erkannt werden können. Genau das möchten die Fall- und die Problemorientierung erreichen.

Das Prinzip der Fallorientierung, auch exemplarisches Prinzip genannt, wurde bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts durch Kurt Gerhard Fischer⁵⁵ entwickelt. Es geht von einer phänomenologischen Sicht auf die Welt aus. Danach wird der Mensch in seinem Bemühen um Orientierung zunächst mit einer unübersehbaren Vielzahl von ungeordneten Einzelphänomenen konfrontiert, die er in ein halbwegs überschaubares und geordnetes System zu bringen versucht. Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses wie auch des Bildungsgeschehens ist immer ein konkreter Einzelfall: ein konkretes Ereignis mit Anfang und Ende. Politisch wird ein Fall dadurch, dass er auf das allgemein Verbindliche bzw. das verbindliche Allgemeine bezogen ist, also mit der Frage nach dem Allgemeinwohl zu tun hat.

Bei der Untersuchung eines konkreten Falls geht es darum, dieses Allgemeine herauszuarbeiten. Dabei wird schrittweise von den Besonderheiten des Falls abstrahiert, so dass am Schluss nur mehr eine allgemeine Struktur übrig bleibt, die sich ganz offensichtlich auch in anderen Einzelfällen wiederfindet. Diese gedankliche Bewegung vom Besonderen zum Allgemeinen wird Induktion genannt. Beim Fallprinzip hängt alles davon ab, den Einzelfall so zu wählen, dass er sich tatsächlich als Beispiel für andere Einzelfälle und damit letztlich für eine allgemeine politische Erkenntnis eignet. Ein solcher Fall, der subjektiv betroffen macht und objektiv repräsentativ ist, war zum Beispiel die Selbstverbrennung des 26-jähri-

⁵⁵ Z. B. May/Schattschneider 2011, S. 66–75.

gen Tunesiers Mohammed Bouazizi.⁵⁶ Der junge Mann hatte trotz Abiturs keine Chance auf ein Studium oder einen festen Arbeitsplatz. Nach einem vergeblichen Versuch der Flucht nach Europa wurde er mobiler Gemüse- und Obsthändler, hatte dafür aber nicht die erforderliche Genehmigung. Nachdem die Polizei seinen Handwagen und seine Waage konfisziert hatte, übergoss er sich am 17. Dezember 2010 vor dem Gouverneurspalast mit Benzin, zündete sich an und gab so den zentralen Anstoß zur arabischen Revolution des Jahres 2011. An diesem Fall kann man erkennen, wie ein Funke reicht, um ein Pulverfass zur Explosion zu bringen, durch welche Umstände eine explosive Situation charakterisiert ist und was dies alles mit Europa zu tun hat.

Das didaktische Prinzip der Problemorientierung geht den umgekehrten Weg. Es wurde vor allem durch Wolfgang Hilligen⁵⁷ ebenfalls bereits ab den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt. Theoretischer Hintergrund ist eine eher funktionalistische Sicht auf die Welt. Nach ihr konfrontiert uns das Leben ständig mit Aufgaben. Dabei können wir nie wissen, wie und ob uns Lösungen auch wirklich gelingen. Entscheidend ist es, immer wieder die richtigen Instrumente zu finden, also solche, die die gewünschte Funktion auch erfüllen. Während Fälle wegen der Aufmerksamkeit, die sie erregen, didaktisch bedeutsam werden, ist es bei den Problemen eher umgekehrt. Probleme sind Zustände, die nach Veränderungen verlangen. Weil man sich an sie aber gewöhnt hat, bemerkt man sie kaum. Erst wenn sie bewusst geworden sind, regt sich das Interesse als Voraussetzung dafür, die Neugier auf ihre Lösung zu lenken und die Kreativität der Lernenden anzustacheln.

Klassischerweise beginnt die methodische Umsetzung des Prinzips der Problemorientierung mit einer Bestandsaufnahme des Problems, führt dann zur Analyse seiner Entstehung und schließlich zur Diskussion von Lösungsansätzen. Mehrere Didaktiker haben vorgeschlagen, in jeder dieser Phasen zwischen der objektiven und der subjektiven Sicht zu differenzieren, um die Lernenden zu einer stärkeren Konfrontation mit dem Problem zu bewegen: Was bedeutet das Problem konkret? Welche Konsequenzen hätte die Abschwächung oder gar Lösung des Problems für mich? Was kann ich zu ihr beitragen? Im Prinzip kann jedes als politisch wichtig erkannte Problem zum Gegenstand der Politischen Bildung gemacht werden. Am besten sind Probleme aus dem realen Leben, vielleicht sogar aus dem Schulleben. Ein solches Problem entstand zum Beispiel an meiner ehemaligen Schule. Der Hausmeister stellte aus geschäftlichen Interessen heraus und unterstützt durch die kaufkräftige Nachfrage eines beachtlichen Teils der Schüler für die Pausenverpfle-

⁵⁶ Z. B. Kraushaar 2012, S. 17–27.

⁵⁷ Z. B. May/Schattschneider 2011, S. 114–124.

gung große Mengen von Pommes frites her. Das verursachte eine beachtliche Geruchsbelästigung im Schulhaus, unterstützte die Schüler in ihrem nicht besonders gesundheitsbewussten Ernährungsverhalten und brachte schließlich die Fachschaft Biologie, die an der Schule auch für die Gesundheitsförderung verantwortlich war, gegen ihn auf. Bei diesem Problem ging es nicht nur um die Interessenabwägung zwischen Hausmeister, Schülern und Lehrkräften, sondern um den Stellenwert und die Form der Gesundheitserziehung an Schulen. Das ist in einer immer stärker auf Fastfood ausgerichteten Gesellschaft unzweifelhaft eine wichtige pädagogische Aufgabe.

5.3.6 Die Konfliktorientierung

Auch die Konfliktorientierung als didaktisches Prinzip setzt beim Inhalt des Bildungsgeschehens an. Allerdings tut sie dies, im Gegensatz zur Fall- und Problemorientierung, aus einer Perspektive, die sich weniger für den Inhalt als für die Formen, also die Prozesse und den Ordnungsrahmen des Politischen interessiert. Es handelt sich bei diesem didaktischen Prinzip um ein sehr anspruchsvolles, weil in ihm ganz im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki Kategorien im Zentrum stehen, über deren Anwendung die Brücke zwischen Subjekt und Welt erst hergestellt werden kann (vgl. Kap. 5.2). Während die Fall- und Problemorientierung relativ direkt auf Überlegungen zur politischen Praxis zielt, geht es der Konfliktorientierung in erster Linie um eine solide Analyse, aus der dann erst praktische Konsequenzen gezogen werden können.

Das Didaktische Prinzip der Konfliktorientierung geht auf die kritische Auseinandersetzung mit der soziologischen Konflikttheorie (Lewis A. Coser, Ralf Dahrendorf) zurück. Die Konflikttheorie interpretiert Konflikte als Folge des Aufeinander-Stoßens gegensätzlicher Kräfte. Dieses Aufeinanderstoßen von Kräften gilt ihr als unvermeidbar, weil Gegensätze in der Natur jeglicher Form der Vergesellschaftung liegen. Zugleich betont dieser Ansatz den positiven Wert, den Konflikte für das Zusammenleben haben. Wo Konflikte offen ausgetragen werden, dort besteht nämlich die große Chance, dass sich das Bessere gegenüber dem Schlechteren über kurz oder lang durchsetzt. Und wo die Grundsätze des Umgangs mit Konflikten akzeptiert sind, wirkt diese gemeinsame Akzeptanz auch als Stabilisator für die Gesellschaft. Zwar ist die Konflikttheorie im Grunde ein Kind des Liberalismus, erfuhr aber im Gefolge der Auseinandersetzung mit den Ideen der 68er-Bewegung, v. a. mit Autoren der Frankfurter Schule (Herbert Marcuse, Jürgen Habermas), eine kritische Wendung: Hinter den an der Oberfläche der bürgerlichen Gesellschaft stattfindenden Konflikten existiert der Grundkonflikt zwischen Kapital und Arbeit,

der durchaus überwindbar wäre, wenn sich die Mehrheit der Gesellschaft für eine Demokratisierung der Wirtschaft mit weitgehender gesellschaftlicher Kontrolle des Kapitals entscheiden würde.

Für die Politikdidaktik hat vor allem Hermann Giesecke⁵⁸ in den frühen 70er des 20. Jahrhunderts die Konfliktorientierung als didaktisches Prinzip erschlossen. Konflikte sind für die Politische Bildung deshalb reizvoll, weil sie in aller Regel mit Bewertungen einhergehen, die die Sich-Bildenden bereits von sich aus mitbringen. Die Beschäftigung mit Konflikten konfrontiert den Lernenden sehr oft mit der Notwendigkeit, diese eigenen Wertungen zu verteidigen oder zu revidieren. Zum Vergleich: Während der Reiz von Fällen in der Sensation, der Reiz von Problemen in der Suche nach Lösungen steckt, reizen Konflikte zur Stellungnahme.

5.3.7 Kategorien für die Analyse von Konflikten

Damit diese Stellungnahme nicht aus dem hohlen Bauch heraus, also rein affektiv erfolgt, sondern argumentativ unterfüttert, also kognitiv anspruchsvoll wird, müssen Konflikte gründlich analysiert werden. Anders als die praxisorientierte Problemanalyse zielt die Analyse von Konflikten zunächst nur auf das Erkennen dessen, was hinter den Konflikten steht: Sie möchte die Triebkräfte und Ursachen der Konflikte möglichst vollständig aufdecken. Dies hängt ganz zentral damit zusammen, dass die Konfliktanalyse im Unterschied zur Problemanalyse nicht einfach an irgendwie gearteten Lösungen interessiert ist, sondern auf einem Qualitätskriterium für die Bewertung von Lösungen beharrt: der Realisierung von Menschenwürde. Dahinter steht die Überzeugung der Kritischen Theorie, dass alle Verhältnisse zu überwinden seien, in denen der Mensch überflüssiger Herrschaft ausgesetzt ist. Gradmesser für die menschliche Emanzipation sind dabei weder die Verhältnisse von früher noch die Verhältnisse von anderswo. Maßstab ist allein das, was heute und hier möglich ist. Oskar Negt spricht deshalb davon, dass in einer Zeit, in der dem allseits beschworenen Realismus seine humane Zukunftsperspektive immer offensichtlicher abhanden kommt, nur mehr Utopien realistisch sind.⁵⁹

Für eine Konfliktanalyse, die sich normativ derart festlegt, schlägt Giesecke eine Liste von ganz bestimmten Kategorien vor. Sie enthält neben dem Konfliktbegriff selbst genau 10 weitere Kategorien: Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit und Menschenwürde. Beim Konfliktbegriff geht es um die Aufdeckung der

⁵⁸ Z. B. May/Schattschneider 2011, S. 91–100.

⁵⁹ Z. B. Negt 2010, S. 560.

grundsätzlichen Gegnerschaft. Über die Kategorie Konkretheit sollen die Einzelheiten der Auseinandersetzung erschlossen werden. Die Kategorie Macht fragt nach faktischen Möglichkeiten sich durchzusetzen. Die Rechtskategorie zielt auf den formalen Rahmen, innerhalb dessen der Konflikt ausgetragen wird. Über die Kategorie Interesse sollen die Positionen und Perspektiven der Beteiligten transparent werden. Mitbestimmung führt zur Frage nach Möglichkeiten, Interessen zur Geltung zu bringen. Solidarität ist jene sozialetische Grundhaltung, die denen zur Verfügung steht, deren Interessen zu kurz kommen, wenn sie jeder für sich allein vertreten würde. Mit Funktionszusammenhang ist die Tatsache der vielfachen Vernetztheit und der Wechselwirkungen gemeint. Ideologie verweist auf Ordnungsvorstellungen, mit denen Interessen und Handlungen gerechtfertigt werden. Über die Kategorie der Geschichtlichkeit soll bewusst werden, dass jeder Konflikt seine Entstehungsgeschichte hat. Und Menschenwürde ist schließlich der übergeordnete Maßstab zur Bewertung von Konflikten und deren Lösungen.

Die Kategorie Ideologie ist für eine Politische Bildung mit kritischem Anspruch besonders wichtig (vgl. Kap. 4.2 zum Thema Milieu). Für Oskar Negt sind Ideologien hartnäckige „kognitive Bearbeitungsblöcke“, ähnlich wie Gemeinplätze und Vorurteile.⁶⁰ Alle drei Bearbeitungsblöcke widersetzen sich dem Prozess des Mündigwerdens des Menschen. Ideologien, Gemeinplätze und Vorurteile sind so hartnäckig, weil sie sowohl für das Individuum wie für die Gesellschaft eine wichtige Funktion erfüllen: Dem Individuum geben sie psychische Sicherheit, weil sie es mit klaren Orientierungen versorgen. Und der Gesellschaft geben sie inneren Halt, weil sie ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter ihren Mitgliedern erzeugen. Dieses entsteht freilich im Kern durch die künstliche Abgrenzung der Gesellschaft von anderen Gesellschaften. Am klarsten finden sich diese Funktionen bei rechtspopulistischen, rechtsradikalen und rechtsextremistischen Haltungen, die einen mehr oder minder offensiven Rassismus beinhalten und somit die Leitidee der gleichen Würde jedes Menschen im Kern ablehnen. Die Besonderheit von Ideologien gegenüber Gemeinplätzen und Vorurteilen besteht Negt zufolge darin, dass sie eine Mischung aus Wahrheit und Lüge darstellen. Diese Mischung ist auch deshalb besonders schwer zu durchschauen, weil sie sich als geschlossenes geistiges Gebilde systematisch gegenüber Kritik immunisiert.

Für die didaktische Umsetzung der Konfliktanalyse schlägt Giesecke ein fünfschrittiges Verfahren vor: Zunächst werden die Lernenden mit dem Konflikt konfrontiert. Anschließend muss der Konflikt mit Hilfe der aufgeführten Kategorien gründlich analysiert werden. Im dritten Schritt findet eine erste Stellungnahme statt. Im vierten Schritt geht es um eine Zuspitzung des Gegensatzes. Abschließend soll

⁶⁰ Negt 2010, S. 402–454. Die Gemeinplätze nennt Negt „Topoi“.

der Konflikt generalisiert, also auf ähnliche Fälle übertragen werden. Grundsätzlich eignen sich alle Konflikte, die strukturell angelegt sind, also ihre Grundlage nicht nur in konkreten Personen, sondern in anhaltenden sozialen, ökonomischen oder politischen Situationen haben. Von Vorteil ist eine klare Pro-Contra-Struktur, weil sie die didaktische Reduktion nicht unnötig verkompliziert. Neben Konflikten der Arbeitswelt (z. B. Entlohnung, Arbeitszeit) oder des Konsumverhaltens (z. B. soziale und ökologische Konsequenzen) eignen sich Konflikte zum Umgang mit Zeit besonders gut: zum Beispiel Konflikte um die Ladenöffnungszeiten, um die Sonntagsruhe und – im Hinblick auf die europäische Integration besonders aktuell – um die Siesta und den ganzen mediterranen Lebensstil, der den Südeuropäern derzeit unter dem Druck der Konkurrenz mit Mittel- und Nordeuropa ausgetrieben werden soll.⁶¹

5.3.8 Die Zukunftsorientierung

Spätestens seit Hiroshima und Nagasaki ist klar, dass die Menschheit sich zum ersten Mal in der Geschichte selbst auslöschen kann. Die Warnungen vor den „Grenzen des Wachstums“ im Bericht an den Club of Rome 1972 haben diese Perspektive nochmals bestätigt. Die aktuelle Diskussion über Gentechnik und Klimawandel und andere bereits in der Gegenwart spürbaren zukünftigen Gefahren mit teils apokalyptischen Ausmaßen rücken das Thema Zukunft ins Zentrum der Politischen Bildung. Dabei geht es um die Erkenntnis, dass Zukunft heute nicht mehr als Fortschreibung der Gegenwart angesehen werden kann, sondern als etwas, das extra gestaltet werden muss. Aber wie lässt sich die Gestaltung von Zukunft mit den Grundsätzen einer pluralistischen Demokratie vereinbaren? Wird durch Zukunftsentwürfe nicht immer auch die Freiheit jener Zeitgenossen verletzt, die diese Entwürfe nicht teilen, und erst recht die Freiheit zukünftiger Generationen, ihre eigenen Entwürfe machen zu können?

Das didaktische Prinzip der Zukunftsorientierung möchte eine Antwort auf diese Herausforderung anbieten. Erstens müssen sich Theoretiker und Praktiker der Politischen Bildung diese neue historische Situation grundsätzlich bewusst machen. Zweitens geht es darum, die mit ihr einher gehenden speziellen Herausforderungen für die Politische Bildung zu erkennen und nach konkreten Kompetenzen, die in Hinblick auf diese Herausforderungen erworben werden müssen, zu fragen. Dazu gehört z. B. die Notwendigkeit der Ausweitung des Zeithorizonts

⁶¹ Um die Zeitdimension des Politischen herauszuarbeiten (vgl. Einleitung, Fußnote 8), könnte die Kategorie des Politikzyklus hinzugefügt werden. Reheis 2009b und 2012.

als Folge der Beschleunigung der Geschichte und der immer tieferen Eingriffe in die Zukunft. Eine andere Zukunftsherausforderung ist ein angemessener Umgang mit Komplexität, mit Unsicherheiten und mit Ambivalenzen, die sich einstellen, sobald man sich auf Zukunftsfragen einlässt. Und hierher gehört schließlich die für die aktive Gestaltung der Zukunft notwendig werdende soziale Phantasie. Denn wie sollen wir von dem dominierenden Konzept für Fortschritt, vom „Schneller, Weiter, Höher“ wegkommen, wenn wir nichts anderes kennen? Ein zukunftsfähiges Fortschrittskonzept ist nicht nur eine Frage der Entwicklung von technischen Apparaturen, technologischen Strukturen und ethischen Haltungen. Vielmehr muss die Politische Bildung ins Zentrum unseres Verständnisses vom Wesen des Menschen und von der Menschenwürdigkeit des Gemeinwesens vorstoßen.⁶²

In Bezug auf die methodischen Umsetzungsmöglichkeiten des Prinzips der Zukunftsorientierung werden z. B. von Peter Weinbrenner zwei Ansätze besonders vorgeschlagen: die Szenario-Methode und die Zukunftswerkstatt⁶³. Bei der Szenario-Methode wird ein begrenzter gesellschaftlicher oder politischer Gegenstandsbereich herausgegriffen, der bereits in der Gegenwart zu Besorgnis Anlass gibt. Dann werden einige wenige Variablen verändert und es wird in Gedanken geprüft, wie sich diese Veränderungen auf die zukünftige Entwicklung dieses Gegenstandsbereichs auswirken werden. Oft wird zwischen einem nicht erwünschten Negativ-, einem erwünschten Positiv- und dem wahrscheinlichen Trendszenario unterschieden. Die Szenario-Methode ist also ein Gedankenexperiment, das alternative Zukünfte vorstellbar werden lässt und zu entsprechenden politischen Konsequenzen führt. Beim Thema Verkehr könnten z. B. drei Varianten durchgespielt werden, die sich durch die Preise, die für die Benutzung von Verkehrsmitteln gezahlt werden müssen, unterscheiden (unabhängige Variable) und die Auswirkungen unterschiedlicher Preise für das Verkehrsaufkommen, die Siedlungsstruktur, die Flächenversiegelung, die Klimaentwicklung etc. (abhängige Variablen) sichtbar werden lassen.

Während die Szenario-Methode, die auch als wissenschaftliche Analysemethode verwendet wird, relativ stark kognitiv ausgerichtet ist, zielt die Zukunftswerkstatt auch auf Emotionen und praktisches Handeln. In einer ersten Phase, der Kritikphase, wird eine persönliche Bestandsaufnahme zu einem Bereich des Alltagslebens (z. B. Wohnen, Ernährung, Schule, Betrieb) durchgeführt. In der zweiten Phase, der Utopiephase, soll die Phantasie beflügelt werden: Wenn ich alle

⁶² Deshalb spricht Oskar Negt auch von der Befähigung zur „soziologischen Phantasie“, also dazu, dass wir befähigt werden, unsere Beziehungen und all das, was ihnen zugrunde liegt, grundlegend zu analysieren und neu zu konzipieren. Negt 1971 und 2010, S. 265–275.

⁶³ Weinbrenner 1988 und 1997.

Macht und alles Geld der Welt hätte, wie würde ich diesen Bereich umgestalten? Auch die Form, in der die Utopien vorgestellt werden, sollen so phantasievoll und künstlerisch wie nur möglich sein. Erst in der dritten Phase, der Umsetzungsphase, begeben sich die Teilnehmer einer Zukunftswerkstatt wieder auf den Boden der Realität und suchen nach Wegen, wie Teile der phantasierten Utopien in die Praxis umgesetzt werden können. In Schulen z. B. würde sich eine Zukunftswerkstatt zum Thema Unterricht anbieten. Die in der Phantasiephase entwickelten Qualitätskriterien für „guten Unterricht“ könnten dazu führen, dass in der Umsetzungsphase auch nach vergleichbaren Kriterien für eine gute Arbeit und eine gute Gesellschaft gefragt wird. So könnte ein anspruchsvoller Lernprozess angeregt werden, der die Lernenden faktisch in der Gegenwart, nämlich beim täglichen Ärger im Klassenzimmer abholt, und fiktiv in die Zukunft einer Gesellschaft führt, die es verantwortungsbewusst und kompetent zu gestalten gilt.

5.3.9 Die Aktionsorientierung

Vor allem im Zusammenhang mit zivilgesellschaftlichem Engagement (vgl. Kap. 4.1), teilweise auch in der außerschulischen Bildungsarbeit werden mitunter Wege beschritten, bei denen die Politische Bildung verdeckt oder auch als Nebenprodukt stattfindet: die Aktionsorientierung. Auch hier spielt das Didaktische eine Rolle, wenn sie auch oft nur untergeordnet sein mag. Mit solchen Formen der Politischen Bildung wird in letzter Zeit vor allem deshalb experimentiert, weil die etablierten Formen offenbar immer nur bestimmte Adressaten erreicht, in anderen Milieus (Spontis, Künstler aber auch Bildungsferne) oft wenig Resonanz findet. Der Reiz solcher Aktionen besteht nicht zuletzt im Erleben der eigenen Kreativität, in der Erfahrung der Wirksamkeit gezielter Irritationsstrategien bei Adressaten und Zuschauern der Aktionen und im Spiel mit kontrollierten legalen und illegalen Grenzverletzungen. Solche Aktionen sind im Übergangsbereich zwischen politischer Bildungsarbeit und realer politischer Einflussnahme anzusiedeln.

Der Bildungsaspekt steht bei jenen Aktionen im Vordergrund, denen es vor allem um die symbolischen Gehalte der Aktionen geht.⁶⁴ Weil diese Aktionen klare Gegner haben, aber die offene Konfrontation mit ihnen meiden wollen, wird bisweilen auch von Guerilla-Taktik gesprochen. Aus der Erfahrung heraus, dass traditionelle Protestformen sich abgenutzt haben und längst in das „System“ integriert sind, sollen diese subversiven Aktionen vor allem zwei Ziele erreichen: Aufmerksamkeit erzeugen und das Bewusstsein auf bestimmte Inhalte lenken. Insofern geht

⁶⁴ Im Folgenden z. B. Teune 2008.

es den Akteuren im Kern um die Verfremdung der herrschenden Formen der Kommunikation. Eine der ältesten Formen solcher bildungsorientierter Aktionen ist das „Unsichtbare Theater“, das von kommunistischen Theatergruppen im Widerstand gegen den Faschismus in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde und in den 60er Jahren durch Augusto Boal für den Kampf gegen die brasilianische Militärdiktatur genutzt wurde.⁶⁵ Dabei werden die Theaterszenen nicht auf einer Bühne aufgeführt, sondern ohne Wissen der Zuschauer an öffentlichen Orten. Die Zuschauer erleben das Spiel zunächst als normale Alltagssituation, werden aber unweigerlich in die Handlung mit einbezogen, so dass Darsteller und Publikum auf derselben „Bühne“ agieren. Themen können sowohl die Machenschaften von Regierungen oder Konzernen, aber auch die Gleichgültigkeit der Bürger sein. Ein anderes Beispiel für die Arbeit mit Verfremdungseffekten sind Zeitungsanzeigen, die von der Form her den Gegner imitieren, vom Inhalt her aber Klartext sprechen (Subvertising als Form der Kommunikationsguerilla). Oder der in einigen Großstädten bereits praktizierte heimliche Gemüseanbau auf öffentlichem Grund (guerilla gardening), der als Nebeneffekt auf die Möglichkeit der Begrünung von Innenstädten und die wohnortnahe Lebensmittelproduktion hinweisen soll. Vor allem in Österreich gibt es viele Künstler und Initiativen, die durch Happenings und Street Art politische Aufklärung betreiben.⁶⁶

Politische Aktionen, die ebenfalls einen bildenden Zweck verfolgen, jedoch primär realen Einfluss über symbolische Wirkungen erzielen wollen, werden unter den Begriffen „Ziviler Protest“ oder auch „Ziviler Ungehorsam“ zusammengefasst. Gemeinsam ist diesen Aktionsformen, dass die Akteure sich selbst moralisch und politisch zum Widerstand ermächtigt und verpflichtet sehen. Dieser Widerstand wird aber nur als Symbol und Signal verstanden, weil er nicht auf eine reale Konfrontation mit dem Gegner abzielt. Gliedert man die Protestformen nach dem Grad der Grenzüberschreitung, so können appellative (z. B. Unterschriftensammlung), demonstrative (z. B. Mahnwachen), konfrontative (z. B. Blockaden) und gewaltförmige (z. B. Brandstiftung) Protestaktionen unterschieden werden.⁶⁷ Es darf vermutet werden, dass solche Aktionen einerseits die Motivation zu einer intellektuellen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen – sowohl bei den Akteuren selbst wie auch bei den Zuschauern – enorm steigern können. Es wäre aber genauer zu untersuchen, wie die Beteiligten langfristig die Erfolge oder Misserfolge solcher Aktionen verarbeiten.

⁶⁵ Boal/Spinu 1996.

⁶⁶ Z. B. der Philosoph und Künstler Günther Friesinger.

⁶⁷ Hutter/Teune 2012.

5.3.10 FAZIT

Wo meist nicht echte Erfahrungen und nicht echte Gefühle, sondern arrangierte, oft medial vermittelte fiktive Begegnungen mit der Welt den Ausgangspunkt bilden, beginnt das Feld der Didaktik. Zu den beiden Polen Subjekt und Welt kommt als dritter Pol derjenige hinzu, der den Lehr-Lern-Prozess anleitet. Die Politikdidaktik hat eine Reihe von didaktischen Prinzipien entwickelt, die bei der Planung von Bildungsprojekten hilfreich sein können. Sie akzentuieren jeweils bestimmte Aspekte auf der Subjekt- oder Objektseite des Erschließungsprozesses und lassen andere in den Hintergrund treten. Zum Teil engen Thema, Alter, Motivation der Adressaten und der raumzeitliche Rahmen die didaktischen Entscheidungen für ein Prinzip ein. Deshalb werden in der Praxis meist mehrere Prinzipien miteinander kombiniert. Den Prinzipien können jeweils Methoden zugeordnet werden, die die Umsetzung des Prinzips erleichtern oder gar erst ermöglichen. Wichtig ist, dass auch innerhalb solcher Lehr-Lern-Prozesse, die nicht von authentischen Erfahrungen ausgehen, die Lernenden die Möglichkeit erhalten, während des gesamten Lernprozesses auch emotional beteiligt zu sein. Wenn das große Ziel der politischen Mündigkeit ernst genommen werden soll, sollte innerhalb dieses Rahmens den Sich-Bildenden Gelegenheit gegeben werden, bei der Auswahl der Prinzipien und Methoden wie überhaupt bei der gesamten Gestaltung des Bildungsgeschehens aktiv mitzuwirken. Das erfordert, dass Lehrende und Lernende den Prozess beständig reflektieren.

