

Demokratie besser verstehen - Politisches Lernen im Politikunterricht

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2002). Demokratie besser verstehen - Politisches Lernen im Politikunterricht. In G. Breit, & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 95-116). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85910-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Demokratie besser verstehen – Politisches Lernen im Politikunterricht

Demokratie-Lernen ist zu einer Zauberformel der aktuellen Debatten in Politik, Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik geworden. Theoriestrategisch wird hier eine Formel neu in Stellung gebracht, die schon seit längerem zum Grundbestand der Politikdidaktik zählt, deren Bedeutung von der postmodernen und der normativ-empirischen Schule indes unterschiedlich eingeschätzt wird. Hinzu kommt, dass sich die Erziehungswissenschaft dieser Formel bedient, um ihre Vorstellungen von der Öffnung von Schule und der Schulentwicklung bildungspolitisch durchzusetzen. Appellativ wird die Formel benutzt, um pädagogisch praktische Konzepte wie z.B. „Demokratisch Handeln“ mit einem emphatischen Demokratiebegriff zu legitimieren. Die Politik wiederum fördert ganz besonders Projekte der Bürgergesellschaft, die dem Gemeinwohl dienen und die Demokratie festigen sollen. Bürgerschaftliches Engagement ist zu einer normativen Zielgröße für die Politik geworden und wird mit viel Geld gefördert. Weitgehend unbeachtet ist in dieser Diskussion bislang, dass nicht überall, wo „Demokratie-Lernen“ steht, auch politisches Lernen im fachlichen Sinne gemeint ist.

Ziel des Beitrags sind begriffliche Klärungen, um „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno 1995) wieder neu herauszuarbeiten und das Demokratie-Lernen auch tatsächlich zum politischen Lernen werden zu lassen. Er versucht zu zeigen, dass die Umdeutungen des politischen Lernens in der Erziehungswissenschaft und in der erziehungswissenschaftlich orientierten postmodernen Politikdidaktik zur Entkernung des Faches führen. Hierzu wird in einem ersten Schritt ein pädagogisches Konzept mit großer Resonanz in der Profession kritisch analysiert, das auf einer praktischen Ebene zur Verflüssigung politischen Lernens führt. Die anschließend vorgestellte Sicht von zwei Lehrern führt zur normativen Verortung des Lehrens und Lernens. Hieran schließt die empirisch-normative Schule der Politikdidaktik an. Sie will das politische Lernen auf ein sicheres inhaltliches Fundament stellen. Schließlich wird auf die Gefahren aufmerksam gemacht, die auf der theoretischen Ebene durch die postmoderne politikdidaktische Schule entstanden sind.

Demokratie-Lernen als Zauberformel der Erziehungswissenschaft

„Demokratisch Handeln“ wird für die Erziehungswissenschaftler Wolfgang Beutel und Peter Fauser zum „entscheidenden Ziel politischer Bildung“ (Beutel/Fauser 2001, S. 87). Sie nehmen die reformpädagogische Diskussion wieder auf und sehen es als „unerlässlich an, den Unterricht durch praktisches Tun mit eigenem Tätigsein und durch eigene Erfahrung zu erweitern und zu bereichern“ (a.a.O., S. 34). Der Begriff Politische Bildung wird sehr weit gesehen und als Aufgabe der Schule definiert. „Unterricht über Politik genügt nicht. Es geht vielmehr um Demokratie als Lebensform, es geht um die Chance, in die Demokratie hineinzuwachsen. Die Schule soll Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen“ (a.a.O., S. 26 f.). Dies hört sich für Politikdidaktikerinnen und -didaktiker an wie ein Revival auf den Aktivbürger, von dem alle Lehrerinnen und Lehrer gerne träumen. Der Politikunterricht selbst wird relativiert und indirekt als erfolglos kritisiert. Das Konzept wendet sich dem Kult des Handelns zu, was mit der alltäglichen Wirklichkeit kaum noch etwas zu tun hat und einen guten Schutz davor bietet, sich mit der Politikwelt so auseinander setzen zu müssen, wie sie ist. Verständnis bei desinteressierten Schülerinnen und Schülern zu fördern durch Klärung der politischen Sachen steht nicht im Vordergrund und wird dem Politikunterricht überlassen.