In Kap. 3.1 wurde die verfassungsmäßige Grundstruktur unseres Gemeinwesens als pluralistische Demokratie gekennzeichnet. Diese Pluralität wird jedoch in den öffentlichen Diskursen und auch im Bewusstsein von Lernenden und Lehrenden selten ausgeschöpft. Wir haben es vielmehr, so meine Ausgangsdiagnose, mit einer systematischen Engführung des Blickes zu tun, die dem Anspruch unserer Grundordnung nicht gerecht wird. Für diese Engführung soll im Folgenden sensibilisiert werden. Dazu werden einige der Themen und Herausforderungen, denen sich die Politische Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts stellen muss, herausgegriffen. Ein besonderes Augenmerk gilt den gedanklichen Weichenstellungen, die den unterschiedlichen Positionen zugrunde liegen. Absicht dieses letzten Teils der kritischen Einführung ist es, die zumeist vom Mainstream beherrschten Bewusstseinsinhalte von Lernenden wie von Lehrenden durch jene kritischen Fakten und Argumente zu ergänzen, die einbezogen werden müssen, wenn sich der Lernende am Ende – unter Abwägung der gesamten Breite und Tiefe der Thematik – ein eigenständiges Urteil bilden können soll. Nur so kann das Kontroversprinzip als normative Leitplanke der Politischen Bildung in der Schule (vgl. Kap. 3.2) umgesetzt werden. Und nur so kann gewährleistet werden, dass die Kategorien, auf denen das eigenständige Urteil gründet, auch wirklich fachlich elementar sind (vgl. Kap. 5.2). Ein besonderes Interesse dieser kritischen Einführung gilt dabei der Dialektik von Besonderem (individuelle Erfahrungen) und Allgemeinem (gesellschaftliche Arbeit) (vgl. Kap. 5.3). Den Leser, der unter Umständen selbst über Jahrzehnte vom Mainstream geprägt wurde, erwartet in diesem Kapitel eine geistige Dehnübung, die vielleicht für manchen bis an die Schmerzgrenze gehen kann. Sie ist aber für die Sachanalyse als Vorarbeit jeder didaktisch-methodischen Planung unverzichtbar.

6.1 Gesellschaft und Ungleichheit

Die Beschäftigung mit dem Thema „Gesellschaft und Ungleichheit“ führt erfahrungsgemäß schnell zu emotionalen Reaktionen. Das Thema rüttelt an tief sitzenden Überzeugungen, es mobilisiert Hoffnungen und Ängste, es zwingt zur Ideologiekritik. Wer sich an politische Bildungsprojekte in diesem thematischen Umfeld heranwagt, muss mit den je individuellen Voraussetzungen seiner Adressaten (vgl. Kap. 4.2) achtsam umgehen. Am wichtigsten dürfte die Sorge für eine Gesprächsatmosphäre sein, die es ermöglicht, die Ebene der persönlichen Betroffenheiten zwar ernst zu nehmen, diese Ebene aber in Richtung auf einen sachlichen Diskurs zielstrebig zu übersteigen.

6.1.1 Begriffliche Grundlagen

Das Wort „Gesellschaft“ kommt aus dem Althochdeutschen und bezeichnet ursprünglich die Hausgenossenschaft. Unter Gesellschaft versteht man heute allgemein das Zusammenleben von Menschen in einem bestimmten Umfeld. Oft wird Gesellschaft abgegrenzt von Gemeinschaft, die durch das Gefühl der engen Zusammengehörigkeit gekennzeichnet ist. Gesellschaft bedeutet in der Soziologie zunächst nur die rein faktische Verbindung der Individuen miteinander, ohne dass über ihre Gefühle etwas ausgesagt wird. Insofern kann Gesellschaft auch als Synonym für Gemeinwesen verstanden werden. Alle weiteren Bestimmungen des Gesellschaftsbegriffs hängen bereits von der Perspektive ab, aus der man die Gesellschaft und die Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern beschreibt und erklärt.

Diese Perspektiven können z. B. mehr die geistigen, die rechtlich-politischen oder die wirtschaftlichen Beziehungen ins Zentrum stellen. Die Kritische Theorie geht im Anschluss an Marx und andere davon aus, dass der Mensch als Gattungswesen nur existieren kann, wenn er durch Arbeit einen beständigen Stoffwechsel mit den natürlichen Lebensgrundlagen herstellt. Deshalb hat Marx die Natur auch als den „unorganischen Leib“ des Menschen bezeichnet.¹ Dieses das Leben erst ermöglichende Verhältnis zur Natur ist auch die Basis für die Interaktionen zwischen den Menschen. Diese Interaktionen nehmen mit der Spezialisierung und dem Grad der Arbeitsteilung zu und werden komplexer. Auch die moderne Gesellschaft mit ihren ausdifferenzierten Bereichen (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst usw.) basiert auf dieser Grundlage. Es ist neben den natürlichen Lebensbedingungen und

¹ Marx 1844, S. 516.

dem Stand der Technik vor allem die Form, in der die Mitglieder einer Gesellschaft die Arbeitsteilung organisieren, die der Gesellschaft ihren Stempel aufdrückt.

Wenn in Bezug auf Gesellschaft von „Ungleichheit“ die Rede ist, ist immer die soziale Ungleichheit gemeint.² Sie wird von der natürlichen bzw. biologischen Ungleichheit abgegrenzt. Soziale Ungleichheit besteht, wenn Individuen unterschiedliche Möglichkeiten der Verfügung über erstrebenswerte Güter haben. Zu diesen Gütern können Grund und Boden, Produktionsmittel und Geld, Macht und Beziehungen, Bildung und Wissen etc. gehören. Soziale Ungleichheit kann eine vertikale und eine horizontale Dimension annehmen. Vertikale Ungleichheit bedeutet, dass der Grad der Verfügung der Mitglieder einer Gesellschaft über diese erstrebenswerten Mittel von unten nach oben zunimmt: Je weiter oben ein Mitglied in der gesellschaftlichen Hierarchie angesiedelt ist, über desto mehr erstrebenswerte Güter verfügt es. Die Einordnung eines Individuums in die vertikale Ungleichheitsstruktur wird auch Status genannt. Horizontale Ungleichheit, die oft auch als Disparität der Lebensbereiche bezeichnet wird, bedeutet, dass die erstrebenswerten Güter je nach Lebensbereich in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung stehen, und zwar prinzipiell unabhängig vom Status des Menschen. Zum Beispiel sind in der Arbeitswelt die Einkommen und Arbeitsbedingungen im High-Tech-Bereich (Autoindustrie, Finanzwirtschaft, Internetkonzerne) meist sehr viel großzügiger bemessen als im sozialen Bereich (Kinderbetreuung, Altenpflege, Gastronomie).

Ein letzter Begriff betrifft die Veränderung der Ausstattung mit erstrebenswerten Gütern: die soziale Mobilität. Diese kann wiederum auf beide Dimensionen der Sozialen Ungleichheit bezogen werden. In vormodernen Gesellschaften war die Stellung einer Person im vertikalen Gefüge, also ihr Status, weitgehend angeboren. Moderne Gesellschaften hingegen erheben den Anspruch, dass der individuelle Status erworben wird. Das heißt, in ihnen sind soziale Auf- und Abstiege möglich. Und während in vormodernen Gesellschaften auch die Ausstattung der Lebensbereiche als durch die Tradition vorgegeben galt, verstehen sich moderne Gesellschaften als solche, in denen an die Stelle gegebener Traditionen vernünftige Entscheidungen treten, die über marktwirtschaftliche und demokratische Verfahren umgesetzt werden.

² Z. B. Burzan 2008.

6.1.2 Elementare Zusammenhänge

Eine Sachanalyse zum Themenfeld „Gesellschaft und Ungleichheit“ sollte sich über diese definitorischen Vorklärungen hinaus zwei elementare Zusammenhänge bewusst machen. Erstens sind vertikale und horizontale Ungleichheiten teilweise voneinander unabhängig. Auch wer nämlich vertikal relativ gut mit erstrebenswerten Gütern ausgestattet ist und sich deshalb zur Oberschicht zählen darf, ist in vielerlei Hinsicht von der Ungleichheit der Lebensbereiche abhängig: Wenn jemand sein Kind in eine öffentliche Schule schickt, in der den Kindern in zu großen Klassen von mittelmäßig ausgebildeten Lehrern schon früh der Spaß am Lernen ausgetrieben wird, wenn er selbst am Wochenende in einem lebensbedrohlichen Zustand ins Krankenhaus eingeliefert wird und auf einen völlig überarbeiteten Arzt trifft oder wenn jemand durch einen auf fehlende Schutzvorkehrungen zurückgehenden Störfall in einer großtechnischen Anlage geschädigt wird, dann hilft ihm seine gute Einkommenslage und Bildung wenig – er wird unweigerlich zum Opfer einer qualitativ und quantitativ schlechten Ressourcenausstattung. Allerdings kann sich ein Wohlhabender leichter gegen solche Risiken schützen: indem er sein Kind in eine reformpädagogische Privatschule steckt, sich in die Hände eines befreundeten Arztes begibt und seinen Wohnsitz außerhalb industrieller Gefahrenzonen nimmt.

Zweitens: Was die Folgen der Sozialen Ungleichheit für Individuum und Gemeinwesen betrifft, so wird man in der öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskussion gemeinhin mit zwei konträren Argumentationssträngen konfrontiert: Einerseits stelle ein gewisses Maß an Sozialer Ungleichheit einen Anreiz dar sich anzustrengen. Die Existenz einer Oberschicht, in die man im Prinzip aufsteigen kann, und einer Unterschicht, in die man im Prinzip absinken kann, wirke wie Zuckerbrot und Peitsche der Leistungsgesellschaft, sei also positiv zu bewerten. Auf der anderen Seite stehen die weitreichenden individuellen und gesellschaftlich-politischen Folgen der Sozialen Ungleichheit: Für das Individuum bedeutet Soziale Ungleichheit vielfach die Beeinträchtigung der Lebensqualität und der Gesundheit, sowohl bei Privilegierten, die sich selbst oft zuviel abverlangen, wie bei den Unterprivilegierten, denen oft die Kontrolle über ihr Leben entgleitet.³ Für das Gemeinwesen wirkt Soziale Ungleichheit als eindeutiger Störfaktor für Demo-

³ Richard Wilkinson und Kate Pickett (2009) haben in zahlreichen empirischen Vergleichsuntersuchungen die Folgen Sozialer Ungleichheit nachgewiesen: Je höher die Soziale Ungleichheit, desto schlechter der Gesundheitszustand, vor allem der psychische, desto weniger soziales Vertrauen, desto niedriger die Lebenserwartung, desto größer die Tendenz zur Abwertung der Schwachen und damit die Entstehung rechtsradikaler Einstellungen. Verantwortlich dafür machen Wilkinson und Pickett den sozialen Stress, der mit ständiger Status-Konkurrenz einhergeht.

kratie und Rechtsstaat, weil die ungleichen sozialen Voraussetzungen sich in aller Regel als Ungleichheit im Einfluss auf die demokratische Willensbildung bei der Gesetzgebung und der Rechtsprechung fortsetzen. Aristoteles, Rousseau und viele andere waren sich darüber einig, dass Gemeinwesen nur gedeihen können, wenn es keine zu großen Unterschiede zwischen Reich und Arm gibt. Niemand darf so arm sein, dass er versucht ist, seinen Willen als Mitglied des Gemeinwesens zu verkaufen, und niemand so reich sein, dass er Stimmen kaufen kann. Hier geht es um den aufklärerischen Kern unseres Gemeinwesens, weil von der Frage der Willensfreiheit der Weg direkt zur Autonomie und Würde des Menschen führt, die auf dem Spiel steht, wenn die Soziale Ungleichheit ein gewisses Maß überschreitet.

6.1.3 Kritische didaktische Akzente I: Ausmaße von Ungleichheit

Ein erster Akzent bei der Planung eines Bildungsprojekts könnte dort gesetzt werden, wo es um die sinnliche Begegnung mit diesem Themenfeld geht. Hier ist das Maß der Sozialen Ungleichheit eine echte Herausforderung für das Verstehen des Phänomens. Wie reich sind die Reichen wirklich? Gelegentlich hören wir von sechs- und siebenstelligen Jahreseinkommen, von zehn- und elfstelligen Gesamtvermögen. Das sprengt unsere Vorstellungskraft. Beginnen wir also bei einer griffigeren Größe: dem Einkommen pro Stunde. Wieviel verdient jemand eigentlich in der Stunde? Vielleicht zehn, zwanzig, fünfzig oder hundert Euro? Das jedenfalls sind in Deutschland die normalen Bruttoeinkommen. Putzfrauen oder Wachdienstler liegen darunter, Showmaster, Rennfahrer, Bundeskanzler und Konzernvorstände darüber. Letztere erheblich, denn wenn man die Jahresgehälter von Vorstandsvorsitzenden durch die durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Jahr teilt, kann man schnell auf das Zehnfache des deutschen Bundeskanzlers kommen. Stundeneinkommen von 2000 bis 3000 € sind in diesen Kreisen ein guter Durchschnitt. Aber interessant wird es erst, wenn Einkommen nicht mehr aus eigener Arbeit, sondern aus Vermögen fließt. Nehmen wir zum Beispiel den reichsten Deutschen, Karl Albrecht, der rechnerisch über ein Stundeneinkommen von 300.000 € verfügt. Diese Zahl ergibt sich, wenn man sein Vermögen zu bescheidenen vier Prozent anlegen würde. Allerdings ist dies das Bruttoeinkommen, von dem noch etliche Prozent Steuern bezahlt werden müssen und wohl auch meist bezahlt werden.

Ähnlich könnte man Vermögen und Schulden, private wie öffentliche, die ja in Billionen gemessen werden müssen, von den Lernenden optisch darstellen lassen. Das gesamte Nettovermögen der Deutschen beläuft sich auf über zehn Billio-

nen Euro. Um begreiflich zu machen, was eine Billion Euro bedeutet, schlägt der Frankfurter Mathematikdidaktiker Matthias Ludwig folgendes Gedankenexperiment vor: Wir nehmen die Commerzbank-Arena in Frankfurt, die 105 m lang und 68 m breit und bis zur obersten Sitzreihe 30 m hoch ist, organisieren 150 Personen, die Bündel mit je 100 Fünf-Euro-Scheinen stapeln müssen. Wenn sie fertig sind, haben wir genau eine Billion Euro vor uns. Die Stapelarbeit dauert 20 Jahre.⁴

6.1.4 Kritische didaktische Akzente II: Rechtfertigungen der Ungleichheit

Nach solchen kognitiven Lockerungsübungen dürfte es den Lernenden schließlich auch leichter fallen, unbefangen darüber zu reden, was Reichtum und Armut im Alltag konkret bedeuten und auch die eigene Lebenswelt dabei nicht auszuklammern. Dies wäre die Grundlage für einen zweiten didaktischen Schwerpunkt. Er könnte auf die Frage nach Beurteilungsmaßstäben für Soziale Gleichheit bzw. Ungleichheit zielen. Da moralische Fragen meist auf spontanes Interesse stoßen, reichen hier wenige Informationen, um die Lernenden zum selbständigen Urteilen zu motivieren. Es gibt in der Moderne im Wesentlichen zwei Gerechtigkeitsbegriffe: die Bedarfsgerechtigkeit und die Leistungsgerechtigkeit. Die Rechtfertigung von Zigtausenden oder gar Hunderttausenden Euro Stundeneinkommen über das Argument der Bedarfsgerechtigkeit ist offensichtlich absurd. Bei der Rechtfertigung über Leistung muss genauer unterschieden werden, was Leistung ist. Misst man sie an der Anstrengung oder am Ergebnis einer Aktivität? Das Kriterium der Anstrengung ist wenig glaubwürdig: Putzfrauen strengen sich mehr an als Milliardärssöhne. Das Kriterium des Ergebnisses muss näher geprüft werden. Wenn der ehemalige Vorstandsvorsitzende der Deutschen Bank Josef Ackermann vor einigen Jahren ankündigte, zur Renditesteigerung auf 25 % weitere 6000 Arbeitnehmer entlassen zu müssen und durch diese Ankündigung der Aktienkurs stieg, hat er sich noch nicht wirklich angestrengt. Und wenn er es nach harten Auseinandersetzungen mit Betriebsräten, Gewerkschaftlern und Politikern schließlich geschafft hat? Dann kann diese Anstrengung nur von einem kleinen Teil der Betroffenen, den Aktionären nämlich, als Leistung im positiven Sinn gewertet werden. Für die Mehrzahl der Betroffenen ist sie verheerend, weil sie Angst und Schrecken verbreitet. Gern wird bei der Diskussion über Leistung im Bezug auf das Ergebnis auch auf die besondere Last der Verantwortung bei den Leistungsträgern verwiesen. Natürlich ist auch dieses Argument interessenabhängig: Der Chef der Deutschen Bank

⁴ SZ 24./25./26.12.2012.

kann sich über die faktische Verteilung von Verantwortung in seinem Betrieb freuen, die Kassiererin nicht. Und meistens leiden die Verantwortungsträger weniger an ihrer Verantwortung, als dass sie sie genießen. Sie geben ihre Macht über andere auch selten freiwillig ab, wohingegen diese anderen in der Regel gerne selbst die Macht über ihr Leben hätten und mitunter auch gerne Verantwortung für andere übernehmen würden.

Bei einer kritischen Betrachtung der Begrenztheit des Leistungsarguments zeigt sich: Es handelt sich eher um eine ideologische Waffe als um ein nachvollziehbares Argument. Vielleicht konnte man die Leistung der mittelalterlichen Stadtbäcker tatsächlich noch an der Zahl der Brötchen ablesen. Wenn der eine Bäcker am Tag 200, der andere 500 Brötchen schaffte, war alles klar. Was aber, wenn es weiße und dunkle Brötchen, Brezen und Hörnchen gibt? Wenn der eine Bäcker alt und krank, der andere jung und gesund ist? Wenn der eine mit der Hand arbeitet, der andere eine Maschine einsetzt? Wenn der eine seinen Stadtteil allein versorgt, der andere einen Großmarkt vor die Nase gesetzt bekommt? Und wie bitte soll die Leistung eines Bäckers mit der eines Getreidehändlers, Arztes, Wachmanns, Versicherungsvertreters und Finanzmarkt-Analysten verglichen werden? Solche Vergleiche unterschiedlicher Tätigkeiten erfordern immer einen Maßstab, also irgendwelche Gemeinsamkeiten. Über diese muss man sich aber erst verständigen. Ist das Gemeinsame die aufgewendete Zeit? Oder der erbrachte Nutzen? Für wen? Kurz-, mittel- oder langfristig? Grundsätzlich gilt: Leistungsvergleiche sind nur dann problemlos durchzuführen, wenn die Vergleichspersonen dieselbe Art von Leistung erbringen, wenn sie mit denselben körperlichen, psychischen, sozialen und technischen Voraussetzungen an den Start gehen, wenn die Leistung quantifizier- und messbar ist und wenn sie klar auf einen einzelnen Urheber zurückzuführen ist. All dies gibt es nur in der Idealwelt der Lehrbücher der Ökonomie. In der Realwelt findet man solche Verhältnisse immer seltener, weil die Fortentwicklung von Arbeitsteilung und Technisierung ein gigantisches Netz von wechselseitigen Abhängigkeiten erzeugt – das sich dem simplen Vergleich von Einzelleistungen immer mehr entzieht.

Das eigentliche Problem der Rechtfertigung von Reichtum durch Leistung ist aus einer kritischen Sicht auf unsere Gesellschaft, dass sie die wesentliche Frage verschweigt: Wer legt in unserer Gesellschaft eigentlich fest, dass die Leistung eines Vorstandsvorsitzenden, eines Rennfahrers oder eines Milliardärssohns höher einzustufen ist als die der Krankenschwester in einer Kinderklinik oder die des Fahrers eines Schulbusses? Wer legt fest, dass das Handeln mit Immobilien oder Wertpapieren eine wertvollere Leistung ist als die Sorge für Menschen? Und wer legt schließlich fest, dass bei der Belohnung der jeweiligen Verantwortung das Größenverhältnis 2000 zu 1, 200 zu 1 oder 20 zu 1 betragen muss? Die Antwort müsste

lauten: Über Spitzenleistungen urteilen natürlich diejenigen, die bisher schon zur Leistungsspitze zählen. Ihre Festlegungen sind im Kern Verteidigungsmaßnahmen gegen Umverteilungsansprüche. Wer diesen Zusammenhang unterschlägt, der versucht in seine Rechtfertigungsstrategie den Klassenstandpunkt einzuschmuggeln. Übrigens genauso wie auf der anderen Seite des Spektrums beim Versuch, Armut auf mangelnde Leistung zurückzuführen.

6.1.5 Kritische didaktische Akzente III: Überwindung der Ungleichheit

Die Frage der Überwindung von Ungleichheit hängt eng mit der Frage nach ihren Ursachen zusammen.⁵ Naheliegend ist es zunächst, an jenes Instrumentarium zu denken, das bisher am häufigsten verwendet wird, um die Marktwirtschaft mit dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes zu verbinden: die Umverteilung durch Abgaben und Steuern. Ein kurzer Rückblick auf die Entstehungsgeschichte des Sozialstaates zeigt den Reformbedarf. Man bedenke, wie sehr sich nämlich die wirtschaftlichen Grundlagen, aus denen der Sozialstaat finanziert wird, seit seinen Anfängen in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts geändert haben. Im Verlaufe dieser Zeit wurde ein immer geringerer Teil der Werte der Waren und Dienstleistungen durch die lebendige Arbeit der Menschen, ein immer größerer Teil durch die tote Arbeit der Maschinen hervorgebracht. Es läge also auf der Hand, auch die Finanzierung des Sozialstaates verstärkt über den Faktor Kapital zu organisieren, also über Steuern und Abgaben der Eigentümer der Maschinen oder direkt über Anteile der Wertschöpfung (vgl. Kap. 6.2). In eine ähnliche Richtung gehen die Vorschläge einer drastischen Erhöhung der Erbschaftssteuer, einer Vermögenssteuer oder wenigstens einer deutlichen Erhöhung des Spitzensteuersatzes der Einkommenssteuer. Andere Vorschläge zur Begrenzung der Sozialen Ungleichheit setzen eine Stufe tiefer an und zielen auf staatliche Eingriffe in die Einkommensstruktur. Vorgeschlagen werden Unter- und Obergrenzen für Einkommen, also einerseits Mindestlöhne, andererseits Einkommenshöchstgrenzen, die hauptsächlich Managerbezüge, Bonuszahlungen und vor allem Einkommen aus Vermögen betreffen sollen.

Der Großteil der Vermögenseinkommen beruht auf dem Zinseszins-Effekt, also auf einer spezifischen Eigenschaft unseres Geldsystems. Deshalb wird von Kritikern unseres Geldsystems vorgeschlagen, ein so genanntes Freigeld einzuführen: Geld, das nicht nur keine Zinsen abwirft, sondern sogar an Wert verliert („rostet“),

⁵ Als Überblick z. B. Huster/Boeckh/Mogge-Grotjahn 2008.

wenn man es dem Geldkreislauf entzieht. Ein solches Freigeld würde, so die Überzeugung, die Soziale Ungleichheit erheblich begrenzen. Ein nicht zinstragendes Geld würde für die überwiegende Mehrheit der Menschen den Lebensunterhalt billiger machen, weil dann die in allen Preisen enthaltenen Zinsanteile wegfielen. Eine Minderheit der Gesellschaft hätte bei der Einführung eines solchen Freigelds freilich den Nachteil, aus Geldvermögen kein Einkommen mehr beziehen zu können und das Privileg verlieren würde, Geld für sich „arbeiten“ lassen zu können.

Für eine Kritische Politikdidaktik gilt grundsätzlich, dass Fragen der sozialen Ungleichheit nicht ohne Bezug auf die Verfügung über die Produktionsmittel geklärt werden können. Wenn nämlich, so die zugrunde liegende Überzeugung, Menschen nur leben können, wenn sie die Mittel zum Leben produzieren können, dann bedeutet die Verfügung über diese Mittel nichts Geringeres als die Verfügung über die Möglichkeit zu leben – oder nicht. Eine Möglichkeit der Verfügung über Produktionsmittel, die sich geschichtlich herausgebildet hat, ist das private Eigentum an ihnen. Aber es gibt auch andere Eigentumsformen. In dem Maße, in dem sich das private Eigentum an den Produktionsmitteln vor allem in Großbetrieben als hinderlich für die menschenwürdige Weiterentwicklung des Gemeinwesens herausstellen, müssen alternative Eigentumsformen stärker in Betracht gezogen werden: das Stiftungseigentum, bei dem es zwar einen privaten Eigentümer gibt, der aber keine Gewinne erzielen darf, das genossenschaftliche Eigentum, bei dem die Arbeitnehmer selbst Eigentümer ihres Betriebes sind, und das öffentliche Eigentum, bei dem eine Körperschaft des öffentlichen Rechts (Kommune, Bezirk, Land, Bund) das letzte Wort hat, das Eigentum also im Grunde vollständig der demokratischen Kontrolle unterliegt.

6.1.6 Kritische didaktische Akzente IV: Überhöhung der Ungleichheit

Im absoluten Gegensatz zum Bemühen um die Überwindung der Sozialen Ungleichheit steht das Bemühen um ihre Überhöhung.⁶ Eine solche Überhöhung findet statt, wenn Soziale Ungleichheit nicht nur als wünschbar, sondern sogar als Wesensnatur des Menschen ausgegeben wird. Wo der Mensch als seinem Wesen nach sozial ungleich betrachtet und behandelt wird, wird das normative Leitbild der Aufklärung, die gleiche Würde jedes Menschen, aufgegeben. Dies ist das zentrale Kennzeichen aller rechten Einstellungen, unabhängig davon, ob sie sich als

⁶ Im Folgenden z. B. Gloel/Gützlaff 2005.

gemäßiger Rechtspopulismus, als deutlicher Rechtsradikalismus oder als fanatischer Rechtsextremismus ausgeprägt haben.

Im Kern handelt es sich dabei um Rassismus, wenn man diesen in einem weiten Sinn definiert. Je nach der Begründung, die Rassisten für die soziale Ungleichheit als Grundlage für die Ungleichwertigkeit geben, können drei Varianten von Rassismus unterscheiden werden: Der biologische Rassismus beruft sich auf die Natur, der nationalistische Rassismus auf die meist national definierte Kultur, der Nützlichkeitsrassismus auf die Wirtschaft. Letzterer ist die modernste und in der Mitte der Gesellschaft am meisten vertretene Form der systematischen Negierung der Menschenwürde. Der Nützlichkeitsrassismus unterscheidet sich vom biologischen und kulturell-nationalistischen dadurch, dass er auch innerhalb ethnisch homogener Kollektive Wertunterschiede zwischen den Menschen macht. Es bleibt aber die Tatsache, dass die Unterscheidung der Werthaftigkeit der Menschen in Abhängigkeit von ihrer wirtschaftlichen Nützlichkeit ein Angriff auf die gleiche Würde aller Menschen ist. Für das Opfer einer solchen Unterscheidung spielt es keine Rolle, ob es wegen seiner Hautfarbe, seiner Sprache oder seiner ökonomischen Nützlichkeit diskriminiert wird, es sei denn, es hätte die reale Möglichkeit, den Grund der Diskriminierung zu überwinden. Politiker, die die Frage nach der Gleichbehandlung von Menschen, etwa in der Einwanderungspolitik, vom möglichem Beitrag der Einwanderer zum nationalen Sozialprodukt abhängig machen, müssen sich fragen lassen, wie weit sie sich bereits auf einen solchen Nützlichkeitsrassismus eingelassen haben.

Rassistische Haltungen haben immer zwei Konsequenzen: Sie fokussieren erstens die Unterschiede zwischen den Mitgliedern und den Nicht-Mitglieder der eigenen Rasse und sie blenden die Unterschiede zwischen den Individuen der eigenen Rasse aus. Die erste Konsequenz führt zur systematischen Ausgrenzung und verstößt somit gegen die Leitidee der Völkerverständigung, die zweite führt zur systematischen Gleichschaltung und verstößt so gegen die Leitidee der Persönlichkeitsentfaltung. Damit verletzen rassistische Ideologien mit der Leitidee der Menschenwürde auch grundlegende Menschenrechte, insbesondere das Menschenrecht auf Bildung, wie es in Artikel 26 der Menschenrechtscharta der UN verankert ist (vgl. Kap. 3.1). Die Praxis der Kombination von kollektiver Ausgrenzung und individueller Gleichschaltung kann unterschiedliche Intensitätsgrade annehmen: von der systematischen rechtlichen Ungleichbehandlung von Mitgliedern der als minderwertig definierten Kollektive bis zu deren physischer Vernichtung, von der systematischen Beschränkung der individuellen Freiheitsrechte innerhalb des eigenen als höherwertig definierten Kollektivs bis hin zu dessen systematischer Formierung und Gleichschaltung. Eine weitere Konsequenz der Überhöhung der Sozialen Ungleichheit betrifft die Vorstellungen von der legitimen politischen Herrschafts-

form: Wenn Menschen in ihrem Wert ungleich sind, ist es konsequent, dass die Wertvolleren über die weniger Wertvollen herrschen, dass also die Demokratie durch eine näher zu bestimmende autokratische Herrschaftsform (Herrschaft der Wirtschaftsexperten, des Militärs, der revolutionären Bewegung, des Führers o. ä.) ersetzt werden muss. Die Geschichte zeigt, dass es vor allem Mitglieder abstiegsbedrohter Wirtschaftseliten und abstiegsbedrohte Angehörige des Mittelstands sind, die sich in Krisensituationen zu rassistischen und autokratischen Denk- und Verhaltensmustern flüchten und eine entsprechende Politik zu tragen bereit sind oder sogar erzwingen (zum Zusammenhang mit Frieden und Umwelt vgl. Kap. 6.4).⁷

Nach verschiedenen empirischen Untersuchungen⁸ muss damit gerechnet werden, dass in Deutschland 10 bis 30% der Bevölkerung Einstellungen zeigen, die mit der Leitidee der Menschenwürde und der Herrschaftsform der Demokratie mehr oder weniger unvereinbar sind. Für die Politische Bildung bedeutet dies jedoch nicht nur, diesen Menschen mit einer offensiven Verteidigung von Menschenwürde und Demokratie entgegenzutreten. Vielmehr dürfte mindestens so wichtig sein, den Zusammenhang zwischen der Entstehung solcher Haltungen und den sozialen Erfahrungen, die Menschen in der Familie, der Schule, im Betrieb und auf den diversen Märkten machen, ernst zu nehmen. Je mehr der Alltag durch mangelnde soziale Anerkennung und Angst vor persönlicher Ausgrenzung geprägt ist, desto fruchtbarer ist der Nährboden für eine solche Überhöhung der Sozialen Ungleichheit.