Folgendes Projekt wurde vom Förderprogramm prämiert: In der Gesamtschule Grellkamp in Hamburg wird mobil gemacht gegen Vandalismus in Bussen.

„Ein Busfahrer berichtet im Unterricht über die Zerstörungswut gegen öffentliche Busse, die er täglich erlebt. Die Schülerzeitungsredaktion verfolgt das Thema. Die Schule nimmt wenig später die Einladung des Betriebshofes der Hamburger Hochbahn AG an, einen Linienbus zu bemalen. Die Gestaltung entspringt einem Ideenwettbewerb der Schule. Schüler, Eltern und Lehrer entscheiden sich dafür, den Bus als Werbeträger für die Schule und fahrendes Symbol gegen Vandalismus zu gestalten. Nach der Bemalung fährt der Bus regulär im öffentlichen Nahverkehr und verschafft so der Aktion Publizität. (...) Die Aktion hat zum Rückgang der Sachbeschädigungen im ÖPNV beigetragen“ (a.a.O., S. 184).

Diese Aktion kann man nur begrüßen. Sie zeigt, dass Schülerinnen und Schüler sich für das Gemeinwohl engagieren. Sie haben Strategien ge-

meinsamen bürgerschaftlichen Handelns kennen gelernt, das Klima in der Stadt verbessert, Informationen herausgefordert und weiter vermittelt. Sie haben dabei Aufgaben des Staates in eigener Regie übernommen und insofern das politische System ergänzt, ohne sich aber mit ihm im Projekt beschäftigt zu haben. Die Schulbehörde in Hamburg bedankt sich damit, dass sie einen Gestaltungswettbewerb für alle Schulen ausschreibt. Die Unterstützung bürgerschaftlichen Engagements durch Politik und Medien ist der Schule sicher. Ihre Marketingstrategie, die sie vor der Schließung bewahren sollte, hat Erfolg. Das Projekt lebt von der Hoffnung, dass sich die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in Fragen des Vandalismus gewonnen haben, positiv auf die gesamte politische Kompetenz auswirken. Möglicherweise ist die Unzufriedenheit mit der Politik jetzt geringer geworden, weil man das Projekt als positive Lernerfahrung wahrgenommen hat und etwas davon ist auf andere übersprungen. Mit anderen Worten: Man muss Leuchttürme aufstellen, um anderen den Weg zu weisen.

Dass dieses Projekt trotz seines Erfolges gleichwohl unpolitisch genannt werden kann, ahnen auch die beiden Organisatoren. Sie sagen „die Projekte seien politikfern und dennoch politisch. (...) Diese Formel betrifft das Verhältnis zwischen dem, was Politik im Kontext der Projekte und dem, was Politik im Kontext des politischen Systems im engeren Sinne bedeutet“ (a.a.O., S. 86). Allerdings wird durch ein einfaches Wortspiel Unpolitisches nicht gleich wieder politisch. Es verdrängt, dass zum politischen Lernen eine strenge Analyse der politischen Realität gehört. Politik ist beliebig definierbar, wenn das obige Projekt das politische Lernen nur deshalb gefördert haben soll, weil die Schulbehörde als einzige involvierte politische Institution einen Gestaltungswettbewerb ausgeschrieben hat.

Die Tendenz, soziales und politisches Lernen zu verwechseln, ist nicht neu und nicht nur dem postmodernen Diskurs geschuldet. Schon immer gab es Erziehungswissenschaftler, die in ähnlicher Weise den Politikunterricht marginalisieren wollten. Bereits in den 50er Jahren schrieb Friedrich Oetinger: „Der politische Unterricht darf im Lehrplan nicht isoliert werden. (...) Nur wenn der politische Unterricht von analogen Bestrebungen in allen Fächern getragen und unterstützt wird, kann er Leben gewinnen. Anderenfalls hat er (...) alle Aussicht, ein lahmes Dasein zu finden und auf eine öde Staats- und Verwaltungskunde zusammenzusinken“ (Oetinger 1953, S. 189). Dem öden Fachunterricht steht das spannende, selbsttätige Schulprojekt gegenüber. „Das Ziel aller politischen Volkserziehung (...) sollte, so meinen wir, die Erziehung der Menschen zu partnerschaftlicher Haltung sein. Wir verstehen unter Haltung einen

geistig-körperlichen, durch Erlebnis und Erfahrung organisierten Zustand der Bereitschaft“ (a.a.O., S. 158). Erlebnisse und Erfahrungen vermitteln zweifelsohne die Projekte von „Demokratisch Handeln“. Erfahrungslernen und praktisches Tun sind deshalb aber nicht wichtiger als die politische Analyse, die im Anschluss an die Erfahrungen angebracht ist. Beides gegeneinander auszuspielen, führt nicht weiter.