6.1.7 Fazit

Das Thema „Gesellschaft und Ungleichheit“ berührt Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen, weil es nahe an den Alltagserfahrungen liegt. Dabei geht es um Soziale Ungleichheit, also die Ungleichheit in der Ausstattung mit relevanten Ressourcen wie Geld, Bildung und Macht. Unterschieden wird zwischen vertikaler und horizontaler Ungleichheit. Vertikale Ungleichheit meint die ungleiche Ausstattung in Bezug auf gesellschaftliche Schichten, horizontale Ungleichheit die Ungleichheit in Bezug auf gesellschaftliche Lebensbereiche. Für Bildungsprojekte empfiehlt es sich, zunächst das Ausmaß an Sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft sinnlich vorstellbar zu machen. Auf dieser Grundlage kann nach Kriteri-

⁷ Z. B. Kühnl 1978.

⁸ V. a. Sinus-Institut Heidelberg, Forschungsgruppe zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung Bielefeld und Forschungsgruppe um Elmar Brähler und Oliver Decker an der Universität Leipzig.

en gesucht werden, die zur Beurteilung von Ungleichheiten in Frage kommen. Ein wichtiges Kriterium zur moralischen bzw. ethischen Beurteilung von Sozialer Ungleichheit stellt dabei das Leistungsprinzip dar. Das Urteil über die Wünschbarkeit von Sozialer Ungleichheit muss dem Lernenden jedoch selbst überlassen bleiben. Schließlich sollte aus einer kritischen Sicht heraus gezeigt werden, dass es tatsächlich Möglichkeiten zur Begrenzung und Überwindung Sozialer Ungleichheit gibt. Der Staat kann entweder das Vermögen und Einkommen nachträglich umverteilen oder schon im Vorfeld dafür sorgen, dass die Leistungen, die Menschen für andere Menschen erbringen, auch eine materielle Anerkennung finden, die als gerecht empfunden wird. Auch in Bezug auf diese Möglichkeiten der Schaffung von Sozialer Gleichheit und die damit einhergehenden Konsequenzen für die Freiheit des Einzelnen muss den Sich-Bildenden letztlich selbst überlassen bleiben, welche Konsequenzen sie ziehen wollen. Diese Offenheit darf jedoch nicht für jene Haltungen gelten, die Soziale Ungleichheit als soziale Ungleichwertigkeit versteht und damit die normative Leitidee der Aufklärung, die Menschenwürde, im Kern ablehnt – also für alle Spielarten des Rassismus.

6.2 Wirtschaft und Staat

Es gibt fast kein politisches Thema, bei dem das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Staat nicht betroffen wäre. Viele Diskurse sind auf unterschiedliche Vorstellungen darüber zurückzuführen, wie dieses Verhältnis gegenwärtig beschaffen ist und wie es in Zukunft beschaffen sein sollte. Das betrifft auch das Bild vom Menschen: Hier stehen sich das Zoon politikon und der Homo oeconomicus oft ziemlich verständnislos gegenüber. Im Folgenden wird von der weiten Definition von Politik – im Sinne von Gemeinwesen (vgl. Kap. 2) – ausgegangen und nach inneren Differenzierungen zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik gefragt. Im Kern geht es um das Problem, wie weit das verbindliche Allgemeine bzw. das allgemein Verbindliche reicht und wo die individuelle Willkür beginnen soll.

6.2.1 Begriffliche Grundlagen

Wirtschaft ist nach einer allgemein akzeptierten Definition jener Bereich menschlicher Aktivitäten, in dem es um die Bedürfnisbefriedigung bzw. die Bedarfsdeckung geht, wobei Bedürfnis und Bedarf hier nicht weiter differenziert werden sollen. Dazu gehört das Arbeiten, das Konsumieren, das Sparen und das Investieren als elementare wirtschaftliche Tätigkeitsbereiche. Unstrittig ist auch, dass

Wirtschaft in weit fortgeschrittenen Gesellschaften immer mit einem hohen Maß an Arbeitsteilung einhergeht. Ansonsten unterscheiden sich fortgeschrittene Wirtschaften von einander, je nachdem, welche Produktionssektoren dominieren, welche Technologien angewendet werden und wie die Wirtschaft geordnet ist.

Die in den weit fortgeschrittenen Staaten herrschende Wirtschaftsordnung kann als kapitalistische Marktwirtschaft bezeichnet werden: Die hauptsächliche Koordination von Arbeit, Konsum, Sparen und Investition erfolgt über Marktmechanismen, wobei die Kapitalmärkte und der Zwang zur Kapitalverwertung eine zunehmend dominante Bedeutung im Vergleich zu allen anderen Märkten haben. Allerdings handelt es sich bei allen entwickelten westlichen Wirtschaftssystemen bekanntlich nicht um die Reinform der kapitalistischen Marktwirtschaft, sondern sie wird aufgrund des hohen Maßes an staatlichen Eingriffen und aufgrund eigener staatlicher Wirtschaftsaktivitäten als soziale Marktwirtschaft bezeichnet. Bisweilen wird sogar von Wohlfahrtsstaaten gesprochen. Insofern muss beim Begriff Wirtschaft immer zwischen der staatlichen und der privaten Sphäre unterschieden werden. Daneben gibt es noch einen dritten Ordnungsbereich des Wirtschaftens, der gern übersehen wird: die Eigenwirtschaft, also die Hausarbeit einschließlich der häuslichen Kindererziehung und Pflege Kranker und Alter, aber auch die Nachbarschaftshilfe, die Arbeit in Vereinen und Bürgerinitiativen.

Für die Ordnung der Wirtschaft ist der Staat zuständig. Er definiert die Spielregeln, an denen die Wirtschaft ihre Spielstrategien ausrichtet und nach denen sie spielt. Nicht die marktkonforme Demokratie, sondern der demokratiekonforme Markt muss das Ziel dieser Zuordnung sein. Es geht um den Primat der Politik über die Ökonomie: Der Staat muss das letzte Wort haben, sonst hätte er keine Handhabe, Menschenwürde und Menschenrechte, Strukturprinzipien und Staatsziele systematisch zu gewährleisten (vgl. Kap. 3.1). Wenn dieses Gewaltmonopol strittig wird, löst sich der Staat auf, in der Regel verbunden mit Bürgerkriegen, die in ihrer Grausamkeit zwischenstaatliche Kriege oft noch übertreffen.

Für eine Sachanalyse zum Zusammenhang von Wirtschaft und Staat müssen noch zwei weitere Begriffe eingeführt werden. Sie betreffen die je spezifische Ordnungsleistung der Organisationsformen von Staat und Wirtschaft, nämlich Demokratie und Markt. Beide Organisationsformen koordinieren individuelle Entscheidungen. Aber die Demokratie tut dies anders als der Markt. Das Koordinierungsmittel der Demokratie ist die Anstrengung der Vernunft, der Diskurs und schließlich die Abstimmung, die Koordination entsteht also auf direktem Weg zwischen den Betroffenen. Das Koordinierungsmittel des Marktes ist der Preismechanismus, die Koordination ist also indirekt und anonym. Jeder dieser Wege hat zunächst seine Stärken und Schwächen: In der Demokratie muss sich die Minderheit der Mehrheit beugen, auch wenn die Entscheidung noch so knapp ist. Insofern be-

deutet Demokratie immer auch Einschränkung individueller Freiheit. Auf Märkten entscheidet jeder selbst über sein Verhalten, insofern herrscht hier unbeschränkte Freiheit, verstanden freilich als rein formale Freiheit der Wahl.⁹

Diese Freiheit hat aber einen spezifischen Preis. Dies führt zu einem weiteren Unterschied zwischen Demokratie und Markt: Wer auf Gütermärkten keine geeignete Kaufkraft hat, kann nichts nachfragen, wer auf Arbeitsmärkten keine geeignete Qualifikation hat, kann nichts anbieten, auch wenn seine Bedürfnisse noch so existenziell sein mögen. In Demokratien hingegen herrscht in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen unbeschränkte Gleichheit. Diese Asymmetrie von Demokratie (Primat der formalen Gleichheit) und Markt (Primat der formalen Freiheit) hat Konsequenzen für die Anreizsysteme. Das zeigt sich beim Umgang mit Lasten: In Demokratien versucht die Mehrheit die Lasten auf die Minderheit abzuwälzen, auf Märkten wälzen die ökonomisch Stärkeren die Lasten auf die ökonomisch Schwächeren ab. Im ersten Fall wird von Staats-, im zweiten von Marktversagen gesprochen.

Dass die direkte und die indirekte Koordinierung von Individuen gleichermaßen mit enormen Kosten verbunden sein kann, zeigen zum Beispiel die Ausgaben für die Werbung: beim Kampf um die Stimme des Wählers wie beim Kampf um den Geldschein des Konsumenten. Diese Kosten werden letztlich wiederum von den Staatsbürgern über Steuern bzw. von den Konsumenten über Preisaufschläge bezahlt. Generell gilt: Jede Konkurrenzsituation erzeugt spezifische Zwänge zur Abschiebung von Lasten auf diejenigen, die sich am wenigsten wehren können: weil sie über weniger Informationen oder weniger finanzielle Mittel verfügen – oder weil sie noch gar nicht geboren sind (vgl. Kap. 6.4). Wo dies zu offensichtlichen Fehlanreizen mit nicht akzeptablen Folgen führt, wie etwa in der Medizin (z. B. überflüssige Untersuchungen oder Operationen, Organhandel) oder im Umgang mit der Natur (z. B. Giftmüllentsorgung, Treibhausgase), bleibt immer nur eine Lösung: die Konkurrenz durch verbindliche Regeln zu durchbrechen und so Kooperation zu erzwingen.

6.2.2 Elementare Zusammenhänge

In einer pluralistischen Demokratie soll die Vielfalt der Meinungen und Interessen, der Perspektiven und Werte relativ ungehindert zum Ausdruck kommen (vgl.

⁹ In der Philosophie wird zwischen Freiheit der Wahl (formal freie Auswahl unter gegebenen Alternativen), Freiheit der Handlung (setzt entsprechende inhaltliche bzw. sozial bedeutsame Mittel voraus) und Freiheit des Willens (reflektierende Vernunft) unterschieden.

Kap. 3.1). Deshalb ist das Kontroversprinzip eine der drei normativen Leitplanken der Mündigkeitserziehung. Gegen diesen Grundsatz wird vermutlich in keinem Themenfeld so oft verstoßen wie beim Thema Wirtschaft. Der Mainstream in der Wirtschaftswissenschaft prägt die Lehrpläne von Schulen und Hochschulen in einem Ausmaß, das aufgrund der existierenden wissenschaftlichen und politischen Kontroversen um unsere Art des Wirtschaftens in keiner Weise gerechtfertigt ist. Dieser Mainstream beruft sich auf die Tradition des Wirtschaftsliberalismus. Auch die Lehre des bekannten englischen Wirtschaftstheoretikers von John Maynard Keynes (1883–1946) ist in ihren wirtschaftstheoretischen Grundannahmen vom Liberalismus geprägt, wenn auch die praktischen Folgerungen daraus in eine andere Richtung gehen. Was den wissenschaftlichen Hintergrund der Behandlung wirtschaftlicher Themen in Medien, Schulen und Hochschulen betrifft, so kann mit Fug und Recht von einem Paradigma gesprochen werden: einer herrschenden Lehre, die sich über Generationen verfestigt und gegen Kritik immunisiert hat.¹⁰

Wer sich dieser Engführung nicht unterwirft und sich einen Überblick über die Gesamtheit der existierenden Theorieansätze in den Wirtschaftswissenschaften verschafft, stößt auf mindestens drei Gruppen von Ansätzen, die sich in den theoretischen Ausgangsannahmen und den praktischen Zielperspektiven gleichermaßen deutlich unterscheiden.¹¹ Der dominierende liberalistische Ansatz mit seinen neo-, ordoliberalen oder keynesianischen Varianten ist im Kern der individualistische Ansatz, den Adam Smith (1723–1790) in seiner „Untersuchung über die Ursachen des Wohlstands der Nationen“ von 1776 entwickelt hatte. Sein Ausgangspunkt ist das isolierte Individuum, das in seinem Inneren Vorstellungen davon hat, welche Güter ihm am meisten Nutzen stiften. Wenn diese Güter knapp sind, geraten die Individuen in Konkurrenz zueinander. Daraus ergibt sich ein Marktpreis, über den die konkurrierenden Ansprüche koordiniert werden. Dem Marktmodell entspricht eine utilitaristische Ethik, nach der jene Verhaltensweisen und Ordnungen erstrebenswert sind, die ein Nutzenmaximum aller Beteiligten garantieren. In der Wirtschaftspraxis kommt es dementsprechend darauf an, die Freiheit des Individuums über alle anderen Werte zu stellen und sich auf die Klugheit der unsichtbaren Hand zu verlassen. Die sichtbare Hand des Staates soll nur den Rahmen für das Wirken dieser unsichtbaren Hand bereitstellen.

Gegen diesen methodologischen Individualismus wurden im 19. Jahrhundert zwei alternative Paradigmen ins Feld geführt, die gemeinsam haben, dass sie einer kollektivistischen Methodologie folgen: einmal die Historische Schule der Natio-

¹⁰ Grundlegend zum liberalistischen Paradigma in den Wirtschaftswissenschaften und dem ihm zugrunde liegenden Methodologischen Individualismus vgl. Reheis 1986.

¹¹ Im Folgenden Reheis 1991. Dazu z. B. auch Hedtke 2008.

nalökonomie, deren Gründer Gustav Schmoller als „Kathedersozialist“ bezeichnet wurde, zum andern der Historische Materialismus, also die Marx'sche Kritik der Politischen Ökonomie. Gemeinsam ist beiden, dass sie den Anspruch des Liberalismus energisch zurückweisen, die Marktwirtschaft sei die einzige Ordnung der Wirtschaft, die der Natur des Menschen entspreche. Die Historische Schule und der Historische Materialismus begreifen die Marktwirtschaft lediglich als eine in der Geschichte unter bestimmten Bedingungen entstandene und auch vorübergehende Form des Wirtschaftens.

Diese Erkenntnis wird zwingend, sobald man nicht vom Individuum, sondern von dessen Beziehungen ausgeht, einmal von seinen Beziehungen zu anderen Menschen, zum andern zur Natur. Den ersten Ausgangspunkt wählt die Historische Schule. Sie setzt an die Stelle des Axioms der individuellen Nutzenmaximierung das Axiom der Gemeinschaftsbildung, untersucht die historische Entwicklung der Institutionen, der Sitten und psychischen Haltungen im Zusammenleben der menschlichen Gemeinschaften und entwickelt eine Ethik des gerechten Wirtschaftens. Den zweiten Ausgangspunkt wählt der Historische Materialismus. Er setzt an die Stelle des Axioms der individuellen Nutzenmaximierung das Axiom der materiellen Reproduktion des Lebens, untersucht die historische Entwicklung des Verhältnisses zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen und kommt – angesichts der Diagnose des sich verschärfenden Widerspruchs zwischen beiden – zu der Überzeugung, dass kapitalistische Marktwirtschaften ab einem bestimmten Punkt an sich selbst zugrunde gehen und die dann unausweichliche Revolution durch die Solidarität der Arbeiterklasse nur abgekürzt werden kann.

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gibt es also mindestens zwei grundsätzliche Alternativen zum Liberalismus: eine historisch-psychologische und eine historisch-materialistische. Im 20. und 21. Jahrhundert finden sich die paradigmatischen Grundstrukturen der Historischen Schule in institutionalistischen, wirtschaftssoziologischen und wirtschaftsethischen Ansätzen, die des Historischen Materialismus in systemtheoretischen, ökologischen und evolutionären Ansätzen.¹² Im Gegensatz zum liberalistischen Ansatz betrachten diese alternativen Ansätze die Wirtschaft nicht als isolierten Bereich der Gesellschaft, sondern betten das Verhalten der Individuen von vornherein in jene Verhältnisse ein, in denen sie leben. Die Annahme, dass Nutzenvorstellungen und Knappheiten quasi von außen auf die Märkte wirken, also nicht durch die Märkte selbst erst erzeugt werden, ist aus einer nicht individualistischen, also kollektivistischen und historischen Pers-

¹² Vgl. Peter Ulrichs integrativer wirtschaftsethischer Ansatz (Ulrich 1986), Immanuel Wallersteins Systemansatz (Wallerstein 1986) und Holger Rogall als Überblick zu ökologischen und evolutionären Ansätzen in den Wirtschaftswissenschaften (Rogall 2002).

pektive abwegig. Und was die praktischen Konsequenzen betrifft, so zielen diese zum Liberalismus alternativen Konzepte nicht primär auf individuelle Nutzenmaximierung als regulative Idee. Ihr Ziel ist vielmehr der Erhalt und die Mehrung dessen, was das Gemeinwesen zu jedem Zeitpunkt immer schon vorfinden muss, um überhaupt wirtschaften zu können: ein ausreichendes Maß an sozialer Gerechtigkeit und an natürlicher Fruchtbarkeit der Grundlagen des Lebens.

In diesem Zusammenhang muss noch einmal klar die normative Seite der Abgrenzung zwischen demokratischem Staat und marktförmiger Wirtschaft betont werden: die konträren Legitimationsgrundlagen im Hinblick auf den Grad des Einflusses, den das Individuum auf den Koordinationsprozess hat. Was oben über den unterschiedlichen Zugang zur Demokratie und zum Markt festgestellt wurde, findet hier seine Fortsetzung: In demokratischen Rechtsstaaten, in denen die Bürger durch Wahlen und Abstimmungen herrschen, hat im Prinzip jeder Bürger denselben Zugang zur Definition der Spielregeln. Der eherne Grundsatz lautet: „One man, one vote – ein Mensch, eine Stimme“. Ganz im Gegensatz zur kapitalistischen Marktwirtschaft, wo der Grundsatz gilt: „Wer zahlt, schafft an.“ Denn über je mehr Kaufkraft ein Marktteilnehmer verfügt, desto besser kann er nicht nur seine Konsumbedürfnisse befriedigen, sondern umso mehr Einfluss hat er auf die Produktion von Gütern. Und je mehr ein Marktteilnehmer sparen kann, desto eher hat er die Möglichkeit, auf Investitions- und damit Produktentwicklungsentscheidungen direkt Einfluss zu nehmen. Die Euroscheine gelten der herrschenden Markttheorie zufolge als Stimmzettel des Marktes, die – im Gegensatz zu den Wahlzetteln in der Demokratie – eben ungleich verteilt sind.

6.2.3 Kritische didaktische Akzente I: Konsum

An den Themen Konsum, Arbeit, soziale Sicherung und Wirtschaftsordnung soll angedeutet werden, in welche Richtung eine kritische Bewusstseinsarbeit gehen könnte. Eine solche Bewusstseinsarbeit an der Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Staat muss dem Pluralismus- und Kontroversprinzip (vgl. Kap. 3.1 und 3.2) verpflichtet sein. Dabei kommt es darauf an, die Konsequenzen der liberalen Perspektive, die für die Lebenspraxis der Lernenden unter Umständen existenziell wichtig sind, genauso deutlich zu machen wie die Beschränktheit dieser Perspektive. Nur wenn Bildung Anpassung und Widerstand gegen den ökonomischen Mainstream gleichermaßen ermöglicht, kann sie ihrem Anspruch der Förderung von Mündigkeit gerecht werden.

Welche Akzente könnte eine kritisch-pluralistische Politische Bildung beim Thema Konsum setzen? Einerseits lehrt der neoliberale Mainstream, dass der Kon-

sument am „Manual der Wirtschaftsorgel“ sitzt (Anthony Paul Samuelson 1915–2009). Wenn das so ist, muss Politische Bildung in einem umfassenden Sinn den Konsumenten befähigen, mit seiner Rolle als Souverän des Wirtschaftsgeschehens verantwortungsbewusst umzugehen. Verantwortung muss er zeigen gegenüber sich selbst, seiner Gesundheit, seinem Glücksstreben. Verantwortlich ist er aber auch gegenüber seinen Mitmenschen, und zwar nicht nur im engeren Kreis, sondern auch jenen, die das konsumierte Produkt hergestellt bzw. die genutzte Dienstleistung erbracht haben (von der Rohstofferschließung bis zur Endvermarktung). Und verantwortlich ist der Konsument gegenüber den natürlichen Lebensgrundlagen bzw. jenen Nachfahren, die auf diese Grundlagen genauso angewiesen sein werden wie er selbst. Kompetentes Konsumieren bedeutet also, sich umfassend informieren zu wollen und zu können und danach auch praktisch zu handeln. Bei all dem darf nicht vergessen werden, dass Konsumhandeln in jedem Fall grundsätzlich Dreierlei bedeuten kann: zugreifen, Alternativen suchen oder verzichten. Diese letzte Möglichkeit allerdings versuchen diejenigen, die in unserer Wirtschaft den meisten Einfluss haben und am meisten profitieren, so gut wie möglich im Keim zu ersticken. Denn Zufriedenheit ist in einem System, das auf ständiges Wachstum hin programmiert ist, eine Todsünde. Verzichten geht also immer mit Widerstand gegen die Reize der Konsumgesellschaft einher. Und solche Widerständigkeit muss erst erlernt werden.

Ein kritischer Blick auf das reale Marktgeschehen zeigt auch, dass die Rolle des Konsumenten noch ganz anders gesehen werden kann als in der herrschenden Markttheorie. Vielleicht ist der Konsument in Wahrheit nicht der Souverän, sondern das Opfer der Wirtschaft. Erstens ist der Konsument aus einer kritischen Perspektive auch Opfer des gesamten Konkurrenzprinzips, das die kapitalistische Marktwirtschaft beherrscht. Ihm werden systematisch ein Großteil jener oben aufgezählten Informationen vorenthalten, die er als verantwortungsbewusster Konsument eigentlich bräuchte, um souverän entscheiden zu können. Er hat oft keine Alternativen zu den Produkten und Diensten, die zur Deckung eines gegebenen Bedarfs angeboten werden, weil er sie sich nicht leisten kann oder weil sie gar nicht existieren (z. B. lang haltbare Produkte ohne eingebauten Verschleiß). Und der Konsument kann immer nur nachfragen und konsumieren, was bereits auf dem Markt ist. Das Angebot selbst aber kann er nicht beeinflussen, da dieses von den Produzenten und Investoren aufgrund von Interessen festgelegt wird, die oft nicht mit denen des Konsumenten identisch sind. Zweitens sind es ja die Investoren und Produzenten, die die im Grunde noch recht unspezifischen Bedürfnisse der Konsumenten (vgl. die Bedürfnispyramide von Maslow, Kap. 3.2) auf bestimmte Produkte und Dienstleistungen lenken. Und zudem versuchen Investoren und Produzenten in der Gesellschaft das Bild zu vermitteln, dass es vor allem der Konsum

ist, der den Menschen glücklich macht. Diesen mit großem Aufwand (Werbung, product-placement) betriebenen Versuch der Gehirn- und Seelenwäsche lässt sich die Wirtschaft obendrein durch Zwangsabgaben, die bei jedem Kaufakt anfallen, vom Konsumenten voll erstatten.

6.2.4 Kritische didaktische Akzente II: Arbeit

Auch beim Thema Arbeit gibt es zwei Möglichkeiten der Betrachtung, die es zu erschließen gilt. Einerseits muss der Sich-Bildende bzw. der Zu-Bildende begreifen, wie wichtig die Arbeit im Leben des Menschen ist. Sie ist dies nicht nur als Erwerbsgrundlage für all jene, die nicht in der glücklichen Lage sind, von Vermögenswerten leben zu können, sondern selbst Erwerbsarbeit leisten müssen. Die Arbeit ist bekanntlich auch für das Selbstbewusstsein und die soziale Anerkennung ausgesprochen wichtig. Daraus ergibt sich für den Einzelnen die Notwendigkeit, die je existierenden Qualifikationsanforderungen so gut wie möglich zu erfüllen und vor allem den immer wichtiger werdenden Flexibilitätszumutungen gerecht zu werden. Er muss lernen, dass er für die Verwertung seiner Arbeitskraft selbst verantwortlich ist.

Andererseits zeigt ein kritischer Blick auf die herrschende Arbeitswelt einen fatalen Rückkoppelungsmechanismus, einen klassischen Teufelskreis: Je leistungsfähiger, schneller und flexibler die Arbeitnehmer sind, desto höher wird die gesellschaftliche Produktivität. Je höher aber die gesellschaftliche Produktivität ist, eine desto geringere Zahl von Menschen wird gebraucht, um ein und dasselbe Quantum an Produkten herzustellen. Da unter Konkurrenzbedingungen jeder befürchten muss, dass er selbst überflüssig werden könnte, wird er seine Leistungsfähigkeit, Schnelligkeit und Flexibilität ständig zu erhöhen versuchen. Dies lässt die Produktivität weiter steigen und damit die Angst vor dem eigenen Überflüssigwerden weiter zunehmen. Bisher wird in allen hoch entwickelten kapitalistischen Marktwirtschaften versucht, diese Rückkoppelung zwischen der sich wechselseitig hochschaukelnden Zunahme von Produktivität und Angst durch ständige Ausweitung der Produkte und Bedürfnisse zu kompensieren. Aber die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen wird dieser Strategie über kurz oder lang ein Ende setzen.

6.2.5 Kritische didaktische Akzente III: Soziale Sicherung

Beim Thema soziale Sicherung muss eine kritische Politische Bildung vor allem die zentrale Kontroverse bezüglich der Finanzierung thematisieren. Einerseits

muss klar werden, dass aufgrund des demografischen Wandels, der verbesserten medizinischen Möglichkeiten und der erhöhten Anforderungen an die Lebensqualität die Aufwendungen für die soziale Sicherung immer mehr zunehmen. Andererseits gehen die Einzahlungen in dem Maße zurück, wie Standardarbeitsplätze durch Zeitarbeit und Formen der scheinbaren oder echten Selbstständigkeit ersetzt werden. Wenn aus einem Topf über längere Zeit mehr herausgenommen und zudem weniger eingezahlt wird, ist seine Leistungsfähigkeit gleich doppelt gefährdet. Daraus folgt, dass zur herkömmlichen Form der sozialen Sicherung über die Sozialversicherungen die Eigenvorsorge hinzutreten muss. Dies erfordert vom Einzelnen die Ergänzung der öffentlichen durch eine private Absicherung der Lebensrisiken. Dazu gehört eine vorausschauende Lebensplanung und vor allem ein umsichtiges privates Spar- und Investitionsverhalten, das auch die öffentlichen Förderangebote mit einbezieht.