Der Appell an die Eigeninitiative und Eigenverantwortung in Schulprojekten zum bürgerschaftlichen Engagement ist sicher wichtig und richtig. Doch können die dabei erforderlichen politischen Kompetenzen nur im Fachunterricht durch politisches Lernen erworben bzw. anschließend auf den Begriff gebracht werden. Die Erfahrungsorientierung hat nämlich dort ihre Grenzen, wo die in der subjektiven Erfahrung verwobenen politischen Dimensionen erst durch zusätzliche systemische, kategoriale Informationen durchschaubar gemacht werden können. Die Komplexität des politischen Lebens erfordert eine Unterweisung in die Funktionszusammenhänge der Politik, die nicht allein mittels eigenen Probehandelns erkennbar sind. Lehrerinnen und Lehrer ohne politikwissenschaftlichen Fachhintergrund können diese Kontexte selten kreieren oder konstruieren. Der Politikunterricht muss die Erfahrungen aus den Projekten aufarbeiten, damit die Schülerinnen und Schüler die Demokratie besser verstehen können.

Dies verdeutlicht bereits ein Blick auf die Bürgerkompetenzen, die drei Aspekte unterscheiden:

- „kognitive Kompetenzen bezüglich des Inhalts politischer Entscheidungen,
- prozedurale Kompetenzen bezüglich der Verfahren politischer Entscheidungsfindung und
- gemeinsinnorientierte und affektiv verankerte habituelle Dispositionen“ (Buchstein 2002, S. 17).

Das obengenannte Projekt scheint sich auf den Kompetenzaspekt habituelle Disposition beschränkt zu haben. Dabei ist aber noch kein politisches Wissen in politisches Handeln überführt worden. Zumindest bleibt unklar, worin die kognitive Verankerung politischen Wissens und politischer Erfahrungen bestanden haben könnte. Es ist ein verdienstvolles bürgerschaftliches Handeln, das sich eines gesellschaftlichen Problems ohne politische Stoßrichtung angenommen und freiwillig eine Bürgerpflicht erfüllt hat. Mit dem auf diese Weise durchgeführten Projekt verbindet sich die Hoffnung, dass „die politische Tugend ein ‚by-product‘ anderer sozialer Aktivitäten ist“ (a.a.O., S. 23).

Zweifelsohne bedarf die Demokratie zu ihrem Erhalt unterschiedlicher Sorten von Tugenden:

- „Als staatliche Gemeinwesen bedürfen sie der Tugenden der Loyalität (...) und des Mutes (...).
- Als liberale Ordnungen sind sie auf Rechtsgehorsam (...), Kooperationsbereitschaft, Fairness und Toleranz (...) angewiesen.
- In ihrem demokratischen Moment bedürfen sie zusätzlich mindestens der Tugenden der Partizipation (...), der Verantwortlichkeit (...) sowie der Argumentation (...).
- Und in ihrem sozialstaatlichen Moment bedürfen sie der Tugenden des sozialen Gerechtigkeitssinns und der Solidarität“ (a.a.O., S. 19 f.)

Das Schulbusprojekt hat sicherlich die Tugenden der Loyalität, des Rechtsgehorsams, der Argumentation gefördert. Die Schülerinnen und Schüler haben Vertrauen untereinander gewonnen und Dissenserfahrungen gemacht. Vielleicht haben sie in Zukunft mehr Lust zum bürgerschaftlichen Handeln in Vereinen, Kirchen, Verbänden. Das soziale Lernen hat es in hohem Maße angeregt.