Andererseits ist diese individuelle Reaktion auf ein strukturelles Problem der sozialen Sicherung aus zwei Gründen hoch problematisch. Erstens macht es die soziale Sicherheit der Arbeitnehmer immer mehr von den Verwertungsbedingungen auf den Finanzmärkten abhängig, also auch von den Risiken dieser Märkte. Zweitens hat diese Form der sozialen Absicherung erhebliche Auswirkungen auf das Arbeitnehmerbewusstsein, da deren Interessenslage auf einmal mit dem der Arbeitgeber und Investoren vermennt wird. Die Privatisierung der sozialen Sicherung macht die Arbeitnehmer unweigerlich zu Nutznießern der kapitalistischen Ausbeutung der Welt, mit all ihren Konsequenzen bis hin zur Spekulation mit Nahrungsmitteln, der Versorgung der Krisenherde mit Waffen, der Plünderung der Naturressourcen. Drittens stabilisiert die Selbstabsicherungsstrategie eine anachronistische Form der Sozialstaatsfinanzierung, die durch Bismarck vor rund 130 Jahren eingeführt wurde, als die lebendige Arbeit der wichtigste Produktionsfaktor war und die soziale Sicherung konsequenterweise aus ihren Abgaben finanziert wurde (vgl. Überwindung der Sozialen Ungleichheit, Kap. 6.1).

6.2.6 Kritische didaktische Akzente IV: Wirtschaftsordnung

Dies führt zur Grundsatzfrage, ob die herrschende Wirtschaftsordnung den Bedürfnissen der Menschen wirklich noch gerecht wird. Die Ordnung der Wirtschaft gehört nicht zum unveränderlichen Teil des Grundgesetzes, sondern wurde von den Verfassungsgebern bewusst offen gelassen. Sie wollten, dass die Wirtschaftsordnung den historisch sich relativ schnell wandelnden Anforderungen und den ebenso veränderlichen Vorstellungen der Menschen jeweils angepasst werden kann. Geht man von den Bedürfnissen der Menschen aus und fragt, welche Be-

dürfnisse in kapitalistischen Marktwirtschaften systematisch berücksichtigt werden und welche nicht, so zeigt sich die Begrenztheit dieser Wirtschaftsordnung sehr deutlich. Weltweit ist die Befriedigung vieler biologischer Grundbedürfnisse und des Bedürfnisses nach Schutz und Sicherheit mit der Ausbreitung der herrschenden Wirtschaftsordnung von den Risiken der Märkte abhängig geworden: der Märkte für den Grundbedarf, der Arbeitsmärkte und jetzt zunehmend auch der Finanzmärkte. In Bezug auf die Anerkennungs- und Selbstverwirklichungsbedürfnisse lenkt die herrschende Wirtschaftsordnung die Anstrengungen von hunderten von Millionen Menschen in Richtungen, die nach den Erkenntnissen der modernen Glücksforschung ab einem bestimmten Punkt sich weitgehend als Sackgassen erweisen.¹³ Genau aus diesem Grund wird seit Längerem auch an neuen Methoden zur Wohlstandsmessung gearbeitet.¹⁴

Man kann die sehr begrenzte Fähigkeit der kapitalistischen Marktwirtschaft, menschliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, auch noch aus einer anderen Perspektive betrachten: Der Tag hat 24 h, 8 h für den Konsum, 8 h für die Arbeit, 8 h für den Schlaf. Die Hebel, die die kapitalistische Marktwirtschaft dem Individuum zur Verfügung stellt, damit es seine Bedürfnisse zur Geltung bringen kann, erweisen sich vor diesem Hintergrund als sehr beschränkt: In Bezug auf den Konsum lebt das Individuum zwar im Schlaraffenland, es hat Zugriff auf eine gigantische Palette von Optionen (Lebensmittel, Kleidung, Spielzeug für Jung und Alt, Reisen etc.), vorausgesetzt freilich, es verfügt über die nötige Kaufkraft. In Bezug auf die Arbeit haben seine Bedürfnisse schon weit weniger Chancen, weil auf Arbeitsmärkten aus systematischen Gründen die Arbeitgeber am längeren Hebel sitzen.¹⁵ Diese arbeitsbezogenen Bedürfnisse sind enorm: Wie viel möchte ich arbeiten? Wann (etwa in Abhängigkeit von Alter und Lebenssituation)? Welche Arbeit soll es sein (und das ganze Leben dieselbe)? Wie möchte ich arbeiten (Pausen, technische Hilfsmittel, Unterstützung, Kommunikation mit Kollegen usw.)? In Bezug auf den Schlaf nimmt der Kapitalismus schließlich überhaupt keine Rücksicht auf Bedürfnisse, wenn man den Schlaf hier als Metapher für das urmenschliche Be-

¹³ Z. B. Binswanger 2006.

¹⁴ Z. B. Human Development Index der UNO oder Happy Planet Index. Siehe auch die Vorschläge des im Frühjahr 2013 veröffentlichten Berichts der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“. Deutscher Bundestag 2013.

¹⁵ Dies hängt damit zusammen, dass es über längere Zeiträume tendenziell mehr Nachfrage nach als Angebot von Arbeitsplätzen gibt, weil langfristig lebendige Arbeit durch tote (maschinelle) Arbeit ersetzt wird und weil über die Frage, wie dieser Zuwachs an menschlicher Verfügungsmacht (der sich dem technischen Fortschritt verdankt) genutzt werden soll, aufgrund des privaten Eigentums an den Produktionsmitteln und der Konkurrenzzwänge der marktgesteuerten Kapitalverwertung nicht demokratisch entschieden wird.

dürfnis sieht, sein Leben planen zu können und dazu über ein sicheres Einkommen zu verfügen. Die Befriedigung solcher Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse können Märkte nicht leisten. Das in sie eingebaute Risiko gilt dem Wirtschaftsliberalismus ja sogar als großer Vorzug der Marktwirtschaft gegenüber allen nicht marktgesteuerten Formen der Organisation von Arbeitsteilung.¹⁶

Eine kritische Politische Bildung sollte den Blick auf die existierenden Alternativen zur kapitalistischen Marktwirtschaft öffnen, die seit einiger Zeit unter dem Begriff „Solidarische Ökonomie“ zusammengefasst werden. Als Stichworte seien einerseits Tauschringe, Komplementärwährungen, Genossenschaften genannt, die innerhalb der herrschenden Strukturen aufgebaut werden können, wie auch die Weiterentwicklung des Sozialstaats zum Wohlfahrtsstaat und die Demokratisierung der Wirtschaft durch „offene Unternehmensverfassungen“, in denen alle Betroffenen (Konsumenten, Produzenten, Anwohner und Kapitalgeber) prinzipiell auch zu Beteiligten der wirtschaftlichen Entscheidungen gemacht werden.¹⁷ Ob im Zusammenhang mit einer grundlegenden Überwindung der kapitalistischen Spielregeln des Wirtschaftens der Begriff „Sozialismus“ verwendet werden sollte, ist eine andere Frage.¹⁸

6.2.7 Fazit

Wie verhalten sich der Homo oeconomicus und das Zoon politikon zueinander? Beim Thema Wirtschaft und Staat stößt man auf die starke Dominanz der wirtschaftsliberalistischen Perspektive. Dies gefährdet die Umsetzung des fachdidaktischen Kontroversprinzips. Das beginnt schon bei Abgrenzungsfragen, wenn die strenge Funktionsteilung zwischen Wirtschaft und Staat unausgesprochen zur allein gültigen Sicht erhoben wird. Ein vertiefender Blick auf wirtschaftswissenschaftliche Ansätze jenseits des Mainstreams zeigt ein weites Spektrum an Auffassungen und Ideen. Sie sind auch für die Politische Bildung bedeutsam, wenn der mündige Bürger keine Worthülse bleiben soll. Am Beispiel einiger aktueller

¹⁶ Würden die Arbeitnehmer selbst Eigentümer ihrer Betriebe sein (z. B. in einem Genossenschaftssystem), könnten sie dort auch ihre arbeitsbezogenen Bedürfnisse einbringen. Weil in einem solchen nicht kapitalistischen, aber nach wie vor marktwirtschaftlichen System (Laborismus statt Kapitalismus) dann vermutlich langsamer und weniger gearbeitet würde, wären damit die Chancen auf Vollbeschäftigung größer. Vgl. Vogt 1986.

¹⁷ Einen Überblick bietet Reheis 2011, S. 146–154.

¹⁸ Durch den so genannten Realen Sozialismus ist dieser Begriff massiv beschädigt worden. Oskar Negt plädiert dafür, im Falle des Festhaltens am Sozialismusbegriff in Theorie und Praxis die Subjektivität des Menschen ins Zentrum zu stellen. Negt 2010, S. 523–544.

Themen an der Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Staat kann gezeigt werden, wie unterschiedlich die Sichtweisen und praktischen Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft ausfallen können. Vor allem die Verengung der Sicht auf die menschlichen Bedürfnisse, die für die herrschende Theorie und Praxis des Wirtschaftens charakteristisch ist, muss aufgebrochen werden: Bedürfnisse haben Menschen nicht nur in Bezug auf den Konsum, sondern auch in Bezug auf die Arbeit, die Sicherheit, die Planbarkeit sowie nicht zuletzt auf die Sinnhaftigkeit des Lebens und die Qualität sozialer Beziehungen. Eine solche Ausweitung des Horizonts muss in einem Gemeinwesen, das menschenwürdig sein möchte, den mündigen Bürgern zugemutet und ermöglicht werden. Dabei darf auch die Wirtschaftsordnung kein Tabu bleiben, zumal da sie bekanntlich nicht zum unveränderlichen Kern des Grundgesetzes gehört.

6.3 Europa und Welt

Wo liegen eigentlich die räumlichen Grenzen eines Gemeinwesens? Sie ergeben sich nicht automatisch durch Natur, Kultur, Sprache oder Ähnliches. Es sind die Menschen, die letztlich festlegen, wie weit das Gemeinsame reicht. Dabei orientieren sie sich freilich immer auch an natürlichen und kulturellen Gegebenheiten. Bei einem weiten Begriff von Gemeinwesen (vgl. Kap. 2) besteht das Gemeinsame in allen gemeinsamen Bezügen, die zwischen den Menschen existieren: die Vorkehrungen für die öffentliche Sicherheit, die technische Infrastruktur, der Austausch von Gütern und Ideen, alle dauerhaften wechselseitigen Beeinflussungen also. Bei einem engen Gemeinwesenbegriff ist lediglich der Staat mit seinem Gewaltmonopol gemeint. Die historische Erfahrung lehrt, dass die Grenzziehung sowohl im weiten wie im engen Sinn oft eine Frage von Krieg und Frieden war. Allein deshalb ist dieses Thema mit außerordentlichen Emotionen befrachtet. Für die Politische Bildung müssen wir deshalb mit besonders harten „Bearbeitungsblöcken“ (Oskar Negt) rechnen.

6.3.1 Begriffliche Grundlagen

Der Terminus „Europa“ stammt aus der griechischen Mythologie. Danach war Europa eine Tochter des Königs von Phönizien. Diese gefiel dem höchsten Gott der Griechen so gut, dass er sie nach Kreta entführen ließ und sie zu seiner Geliebten machte. Als politischer Begriff wurde Europa erstmalig im 6. Jahrhundert vor Christus in Griechenland erwähnt, wobei der Begriff der Abgrenzung des grie-

chischen Festlands gegen die „Barbaren“ diene.¹⁹ Die Wortgeschichte zeigt also bereits, dass der Europabegriff der Aufwertung des Eigenen dienen sollte. Heute wird zwischen einem geografischen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Europa unterschieden. Die gegenwärtige Diskussion um die Europäische Union und den Euro ist längst zur Bühne für Populisten geworden. Wer darf im Euroraum bleiben, wer muss raus? Wer hat seine Hausaufgaben nicht gemacht und muss endlich das Arbeiten und das Sparen lernen? Wer schwingt sich zum Lehrmeister auf und darf anderen vorschreiben, was sie zu tun und zu lassen haben? Das sind die Fragen, die die Stammtische in ganz Europa erhitzen.

Das Wort „Welt“ begegnet uns seit gut zwei Jahrzehnten besonders im Zusammenhang mit dem Begriff der Globalisierung. Ursprünglich bezeichnete Welt alles, was es gibt bzw. alles, was bekannt und relevant ist. Die Welt der alten Griechen umfasste im Wesentlichen den Mittelmeerraum, das westliche Asien und das nördliche Afrika. Seit der Entdeckung Amerikas gehört auch die so genannte Neue Welt dazu. Die russische Revolution brachte für rund 70 Jahre eine politische Teilung der Welt in Ost und West. Seit diese beendet ist, wird eine beschleunigte Globalisierung, also eine weltweite ökonomische, kulturelle und politische Vernetzung und die damit einher gehende zunehmende wechselseitigen Abhängigkeiten und Uniformierung konstatiert. Diskutiert wird, welche Chancen und Risiken dies alles mit sich bringt und wie sich Chancen und Risiken auf der Erde verteilen. Gestritten wird auch darüber, welche Möglichkeiten der Gestaltung der Globalisierung es überhaupt gibt, welche Interessen das eigene Land dabei hat und welche anderen Länder diesen Interessen am meisten im Wege stehen.

Überall, wo Grenzen um ein Gemeinwesen gezogen werden, werden ein Innen- und ein Außenbereich geschaffen. Damit geht eine starke Tendenz einher, die Unterschiede und Gegensätze, die es innerhalb jedes dieser Bereiche gibt, nivellieren zu wollen. Diese Tendenz zeigte sich im 18. Jahrhundert in Europa im Zusammenhang mit der Bildung von Nationalstaaten, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Imperialismus, der schließlich in die beiden Weltkriege mündete. Du bist nichts, dein Volk ist alles, hieß ein offizieller Leitspruch in Deutschland zwischen 1933 und 1945, der die bedingungslose Unterordnung des Einzelnen unter die Volksgemeinschaft zum Ziel hatte. Mit der Nivellierung im Innern und Äußern geht meist auch das Bestreben einher, das eigene Gemeinwesen von seiner Umwelt möglichst unabhängig zu machen. Es soll sich selbst bestimmen können, autonom, vielleicht sogar autark sein. Gleichzeitig möchte man aber von der Außenwelt profitieren und bleibt von ihr abhängig, allein schon deshalb, weil Grenzen immer nur relativ dicht sind und von, Schmugglern, Flüchtlingen, Waffen

¹⁹ Weidenfeld 1999, S. 22.

und Krankheitskeimen sowie klimatischen Veränderungen überwunden werden können. Deshalb müssen Grenzen politisch gestaltet werden, muss das Verhältnis zwischen angestrebter Selbstständigkeit (Autonomie) und faktischer wechselseitiger Abhängigkeit (Interdependenz) zwischen den abgegrenzten Gemeinwesen vereinbart werden.

6.3.2 Elementare Zusammenhänge

In Diskussionen zum Thema „Europa und Welt“ geht es mindestens so sehr um Macht- und Interessensfragen wie bei Themen, die das Innere des Gemeinwesens betreffen. Weil bei außenpolitischen Themen die Gefahr besonders groß ist, dass Kontroversen über sinnvolle Ziele der Nivellierungs- oder sogar Gleichschaltungstendenz zum Opfer fallen, ist für eine solide Sachanalyse ein besonders hohes Reflexionsniveau erforderlich. Das erfordert konsequente Multiperspektivität: Ereignisse und Sachverhalte müssen aus den Perspektiven aller Betroffenen und Beteiligten betrachtet und beurteilt werden. Der mündige Bürger muss sich der ständigen Gefahr kollektiver Vorurteile und kollektiver Gefühlshaltungen umso mehr bewusst sein, je konflikthafter die Grenzziehungen sind. Prinzipielle methodische Multiperspektivität impliziert zum Beispiel auch, achtsam gegenüber jenen kollektiven Ängsten, Verletzungen und Übergriffen zu sein, die die Geschichte Europas und der Welt über viele Jahrhunderte begleitet haben. Politische Bildung ist in Bezug auf das Themenfeld Europa und die Welt dazu verpflichtet, aktive Erinnerungsarbeit zu leisten. Genau das ist auch gemeint, wenn Oskar Negt von „Historischer Kompetenz“ spricht (vgl. Kap. 5.1).

Das Bemühen um Abgrenzung Europas gegenüber den umliegenden geografischen und kulturellen Räumen zum Zwecke der Identitätsbildung zieht sich durch die gesamte Geschichte der europäischen Idee. Im Mittelalter ging es um die Abwehr der Türken und des Islam. In der frühen Neuzeit sollte der Europagedanke die historischen und kulturellen Gemeinsamkeiten der sich neu bildenden Nationalstaaten über die politischen Grenzen hinweg betonen, die nach der Spaltung der Kirche bekanntlich in eine mehr als 300 Jahre währende Epoche innereuropäischer Kriege um Konfessionen, Dynastien, Grenzen und Vorherrschaft geführt hatte. Deutschland beanspruchte als verspätete Nation zu einem Zeitpunkt, als die Welt unter den Kolonialmächten schon weitgehend aufgeteilt war, ebenfalls einen „Platz an der Sonne“ und spielte so im imperialistischen Wettbewerb besonders risikobereit mit. Damit war der Weg in den Erste Weltkrieg vorgezeichnet. Zwischen den Weltkriegen gab es mehrfach Bemühungen zur tieferen Integration Europas, auch als Maßnahme zur dauerhaften Friedenssicherung. Der Zweite Weltkrieg kann als

Versuch eines maßgeblichen Teils der deutschen Militär- und Wirtschaftseliten interpretiert werden, mit Hilfe der NS-Bewegung die Kräfte Deutschlands für eine Revision der Ergebnisse des Ersten Weltkriegs zu mobilisieren. Resultat war zunächst die Spaltung Europas in zwei Blöcke, die jeweils den beiden Seiten der seit 1917 geteilten Welt eingegliedert waren. In Westeuropa verstärkten zunächst Frankreich und die Beneluxstaaten die Initiativen zur Integration, anfangs aus Angst vor neuerlichen deutschen Aggressionen. Dann trat zunehmend das Motiv in den Vordergrund, zusammen mit Deutschland Westeuropa als Bollwerk gegen den von der Sowjetunion angeführten Ostblock zu integrieren und zu stärken. Ein weiteres und immer wichtiger werdendes Motiv der westeuropäischen Integration war die wirtschaftliche Konkurrenz zu den USA. Über die Koordinierung der Kohle-, Stahl- und Atomindustrie und der Agrarproduktion führte der Weg schließlich zur politischen Union Europas.

Das Ende der Ost-West-Spaltung und der Spaltung Europas war zugleich der Startschuss nicht nur zur Osterweiterung der Europäischen Union, sondern auch zur politischen Vertiefung. Darauf erfolgte die Einführung einer europäischen Währung in einem Teil der Staaten der Europäischen Union, obwohl die ökonomischen Voraussetzungen der Euro-Länder sehr unterschiedlich waren und sich seitdem noch weiter auseinander entwickelten. Für Deutschland, das mit der Einführung des Euro seine starke D-Mark aufgeben musste, war dies offenbar der Preis, den es für die Wiedervereinigung und die dadurch gewonnene neue Stärke an seine europäischen Nachbarn zahlen musste. Heute befindet sich der europäische Einigungsprozess in einer kritischen Phase.

Von der Struktur her handelt es sich bei der EU um ein kompliziertes Gebilde aus Elementen eines Staatenbunds und eines Bundesstaats. Das Europäische Parlament als „Unterhaus“ muss sich die Legislativfunktion mit den Regierungen der Mitgliedsländer, die im Europäischen Rat versammelt sind, teilen. Eine demokratische Öffentlichkeit gibt es auf europäischer Ebene nur in Ansätzen, weshalb auch Volksabstimmungen für einen europäischen Verfassungsentwurf in einigen Mitgliedstaaten bisher nicht erfolgreich waren, in anderen, u. a. in Deutschland, erst gar nicht riskiert wurden. Mit der Ausweitung auf derzeit 28 Mitgliedsstaaten sind die internen ökonomischen Unterschiede ungleich größer und die internen politischen Abstimmungsprozesse schwieriger geworden als zu Beginn des Integrationsprozesses vor 60 Jahren. Insbesondere durch die hohe Staatsverschuldung v. a. der südeuropäischen Mitglieder, die sich durch die Finanzkrise seit 2008 nochmals enorm verschärft hat, und die Erwartung an Deutschland, sich wesentlich stärker als bisher zur Rettung dieser Staaten im Interesse der Stabilisierung des Euro zu engagieren, droht der Euro zum Sprengsatz der Europäischen Union zu werden.²⁰

²⁰ Zur Vertiefung der Themen Europa und Euro aus kritischer Perspektive z. B. Wehr 2012 und Zeise 2012.

Die Vorgeschichte der Globalisierung reicht weit zurück. Vielleicht kann die Entdeckung Amerikas 1492 als wichtige Grundsteinlegung interpretiert werden. Die erste vorbereitende Phase der Globalisierung war die Landnahme zunächst Spaniens und Portugals in Südamerika, dann Englands und Frankreichs in Nordamerika und schließlich das Ausgreifen aller europäischen Kolonialmächte auf Afrika und Südostasien. Im 18. und 19. Jahrhundert konnten sich die amerikanischen Kolonien von ihren europäischen Mutterländern befreien, während des Ersten und Zweiten Weltkriegs schließlich erlangten auch fast alle übrigen kolonisierten Völker ihre Unabhängigkeit. Durch den fehlgeschlagene Versuch Frankreichs in Algerien und der USA in Indochina, das Ende der kolonialen Ära aufzuhalten, entstand schließlich eine neue Situation: Von der Kolonialherrschaft befreit, mussten sich die nunmehr politisch selbstständigen Staaten ihren Platz in der Welt selbst erkämpfen. Wirtschaftlich bedeutete dies, mit den Produkten der während der Kolonialzeit auf Monokultur getrimmten heimischen Wirtschaft auf den Weltmärkten Devisen zu verdienen, um die eigene wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben. Und politisch bedeutete die neue Freiheit, dass die so genannte Dritte Welt sich neu ausrichten und sich mehr oder minder stark auf eine der beiden Seiten schlagen musste, um Unterstützung für die nachholende Entwicklung zu bekommen.

Nach dem Ende der Teilung der Welt ist nun jedes dieser Länder auf dem Weltmarkt und der Weltbühne der Politik ganz auf sich selbst gestellt. Als neue wirtschaftliche Partner stehen multinationale Konzerne zur Verfügung, als politische Partner eine Vielzahl mehr oder minder im Wettbewerb stehender Industriestaaten und die UNO. Die UNO freilich ist eine recht ambivalente Organisation: Mit ihrer Generalversammlung und einigen ihrer Sonderorganisationen vertritt sie die Interessen der gesamten Weltgemeinschaft, mit ihrem Sicherheitsrat, der Weltbank und dem IWF die Interessen der offiziellen Atommächte und der führenden Wirtschaftsnationen. Einige Staaten der Dritten Welt, zunächst vor allem Südkorea und Taiwan, dann vor allem Brasilien, Indien und China haben sich in den vergangenen Jahrzehnten zu Schwellenländern mit beachtlichen wirtschaftlichen Wachstumsraten entwickelt. Andere haben sich bisher kaum eine Entwicklungsperspektive erarbeiten können. Vor allem in Afrika erodieren die staatlichen Strukturen immer mehr. Ob die jüngsten Umbrüche in Nordafrika das Ziel der dauerhaften Verbesserung der Lebensverhältnisse erreichen werden, erscheint eher zweifelhaft.

6.3.3 Kritische didaktische Akzente I: Berührungspunkte und Bildungsebenen

In Hinblick auf die Politische Bildung stellt sich beim Thema „Europa und die Welt“ zunächst die Frage, welche Berührungspunkte die Lernenden mit diesen

historischen Entwicklungen überhaupt haben.²¹ Hier sollen einige Stichworte genügen, die die Risiken und Chancen der europäischen und der globalen Integration benennen. Einerseits: die Bevölkerungszunahme, die Migration, die Angst vor Überfremdung, die Niedriglohn-Konkurrenz, die Produkt-Piraterie, die Inflationsgefahr, der internationale Terrorismus und die ökologischen Belastungen. Andererseits: die gigantisch angewachsenen Möglichkeiten der globalen Kommunikation und des nahezu grenzenlosen Reisens, die Chancen von Konsumenten, Produzenten, Arbeitnehmern und Investoren, global zu agieren, oder die Erwartung, dass durch die umfassende weltweite Vernetzung langfristig auch zivilisatorische Standards einschließlich der Menschenrechte und der staatlichen Strukturprinzipien Rechtsstaat, Demokratie, Bundesstaat und Sozialstaat weltweite Geltung erlangen.

Angesichts dieser Vielfalt an Berührungspunkten ist es sinnvoll, drei Ebenen des europabezogenen und globalen Lernens zu unterscheiden²²: Erstens die Ebene der Gesamtgesellschaft und der Politik, zweitens die Ebene der Lebenswelt des Lernenden und drittens die Ebene des Lernsubjekts selbst. Auf der gesamtgesellschaftlich-politischen Ebene geht es vor allem um die kognitive Erweiterung der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Horizonte in Richtung auf politische Inhalte, Prozesse und Ordnungen, die die nationalen Grenzen überschreiten. Dies schließt auch das Bewusstmachen der Auflösung alter Sicherheiten und der Gefahren, die aus diesem Integrationsprozess erwachsen, mit ein: die Neigung zur Ausgrenzung Andersartiger, die Erwartung der Assimilation der Einwanderer, das Versteigen in chauvinistische und rassistische Haltungen. Auf der Ebene der eigenen Lebenswelt sind vor allem affektive Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen im Nahraum bedeutsam: in der Familie, der Schule, am Arbeitsplatz und in der Kommune. In der Regel stabilisieren solche Erfahrungen die Psyche und verhindern, dass Menschen sich als Opfer übermächtiger Gewalten fühlen und für chauvinistische und rassistische Tendenzen empfänglich werden. Auf der Ebene der psychosozialen Entwicklung des Subjekts geht es um die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst: die Reflexion der eigenen Ängste, Wünsche, Zukunftsperspektiven, also um die Stärkung der eigenen Person als Voraussetzung für den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen und Flexibilitätszumutungen. Die Kunst der Bildungsarbeit besteht in der gelungenen Integration dieser drei Ebenen.

²¹ Grundlegend zur Globalisierung als Herausforderung der Politischen Bildung: Steffens 2010.

²² Vgl. z. B. Rappenglück 2005

6.3.4 Kritische didaktische Akzente II: Interkulturelle Pädagogik

Um diese Ebenen zu verbinden, können die Empfehlungen der interkulturellen Bildungskonzepte weiter helfen.²³ Ein erster Ansatz ist die ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart, also in der Alltagskultur, in der Baukunst, in der Literatur. Der zweite Ansatz besteht in der Beschäftigung mit der Geschichte und mit der Struktur der europäischen und globalen Vernetzung und den Institutionen, die sie zugleich hervorgebracht hat und durch die sie gestaltet wird. Dabei kann man länder- oder problemorientiert vorgehen, also zum Beispiel die Geschichte und aktuelle Situation Griechenlands aufgreifen. Man kann das Thema auch biografisch aufziehen, indem man zum Beispiel die Flucht eines Afrikaners nach Europa nachvollzieht. Oder aber man stellt ein Produkt in den Mittelpunkt, etwa den Barsch aus dem Viktoriasee, und erarbeitet an diesem konkreten Beispiel, wie ökologische, ökonomische, soziale und politische Faktoren sich wechselseitig beeinflussen.

Auf die ethnische Spurensuche könnte als weiterer Ansatz der interkulturellen Pädagogik das Konzept der Ideologiekritik aufbauen. Ideologien sind Rechtfertigungslehren, die an realen Erscheinungen ansetzen und diese so umdeuten, dass ein partikulares Interesse als allgemeines Interesse erscheint (vgl. Kap. 5.3). Ideologien können in der Politischen Bildung nicht ernst genug genommen werden. In Bezug auf Europa und die Welt spielt die Ideologie des Rassismus eine zentrale Rolle. Dabei ist wichtig, alle Varianten von Rassismus im Blick zu haben: den biologischen Rassismus, wie er vor allem in Deutschland in der Zeit des Imperialismus entwickelt wurde und von den Nazis nur besonders konsequent umgesetzt werden sollte, den kulturellen Rassismus auf nationaler Grundlage, der im Zeitalter des Imperialismus von großen Teilen der Eliten Englands und Frankreichs begründet und verbreitet wurde, und den Rassismus der Nützlichkeit, der sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem aber nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes weltweit immer stärker bis in die Mitte der Gesellschaft ausbreitet. Der Nützlichkeitsrassismus stuft den Wert der Menschen nach deren Verwendbarkeit für die eigenen Zwecke ein und macht davon abhängig, welche Rechte den Menschen jeweils zustehen und welche nicht (vgl. Überhöhung der Sozialen Ungleichheit, Kap. 6.1).²⁴

Der Schriftsteller Carl Amery hat in seinem Buch „Hitler als Vorläufer“²⁵ ein Szenario einer Zukunft gezeichnet, in der sich die demokratischen Gesellschaften

²³ Vgl. z. B. Holzbrecher 2005 und Asbrand/Scheunpflug 2005.

²⁴ Zur Vertiefung Gloel/Gützlaff 2005, v. a. S. 72–106.

²⁵ Amery 1998.

global dem konsequenten Nützlichkeitsdenken verschreiben und ihre Regierungen dementsprechend damit beauftragen, das Gemeinwesen in diesem Sinne zu regieren. Dass dieses Szenario nicht ganz unrealistisch ist, zeigen Umfragen der Universitäten Bielefeld und Leipzig. Nach ihnen neigt ein erschreckend hoher Teil der deutschen Bevölkerung dazu, Menschen nach ihrem ökonomischen Wert abzustufen. Viele der Befragten sind der Meinung, auf die Schwachen in unserer Gesellschaft werde schon jetzt zu viel Rücksicht genommen.²⁶ Und wenn Rechtspopulisten wie der ehemalige Berliner Wirtschaftssenator und ehemalige Bundesbankvorstand Thilo Sarrazin in seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ dafür plädiert, das Intelligenzniveau der deutschen Gesellschaft durch ausländer- und familienpolitische Maßnahmen gezielt zu erhöhen und dafür in weiten Teilen der Gesellschaft Zustimmung erntet, zeigt dies, wie weit diese Form von Rassismus bereits gediehen ist.²⁷ Eine Einwanderungspolitik, die sich an volkswirtschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen orientiert, wird bereits weithin gefordert und praktiziert. Hintergrund des um sich greifenden Nützlichkeitsrassismus ist für Amery nicht zuletzt die sich verschärfende ökologische Situation. Wenn die Ressourcen nicht mehr für alle reichen, liegt die Konsequenz nahe, dass die Stärkeren sich als die Wertvolleren erklären und einen vorrangigen Anspruch erheben zu überleben, damit die gesamte Gattung Mensch gerettet werden könne (vgl. auch Kap. 6.4).²⁸

6.3.5 Kritische didaktische Akzente III: Internationale Ungleichgewichte und Konflikte

Ein dritter kritischer didaktischer Akzent im Themenfeld „Europa und Welt“ könnte das Thema „Ungleichheit und Konflikt“ sein. Die aktuelle Konfliktlage in Europa wie auch weltweit hat bekanntlich sehr viel mit Sozialer Ungleichheit zu tun, sowohl auf nationaler wie hier vor allem auch auf internationaler Ebene. Für Europa ist offensichtlich, dass Deutschlands hohe, im Wesentlichen industriell aus-

²⁶ Wilhelm Heitmeyer u. a. siehe: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/einfuehrung.html>, und Oliver Decker u. a. siehe http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/inhalte/studien_Gutachten.php, beide zuletzt aufgerufen am 22.03.2013.

²⁷ Sarrazin 2010.

²⁸ Deshalb wollte Hitler dafür sorgen, dass die Herrenrasse als „Volk ohne Raum“ neuen Lebensraum im Osten bekommen konnte. Hitler fordert in „Mein Kampf“ ausdrücklich, vom „marxistischen“ Irrglaube abzurücken, Menschen seien gleich viel wert und müssten sich in allen Fragen, die sie gemeinsam betreffen, am demokratischen Mehrheitsprinzip orientieren. Stattdessen müsse der Starke über den Schwachen herrschen, der Wertvolle über den weniger Wertvollen. Vgl. Kühnl 1975, S. 113 f.

gerichtete Produktivität den Ländern mit niedrigerer Produktivität, vor allem den stärker agrarischen Ländern in Südeuropa zu schaffen macht. Wenn Hersteller von Luxuslimousinen und Hersteller von Olivenöl miteinander in Austausch treten, ist schwer vorstellbar, wie auf Dauer beide gleichermaßen profitieren können, erst recht nicht, wie die Olivenbauern wirtschaftlich aufholen können sollten. Die private und öffentliche Verschuldung in Südeuropa einerseits und die hohen privaten Vermögen sowie die relativ moderate öffentliche Verschuldung im Norden andererseits dürften zu allererst genau diesem extrem unterschiedlichen Produktivitätsniveau geschuldet sein. Dass dazu noch ein grobes Staatsversagen in Griechenland, Spanien und auch Italien zum Beispiel in der Steuerpolitik kommt, ist eher als Folge dieser ökonomischen Asymmetrie der Produktivitäten als deren Ursache zu verstehen. Im Übrigen ist bezeichnend, dass die privaten Vermögen Europas etwa vier- bis fünfmal so hoch wie die öffentlichen Schulden sind. Allein die Privatvermögen in Deutschland, die sich in den vergangenen 20 Jahren verdoppelt haben, würden ausreichen, die Staatsschulden aller Eurostaaten zu bezahlen.²⁹

Bezieht man die Zeitgeschichte mit ein, so zeigt sich zudem, dass Deutschland bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts in Europa immer wieder brachiale Hegepolitik betrieben hat. Sowohl die Kriegspläne des Ersten wie die des Zweiten Weltkriegs zielten nicht zuletzt auf die Ausschaltung aller europäischen Wirtschaftskonkurrenten und die Etablierung eines „mitteleuropäischen Wirtschaftsverbands“ unter deutscher Führung³⁰. Dahinter stand das Interesse der deutschen Industrie, ganz Europa in eine von Deutschland abhängige, zum Teil vasallenähnliche wirtschaftliche Stellung zu zwingen. Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die deutsche Wirtschaft an die Stelle des Militärs als Gestalter Europas getreten. Ein wirkliches Interesse an einer nachholenden Entwicklung Südeuropas konnte sie nicht haben, wohl aber an willigen Arbeitskräften, billigen Südf Früchten, Urlaub in der Sonne und – zum erheblichen Teil mit Krediten finanzierte – an Absatzmärkten für deutsche Industrieprodukte. Schon weit vor Einführung des Euro fielen die Wachstumsraten Südeuropas immer mehr zurück. Mit seiner Einführung hat sich daran nichts Wesentliches geändert, außer dass den schwächeren Volkswirtschaften die Möglichkeit genommen wurde, durch das Drucken von Geld und die Abwertung der eigenen Währung einen gewissen Ausgleich für die unterlegene Produktivität zu schaffen.

²⁹ <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/8-5-billionen-euro-besitz-deutsche-koenntenschulden-der-euro-zone-tilgen-a-815556.html> und <http://www.attac.org/de/verm%C3%B6gensabgabe>, beide zuletzt aufgerufen am 22.03.2013.

³⁰ Z. B. Kriegszieldenkschrift des Reichskanzlers Theobald von Bethmann Hollweg vom 9.9.1914, in: Kühnl 1975, S. 24 f. Vgl. Reheis 1996.

Der Bonner Historiker Dominik Geppert kommt zu dem Schluss, dass die seit Ende des 19. Jahrhunderts existierenden und sich verstärkenden wirtschaftlichen Ungleichgewichte notwendigerweise dazu führen mussten, dass der deutsche Staat eine „halbhegemoniale“ Politik betreibt. Folge ist, dass der reale europäische Integrationsprozess die Nationalismen nicht „abschleift“, sondern „zuspitzt“.³¹ Auch das Vordringen islamistischer Bewegungen im nördlichen Afrika wird von vielen Beobachtern als Folge der fehlenden Wirtschaftsperspektiven gedeutet, die nicht unwesentlich durch den Kolonialismus und Neokolonialismus der Europäer verursacht sind und viele junge Männer in ihrer Verzweiflung in die Arme von Terrorgruppen treibt.

Wer die Funktionsweise einer kapitalistischen Wirtschaft versteht, kann über diese Entwicklung wenig überrascht sein. Motor des kapitalistischen Wirtschaftens ist das „Produzieren um der Produktion willen“ (Marx), also die Vermehrung von Geld. Nicht der Bedarf nach Gütern und Diensten ist also der Zweck des Wirtschaftens, sondern die Akkumulation von Wert. Bedürfnisse werden nur registriert, wenn sie mit Kaufkraft ausgestattet sind, weil sie nur dann als Mittel der Geldvermehrung taugen. Entscheidend für die Entstehung der wirtschaftlichen und sozialen Asymmetrien ist der spezifische Rückkoppelungsmechanismus zwischen Gewinn und Investition: Je mehr Geld aufgehäuft ist, desto besser werden die Chancen, in der nächsten Runde noch mehr Geld aufzuhäufen. Natürlich gibt es dabei immer auch Risiken und gegenläufige Kräfte, aber am Ende geht es um die Akkumulation von Wert, eben das Wachstum der Wirtschaft. Empirisch lässt sich dies z. B. daran sehen, dass sich seit Beginn der Durchsetzung des Kapitalismus im 17. Jahrhundert sowohl in Europa³² als auch in der Welt insgesamt³³ die Produktivitätsniveaus nicht angeglichen, sondern dramatisch auseinanderentwickelt haben. Geändert hat sich im Laufe der Jahrhunderte zwar immer mal wieder die Rollenverteilung, die Kluft aber zwischen den Starken und Schwachen hat sich vervielfacht. Aus einer kritischen Perspektive ist es also völlig illusorisch, auf eine vom Markt selbst ausgehende nachholende Entwicklung der Schwachen zu hoffen. Vielmehr sorgen die kapitalistischen Märkte – zum Beispiel auch über

³¹ Geppert zeigt am Beispiel der Integration der deutschen Länder zum Deutschen Reich im 19. Jahrhundert und am Beispiel der Integration Ost- und Westdeutschlands nach der Wiedervereinigung, dass im Falle einer wirklichen Angleichung der europäischen Volkswirtschaften ungleich größere Anstrengungen erforderlich wären. Geppert 2013.

³² Um das Jahr 1000 waren alle Länder Europas noch ungefähr gleich arm, um 1500 betrug das Verhältnis zwischen Italien und Finnland, dem damals ärmsten Land Europas 2,5:1, 500 Jahre später, im Jahr 2007, lag die größte Differenz zwischen den Regionen der EU bei einem Verhältnis von 12:1. Nolte 2013, S. 36.

³³ Z. B. Hesse 1982.

die Höhe von Kreditzinsen – letztlich dafür, dass die Schwachen noch schwächer, die Starken noch stärker werden.³⁴ In Bezug auf Europa kann deshalb gefordert werden: Nur der politische Wille und eine entsprechende politische Gestaltung der Wirtschaft könnte Europa wirklich zusammenführen.

6.3.6 Kritische didaktische Akzente IV: Globalität und Regionalität

Ein letzter kritischer didaktischer Akzent könnte, anders als die bisherigen Akzente, die empirisch und analytisch ausgerichtet waren, normativer Natur sein. Er mündet in eine optimistische Zukunftsvision einer wirklichen Integration Europas und der Welt durch Überwindung der Sozialen Ungleichheit und damit des Kapitalismus. Eine solche Neuausrichtung könnte sich von der durch die kapitalistische Logik programmierten Politik der Landnahme (Kontrolle über den Raum) und der Beschleunigung (Kontrolle über die Zeit) verabschieden, die seit einem halben Jahrtausend verfolgt wird. Eine solche Neuausrichtung könnte von der Erinnerung an die „lange Erzählgeschichte von Kriegen, Massenmorden und kollektiven Geisteskrankheiten“ (Negt) ausgehen und Europa als „Arbeitsprojekt“ definieren. Die Europäer müssten den Mut fassen, sich tatsächlich ihres eigenen Verstandes zu bedienen und wechselseitig anerkennen, dass sie tatsächlich durch die vielfältigen wechselseitigen Abhängigkeiten ein Gemeinwesen geworden sind und dass die Basis jedes Gemeinwesens Arbeitsteilung und Gerechtigkeit sind. Es ist, so das Fazit von Oskar Negt, ein Denken nötig, das das „in den Persönlichkeitsrechten enthaltene Emanzipationsversprechen auf das gesellschaftliche Ganze zu erweitern sucht“.³⁵ Und dieses Ganze ist nicht nur Europa, sondern mittlerweile die ganze Welt.

Soll dieses neue Denken konkretisiert werden, so erscheint es sinnvoll, von zwei normativen Leitlinien auszugehen: In Bezug auf das Individuum kann dies nur die universelle Anerkennung der Menschenwürde und die darauf beruhende ebenso universelle Geltung der Menschenrechte sein. In Bezug auf das Gemeinwesen muss, je weiter wir das Gemeinwesen denken, die Dringlichkeit der Zuständigkeitsfrage anerkannt werden: Wer ist eigentlich zuständig, wenn es um ein menschenwürdiges Leben in Europa und der Welt geht? Eine Antwort gibt das viel

³⁴ Zur Erklärung der Auseinanderentwicklung von Zentrum und Peripherie durch einen strukturell bedingten und sich verschärfenden „ungleichen Tausch“ zwischen beiden Sphären vgl. v. a. Wallerstein 1974 und 1986.

³⁵ Negt 2013, S. 23. Zur Vertiefung Negt 2012.

zitierte, aber selten konsequent durchdachte Subsidiaritätsprinzip. Ihm zufolge ist jeder selbst für sich verantwortlich. Sobald er aber überfordert ist, ist die nächst höhere Instanz zur Unterstützung (Familie, Gemeinde, Land usw.) verpflichtet, und diese Unterstützung muss so weit gehen, bis sich der Unterstützte wieder selbst helfen kann. Um dieses Prinzip umzusetzen, muss das Gemeinwesen in verschiedene Ebenen gegliedert sein, die teils selbständig, teils voneinander abhängig sind (Föderalprinzip). Diese Ebenen dürfen nicht zu weit auseinander und nicht zu nahe beieinander liegen, damit einerseits die Selbständigkeit, andererseits die Bereitschaft und Fähigkeit zur Unterstützung des Schwächeren möglich und wahrscheinlich ist. Der anarchistische österreichische Rechtswissenschaftler und Philosoph Leopold Kohr (1909–1994) hat einen weit reichenden Vorschlag für die Neugliederung Europas gemacht.³⁶ „Eurotopia“ sollte statt aus den offensichtlich zu großen Nationalstaaten aus kleineren regionalen Einheiten bestehen. Denn alles, was zu groß ist, ist Kohr zufolge schädlich: Es verselbständigt sich, lässt sich nicht mehr kontrollieren und erdrückt schließlich die Autonomie des Menschen, so wie auch im menschlichen Körper unkontrolliertes Größenwachstum immer krankhaft ist. „Small is beautiful“ – das war die Überzeugung, die er mit seinem Mitstreiter Ernst Fritz Schumacher³⁷ teilte, der diese Idee zur Neuordnung der Staatlichkeit auf die Wirtschaft übertrug. Damit steht aus dieser Perspektive auch der Kapitalismus selbst zur Debatte. Denn das Produzieren um der Produktion willen erzeugt zwangsläufig immer größere ökonomische und in der Folge politische Gebilde, die sich durch die Menschen immer weniger kontrollieren lassen.³⁸

6.3.7 Fazit

Wo liegen die Grenzen des Gemeinwesens? Ausgehend von einem weiten Politikbegriff von Gemeinwesen, der alle Arten von wechselseitigen Abhängigkeiten einschließt, kann zunächst ganz grundsätzlich festgehalten werden: Seit Beginn der Moderne haben sich die Grenzen des Gemeinwesens immer mehr von überschaubaren lokalen und regionale Einheiten in Richtung auf die kontinentale und globale Ebene verschoben. Gleichzeitig bestehen die alten Grenzen und Institutionen jedoch weiter fort. Diese Entwicklung ist mit enormen Herausforderungen für

³⁶ Kohr 1957.

³⁷ Schumacher 1985.

³⁸ Man könnte ergänzen: Auch die zeitliche Beschleunigung, die parallel zu der von den Konzernen vorangetriebenen räumlichen Landnahme der Verbesserung der Verwertungsmöglichkeiten dient, erzeugt Kontrollverlust. Vgl. Reheis 1996.

die Menschen verbunden. Es geht um Öffnung und Schließung, um Integration und Differenzierung. Dafür muss die Politische Bildung die erforderlichen Kompetenzen bereitstellen. Zentral sind dabei die historische Kompetenz und die Kompetenz zum Perspektivenwechsel. Dies ist eine Aufgabe, in der kognitive und affektive Komponenten engstens miteinander verbunden sind. Die Bewältigung dieser Aufgabe erfordert, die Ebene der Gesamtgesellschaft und der Politik, die Ebene der Welt des Alltags und die Innenwelt der Bildungssubjekte mit all ihren Hoffnungen und Ängsten gleichermaßen ernst zu nehmen. Für die kognitive Erschließung dürfte es darüber hinaus unumgänglich sein, sich auf die geschichtlichen Wurzeln der heutigen Situation einzulassen: die kollektiven Erfahrungen mit Kriegen, Ausbeutung, Asymmetrien etc. und mit den vielfältigen und teils visionären Versuchen, aus der Geschichte Lehren zu ziehen.

6.4 Friede und Umwelt

Der Blick in die Geschichte der letzten 500 Jahre lehrt, dass nicht nur die Gestaltung Europas, sondern zunehmend die Gestaltung der ganzen Welt mit guten Gründen als Friedensprojekt begriffen werden kann. Die gigantische Steigerung der Produktivkräfte ist in diesem Zeitraum nämlich von einer mindestens so gigantischen Steigerung der Destruktivkräfte begleitet gewesen. Oft war die zivile Nutzung des technischen Fortschritts lediglich ein Nebenprodukt der militärischen. Seit Hiroshima und Nagasaki ist zudem offensichtlich, dass die Spezies Mensch sich erstmals in der Geschichte selbst auslöschen kann – und zwar viele Male nacheinander (Overkill-Kapazität). Die zunehmende Erschöpfung der Kräfte der natürlichen Umwelt in den letzten Jahrzehnten hat die Friedensfrage noch dringlicher gemacht.

6.4.1 Begriffliche Grundlagen

Friede wird traditionell als Abwesenheit von Krieg definiert.³⁹ Die Friedens- und Konfliktforschung hat allerdings bereits in den 70er Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass es auch in nichtkriegerischen Zeiten ziemlich unfriedliche Verhältnisse geben kann. Wenn Menschen bedroht oder gequält werden oder durch ihre Lebensumstände vorzeitig ums Leben kommen, steigt bekanntlich auch die Wahrscheinlichkeit der offenen Gewalt. Seither unterscheidet man zwischen einem negativen

³⁹ Im Folgenden z. B. Jahn 2001.

und einem positiven Friedensbegriff. Der negative Friede bezeichnet lediglich den Nicht-Krieg, vom positiven Frieden sprechen wir hingegen erst dann, wenn nicht nur die Waffen schweigen, sondern Menschen darüber hinaus weitgehend von existenziellen Ängsten befreit sind und das Gefühl haben, dass es im Großen und Ganzen gerecht zugeht.

Mit dem Friedensbegriff ist auch der Gewaltbegriff angesprochen. Durch die Unterscheidung zwischen negativem und positivem Frieden muss auch ein Unterschied zwischen der Gewalt konkreter Personen und der Gewalt sozialer Strukturen gemacht werden, für die es keine konkreten personellen Verursacher gibt. Diese Form von Gewalt heißt strukturelle Gewalt. Sie liegt zum Beispiel vor, wenn die Kosten für menschengerechtes Wohnen und eine gesunde Ernährung so hoch sind, dass sie viele Menschen finanziell überfordern und so elementare Bedürfnisse unbefriedigt bleiben. Strukturelle Gewalt kann also sehr vielfältige Formen annehmen, als wissenschaftliche oder politische Kategorie ist sie deshalb hoch interpretationsbedürftig.

Auch der Umweltbegriff ist zunächst höchst unbestimmt, weil er alles zusammenfasst, was irgendwie um uns herum existiert. Wenn zwischen der sozialen und kulturellen Umwelt einerseits und der natürlichen Umwelt andererseits unterschieden wird, taucht freilich das Problem auf, dass Vieles von dem, was wir Natur nennen, in Wirklichkeit bereits kulturell und sozial geformt ist. Europäische Wälder zum Beispiel sind keine Urwälder mehr, sondern das Ergebnis eines viele Jahrhunderte dauernden Zusammenwirkens zwischen Mensch und Natur.⁴⁰ Im Zusammenhang mit dem Frieden ist der Umstand wichtig, dass die meist bereits kulturell überformte Natur den Lebensraum des Menschen abgibt. Je „freundlicher“ dieser Lebensraum dem Menschen „gesinnt“ ist, desto höher sind die Chancen für ein friedliches Miteinander. Soziale und natürliche Umwelt hängen also genauso eng zusammen wie personelle und strukturelle Gewalt. Und wie beide beschaffen sind, davon hängt es ganz entscheidend ab, ob die Menschen in Frieden miteinander leben können.

6.4.2 Elementare Zusammenhänge I: Traditionelle Friedens- und Umweltpädagogik

„Friede ist das einzige Ziel von Politik, aber Politik ist auch der einzige Weg zum Frieden.“⁴¹ Dieses Zitat des Politologen Dolf Sternberger beinhaltet zwei für die

⁴⁰ Und auch die innere Natur des Menschen ist nur teilweise Ergebnis der biologischen Evolution, weil unsere Sinnesorgane, unsere Muskulatur und unser Immunsystem ganz stark durch die soziokulturelle Umwelt geprägt sind.

⁴¹ Sternberger 1986, S. 7, zitiert nach Negt 2010, S. 11.

Politik fundamentale Erkenntnisse: Erstens besteht ein enges Wechselverhältnis zwischen Friede und Politik, beide brauchen einander, beide müssen deshalb gehegt und gepflegt werden. Und zweitens ist der Satz nur verständlich, wenn ein weiter Politikbegriff zugrunde gelegt ist. Auch scheinbar unpolitische Aspekte des Gemeinwesens zielen auf den Frieden. Sternberger fährt fort: „Der Anfang der Friedensphilosophie ist das Erschrecken.“ Der Zusammenhang zwischen Friede und Politik ist den Beteiligten und Betroffenen meist nicht hinreichend bewusst. Erst wenn der Friede wirklich verloren ist fragen wir, was da eigentlich mit uns geschehen ist. Erst dann kommt auch die Umwelt in den Blick: Traditionellerweise ist es die soziale Umwelt, die das Heraufziehen der Kriegsursachen und –anlässe ankündigt. Heute aber müssen wir erkennen, dass auch die natürliche Umwelt in die Suche nach den Ursachen eines verlorenen Friedens einbezogen werden muss. Buchtitel der letzten Jahre wie „Klimakriege: Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird“⁴² oder „11 drohende Kriege: Künftige Konflikte um Technologien, Rohstoffe, Territorien und Nahrung“⁴³ könnten uns heute schon erschrecken lassen.

Für eine solide Sachanalyse der Friedens- und Umweltpädagogik ist es hilfreich, sich zunächst die traditionellen Konzeptionen der Politischen Bildung in diesem Bereich bewusst zu machen. Als wichtiges Ziel der Friedenserziehung gilt in diesen Konzepten, Menschen zu befähigen, in Konfliktsituationen sich nicht von blinden Gefühlen leiten zu lassen, sondern der Vernunft eine Chance zu geben. Das erfordert vor allem die Bereitschaft und Fähigkeit, gedanklich und emotional in die Haut des vermeintlichen oder tatsächlichen Kontrahenten zu schlüpfen. Man geht davon aus, dass durch einen beiderseitigen Perspektivenwechsel die Wahrscheinlichkeit von Kompromissen steigt und sich Gewaltübergriffe erübrigen.⁴⁴ Dieses Prinzip bildet auch die Leitlinie der offiziellen staatlichen Sicherheitspolitik, wie sie vor allem Schülern und Soldaten vermittelt und in der Öffentlichkeit meist auch geglaubt wird: Das Militär ist zwar dazu da, einen möglichen Angreifer von vornherein abzuschrecken, aber gleichzeitig ist man um Kooperation bemüht und versucht dabei, die Interessen des Gegenübers ernst zu nehmen. Diese sicherheitspolitische Doppelstrategie aus „robusten“ und „sanften“ Elementen zeigt sich im Übrigen auch bei der NATO⁴⁵, wenn sie in ihren Selbstdarstellungen Wert darauf legt, nicht nur ein militärisches, sondern auch ein ziviles politisches Sicher-

⁴² Welzer 2010.

⁴³ Rinke/Schwägerl 2012.

⁴⁴ Man beruft sich dabei oft auf einen auf die römische Gerichtsbarkeit in der Antike zurückgehenden Grundsatz, nach dem der Richter bei Beschuldigungen stets auch die andere Seite anhören soll (audiatur et altera pars).

⁴⁵ Z. B. Woyke 2001.

heitsbündnis zu sein.⁴⁶ Klassische Friedenspädagogik ist immer ein Plädoyer für die wechselseitige Ergänzung von kooperativem Konfliktmanagement und militärischer Abschreckung, also für die bewährte Kombination von Zuckerbrot und Peitsche. Zu prüfen wäre freilich, ob diese Kombination wirklich in sich konsistent ist. Sie hat Kriege bisher jedenfalls nicht aus der Welt geschafft.

Eine ähnliche Doppelstrategie verfolgt die traditionelle Umwelterziehung. Einerseits will sie die Lernenden dazu befähigen, in erster Linie das eigene Konsumverhalten so auszurichten, dass ökologische Schäden so gering wie möglich gehalten werden. Das ist gewissermaßen die sanfte Strategie. Andererseits sieht man im Wirtschaftswachstum und dem mit ihm einhergehenden Verbrauch an Naturressourcen eine unverzichtbare Grundlage für unseren Wohlstand, aus dem letztlich auch der Umweltschutz erst finanziert werden kann. Das könnte man als Analogon zur robusten Strategie in der Sicherheitspolitik interpretieren. Auch hier müssen Zweifel angemeldet werden, ob sich beide Strategien wirklich miteinander vereinbaren lassen. Vertreter der Postwachstumsökonomie bzw. –gesellschaft wie z. B. Niko Paech⁴⁷ plädieren für eine radikale Abkehr vom Wirtschaftswachstum und setzen ganz auf eine kulturelle Revolution, deren Kern ein völlig verändertes Konsumverhalten ist. In einer teilweise oder ganz auf die Beeinflussung des Konsumverhaltens zielenden Umwelterziehung kommt es in erster Linie darauf an, Wissen über die Verletzlichkeit der natürlichen Grundlagen des Lebens und ein allgemeines Verantwortungsbewusstsein für das eigene Tun zu vermitteln. Insofern ist Umwelterziehung auch eine fachübergreifende Aufgabe mit naturwissenschaftlichen, ökonomischen und ethischen Bildungsinhalten. Für die Politische Bildung kommt die Rolle hinzu, die der Mensch als Staatsbürger in Hinblick auf den Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen spielt. Als mündiger Wähler muss er die umweltpolitischen Konzepte der Parteien und die Funktionsweise umweltpolitischer Maßnahmen (Handel mit Umweltnutzungszertifikaten, Steuern/ Abgaben, Subventionen, Ge- und Verbote, Infrastrukturpolitik) kennen, als zivilgesellschaftlich Engagierter über jene Kompetenzen verfügen, die ihn zur umweltpolitischen Partizipation befähigen. Dies schließt mittlerweile den Diskurs um das Dogma des Wirtschaftswachstums und die Alternativen dazu mit ein.

⁴⁶ Die Zusammenarbeit zwischen dem militärischen Teil der NATO und der ganz und gar zivilen UNO ist entsprechend den rechtlichen Vorgaben so konzipiert, dass die UNO in einem ersten Konfliktfall zuerst all ihre Vermittlungsbemühungen ausreizen muss, ehe durch eine Resolution im UNO-Sicherheitsrat militärische Maßnahmen erlaubt werden können.

⁴⁷ Paech 2012.

6.4.3 Elementare Zusammenhänge II: Vom Verhalten zu den Verhältnissen

Diese traditionelle Friedens- und Umwelterziehung ist mit einigen Problemen konfrontiert: Erstens ist zweifelhaft, ob das vermittelte Wissen hinreichend Einfluss auf das Bewusstsein und dieses wiederum auf das Verhalten als Wirtschafts- bzw. Staatsbürger hat. Zumindest für das Umweltwissen wurde nachgewiesen⁴⁸, dass ein solcher Einfluss kaum existiert. Empirische Untersuchungen über die Auswirkungen des Europawissens von Schülern⁴⁹ legen ebenfalls nahe, dass auch im Bereich Friedens- und Sicherheitspolitik der Einfluss des Wissens auf das Verhalten höchst begrenzt ist. Damit hängt zweitens zusammen, dass die auf Friedens- und Umwelterziehung zielenden Bemühungen primär auf die Beeinflussung des individuellen Verhaltens ausgerichtet sind. Die strukturellen Verhältnisse jedoch, innerhalb derer das Verhalten stattfindet, werden weitgehend ausgeblendet. Der ausschließlich auf das Verhalten zielende individualistische Ansatz berücksichtigt das Ausmaß der Vergesellschaftung der Beziehungen zwischen Mensch und Mensch einerseits und der Beziehungen zwischen Mensch und Natur andererseits nicht. Er nimmt die Quellen und Senken des Naturhaushalts als gegeben hin und blendet aus, dass sie nicht nur von der Natur, sondern immer auch von der Kultur und Gesellschaft verwaltet, also geschont oder geplündert werden. Der individualistische Ansatz vertraut insgesamt auf die Fähigkeiten des real existierenden Marktes genauso wie auf die Fähigkeiten der real existierenden Demokratie (vgl. Kap. 6.2). So fehlt ihm als friedens- und umweltpädagogischer Ansatz mit dem Sinn für Strukturen auch jeglicher Sinn für Ideologiekritik. Schlimmer noch: Er steht unter dem Verdacht, das an der gesellschaftlichen Oberfläche gebildete Bewusstsein nur zu verdoppeln, also selbst Ideologie zu produzieren.