Die Rolle des politischen Lernens im Politikunterricht ist damit noch nicht geklärt. Dies soll im Folgenden aus unterschiedlichen politikdidaktischen Perspektiven genauer untersucht werden, da eine allgemeinpädagogische Sicht auf Politik Wesensmerkmale der Demokratie nicht wahrnimmt bzw. das Lernen weitgehend im Unpolitischen belässt. Im Kern geht es dabei auch um die Balance zwischen dem, was die allgemeine Aufgabe der Schule sein soll, und dem, was die spezielle Aufgabe des Politikunterrichts ist. Die Projekte von „Demokratisch Handeln“ sind für das Schulleben wichtig und sinnvoll. Sie fördern punktuell die Sozialverantwortung und den Gemeinsinn. Das ist aber die Aufgabe aller Fächer der Schule – auch des Politikunterrichts. Der hier zu Grunde gelegte emphatische Demokratiebegriff greift indessen fachlich zu kurz. Denn nur der von fachwissenschaftlich und fachdidaktisch kompetenten Politiklehrerinnen und -lehrern erteilte Politikunterricht kann diese Erfahrungen und Haltungen repolitisieren und in Zusammenhänge einordnen. Wissen über die Demokratie gehören zum Demokratie-Lernen wie die Demokratie zur Politik. Politik beschränkt sich nicht auf Demokratie und politisches Lernen ist nicht nur Demokratie-Lernen. Der Politikunterricht hat die Aufgabe, an das soziale Lernen anzuschließen und Brücken zum Politischen zu bauen. Mit den Schulprojekten muss im Politikunterricht weiter gearbeitet werden.

Empirische Befunde zur Zielsetzung des Politikunterrichts

Es gilt im Folgenden zu fragen, wie die Zielsetzungen des politischen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern verstanden werden. Die Fragestellungen über das, was in der Praxis geschieht (Empirie), beziehen sich auf die Probleme bei der Umsetzung der Ansprüche und auf das Verständnis politischen Lernens. Interessiert sich die Empirie nur für das, was ist, entsteht ein abwegiger Realismus. Interessiert sich die normative Politikdidaktik nur für das, was sein sollte, gerät man in die Falle des Perfektionismus. Die Spannung zwischen Daten und Werten ist konstitutiv. Daten und Werte bewegen sich gleichsam auf parallelen Gleisen, die nie zusammentreffen, aber sich stets beeinflussen und aufeinander stoßen. Im Theorie-Forschungs-Kontext geht es um die Überprüfung der Theorie und die Wiedergabe der Theorie in Form von Begriffen. Im Theorie-Praxis-Kontext geht es um die Anwendung der Theorie, um die Übersetzung der Ziele in Handlungen. Hier wird gefragt, ob die Politikdidaktik empirisch wirksam ist. Dies wird beispielhaft an zwei Interviewauszügen versucht.

Lehrer A

I.: Welches dieser Ziele würdest du denn für dich selbst als vorrangig bezeichnen wollen?

L.: Das kommt jetzt darauf an in welchem Fach. Ich würde das zunächst einmal in ...

I.: Politik ...

L.: ... in Politik, ja gut. In Politik wäre das für mich Einüben in die Demokratie, in demokratische Verhaltensweisen. Und der letzte Punkt ist für mich das Gesetz.

I.: Ja. Dies ist sicherlich auch ein Ziel und wenn dieses das oberste Ziel unserer Erziehung sein soll, dann müssen wir natürlich auch die Frage stellen, inwieweit wir in unserer täglichen Unterrichtsvorbereitung dieses Ziel mit einbeziehen. Würdest du noch einmal abschließend darlegen wollen, inwieweit du versuchst, dieses oberste Ziel bei deinen konkreten Unterrichtsvorbereitungen einzubeziehen?

L.: Ja. Mein Unterricht, mein Politikunterricht sieht eigentlich so aus, dass ich ausgehe von möglichst aktuellen Beispielen, die ich versuche,

auf ein bestimmtes sagen wir mal Unterziel hin auszurichten und bei diesen aktuellen Beispielen geht es ja fast immer um Kontroversen und gerade in der Politik. Und diese Kontroversen müssen von den Schülern und von mir natürlich ausgehalten werden. Das heißt, wenn ein Schüler eine Meinung äußert, dann müssen alle anderen ihm zuhören, so lange bis er seine Meinung abschließend dargestellt hat und das ist eines der ganz wichtigen Ziele in meinem Unterricht.