Das dritte und immer dringlicher werdende Problem der traditionellen Ansätze ist die weitgehend getrennte Bearbeitung der beiden Politikfelder. Wie eng die Wechselbeziehung zwischen Friedens- und Umweltpolitik in Wirklichkeit aber ist, wird umso offensichtlicher, je mehr die Umweltfrage an Bedeutung gewinnt. Je knapper lebenswichtige Ressourcen (Öl, Wasser, fruchtbarer Boden) in bestimmten Weltregionen oder weltweit werden, desto mehr Aufwand wird zu ihrer Verteidigung getrieben. Und je mehr Aufwand getrieben wird, desto mehr Ressourcen werden dafür benötigt.⁵⁰ Genau dieses Auseinanderdividieren von Frieden

⁴⁸ Kuckartz 1998.

⁴⁹ Oberle 2012.

⁵⁰ Analoges gilt im Übrigen auch für die sozio-kulturelle Umwelt: Je brüchiger das Vertrauen zu den Nachbarstaaten ist, desto mehr wird für die eigene Absicherung unternommen.

und Umwelt möchten die Ansätze des Globalen Lernens und der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung die einander gut ergänzen und weiter unten vorgestellt werden von vornherein vermeiden.

6.4.4 Kritische didaktische Akzente I: Multiperspektivität

Moderne friedens-⁵¹ und umweltpädagogische⁵² Ansätze in der Politikdidaktik beziehen in der Tat von vornherein Strukturen mit ein und behandeln Friedens- und Umweltfragen aus einem Guss. Nicht moralische Haltungen, sondern analytische Einsichten sind ihr primäres Ziel. Diese Einsichten betreffen die gesellschaftlichen und politischen Logiken, die zu Kriegen und Umweltzerstörungen führen, und Konsequenzen, die daraus gezogen werden müssen.

Ein erster Akzent könnte in einer radikalen Multiperspektivität bei der Annäherung an die Themen Krieg, Frieden und Umwelt bestehen. Nur so werden wir der Tatsache gerecht, dass wir in die meisten Konflikte um Frieden und Umwelt tiefest emotional und kognitiv eingebunden sind. Das wird immer dann besonders deutlich, wenn in den Medien über neue Kriege berichtet wird und wir Opfer der in solchen Situationen typischen Asymmetrie der Berichterstattung werden. Wer sich nach dem Ausbruch des ersten (1991) und des zweiten (2003) Kriegs der westlichen Allianz gegen den Irak vorschnell ein Urteil gebildet hatte, musste sich im Nachhinein bekanntlich eines Besseren belehren lassen. Erinnerung sei an die erfundenen Schauermärchen über Massaker irakischer Soldaten in den Kinderkrankenhäusern Kuwaits sowie über die Massenvernichtungswaffen in den Händen der irakischen Armee. Auch beim Umweltthema spielen Gefühle eine große Rolle, weil einerseits die faktischen oder prognostizierten Katastrophen, andererseits die Angst um den Verlust unseres Lebensstils zu überschneller Parteilichkeit verleiten. Für die thematische Bearbeitung von Friedens- und Umweltthemen folgt daraus, systematisch nach den jeweils Betroffenen, deren Interessen, deren Propaganda und Ideologien zu fragen – und alles aus jeder Perspektive so gründlich wie möglich zu überprüfen.

Eine andere Form der Multiperspektivität geht von der vielfältigen Bedeutung von Strukturen für den Frieden aus. Der Soziologe Dieter Senghaas hat nach aus-

Und je mehr ein Staat für seine Sicherheit tut, umso gefährlicher wirkt er wiederum auf seinen Nachbarn. Wir haben es hier also mit einem klassischen Sicherheitsdilemma zu tun, das sich in Verbindung mit der ökologischen Dimension noch einmal verschärft.

⁵¹ Z. B. Sander 2005.

⁵² Z. B. Kahlert 2005.

fürlichen empirischen Studien zur Entwicklung sowohl europäischer Staaten als auch von Staaten der Dritten Welt ein „Zivilisatorisches Hexagon“ aufgestellt.⁵³ Es enthält sechs Bausteine der Friedenssicherung, die sich wechselseitig verstärken oder auch schwächen können: Das „Gewaltmonopol“ des Staates fordert die Entprivatisierung der Gewalt durch Entwaffnung der Bürger. Die „Rechtsstaatlichkeit“ beinhaltet die Kontrolle des Gewaltmonopols durch die Bürger. Durch die „demokratische Partizipation“ wird die Beteiligung der Bürger an der Willensbildung im Staat gesichert und somit das Vertrauen der Bürger zu ihrem Staat gewährleistet. Dies erfordert auch, dass die Bürger sich alle gleich behandelt fühlen und ihre Grundbedürfnisse erfüllt sehen, also „soziale Gerechtigkeit“ herrscht. Zur „konstruktiven Konfliktkultur“ zählt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Toleranz gegenüber anderen Kulturen und zur Kompromissbildung bei Konflikten. Mit „Interdependenzen und Affektkontrolle“ meint Senghaas die objektive Tatsache der wechselseitigen Abhängigkeit der Menschen voneinander und zugleich die subjektive Bereitschaft und Fähigkeit, sich auch in schwierigen Situationen dieser Abhängigkeit bewusst zu sein und die eigenen Affekte dementsprechend zu kontrollieren. Mit diesem Modell verfügt die Friedensforschung über ein Konzept der strukturellen Zivilisierung von Konflikten. Es betont die Rolle der sozialen Umwelt für die Chancen eines zivilisierten, also friedlichen Verhaltens von Individuen und Kollektiven. Auf die natürliche Umwelt wird im Zivilisatorischen Hexagon nicht explizit eingegangen, eine Anbindung an ökologische Diskurse dürfte aber ohne Schwierigkeiten möglich sein.

6.4.5 Kritische didaktische Akzente II: Zuständigkeiten

Ein weiterer kritischer didaktischer Akzent könnte darin bestehen, gezielt nach der Zuständig- und Verantwortlichkeit sowohl für den Frieden wie für den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen zu fragen. Aus der Sicht der so genannten realistischen Schule der Internationalen Beziehungen sind im Wesentlichen die einzelnen Staaten und die von ihnen gegründeten Bündnisse für die Friedenssicherung zuständig. Konsequenz dieser Strategie ist freilich, dass der Einsatz von Militär immer parteilich ist. Solche Kriege sind in der Regel nur die Fortsetzung von Interessenspolitik mit anderen Mitteln und deshalb wird mit jedem Krieg bereits die Grundlage für die Revanche gelegt. Aus kritischer Sicht kann man überzeugend erklären, warum diese Strategie immer wieder scheitern muss: weil die Steigerung der Sicherheit des Einen die Unsicherheit des Anderen steigert, und, indem

⁵³ Senghaas v. a. 1995 und 2000.

jeder nur an der Erhöhung seiner eignen Sicherheit interessiert ist, ein sich selbst verschärfendes Sicherheitsdilemma entsteht. Kritiker der realistischen Schule, die einen normativen Ansatz vertreten, setzen auch aus diesem Grund auf eine andere Strategie: die Entwaffnung der Staaten und die Einrichtung einer Weltpolizei, die gegenüber den Einzelstaaten und ihren Verteidigungsbündnissen den großen Vorteil hat, dass sie neutral sein kann. Dies würde allerdings so etwas wie ein Gewaltmonopol der UNO voraussetzen, das rechtsstaatlich kontrolliert und demokratisch legitimiert sein müsste. Dieses Konzept kann sich auf keinen Geringeren als Immanuel Kant berufen, der in seiner wichtigen Schrift „Zum ewigen Frieden“ (1795) begründet, warum ein solcher auf Dauer gestellter Bund zwischen den Völkern die einzige Friedenslösung ist, die der menschlichen Vernunft genügt.

Auch beim Thema Umwelt könnte die Frage nach Zuständigkeit und Verantwortung aus der Sicht einer Kritischen Theorie der Gesellschaft anders gestellt werden, als dies im wirtschaftsliberalen Mainstream geschieht. Wer dem Konsumenten die ganze ökologische – wie im Übrigen auch die soziale – Verantwortung aufbürdet, der unterschlägt, wie sehr seine Möglichkeiten zum vernünftigen Handeln tatsächlich beschränkt sind: Meist weiß der Konsument fast nichts über die Bedingungen der Produktion, des Transports und der Vermarktung des Produkts, oft gibt es keine alternativen Produkte, und oft fehlt ihm die Kaufkraft dazu, wenn es solche Produkte denn wirklich geben sollte. Und wenn der Konsument all diese Hindernisse erfolgreich überwunden hat und er zu einem ethisch einwandfreien Produkt greifen kann, kann es geschehen, dass die Hersteller oder Händler der weniger einwandfreien Produkte die Preise senken und sich so neue Märkte mit neuen Kunden erschließen. Dann haben die moralischen Bemühungen unseres ethisch vorbildlichen Konsumenten der Umwelt nichts gebracht. Dies ist im Übrigen auch der Fall, wenn der Konsument der Versuchung erliegt, das Produkt mit dem geringeren ökologischen Fußabdruck dafür umso mehr zu nutzen (Rebound-Effekt): wenn zum Beispiel der niedrige Spritverbrauch eines Autos durch weitere Fahrstrecken kompensiert wird. Aus all dem folgt, dass aus einer kritischen Sicht nicht primär der Konsument, sondern der Produzent für die ökologische – und soziale – Verträglichkeit der Produkte verantwortlich ist, genauso wie für die gesundheitliche Unbedenklichkeit. Wenn der Produzent seiner Verantwortung nicht nachkommen will oder kann, müssen jene Spielregeln korrigiert werden, nach denen er spielt (vgl. Kap. 6.2). Auch hier geht es wieder um eine kritische Analyse der herrschenden Wirtschaftsordnung, deren zugrunde liegende Verwertungslogik wenig Rücksicht auf die innere und äußere Natur des Menschen nimmt.⁵⁴

⁵⁴ Reheis 2011, Kap. 9.

6.4.6 Kritische didaktische Akzente III: Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Am konsequentesten werden die Mängel der traditionellen Friedens- und Umweltpädagogik durch die beiden oben bereits genannten Ansätze überwunden: das „Globale Lernen“ und die „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“. Vertreter des Globalen Lernens verfolgen zwei sich nur teilweise unterscheidende pädagogische Paradigmen: das handlungs- und das evolutionstheoretische. Das handlungstheoretische Paradigma geht vom handelnden Individuum aus, zielt auf dessen Selbstkompetenz, Partizipations- und Empathiefähigkeit, auf die Befähigung zum solidarischen Handeln. Es ist stark normativ ausgerichtet und betont das Erfordernis der doppelten Gerechtigkeit: des Ausgleichs innerhalb der jetzt lebenden Generationen, also in erster Linie zwischen Nord und Süd, und des Ausgleichs zwischen den Generationen, also zwischen den gegenwärtig und den zukünftig lebenden Menschen. Der Ansatz geht von der Annahme aus, dass mit steigender intra- und intergenerativen Ungleichheit auch die Wahrscheinlichkeit gewaltsamer Ausgleichsversuche zunimmt. Strukturelle Gewalt ist nach diesem Ansatz ein höchst fruchtbarer Nährboden für personelle Gewalt.

Das evolutionstheoretische Paradigma des Globalen Lernens geht statt vom Handeln des Einzelnen von der Evolution der Gesellschaft aus. Diese ist selbst wieder ein evolutionäres Produkt der Kultur, die sich ihrerseits aus der Evolution der Natur herausentwickelt hat. Das evolutionstheoretische Paradigma hat also einen eher analytischen Schwerpunkt, es möchte zunächst Verständnis für die Grundlagen allen Lebens wecken. Die Evolution lehrt uns zum Beispiel, dass Wachstum immer begrenzt ist und mit der zunehmenden räumlichen Ausbreitung und der zunehmenden zeitlichen Schnelligkeit von Wachstumsprozessen auch die Risiken zunehmen (vgl. Vision von Leopold Kohr in Kap. 6.3). So stoßen etwa mit der räumlichen Landnahme Vertrautes und Fremdes immer häufiger aufeinander, und mit der zeitlichen Beschleunigung verliert das angesammelte Wissen immer schneller seine Gültigkeit. Beides erzeugt Komplexität und Unsicherheit als spezielle Herausforderungen, die nur durch spezielle Kompetenzen bewältigt werden können. Aus evolutionärer Perspektive erfordert das Leben in einer globalisierten Welt vor allem die Kompetenz zu abstraktem Denken und abstrakter Solidarität. Keinesfalls dürfen also die Erfahrungen und Verhaltensweisen des Nahbereichs unvermittelt auf den Fernbereich übertragen werden.⁵⁵

⁵⁵ Auch den Lernprozess selbst verstehen die Vertreter des evolutionären Paradigmas des Globalen Lernens als einen im Prinzip evolutionären Vorgang, in dem das Lernsubjekt durch seine Fähigkeit zur Selbstorganisation aus dem Chaos der Informationen seine eigene Ordnung konstruiert. Lernprozesse können also nie von außen durch Instruktion erzeugt werden,

Der Ansatz der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung akzentuiert die Zeitdimension noch stärker. Dieser Ansatz ist eine Folge der UNO-Konferenz von Rio de Janeiro 1992, auf der das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung und die Agenda 21 formuliert und weltweit bekannt gemacht worden sind. Auf dieser Konferenz ging es darum, das Entwicklungsinteresse des Südens und das Umweltinteresse des Nordens zusammenzuführen. Nach dem Standardmodell der Nachhaltigen Entwicklung werden eine ökologische, eine ökonomische und eine soziale Säule unterschieden. Kritiker haben eine vierte, eine kulturelle Säule vorgeschlagen. Nachhaltige Entwicklung darf demzufolge nicht einfach in Kompromissen zwischen konträren Zielen, nicht in einem grünen Anstrich der herrschenden marktwirtschaftlich-kapitalistischen Wirtschaftsordnung bestehen, sondern erfordert eine grundlegende Modernisierung und Neuausrichtung unserer Art des Wirtschaftens und Lebens. Nach einer prägnanten Definition, angeblich von einem afrikanischen Stammesältesten, ist eine Entwicklung dann nachhaltig, wenn sie dafür sorgt, dass „genug, für jeden und immer“ da ist.

Dieses Leitbild gibt zwar eine Entwicklungsrichtung vor, lässt aber die Frage nach den richtigen Umsetzungswegen und -schritten noch offen. Für die Politische Bildung bedeutet dies, die Lernenden zu motivieren und zu befähigen, an der Suche nach diesen Wegen und Schritten aktiv teilzuhaben. Eine wichtige Kompetenz ist dabei die Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken: in räumlichen und zeitlichen Zusammenhängen. In Bezug auf den Raum folgt daraus das viel zitierte Motto „global denken, lokal handeln“. In Bezug auf die zeitlichen Zusammenhänge geht es darum, den Zeithorizont über die Gegenwart hinaus auf die nähere und weitere Zukunft auszudehnen. Zwar wird in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung das friedenspädagogische Anliegen nicht explizit formuliert, aber der Zusammenhang liegt auf der Hand: Je mehr Menschen heute, morgen oder übermorgen nicht genug

sie sind vielmehr immer nur Resultat von äußeren Lernangeboten, die vom Lernenden aufgegriffen werden, wenn sie ihm sinnvoll erscheinen – oder eben nicht. Am evolutionären Blick auf das Globale Lernen sind drei Punkte besonders bemerkenswert. Erstens: Indem er bewusst macht, dass unsere Gegenwart zwischen Vergangenheit und Zukunft eingebettet ist, ergibt sich automatisch die Frage, wie es weitergeht. Damit ist eine (wenn auch nicht explizite) Kritik an den so genannten Sachzwängen und an der angeblichen Alternativlosigkeit der gegenwärtigen Problemlösungen ausgesprochen. Zweitens: Durch die Einbettung der sozialen und kulturellen Evolution in die sehr viel ältere Geschichte der natürlichen Evolution zeigt der Ansatz die Grenzen auf, die der Mensch bei all seinen Fortschrittsbemühungen zu respektieren hat. Und drittens eröffnet die evolutionäre Perspektive den Blick auf die grundlegende Bedeutung der Zeitdimension, die sich in Hinblick auf das Verständnis politischer Bildungsprozesse als ausgesprochen fruchtbar erweist.

zum Leben haben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Konflikte um die Grundlagen des Lebens eskalieren.⁵⁶

Wie wichtig das Denken in Zusammenhängen im Kontext von Sicherheits- und Friedenspolitik ist, zeigen zwei aktuelle Herausforderungen ganz besonders deutlich: die Zunahme der weltweiten Flüchtlingsströme und des internationalen Terrorismus. Die Massenmigration hat bekanntlich nicht nur mit Krieg und Verfolgung, sondern auch mit strukturellen Entwicklungsdefiziten und strukturellen Gewaltverhältnissen vor allem zwischen Nord und Süd zu tun, die die Lebensperspektiven großer Landstriche und ganzer Generationen schwinden lassen. Ähnlich geht auch der Terrorismus auf zwei Quellen zurück, eine eher personelle und eine strukturelle, wobei beide wiederum viel mit der herrschenden Politik bzw. Weltordnung zu tun haben. Zum einen wird die Zunahme des Terrorismus als Konsequenz einer gescheiterten Außen- und Sicherheitspolitik des Westens verstanden, weil der Westen in Bezug auf moralische Fragen immer wieder mit zweierlei Maß misst (z. B. in Menschenrechtsfragen, bei der Verfolgung von Kriegsverbrechen oder der Rechtfertigung militärischer Interventionen). Eine solche Politik erzeuge, so die vielfach geäußerte These, Unglaubwürdigkeit, Ohnmachts- und Hassgefühle und treibe offenbar immer mehr Menschen in einen religiös oder ethnisch befeuerten Fanatismus. Aber neben dem Politikversagen, für das konkrete Regierungen und Personen verantwortlich gemacht werden, muss bei der Erklärung von Terror immer auch etwas Zweites einbezogen werden: Es sind auch strukturelle Gewaltverhältnisse, auf Dauer gestellte Soziale Ungleichheiten (vgl. Kap. 6.1), die massenweise Ohnmacht, Verzweiflung und Hass erzeugen und kulturelle Identitäten bedrohen. Dies ist ein idealer Nährboden für die Eskalation jener Verhaltensweisen, die die internationale Politik gegenwärtig so ratlos macht. Wo die aufgeklärte Moderne weder eine materielle Perspektive noch eine ideelle Überzeugungskraft zu entfalten in der Lage ist, liegt der Rückgriff auf voraufklärerische (völkisch-ethnische, religiöse) Kräfte nahe, wenn es darum geht, sich der eigenen Identität zu versichern und eigene Interessen wirksam zu verfolgen.

6.4.7 Fazit

Die traditionelle Friedens- und Umweltpädagogik greift zu kurz. Sie beschränkt sich zu sehr auf das Individuum und dessen Verhalten. Sie vernachlässigt die Verhältnisse, in die das Verhalten eingebunden ist. Und wenn die Verhältnisse tatsächlich in den Blick kommen, werden die Beziehungen, die zwischen den Menschen

⁵⁶ Zur Vertiefung z. B. Overwien/Rode 2013.

existieren, von den Beziehungen, die zwischen Mensch und Natur bestehen, sehr oft isoliert betrachtet. Erst ein ganzheitlicher Ansatz, der Verhalten und Verhältnisse, Gesellschaft und Natur integriert, kann Frieden und Umwelt im Bildungsprozess angemessen thematisieren. Eine Minimalbedingung für die Planung von Bildungsprozessen in diesem Themenfeld ist die radikale Multiperspektivität. Ein interessanter friedenspädagogischer Denkansatz kann im Zivilisatorischen Hexagon gesehen werden, das allerdings die ökologische Dimension noch nicht einbezieht. Anders ist dies beim Globalen Lernen, das das Themenfeld „Friede und Umwelt“ tatsächlich aus einem Guss behandelt. Das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung schließlich ist für die Politische Bildung in Bezug auf dieses Themenfeld deshalb besonders fruchtbar, weil es nicht nur die soziale und ökologische Dimension gleichermaßen thematisiert, sondern zumindest implizit die grundlegende Bedeutung der Zeitdimension zur Sprache bringt.⁵⁷ Aktuelle außen- und sicherheitspolitische Herausforderungen zeigen schließlich, wie unverzichtbar ein solcher integrativer Ansatzes für das Verständnis der gegenwärtigen Gefährdungen des Weltfriedens ist.

6.5 Politische Grundströmungen

Je „alternativer“ politische Entscheidungen tatsächlich wären, desto weniger bräuchten wir uns darüber Gedanken zu machen, wie wir in Zukunft leben wollen. Damit würde sich das Projekt der Moderne, die fortschreitende Befreiung des Menschen von selbstgemachten Zwängen, trotz aller Fortschritte des Wissens und der Produktivkräfte, seinem Ende nähern. Eine kritische Politische Bildung kann sich damit nicht abfinden. Sie verweist auf die schlichte Tatsache, dass Zukunft außer von Naturgesetzen und Zufällen ausschließlich vom menschlichen Handeln abhängt. Dieses kann kollektiv oder individuell, bewusst, halb bewusst oder unbewusst sein – aber es ist menschliches Handeln. Die Konsequenzen des Handelns mögen zwar oft wie natürliche Gegebenheiten aussehen und werden oft in ideologischer Absicht als solche verkauft, können und müssen jedoch in einer fundierten Analyse auf ihren menschlichen Ursprung zurückgeführt werden.⁵⁸ Dabei hilft ein Blick auf die großen politischen Strömungen, die sich seit über 200 Jahren in Europa herausgebildet haben und als handlungsleitende Motive seither wirksam sind. Ein solcher Blick konfrontiert uns mit jenen Diskursen, in denen in dieser langen Zeit über Weichenstellungen des Gemeinwesens gestritten wurde. Diese Diskurse

⁵⁷ Reheis 2005, 2006, 2009b und 2012.

⁵⁸ Zur Vertiefung Reheis 2009a.

haben in den wissenschaftlichen und politischen Kontroversen des ausgehenden 20. und des beginnenden 21. Jahrhunderts Spuren hinterlassen. Die Rekonstruktion dieser Spuren kann uns vielleicht helfen, die Schwachpunkte der heute konkurrierenden Antworten auf die heute existierenden Herausforderungen besser zu verstehen.

6.5.1 Liberalismus

Wir beginnen mit dem Liberalismus, weil er ab der Aufklärung im 18. Jahrhundert die treibende Kraft der politischen Entwicklung war.⁵⁹ Das Wort „Liberalismus“ ist von dem lateinischen „liber“ für „frei“ abgeleitet. Der Liberalismus entstand im Bürgertum und wurde von diesem als emanzipatorische Kraft genutzt. Im Zentrum des liberalistischen Denkens steht die Freiheit des Individuums und die Überzeugung, dass jeder Mensch selbst am besten weiß, was für ihn gut ist. Er braucht deshalb eine Ordnung, in der das Streben des Einzelnen zur Verbesserung seiner Lage der letzte Motor ist.

Die zentrale Institution dieser Ordnung ist der Markt, weil nach liberaler Überzeugung, wie sie vor allem von Adam Smith theoretisch begründet wurde, auf Märkten der Wille der Individuen am unverfälschtesten zur Geltung kommt (vgl. Kap. 6.2). Der Staat wird von liberalen Staatstheoretikern wie etwa John Locke (1632–1704) als Ergebnis eines fiktiven Staatsvertrags der Individuen erklärt. Diesen schließen sie im Naturzustand ab, um Leib und Leben und vor allem ihr Eigentum, das auf eigener Arbeit beruht, zu sichern. Damit ist die Aufgabe des Staates im Kern auch schon umrissen: Er soll Leben und Eigentum der Bürger schützen, sich ansonsten aber auf die Funktion eines Nachtwächters beschränken. Nachtwächter schreiten nur ein, um Diebstahl vorzubeugen oder Alarm zu schlagen, wenn ein Feuer ausbricht. Was innerhalb der Häuser geschieht, geht sie nichts an. Der liberale Staat beschränkt sich also im Kern auf die Sicherung des Rechts. Zu den Grundforderungen des politischen Liberalismus gehören deshalb neben Gewerbefreiheit und Freihandel die Gewaltenteilung und die Anerkennung der Menschenrechte, wobei diese im Wesentlichen auf politische Abwehrrechte beschränkt sind. Dennoch ist der Staat in sozialer Hinsicht nicht ganz untätig: Er muss nach Auffassung des Liberalismus vor allem für eine grundlegende Bildung seiner Bürger sorgen, damit diese dazu in der Lage sind, als Wirtschafts- und als Staatsbürger ihr Leben selbstbestimmt zu führen.

⁵⁹ Im Folgenden z. B. Döhn 1977.

Natürlich wurde der Liberalismus sehr bald mit dem Problem der ungleichen Chancen der Marktteilnehmer konfrontiert. Ungleich sind sie allein schon deshalb, weil die Menschen von Natur aus mit ungleichen körperlichen und geistigen Kräften ausgestattet sind und in ungleichen natürlichen Umwelten leben. Wie aber soll die Kluft zwischen Starken und Schwachen dem liberalen Denken entsprechend überwunden werden? Auch bei der Lösung dieser Aufgabe vertraut der Liberalismus auf die Kräfte des Marktes. Wenn der schwächere Marktteilnehmer seine Leistung zu einem niedrigeren Preis anbietet, hat er einen Konkurrenzvorteil gegenüber dem stärkeren Marktteilnehmer und wird über kurz oder lang Nachfrager anziehen. Denn Nachfrager vergleichen zunächst alle Angebotspreise, ehe sie sich für den günstigsten entscheiden. In der liberalen Wirtschaftstheorie spricht man vom Gesetz der komparativen Kosten. Je mehr Nachfrager sich also für das kostengünstigere Angebot des schwächeren Marktteilnehmers entscheiden, desto eher hat dieser die Chance, seinen Angebotspreis wieder zu erhöhen und so aufzuholen.

Der Schwachpunkt in dieser Theorie besteht freilich darin, dass es in der Realität neben diesem von der liberalen Idee so sehr gerühmten Ausgleichsmechanismus auch selbstverstärkende Effekte geben kann. Das ist dann der Fall, wenn der Schwächere aufgrund seiner Schwäche vom Markt zusätzlich diskriminiert wird, indem eine Firma oder eine Volkswirtschaft z. B. im Falle der Beschaffung von Fremdkapital höhere Zinsen zahlen muss oder wenn der Staat wegen der schlechten Erträge der Schwachen auch weniger Steuern einnimmt, seine rechtsstaatlichen Aufgaben nicht mehr ordentlich erfüllen kann und die Wirtschaft dadurch zusätzlich verunsichert und belastet wird.

Von diesem blinden Fleck unbeeindruckt setzen Liberale beim Thema europäische und globale Integration auf die disziplinierende Wirkung der Märkte. Der Zwang der Konkurrenz ist für sie der beste Lehrmeister für die Nachzügler der Entwicklung, die eben erst noch erwachsen werden müssen. Bei der Einführung des Euro haben die Liberalen auf diese erzieherische Wirkung der Gemeinschaftswährung gebaut, genauso wie die liberalistisch ausgerichtete Entwicklungspolitik von Weltbank und Internationalem Währungsfond auf die Disziplinierungsfunktion der Märkte setzt. Ähnlich ist die Perspektive des Liberalismus auf Frieden und Umwelt. Der Frieden wird am besten durch die friedensstiftende Wirkung des globalen Handels und Verkehrs gefördert, wobei vorübergehend eine gewisse Abschottung durch Erziehungszölle durchaus sinnvoll sein kann (Friedrich List 1789–1846). Grundsätzlich aber ist der Liberale von der friedensstiftenden Wirkung von Freihandel und Weltverkehr überzeugt. Je mehr Menschen voneinander materiell abhängig sind und einander kennen, desto weniger werden sie auf die Idee kommen, aufeinander zu schießen. Die Umwelt, so die liberalistische Überzeugung, wird am

besten dadurch geschützt, dass man auch den Produkten der Natur Preise verpasst, genauso wie der Markt dies mit den Produkten der menschlichen Arbeit macht. So kann mit Naturressourcen ein ordentlicher Handel eingerichtet werden, wie dies beim Emissionshandel mit Treibhausgaszertifikaten bereits ansatzweise geschieht. Eine solche marktkonforme Behandlung der natürlichen Lebensgrundlagen ist für den Liberalen der beste Weg, die Menschen zu einem sparsamen Umgang mit ihnen zu bewegen.

6.5.2 Konservatismus

Am Liberalismus entzündete sich einerseits die konservative, andererseits die sozialistische Kritik. Das Wort Konservatismus (auch Konservativismus) kommt vom lateinischen „conservare“ für „erhalten, bewahren“. Der Konservatismus des 18. und 19. Jahrhunderts wurde ursprünglich vor allem durch Adel und Klerus, später auch von Teilen des Bürgertums vertreten.⁶⁰ Er orientierte sich grundsätzlich an vorbürgerlichen Ordnungsvorstellungen und lehnte die aufklärerischen, von angeborenen Menschenrechten ausgehenden und auf Vertragstheorien beruhenden Ordnungskonzepte der Liberalen ab.

Nicht die natürliche Freiheit des Menschen zur Selbstbestimmung über sein Leben, sondern dessen Eingebundenheit in eine durch Schöpfung und Tradition gegebene Ordnung kennzeichnen nach Edmund Burke (1729–1797), einem der wichtigsten Theoretiker des Konservatismus, die Stellung des Menschen im Gemeinwesen. Damit verbunden ist die Überzeugung von einer natürlichen und durch die Tradition aufrechtzuerhaltenden Ungleichheit der Menschen. Ideengeschichtlich orientieren sich die Konservativen vor allem an der Lehre des griechischen Philosophen Platon (428/427–348/347 v. Chr.) und an mittelalterlichen Kirchenvätern. Gesellschaft und Staat gelten ihnen als geistig-sittlicher Organismus, der gepflegt und erhalten werden muss. Dabei kommt den kirchlichen und weltlichen Autoritäten eine führende Rolle zu.

Am Liberalismus kritisiert der Konservatismus vor allem dessen Geringschätzung gegenüber überindividuellen Gemeinschaftswerten, die uns in der bestehenden Kultur und Tradition begegnen. Dazu gehört aus konservativer Sicht all das, was über lange Zeit historisch gewachsen ist und sich dadurch ganz offensichtlich bewährt hat: die alterhergebrachten Lebensformen, Bräuche und Sitten, die Ehe, die Familie und die Nation. Konservativ sein ist aber nicht ein „Hängen an dem,

⁶⁰ Im Folgenden z. B. Fritsche 1977.

was gestern war, sondern ein Leben aus dem, was immer gilt“.⁶¹ Weil der Konservative seine Aufgabe darin sieht, diese ewig gültigen Werte zu pflegen und die Welt zu „veredeln“, ist er skeptisch gegenüber allen schnellen Veränderungen. Diese bringen nämlich die Gefahr mit sich, dass auch Errungenschaften, die über die Jahrhunderte gewachsen sind, mit einem Schlag verloren gehen. Veränderungen werden also im Konservatismus nicht rundweg abgelehnt, aber mit großen Vorbehalten betrachtet und strengen Prüfungen unterzogen.

Die für die liberalen so wichtige Trennung zwischen Wirtschaft und Staat war dem konservativen Denken völlig fremd, da man sich noch lange Zeit an der mittelalterlichen Ständeordnung orientierte, in der wirtschaftliche und politische Aufgaben im Prinzip durch ein und dieselben Autoritäten bewältigt und durch ein und dieselben Strukturen geordnet wurden. Der moderne politische Konservatismus des 20. Jahrhunderts versöhnte sich schrittweise mit den politischen und wirtschaftlichen Errungenschaften des Bürgertums, hielt aber vor allem am religiösen und ethischen Fundament des Gemeinwesens fest.

Auch die Konservativen müssen eine Antwort auf das Problem ungleicher Chancen bzw. ungleichzeitiger Entwicklungen geben. Was haben sie der liberalen Vorstellung von der Klugheit des Marktes, insbesondere von seiner im Preismechanismus verborgenen wundersamen Ausgleichfähigkeit, entgegenzuhalten? Wenn im konservativen Denken die Ordnung des Gemeinwesens über Autoritäten und deren Orientierung an Traditionen und Tugenden gewährleistet wird, dann kann auch nur hier die Kraft des Ausgleichs zu finden sein: in der Orientierung aller an der christlichen Nächstenliebe, am Auftrag zur Pflege der Tradition, zur Bewahrung der Schöpfung. Es ist also letztlich das Verantwortungsbewusstsein des Einzelnen, das dafür zu sorgen hat, dass keiner zu kurz kommt und die Werte der Gemeinschaft respektiert bleiben. Die Konservativen setzen somit auf das Gewissen des aufgeklärten Fürsten, des verantwortungsbewussten Staatsoberhauptes und Wirtschaftsführers, des unbestechlichen Abgeordneten und des mündigen Staatsbürgers. Der Schwachpunkt dieser Lösung liegt auf der Hand: Es ist ihre Unverbindlichkeit, weil es in dieser Konzeption keine irdische Instanz gibt, die, wenn das Gewissen versagt, an dessen Stelle zuständig wäre.

Beim Thema Europa und Globalisierung ist der Konservative vorsichtig, aber nicht grundsätzlich gegen den Fortschritt. Einerseits begrüßt er es, wenn die konservativen Werte sich ausbreiten und andere Werte zurückdrängen. Andererseits hat er Angst vor zuviel Öffnung und einer zu schnellen Integration, weil dies die eigene kulturelle und nationale Identität gefährden könnte. Heimat und Nation sind für den Konservatismus nach wie vor die wichtigsten räumlichen Bezugsgrößen.

⁶¹ Günther, zit. nach Fritzsche 1977, S. 66.

Was den Frieden betrifft, so wird dieser aus konservativer Perspektive am besten durch die Stärke des eigenen Gemeinwesens gesichert. Dieses sorgt dafür, dass die Gefahren, die von Terror und Krieg drohen und letztlich aus „dem Bösen“ in der Welt resultieren, abgeschreckt und notfalls abgewehrt werden können. Umweltprobleme entstehen, so die konservative Sicht, aus einem Mangel an Aufklärung und Verantwortung. Ihre Bekämpfung ist deshalb in erster Linie eine Frage der Bildung, der Erweiterung der sachlichen und moralischen Kompetenzen des Menschen.

6.5.3 Sozialismus

Der Sozialismus ist neben dem Konservatismus die zweite gegen den Liberalismus gerichtete Strömung. Das Wort „Sozialismus“ ist wie das Wort „Sozialisation“ (vgl. Kap. 5.2) eine Ableitung des lateinischen Wortes „socius“ für den Weggefährten bzw. „socialis“ für „gesellschaftlich, gemeinschaftlich“. Der Sozialismus wurde zwar von bürgerlichen Intellektuellen entwickelt, zielte aber auf die im 19. Jahrhundert schnell wachsende Arbeiterschaft und fand dort auch eine starke Resonanz.⁶²

Ausgangspunkt des Sozialismus ist die Diagnose einer wachsenden Kluft zwischen Kapital und Arbeit. Sie ist aus sozialistischer Sicht das zwangsläufige Resultat der Marktwirtschaft. Die formale, also rein rechtliche Freiheit und Gleichheit verhindert nämlich diese Kluft nicht, sondern ermöglicht sie erst. Sozialisten sind davon überzeugt, dass genau durch diese auf die formalen Verhältnisse beschränkte Ordnung die Ausbeutung der Mehrheit (Lohnabhängige) durch die Minderheit (Eigentümer der Produktionsmittel) rechtlich legitimiert wird. Und da sich die Eigentumslosigkeit der Lohnabhängigen genauso wie das Eigentum der Kapitaleigentümer von Generation zu Generation vererbt, vertieft sich die Klassengesellschaft auf Dauer.

Die Befreiung aus dieser Situation kann, so die sozialistische Überzeugung, keine individuelle, sondern nur eine kollektive sein. Weil der Mensch zutiefst in die Gesellschaft eingebunden ist, ist aus sozialistischer Sicht die von der europäischen Aufklärung beanspruchte Emanzipation des Menschen nur als historisches Projekt vorstellbar. Ausschlaggebend ist dabei, dass die nur formale Freiheit und Gleichheit zur materialen Freiheit und Gleichheit weiterentwickelt wird. Ziel ist die umfassende Selbstbestimmung des Menschen und die Herstellung umfassend gerechter Verhältnisse auf der Basis der gesellschaftlichen Verfügung über die

⁶² Im Folgenden z. B. Kraiker 1977 und Huster 1977.

Produktionsmittel. Man könnte in diesem Zusammenhang auch von der Ausdehnung des Demokratieprinzips vom Staat auf die Wirtschaft sprechen. Marx nennt das Endziel die „freie Assoziation der Arbeiter“.

Über die Wege zu diesem Ziel gab es in der sozialistischen Bewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Auffassungen. Eine Richtung erwartete sich aus der Weiterentwicklung der Produktivkräfte und aus dem immer offensichtlicheren Widerspruch zwischen deren gesellschaftlichem Charakter und dem privaten Charakter der Aneignung der Produkte eine Verschärfung des Klassegegensatzes, die unweigerlich zur Revolution, also zur Übernahme der politischen Macht und des ökonomischen Eigentums durch die Arbeiterklasse führt. Die andere Richtung war nicht bereit, auf diesen Automatismus zu vertrauen und sah in der schrittweisen Umgestaltung des Kapitalismus zu einem Sozial- und Wohlfahrtsstaat die Alternative. Seit dem Ersten Weltkrieg grenzen sich diese beiden Richtungen als kommunistisch und sozialistisch bzw. sozialdemokratisch voneinander ab.⁶³

Wie wird das Problem der unterschiedlichen Entwicklungsniveaus im Sozialismus thematisiert? Wenn weder auf die Klugheit des anonymen Marktmechanismus noch auf das Verantwortungsbewusstsein und die Weitsicht des guten Herrscher gesetzt werden kann, bleiben nur Vernunft und Solidarität der Menschen als ausgleichende Kraft übrig. Die Kritik der Sozialisten am Kapitalismus zielt nicht nur auf die Enteignung der Arbeit durch das Kapital, sondern auch auf die Ungleichgültigkeit der Marktmechanismen gegenüber den realen Unterschieden zwischen den Marktteilnehmern: in Bezug auf Alter, Kraft, Intelligenz, auf technische Ausstattung, kulturelle Ausrichtung und natürliche Gegebenheiten. Dass der Markt die Marktteilnehmer ohne Rücksicht auf diese Unterschiede alle gleich behandelt, führt aus dieser Perspektive zu fundamentalen Ungerechtigkeiten, die zur Enteignung der Arbeit durch das Kapital noch dazu kommen. Deshalb wird mit der Vergesellschaftung des Eigentums an den Produktionsmitteln und der demokratischen Planung der Produktion auch diese soziale Blindheit verschwinden. Nicht die Größe der Kaufkraft oder des Kapitals bestimmen dann, wo investiert wird und wo nicht, sondern der Bedarf. Ein Schwachpunkt dieser Vision besteht freilich in der offenen Frage, wie bei derartig großräumigen Planungen gewährleistet werden

⁶³ Für Marx allerdings war der Sozialismus nur eine Vorstufe zum Kommunismus. Beide Stufen sind durch unterschiedliche Grundsätze des Verhältnisses zwischen dem Menschen und dem, was er zum Leben braucht, abgegrenzt: Im Sozialismus gilt das Prinzip „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung“, im Kommunismus aber „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen“. Damit zielt der Sozialismus auf die erstmalige Durchsetzung, der Kommunismus auf die endgültige Überwindung des Leistungsprinzips. Kommunisten erwarten zudem, dass in der Endphase der Revolution auch der Staat als Herrschaftsinstrument überflüssig wird und sich die Gesellschaft politisch selbst organisiert.

kann, dass die betroffenen Menschen tatsächlich auch an den Entscheidungen beteiligt sind. Und unklar ist auch, wie die Starken und Privilegierten dazu gebracht werden können, sich in ein solches Gemeinwesen als prinzipiell Gleichgestellte eingliedern zu wollen.⁶⁴

Aus einer sozialistischen Perspektive ist die europäische und globale Integration nur in Verbindung mit einem europäischen und globalen Transfersystem zu erreichen. Es setzt ein tief verwurzeltetes Gemeinschaftsbewusstsein und eine ausgeprägte Solidaritätsbereitschaft voraus, die freilich erst wachsen können müssen.⁶⁵ Damit sind nach sozialistischer Auffassung auch beste Voraussetzungen für den Weltfrieden geschaffen. Sozialethisch orientiert sich der Sozialismus also primär am Solidaritätsprinzip, wobei es in diesem Fall um die Wiederentdeckung einer über Jahrhunderte verloren gegangenen Solidaritätsbeziehung zwischen den Völkern geht. Und was den Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen betrifft, so gibt es nach der Überwindung des kapitalistischen Wachstumszwangs keinen systematischen Grund mehr zu ihrer Ausplünderung. Die Natur wird als „unorganischer Leib des Menschen“ gesehen. Der Mensch, so Marx, ist nicht Eigentümer der Erde, sondern hat sie nur von der Vorgängergeneration zum Gebrauch überlassen

⁶⁴ In Bezug auf die Frage, wie eine sozialistische Demokratie organisiert sein könnte, gibt es eine Fülle von Antworten. Grundsätzlich werden die Funktionsteilung zwischen der Marktkoordination der Individuen im Bereich der Wirtschaft und der Koordination über Beratung, Wahl und Abstimmung im Bereich des Staates aufgegeben. Auch der Parlamentarismus gilt in einer sozialistischen Demokratie als nur eine mögliche Form der Demokratie, die zumindest ergänzungsbedürftig ist und ggf. sogar auch ganz durch andere Formen abgelöst werden kann. Diese anderen Formen können vielleicht grob in zwei Unterformen eingeteilt werden: in solche, die mehr die Inhaltsseite, also die Vernunftqualität des Prozesses der Gemeinwohlfindung betonen (diskursive bzw. deliberative Demokratie), und solche, die den Akzent auf die formale Seite, also die Quantität der Beteiligung bei der Willensbildung durch Wahl und Abstimmung legen (partizipative Demokratie, Rätedemokratie). Diese Einteilung orientiert sich an Habermas, der im Zusammenhang mit demokratischer Öffentlichkeit und Willensbildung zwischen Ratio (Qualität der Ergebnisse) und Voluntas (Quantität bzw. Grad der Beteiligung) unterscheidet. Habermas 1962, S. 159 f. und S. 216.

⁶⁵ Diese Transfers von den Starken zu den Schwachen können als Reparationsleistungen für die Schäden, die die Starken den Schwachen durch Jahrhunderte lange koloniale und neokoloniale Ausbeutungsbeziehungen zugefügt haben, begriffen werden. Sie sind aber auch als Preis für die Jahrtausende währende wechselseitige kulturelle Befruchtung zu sehen. In der Tat haben die Europäer den Griechen, den Arabern, den Afrikanern oder den Chinesen einen beachtlichen Teil ihrer Kultur zu verdanken. Und diese Transfers können schließlich auch als Investitionen in eine Zukunft interpretiert werden, in der die wechselseitige kulturelle und menschliche Bereicherung durch lebendigen Austausch zwischen den Völkern der Erde gute Chancen hat.

bekommen, verbunden mit der Verpflichtung, sie „wie ein guter Familienvater“ an die nächste Generation „verbessert“ weiterzugeben.⁶⁶

Im Laufe der Geschichte kam es in allen drei Strömungen mehrfach zu Parteigründungen und –spaltungen, außerdem zur Wiederbelebung der ursprünglichen Strömungen als Neoliberalismus, Neokonservatismus und Neomarxismus. Einer Parteigründung ging und geht oft eine Phase der geistigen oder sozialen Bewegung voraus, in der die jeweiligen Herausforderungen diskutiert werden und nach gesellschaftlichen Lösungen gesucht wird, ohne zunächst das Gesamtkonzept des Gemeinwesens in Frage zu stellen. Die wichtigsten sozialen Bewegungen des 20. Jahrhunderts sind die Frauen-, die Umwelt-, die Friedens-, die Eine-Welt-Bewegung. Ab den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und vor allem mit dem beginnenden 21. Jahrhundert kam die Bewegung der Globalisierungskritiker und der Internet-Aktivist*innen hinzu. Vor allem aus der Umweltbewegung ging in ganz Europa und darüber hinaus in den 80er Jahren die Gründung grüner Parteien, aus der Gruppe der Internet-Aktivist*innen ab 2005 die Gründung von Piratenparteien hervor. So sind wir heute neben den drei klassischen mit zwei neuen politischen Strömungen konfrontiert.

6.5.4 Soziale Bewegungen und neue Parteien I: die Grünen

Die grüne Bewegung versteht sich als basisdemokratisch, feministisch und pazifistisch und lehnt individuelle und kollektive Gewalt konsequent ab. Sie plädiert für den fundamentalen ökologischen Umbau unserer Wirtschafts- und Lebensweise. Sie erinnert daran, dass menschliches Wirtschaften und Leben sich immer in die Gegebenheiten der Natur einfügen muss, wenn es auf die Dauer erfolgreich sein will. Deshalb muss die maßlose Wachstumswirtschaft, die auf eine ständige Ausweitung des Verbrauchs von Ressourcen und der Produktion von Müll hinausläuft, langfristig zu einer Kreislaufwirtschaft umgebaut werden. Für die Energieversorgung bedeutet dies die Ablehnung der Atomenergie unter anderem aufgrund der Unmöglichkeit der sicheren Endlagerung des Atommülls. Ferner fordern die Grünen von Anfang an den Ausstieg aus der fossilen Energieversorgung aufgrund der Begrenztheit der Quellen und der Klimaproblematik auf der Seite der ökologischen Senken, also die konsequente Umstellung auf erneuerbare Energiequellen. Der Ausgleich unterschiedlicher Entwicklungsniveaus kann aus dieser Sicht weder dem Markt noch irgendwelchen Autoritäten überlassen werden, sondern ist nur durch die Orientierung am Prinzip der Subsidiarität und die Suche nach jeweils angemessenen Formen der Kooperation zu organisieren.

⁶⁶ Marx 1894, S. 784.

Dabei bauen grüne Parteien zum einen auf die Aufklärung der Bürger mit dem Ziel der Veränderung des Konsumverhaltens, zum andern auf umwelt- und entwicklungspolitische Instrumentarien (Konventionen zu Umwelt- und Sozialstandards, Handel mit Umweltnutzungszertifikaten, Einführung von Steuern und Subventionen zur Finanzierung einer Nachhaltigen Entwicklung, Auflegen eines Globalen Marshallplans etc.). Wenn die Integration Europas und der Welt in einem ökologisch verantwortbaren Rahmen geschehen soll, müssen die geografischen Besonderheiten der jeweiligen Räume anerkannt und die jeweiligen Lebensbedingungen entsprechend verbessert werden. Die Kosten für die Mobilität von Gütern, Menschen und Informationen müssen die „ökologische Wahrheit“ sagen und das Regionale muss gegenüber dem Globalen gestärkt werden. Die Schwachstelle dabei ist, dass wir über die ökologischen Grundlagen und vor allem über die zukünftigen technischen Nutzungsmöglichkeiten dieser Grundlagen bisher nur wenig wissen.

6.5.5 Soziale Bewegungen und neue Parteien II: die Piraten

Die Soziale Bewegung der Internet-Aktivist*innen greift die neuen Probleme und neuen Möglichkeiten, die mit der digitalen Revolution und vor allem der weltweiten Einführung des Internet entstanden sind, auf und entwickelt daraus politische Gestaltungsvorschläge. Durch Vorkehrungen für die informationelle Selbstbestimmung bzw. einen wirksamen Datenschutz und durch Regelungen für den Umgang mit immateriellen Gütern wollen die digitalen Aktivist*innen die Bürgerrechte im Netz stärken. Ein besonderes Anliegen ist ihnen der Kampf gegen die herrschenden Eigentumsstrukturen im Netz, daher auch der für die Parteigründung gewählte Name. Sie kritisieren die Dominanz des Privateigentums an immateriellen Gütern, also an Programmen und Daten, und zwar aus drei Gründen: Erstens ist dank der technischen Möglichkeiten die Vervielfältigung immaterieller Güter heute nahezu ohne Kosten möglich geworden. Zweitens behindert die private Form des Eigentums den freien Zugang und damit ihren Austausch. In diesem Austausch liegt aber gerade der Sinn aller geistigen und kulturellen Bemühungen, nicht in der Befriedigung des Besitzstrebens von Einzelnen. Und drittens sind diese immateriellen Güter bei genauerer Betrachtung meist das Ergebnis der Kooperation unzähliger Einzelner, so dass es nur recht und billig ist, sie auch wieder der Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen.

Vor allem seit aus der Bewegung der Netz-Aktivist*innen heraus in ganz Europa Parteien gegründet wurden, entwickelte man Konzepte für die Nutzung des Internets bei Willensbildungsprozessen. Das Internet macht es möglich, dass eine große

Zahl von Menschen zu einer anstehenden Frage ohne großen Aufwand mehr oder minder gleichzeitig ihr Votum abgeben und das Ergebnis in Sekundenschnelle allen zur Verfügung steht. Es eröffnet auch die Chance, dass jemand seine Stimme an einen anderen delegiert, weil er diesen in einer bestimmten Frage für kompetenter hält, so dass bei Abstimmungen die Stimmen auf demokratische Art gewichtet werden können. Die Piraten sehen in diesen technischen Möglichkeiten ein gewaltige Chance, die verkrustete Demokratie wieder flüssig werden zu lassen: „Liquid democracy“ und „Liquid feedback“ bauen, davon sind die Piraten überzeugt, Hierarchien ab, sorgen für mehr Transparenz und erhöhen die Partizipation und Sachkompetenz bei politischen Entscheidungen. Die gewaltige Beschleunigung der kollektiven Willensbildung erübrigt es aus der Sicht der Piraten offenbar auch, detaillierte politische Partei- und Regierungsprogramme auszuarbeiten, weil die Regierenden ja jederzeit ihr Volk befragen können und sich dann schnell herausstellt, was zu tun ist. Dies dürfte mit ein Grund dafür sein, dass die Piraten zur europäischen und globalen Integration sowie zu Frieden und Umwelt bisher keine detaillierten Konzepte entwickelt haben. Sie sind aus ihrer Perspektive vielleicht auch überflüssig. Dass eine solche netzgestützte Kommunikation durchaus funktionieren kann, zeigt das Beispiel Island: Dort hat 2011, also im Anschluss an den Schock des finanziellen Zusammenbruchs, in nur wenigen Monaten ein 25-köpfiges Bürgergremium, das vom Parlament als Verfassungsrat eingesetzt wurde, unter breiter Beteiligung des Volkes im Netz eine neue Verfassung erarbeitet, die Bürgerrechte und Parlament gegenüber der Regierung stärkt und vor allem die natürlichen Ressourcen zum öffentlichen Eigentum erklärt.⁶⁷

Geprüft werden müsste freilich, inwiefern die Nutzung der digitalen Technologie für die demokratische Willensbildung erstens die Qualität der Ergebnisse und zweitens die Quantität bzw. den Grad der Beteiligung verbessert. Einerseits könnte in der Tat der zivilgesellschaftliche Sachverstand stärker mobilisiert werden als in einem von Parteien und Interessenverbänden dominierten parlamentarischen System. Andererseits könnten sich die Asymmetrien der Partizipation im Vergleich zur derzeit existierenden Gleichheit der Wahl und der Abstimmung noch verschärfen. Am ehesten ist vorstellbar, wie in einer flüssigen Demokratie über konkrete Gesetzesvorhaben (z. B. das Bedingungslose Grundeinkommen) diskutiert und entschieden wird. Weniger vorstellbar ist, wie in einer digitalen Demokratie ein zugleich vernünftiger und breiter Diskurs über die Frage aussehen könnte, wie wir in Zukunft leben wollen und welches Konzept von Gemeinwohl (ggf. Kombination

⁶⁷ Kirchner 2013.

verschiedener Elemente der dargestellten politischen Grundrichtungen) zu dieser Vision am besten passt.⁶⁸

6.5.6 Fazit

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts zeigen sich in Europa drei politische Grundströmungen. Sie unterscheiden sich in ihren Vorstellungen vom Menschen und seinem Gemeinwesen sehr deutlich voneinander. Der Liberalismus geht von der Freiheit des Einzelnen, der Konservatismus von der Bewahrung und Veredelung der Er rungenschaften der Gemeinschaft aus. Dem Sozialismus geht es vor allem um die Überwindung der materiellen Ungleichheit, mit der die soziale Unfreiheit der Menschen einhergeht. Ende des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. sind zwei neue Strömungen hinzugekommen: die ökologische und die digitale Bewegung. Es ist davon auszugehen, dass diese fünf Grundströmungen auch in Zukunft Einfluss auf die Entwicklung des Gemeinwesens haben werden, weil in ihnen grundsätzlich mögliche menschliche Wertorientierungen und grundsätzlich mögliche Varianten der Gestaltung des Gemeinwesens zum Ausdruck kommen. In jeder dieser Grundströmungen finden sich spezifische Vorstellungen, die den Anspruch erheben, auf die wichtigsten Herausforderungen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend Antworten geben zu können. Wer diese Grundvorstellungen kennt, kann aktuelle Kontroversen über die Soziale Ungleichheit, die Eindämmung der Macht der Wirtschaft, die europäische und globale Integration, die Friedenssicherung und die Anpassung unseres Lebens- und Wirtschaftsstils an die ökologischen Gegebenheiten der Erde leichter verstehen und damit dem Kontroversgebot in der Politischen Bildung besser gerecht werden.

⁶⁸ Von Vertretern der digitalen Demokratie werden im Zusammenhang mit politischer Partizipation und Willensbildung vor allem die Vorteile der geringen Barriere des Zugangs, die erweiterten Möglichkeiten der Delegation, die Instrumentarien zur Dokumentation und die Beschleunigung der Kommunikation genannt. Von Kritikern wird darauf verwiesen, dass ein Teil dieser Möglichkeiten neue Risiken erzeugt, weil z. B. die Teilnehmer für ihre Klicks nicht persönlich haften müssen, weil im Netz nicht nur die Schwarmintelligenz, sondern auch die „Schwarmdummheit und –feigkeit“ (Karl-Rudolf Korte) regieren können, weil der schon durch die Finanzmärkte entstandene Widerspruch zwischen globaler Vernetzung und regionaler oder lokaler Kontrolle noch einmal verstärkt werden könnte und weil durch die Transparenz und Beschleunigung jene Schutzräume, in denen Demokratie erst gedeihen kann (Diskretion, Diplomatie, Reifezeit für Überzeugungen) verloren gehen könnten. Borchardt 2012.

Politische Bildung ist notwendiger denn je, heißt es auf allen Kanälen. Gleichzeitig wird nur wenig unternommen, um dieser Not abzuhelfen. Dieser Befund, dem vor allem auch angesichts der allumfassenden Ökonomisierung unseres Alltags voll zuzustimmen ist, bildete den Ausgangspunkt dieser Einführung. Was folgt daraus? Praktisch, dass wesentlich mehr Ressourcen bereitgestellt werden müssen, wenn man politisch gebildete Menschen wirklich möchte. Und theoretisch? Hört man Fachleuten für Politische Bildung zu, so ist man erstaunt über den Gleichklang. Sie sind sich einig in der generellen Zielsetzung, dass Politische Bildung „mündige Bürger“ hervorbringen soll. Sie sind sich einig, dass die Vorstellungen darüber, wann wir einen Bürger als mündig bezeichnen wollen, unterschiedlich ausfallen und stark davon abhängen, welche Vorstellung vom Gemeinwesen und vom Wesen des Menschen jeweils zugrunde liegen. Und sie sind sich auch darüber einig, dass wir in einer mehr oder minder pluralistischen Demokratie leben und dass als deren Gütemaßstab und Richtschnur für die Weiterentwicklung die Würde des Menschen gilt.

Vielleicht aber sind dies alles nur klassische Formelkompromisse. Dieser Gleichklang steht nämlich in einem merkwürdigen Gegensatz zu den anhaltenden Kontroversen, die unter Theoretikern und Praktikern der Politischen Bildung geführt werden, sobald es um die konkreten forschungsstrategischen und bildungspolitischen Konsequenzen geht. Bei dem Versuch, den Dingen weiter auf den Grund zu gehen, wird man in Bezug auf die Kontroversen der Theoretiker der Politischen Bildung schnell mit sehr disparaten Wissenschaftsdisziplinen und Theorieansätzen konfrontiert. Da sind erstens die „Politikdidaktiker“. Sie befassen sich mit der Politikvermittlung in der Schule, gehen zumeist von einem engen Politikbegriff aus, der Demokratie in erster Linie als Herrschaftsform fasst, entwickeln didaktische Prinzipien und Methoden und neuerdings vor allem Kompetenzmodelle, auch deshalb, weil sie die Politische Bildung PISA-fähig machen wollen. Aber sie kümmern sich kaum um die lernenden Subjekte selbst, mit ihren Gefühlen und

Lebenswelten. Da sind zweitens die „Demokratiepädagogen“. Sie befassen sich mit der Kultur des Lernens und Lehrens in der Schule, betrachten Demokratie in erster Linie als Lebens- und Gesellschaftsform und entwickeln Konzepte für ein hohes Maß an Partizipation der Schüler in Bezug auf das schulische Lernen. Aber sie kümmern sich kaum um die zu lernenden fachlichen Gegenstände der Politik. Und da sind drittens die „Politischen Pädagogen“. Sie befassen sich in erster Linie mit dem außerschulischen politischen Lernen, versuchen dem demokratischen Anspruch des Gemeinwesens und dem emanzipatorischen Anspruch des Sich-Bildenden gleichermaßen so gut wie möglich gerecht zu werden. Aber sie kümmern sich kaum um die institutionalisierten Formen der Prägung der nachwachsenden Generationen in unserem Gemeinwesen, um das spannungsreiche Zusammenwirken von Sozialisation, Erziehung und Bildung.

In dieser Einführung wurde bewusst eine sehr weite Perspektive gewählt. Sie erhebt den Anspruch, die Perspektiven und Erkenntnisinteressen der Politikdidaktik, der Demokratiepädagogik und der Politischen Pädagogik zusammenzuführen. Aus einer solchen weiten Perspektive wird Politische Bildung als ein zentraler Bestandteil von Allgemeinbildung gefasst. Wenn man Allgemeinbildung mit Wolfgang Klafki als wechselseitiges Erschließungsverhältnis von Mensch und Welt begreift und dies auch für die Politische Bildung gilt, muss jegliche theoretische Engführung auf beiden Seiten des Bildungsgeschehens zurückgewiesen werden: Auf der Subjektseite muss Politische Bildung den Menschen als ganzheitliches Wesen mit Kopf, Herz und Hand in allen seinen Facetten und Wechselwirkungen ernst nehmen. Auf der Objektseite muss Politische Bildung die Welt der Politik als ganzheitliche Gegebenheit mit Staat, Gesellschaft und Wirtschaft in all ihren Facetten und Wechselwirkungen zum Gegenstand machen. Dazu gehört auch die kritische Reflexion jener Prozesse, durch die die nachwachsende Generation auf ihre Rollen vorbereitet wird. Aus der Perspektive einer Einführung, die sich der Kritischen Theorie der Gesellschaft verpflichtet sieht, muss die Dialektik von Besonderem (individuelle Erfahrungen) und Allgemeinem (gesellschaftliche Arbeit) im Zentrum der Bewusstseinsarbeit stehen, ohne dass die grundsätzliche Pluralität und Kontroversität unseres Gemeinwesens übersehen wird.

Dieser ganzheitliche Ansatz bietet den großen Vorteil, besonders wachsam gegenüber allen Arten von Vereinseitigungen zu sein und überall dort, wo solche identifiziert werden können, diese Engführungen auch korrigieren zu können. Es sind im Wesentlichen drei Vereinseitigungen, die es in der Politischen Bildung zu überwinden gilt: Erstens die Beschränkung des Politischen auf den Staat, wie es Liberalismus und Neoliberalismus gerne hätten. Diese kritische Einführung interessiert sich deshalb für das gesamte Gemeinwesen. Zweitens die Beschränkung der Bildung auf das Ziel der Legitimierung der existierenden Verhältnisse, wie

es alle durch diese Verhältnisse Privilegierten gerne hätten. Diese kritische Einführung zielt deshalb darauf, die Kompetenz zur Anpassung wie zum Widerstand gleichermaßen zu fördern. Und drittens die Beschränkung der Mündigkeit auf das Beschreiben und Beurteilen der vorfindlichen Wirklichkeit, wie es diejenigen gern hätten, die an die Ideologie der Alternativlosigkeit der herrschenden ökonomischen „Sach“zwänge glauben. Eine kritische Einführung muss den Wirklichkeitssinn des Menschen genauso fördern wie sie seinen Möglichkeitssinn beflügeln muss. In Bezug auf den Menschen baut sie auf die reflexive Kraft von Bildung, auf ihr Potenzial, mit der Persönlichkeitsentfaltung zugleich auch die Widerständigkeit und den Eigensinn des Menschen zu stärken. Und in Bezug auf das Gemeinwesen baut sie auf jene Alternativlosigkeit, die allein einer kritischen Prüfung standhalten kann und als Gütemaßstab und Leitziel der Weiterentwicklung des Gemeinwesens gerechtfertigt ist: die Alternativlosigkeit der Menschenwürde.

Literatur

- Abensour Miguel (2012), Demokratie gegen den Staat. Marx und das machiavellische Moment. Aus dem Französischen von A. Hemminger, Berlin.
- Adorno Theodor W. (1966), Erziehung nach Auschwitz. Vortrag für den Hessischen Rundfunk, in: ders., Gesammelten Schriften, Band 10.2, Frankfurt/M. 1977, S. 674–690.
- Amery Carl (1998), Hitler als Vorläufer. Auschwitz – der Beginn des 21. Jahrhunderts?, München.
- Anders Günter (1956), Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, München.
- Arnold-Gymnasium (2003) (Hg.), Eine Region stirbt. Ein Unterrichtsprojekt des Arbeitskreises Politik und Zeitgeschehen am Arnold-Gymnasium, Neustadt/Coburg.
- Asbrand Barbara/Scheunpflug Annette (2005), Globales Lernen, in: Sander Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 469–484.
- Asendorpf Jens B. (2002), Persönlichkeit/Persönlichkeitsentwicklung, in: Endruweit Günter/Tromsdorff Gisela (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, 2., völlig bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, S. 398–401.
- Bayertz Kurt (1999), Menschenwürde, in: Steinkühler Hans Jörg (Hg.), Enzyklopädie Philosophie. Unter Mitwirkung von Detlev Pätzold, Arnim Regenbogen und Pirmin Stekeler-Weithofer, Hamburg, S. 824–826.
- Benner Dietrich (2002), Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, (Jg. 48), S. 68–90.
- Bernhard Armin (2010), Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 89–100.
- Besand Anja (2005), Medienerziehung, in: in: Sander Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 419–429.
- Binswanger Mathias (2006), Die Tretmühlen des Glücks. Wir haben immer mehr und werden nicht glücklicher. Was können wir tun?, Freiburg/Br.
- Boal Augusto/Spinu Marina (1996), Theater der Unterdrückten. Übung und Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler, Frankfurt/M.
- Böhnisch Lothar/Schröer Wolfgang (2007), Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung, Weinheim – München.

- Borchardt Alexandra (2012), So ein Schwarm kann sehr dumm sein. Wie verhält sich das Internet zur Demokratie? Eine Hildesheimer Tagung weiß Antwort, in: Süddeutsche Zeitung 19.11.
- Borries Bodo von (1997), Ein europäisches Forschungsprojekt stellt sich vor: Ziele, Ergebnisse und Probleme von „YOUTH and HISTORY“, in: Körber-Stiftung (Hg.), Jugend – Politik – Geschichte. Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs „Youth and History“, Hamburg, S. 9–26.
- Brand Ulrich (2010), Der Staat als soziales Verhältnis, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 145–156.
- Bremer Helmut (2010), Bildungsarmut, Politikferne und soziale Milieus, in: polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Heft 4, S. 11–13.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2007) (Hg.), Methodentraining für den Politikunterricht. 2 Bände, 3. Auflage, Bonn.
- Burzan Nicole (2008), Ungleichheit, in: Farzin Sina/Jordan Stefan (Hg.), Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart, S. 306–309.
- Büttner Christian/Kladzinski Magdalena (2005), Demokratie in Familie und Kindergarten? Konzepte zu Partizipation und Interessenkonflikten, in: Sander Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 171–183.
- Calmbach Marc u. a. (2012), Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland, Bonn.
- Demirovic Alex (2010), Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 65–76.
- Detjen Joachim (2007), Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München – Wien.
- Detjen Joachim (2009), Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung, in: Oberreuter Heinrich (Hg.), Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 335–348.
- Deutscher Bundestag (2013), Enquete-Kommission Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität. Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft. Schlussbericht, Berlin. Auch: <http://www.bundestag.de/bundestag/gremien/enquete/wachstum/index.jsp>, aufgerufen am 25.03.2013.
- Döhn Lothar (1977), Liberalismus, in: Neumann Franz (Hg.), Handbuch Politischer Theorien und Ideologien, Reinbek, S. 9–64.
- Dörpinghaus Andreas/Poenitsch Andreas/Wigger Lothar (2006), Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt.
- Endrueweit Ingeborg-Inés (2002), Gleichaltrigengruppe, in: Endrueweit Günter/Trommsdorff Gisela (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, S. 202.
- Euler Peter (2010), Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. Lebenslängliches Lernen: Die Bildungsarchitektur der Verwertung des „ganzen“ Menschen, in: Pazzini Karl-Josef/Schuller Marianne/Wimmer Michael (Hg.), Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, Bielefeld, S. 125–146.
- Faulstich-Wieland Hannelore (2008), Sozialisation und Geschlecht, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage, Weinheim – Basel, S. 240–253.

- Fiege Hartwig (1969), Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht, in: Schwalm Eberhard (Hg.), *Texte zur Geschichtsdidaktik*, Braunschweig 1979, S. 177–181, ursprünglich: ders., *Geschichte*, Düsseldorf 1969, S. 103–107, 114 f. und 132–137.
- Fistetti Francesco (1999), Polis, in: Steinkühler Hans Jörg (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Unter Mitwirkung von Detlev Pätzold, Arnim Regenbogen und Pirmin Stekeler-Weithofer, Hamburg, S. 1265–1270.
- Fleissner Peter (2007), *Digitale Medien – neue Möglichkeiten für Demokratie und Partizipation?*, Berlin.
- Fritzsche Klaus (1977), Konservatismus, in: Neumann Franz (Hg.), *Handbuch Politischer Theorien und Ideologien*, Reinbek, S. 65–105.
- Geppert Dominik (2013), Halbe Hegemonie: Das deutsche Dilemma, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 6–7 (Jg. 63), S. 11–16.
- Geulen Dieter (1995), Sozialisation, in: Lenzen Dieter (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek, S. 99–132.
- Gloel Rolf/Gützlaß Kathrin (2005), *Gegen Rechts argumentieren lernen*, Hamburg.
- Goldschmidt Werner (1999), Politik, in: Steinkühler Hans Jörg (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Unter Mitwirkung von Detlev Pätzold, Arnim Regenbogen und Pirmin Stekeler-Weithofer, Hamburg, S. 1270–1289.
- Görtler Michael/Reheis Fritz (2012) (Hg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung*, Schwalbach/Ts.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004), *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach/Ts.
- Grefe Christiane/Greffrath Mathias/Schumann Harald (2002), *attac. Was wollen die Globalisierungskritiker?*, Berlin.
- Gründinger Wolfgang (2012), Steht auf, ihr Jungen! Der Nachwuchs muss ausbaden, was die Alten ihnen eingebrockt haben, in: *Süddeutsche Zeitung* 18./19.08., S. 4.
- Gruschka Andreas (2011), *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart.
- Gukenbiehl Hermann L./Kopp Johannes (2006), *Alter*, in: Schäfers Bernhard/Kopp Johannes (Hg.) und Bianca Lehmann (Mitarbeit), *Grundbegriffe der Soziologie*, 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 20 f.
- Habermas Jürgen (1962), *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied.
- Habermas Jürgen (1967), *Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes*, in: ders., *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt/Main 1968, S. 9–47.
- Hafener Benno (2005), *Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung*, in: Sander Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 282–299.
- Hedtke Reinhold (2008), *Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen*, Schwalbach/Ts.
- Heid Helmut (1995), *Erziehung*, in: Lenzen Dieter (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek, S. 43–68.
- Heimbach-Stens Marianne/Kruip Gerhard/Kunze Axel Bernd (2007) (Hg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld.
- Heitmeyer Wilhelm (2012), *Rechtsextremismus und gesellschaftliche Selbstentlastung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 18–19, S. 22–27.

- Henkenborg Peter (1996), Politisch-soziales Lernen und moralische Erziehung, in: George Siegfried/Prote Ingrid (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach/Ts., S. 51–75.
- Henkenborg Peter (2005), Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse, in: Sander Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 48–61.
- Hentig Hartmut (1985), *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart.
- Hesse Günter (1982), *Die Entstehung industrialisierter Volkswirtschaften*, Tübingen.
- Himmelmann Gerhard (2007), *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*, 3. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Holzbrecher Alfred (2005), *Interkulturelles Lernen*, in: Sander Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 392–406.
- Holzkamp Klaus (1993), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/Main 1995.
- Horkheimer Max/Adorno Theodor W. (1947), *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Neuausgabe 1969, Frankfurt/Main.
- Horstkemper Marianne/Tillmann Klaus-Jürgen (2008), *Sozialisation in Schule und Hochschule*, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage*, Weinheim – Basel, S. 290–305.
- Hadzil Stefan (2006), *Milieu, soziales*, in: Schäfers Bernhard/Kopp Johannes (Hg.) und Bianca Lehmann (Mitarbeit), *Grundbegriffe der Soziologie*, 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 199–202.
- Hufer Klaus-Peter (2005), *Politische Bildung in der Erwachsenenbildung*, in: Sander Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 300–311.
- Huster Ernst-Ulrich (1977), *Theorie und Praxis des Demokratischen Sozialismus*, in: Neumann Franz (Hg.), *Handbuch Politischer Theorien und Ideologien*, Reinbek, S. 416–466.
- Huster Ernst-Ulrich/Boeckh Jürgen/Mogge-Grotjahn Hildegard (2008) (Hg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*, Wiesbaden.
- Hutter Swen/Teune Simon (2012), *Deutschlands Protestprofil im Wandel*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 25–26, S. 9–17.
- Jahn Egbert (2001), *Frieden/Friedensforschung*, in: Nohlen Dieter (Hg.), *Lexikon der Politik*, München, S. 149–156.
- Jank Werner/Meyer Hilbert (1991), *Didaktische Modelle*, 5., stark überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin 2002.
- Kahlert Joachim (2005), *Umweltbildung*, in: Sander Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 430–441.
- Kant Immanuel (1784), *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: *Berlinische Monatsschrift* 4, S. 481–494.
- Kirchner Thomas (2013), *Eine Verfassung wie Wikipedia*, in: *Süddeutsche Zeitung* 16./17.3.
- Klafki Wolfgang (1959), *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*, 3./4. Auflage, Weinheim 1964.
- Klatetzki Thomas (2008), *Sozialisation in Gruppen und Organisationen*, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage*, Weinheim – Basel, S. 351–371.

- Kohr Leopold (1957), *The Breakdown of Nations*, London, deutsch: *Das Ende der Großen. Zurück zum menschlichen Maß*, Salzburg 2002.
- Kraiker Gerhard (1977), Theorie der bürgerlichen Gesellschaft bei Marx und Engels, in: Neumann Franz (Hg.), *Handbuch Politischer Theorien und Ideologien*, Reinbek, S. 295–336.
- Kraushaar Wolfgang (2012), *Der Aufruhr der Ausgebildeten. Vom Arabischen Frühling zur Occupy-Bewegung*, Hamburg.
- Kuckartz Udo (1998), *Umweltbewusstsein und Umweltverhalten*, Berlin – Heidelberg – New York.
- Kühnl Reinhard (1975), *Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten*, Köln.
- Kühnl Reinhard (1978), *Liberalismus – Faschismus. Formen bürgerlicher Herrschaft*, Reinbek.
- Langewand Alfred (1995), Bildung, in: Lenzen Dieter (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek, S. 69–98.
- Leccardi Carmen (o. J.), *New Biographical Constructions in the „Risk Society“? About Future and Planning*: <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/conference/papers/leccardi.pdf>, aufgerufen am 25.03.2013.
- Lehmann Bianca (2006), Generation, in: Schäfers Bernhard/Kopp Johannes (Hg.) und Bianca Lehmann (Mitarbeit), *Grundbegriffe der Soziologie*, 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 81–84.
- Lenzen Dieter (1995) (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek.
- Lipp Wolfgang (2002), Kultursociologie, in: Endruweit Günter/Tromsdorff Gisela (Hg.), *Wörterbuch der Soziologie*, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, S. 298–304.
- Lösch Bettina (2010), Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung, in: dies./Thimmel Andreas (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., S. 115–127.
- Losordo Domenico (2010), *Freiheit als Privileg. Eine Gegengeschichte des Liberalismus. Aus dem Italienischen von Hermann Kopp*, Köln.
- Lukesch Helmut (2008), Sozialisation durch Medien, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage*, Weinheim – Basel, S. 384–395.
- Marx Karl (1844 geschrieben), *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahr 1844*, in: MEW Ergänzungsband, Berlin 1973, S. 465–588.
- Marx Karl (1867), *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, Bd. 1: *Der Produktionsprozeß des Kapitals*, in: MEW 23, Berlin 1972.
- Marx Karl (1894 von Friedrich Engels herausgegeben), *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Bd. 3: *Der Gesamtprozess der kapitalistischen Produktion*, in: MEW 25, Berlin 1972.
- Massing Peter (2007a), Bildung, in: Weißeno Georg u. a. (Hg.), *Wörterbuch Politische Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 39–47.
- Massing Peter (2007b), Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven, in: Richter Dagmar (Hg.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Schwalbach/Taunus, S. 18–35.
- Massing Peter (2012), Die vier Dimensionen der Politikkompetenz, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 46/47, S. 23–29.

- May Michael/Schnattschneider Jessica (2011), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare*, Schwalbach/Ts.
- Meueler Erhard (2009), *Die Türen des Käfigs. Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage*, Baltmannsweiler.
- Meueler Erhard (2012), *Soziale Selektion (Leserbrief)*, in: SZ vom 9.8.2012.
- Münkler Herfried (2012), *Marx gegen Marx. Miguel Abensour will mit dem Buch „Demokratie gegen den Staat“ die Politik aus den Klauen der Wirtschaft befreien*, in: ZEIT Nr. 35, S. 47.
- Nave-Herz Rosemarie (2008), *Familie*, in: Farzin Sina und Jordan Stefan (Hg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart, S. 65–69.
- Negt Oskar (1971), *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, 2. Auflage der überarbeiteten Neuausgabe, Frankfurt/M.
- Negt Oskar (2001), *Arbeit und menschliche Würde*, Göttingen.
- Negt Oskar (2010), *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*, Göttingen.
- Negt Oskar (2012) *Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen*, Göttingen.
- Negt Oskar (2013), *Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen Europa*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 6–7, S. 17–23.
- Nolte Hans-Heinrich (2013), *Zentrum und Peripherie in Europa aus historischer Perspektive*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 6–7, S. 36–41.
- Nonnenmacher Frank (2010), *Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts*, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., S. 459–470.
- Oberle Monika, *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*, Wiesbaden.
- Oswald Hans (2008), *Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger*, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage*, Weinheim – Basel, S. 321–332.
- Ötsch Walter Otto (2009), *Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*, Marburg.
- Ottersbach Markus (2010), *„Bildungsferne“ oder marginalisierte Jugendliche: ein Tabu für die politische Bildung?*, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., S. 339–350.
- Overwien Bernd/Rode Horst (2013) (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*, Leverkusen.
- Picot Sibylle (2012), *„Ich freu mich auf mein Leben.“ Zukunfts- und Zeitperspektiven der pragmatischen Generation. Vortrag für die 10. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik (GfZP), Berlin 28.10.*: Ähnlich: http://www.zeitpolitik.de/pdfs/BeitragPicot_DGfZP2012.pdf, aufgerufen am 25.03.2013.
- Rappenglück Stefan (2005), *Europabezogenes Lernen*, in: Sander Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 456–468.
- Reheis Fritz (1986), *Konkurrenz und Gleichgewicht als Fundamente von Gesellschaft. Interdisziplinäre Untersuchung zu einem sozialwissenschaftlichen Paradigma*, Berlin.
- Reheis Fritz (1991), *„Bierbank“ versus „Kathedr“*. Zur Abgrenzung von Marxismus und Kathedersozialismus am Beispiel Gustav Schmollers, in: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Heft 3, S. 437–455.

- Reheis Fritz (1996), Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, 2., überarbeitete Auflage 1998, 3. Auflage 2008, Darmstadt.
- Reheis Fritz (1999), Werteerziehung – nein danke!, in: Aufklärung und Kritik, Hefte 1, S. 66–77.
- Reheis Fritz (2005), Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule, Baltmannsweiler.
- Reheis Fritz (2006), Alles eine Frage der Zeit. Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1–2, S. 51–57.
- Reheis Fritz (2007), Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer, Freiburg/Br.
- Reheis Fritz (2009a), Die Rede vom Sachzwang. Über das Verschwinden und Widersichtbarmachen der Zeit, in: Hubert Hieke (Hg.), Kapitalismus. Kritische Betrachtungen und Reformansätze, Marburg, S. 69–90.
- Reheis Fritz (2009b), Politische Bildung und Zeit, in: Oberreuter Heinrich (Hg.), Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 267–281.
- Reheis Fritz (2011), Wo Marx Recht hat, Darmstadt.
- Reheis Fritz (2012), Wie reift der politische Wille? Thesen zur Eigenzeitlichkeit von Identität und Willensbildung, in: Görtler Michael/Reheis Fritz (Hg.), Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 165–180.
- Reinhardt Sibylle (2005), Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Reinhardt Sibylle/Richter Dagmar (2007) (Hg.), Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Richter Dagmar (2005), Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens, in: Sander Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 407–418.
- Richter Dagmar (2007) (Hg.), Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Schwalbach/Ts.
- Rinke Andreas/Schwägerl Christian (2012), 11 drohende Kriege. Künftige Konflikte um Technologien, Rohstoffe, Territorien und Nahrung, München.
- Rippel Susanne (2008), Politische Sozialisation, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage, Weinheim – Basel, S. 443–457.
- Rogall Holger (2002), Ökologische Ökonomie. Eine Einführung. Mit einem Geleitwort von Peter Henricke, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2008.
- Sander Wolfgang (2004), Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 2., aktualisierte Auflage, Marburg.
- Sander Wolfgang (2005), Friedenserziehung, in: ders. (Hg.), Handbuch politische Bildung, 2. Auflage, Bonn 2007, S. 442–455.
- Sandkühler Hans Jörg (1999), Pluralismus, in: ders. (Hg.), Enzyklopädie Philosophie. Unter Mitwirkung von Detlev Pätzold, Arnim Regenbogen und Pirmin Stekeler-Weithofer, Hamburg, S. 1256–1265.
- Sarrazin Thilo (2010), Deutschland schafft sich ab, München.
- Sauer Birgit (2010), Geschlechterverhältnisse und Politik, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 229–240.
- Scherhorn Gerhard (2002), Bedürfnis, in: Endruweit Günter/Tromsdorff Gisela (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, S. 42.

- Scherr Albert (2010), Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., S. 303–314.
- Schiele Siegfried/Breit Gotthard (2008), *Vorsicht Politik*, Schwalbach/Ts.
- Schimank Uwe (2008), *Institution*, in: Farzin Sina und Jordan Stefan (Hg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart, S. 123–126.
- Schmied-Kowarzik Wolfgang (2001), *Praktische Philosophie und Pädagogik*, in: Hellekamps Stephanie/Kos Olaf/Sladek Horst (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag*, Weinheim, S. 118–136, hier S. 132.
- Schneewind Klaus A. (2008), *Sozialisation in der Familie*, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage*, Weinheim – Basel, S. 256–273.
- Schoen Harald (2012), *Persönlichkeit, politische Präferenzen und Partizipation*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 49–50, S. 47–52.
- Schreiber Johanna/Leidig Sabine (2010), *Globalisierungskritische und emanzipatorische Bildungsarbeit am Beispiel Attac: Praxis, Probleme, Perspektiven*, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., S. 529–538.
- Schumacher Ernst Fritz (1985), *Small is Beautiful. Die Rückkehr zum menschlichen Maß*. Deutsch von Karl A. Klewer, Reinbek.
- Senghaas Dieter (1992), *Vom Nutzen und Elend der Nationalismen im Leben von Völkern*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 31–32, S. 23–32.
- Senghaas Dieter (1995) *Frieden als Zivilisierungsprojekt*, in: ders. (Hg.), *Den Frieden denken*, Frankfurt/M., S. 196–223.
- Senghaas Dieter (2000) „Den Frieden stiften“. *Architektur einer Weltordnungspolitik für das 21. Jahrhundert*“, in: Müller Johannes/Wallacher Johannes (Hg.), *Weltordnungspolitik für das 21. Jahrhundert*, Stuttgart, S. 81–106.
- Statistisches Bundesamt (2004), *Datenreport. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Zweite aktualisierte Auflage*. In Zusammenarbeit mit Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA), Bonn 2005.
- Steffens Gerd (2007), *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung*, Münster.
- Steffens Gerd (2010), *Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise*, in: Lösch Bettina/Thimmel Andreas (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., S. 25–36.
- Sternberger Dolf (1986), *Die Politik und der Friede*, Frankfurt/M.
- Streeck Wolfgang (2013), *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus*. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2012, Frankfurt/M.
- Teune Simon (2008), *Kommunikationsguerilla. Alternative zum Protest-Mainstream. Umweltringvorlesung: Mensch, tu was! – Protest und Umweltschutz*, TU Dresden, 26.6.: <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~tuuwi/urv/ss08/protest/Protestalternativen.pdf>, aufgerufen am 25.03.2013.
- Türcke Christoph (2012), *Wie das Lernen sein Gewicht verliert*, in: *Süddeutsche Zeitung* 1.8.2012.

- Ulrich Peter (1986), Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft, 2., durchgesehene Auflage, Bern – Stuttgart 1987.
- Ulrich Peter (1990), Der kritische Adam Smith. Im Spannungsfeld zwischen sittlichem Gefühl und ethischer Vernunft (= Beiträge des Institut für Wirtschaftsethik an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, Nr. 40).
- Vogt Winfried (1986), Theorie der kapitalistischen und einer laboristischen Ökonomie, Frankfurt/M. – New York.
- Wallerstein Immanuel (1974), Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Welt-systems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse, in: Senghaas Dieter (Hg.), Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik, Frankfurt/M. 1979, S. 31–67.
- Wallerstein Immanuel (1986), Das moderne Weltsystem. Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert. Frankfurt/M.
- Wehr Andreas (2012), Die Europäische Union, Köln.
- Weidenfeld Werner (1999), Europa – aber wo liegt es?, in: ders. (Hg.), Europa-Handbuch, Bonn.
- Weinbrenner Peter (1988), Zukunftswerkstätten. Eine Methode zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen, in: Gegenwartskunde 37, Heft 4, S. 527–560.
- Weinbrenner Peter (1997), Zukunftsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 128–140.
- Weißeno Georg (2007a), Bildungsstandards, in: ders. u. a. (Hg.), Wörterbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 66–74.
- Weißeno Georg (2007b), Kompetenzmodell, in: ders. u. a. (Hg.), Wörterbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 175–181.
- Weißeno Georg u. a. (2010), Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn.
- Welzer Harald (2010), Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird, Frankfurt/M.
- Wetz Franz Josef (2011a), Einführung, in: ders. (Hg.), Texte zur Menschenwürde, Stuttgart, S. 13–24.
- Wetz Franz Josef (2011b) (Hg.), Texte zur Menschenwürde, Stuttgart
- Widmaier Benedikt (2010), Non-formale politische Bildung in Deutschland, in: Hurrelmann Klaus/Grundmann Matthias/Walper Sabine (Hg.), Handbuch Sozialisationsforschung. Vollständig überarbeitete 7. Auflage, Weinheim – Basel, S. 471–482.
- Wilkinson Richard/Pickett Kate (2009), Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Aus dem Engl. von Edgar Peinelt und Klaus Binder, Hamburg.
- Woyke Wichard (2001), NATO, in: Nohlen Dieter (Hg.), Lexikon der Politik, München, S. 324–329.
- Zeise Lukas (2012), Euroland ist abgebrannt. Profiteure, Opfer, Alternativen, Köln.