I.: Über das Ziel „Erziehung zur Demokratie“, würdest du da noch einmal abschließend sagen wollen, was bedeutet es für dich? Wann würdest du sagen, hast du deinen Auftrag als Lehrer erfüllt und einen Schüler dahin gebracht, dass er nun zur Demokratie oder zur Wahrnehmung eines Lebens als demokratischer Staatsbürger gerüstet ist?

L.: Ja. Also, ich würde das gern erst mal umgekehrt beantworten. Es ist natürlich nicht so, dass ich einem Schüler eine konkrete politische Partei empfehle und wenn er sie wählt, dann habe ich mein Ziel erreicht. Sondern es geht schon darum, dass ich versuche, den Schülern beizubringen, dass es fast zu allen Themen sehr kontroverse Auseinandersetzungen, Meinungen geben kann und dass man auf verschiedenen Standpunkten da stehen kann, natürlich nach Interessenlage, und wenn Schüler erkennen können, dass man tatsächlich ein Thema erörtern und nicht nur von einer Seite betrachten kann, dann habe ich ein wichtiges Ziel erreicht.

Lehrer A formuliert als vorrangiges Ziel das „Einüben in die Demokratie“. Um dies zu erreichen geht er von „aktuellen Beispielen“, „Kontroversen“ in „der Politik“ aus. Dies ist für ihn wichtig, um die Schülerinnen und Schüler „mit mehreren Meinungen bekannt zu machen“ und jene „Interessenlagen“ zusätzlich vorzustellen, die ihnen unbekannt sind. Das Ergebnis dieses Lernprozesses ist „ein Thema zu erörtern und nicht nur eine Seite zu betrachten“. Demokratie besser verstehen heißt für ihn offenbar, die unterschiedlichen Meinungen und Interessenlagen in einer meist aktuellen Kontroverse zu durchschauen, andere Meinungen zu akzeptieren und die dahinter liegenden Inhalte zu erörtern. Gegenstand seines Unterrichts ist die Politik, keine Lebensform oder ausschließlich soziales Lernen. Bei den sozialen Kompetenzen achtet er berechtigterweise darauf, dass die Umgangsformen in der Klasse akzeptabel und die Toleranz gegenüber anderen Meinungen gewährleistet sind.

Im Bewusstsein des Lehrers sind erziehungswissenschaftliche Aspekte des Lehrens und Lernens („Verhaltensweisen“) ebenso präsent wie die

politikwissenschaftlichen Erkenntnisse als fachdisziplinäres inhaltliches Fundament („Politik“; „erörtern“). Allerdings sind beide Ebenen nicht exakt voneinander getrennt; die Begriffe sind vielmehr professionstypisch in ihrer Stringenz aufgeweicht. Dies mag auch ein Erklärungsgrund dafür sein, dass das Programm „Demokratisch Handeln“ bei Professionellen erst einmal auf große Resonanz und Akzeptanz stößt. Auch dieser Lehrer nimmt nicht explizit auf politikwissenschaftliche Kriterien Bezug. Die Folge können Sprachspiele im Unterricht sein, die die Begriffe dort vage halten und nicht inhaltlich füllen. Doch darüber kann ein Lehrerinterview nicht informieren. Es scheint so, dass sich der Lehrer nicht mehr ausführlich seines politikwissenschaftlichen Fundaments vergewissert, weil es ihm selbstverständlich scheint oder im täglichen Umgang mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer ein erziehungswissenschaftliches Vokabular hilfreicher und deshalb die Professionsprache dominiert. Solche Reflexionsmuster bilden dann eine Gefahr für den Politikunterricht, wenn der Lehrende über keinerlei Distanzierungsfähigkeit gegenüber der Profession verfügt und sich politikwissenschaftlich nicht fortbildet. In der Folge wird dann immer mehr unpolitischer Politikunterricht erteilt (Weißeno 1995, S. 53 ff.).

Engagierte Lehrerinnen und Lehrer haben ein großes Interesse an fachlicher Fortbildung. Optimistisch stimmt beim befragten Lehrer sein besonderes Interesse an Aktualität. Denn sie ist unverzichtbar für das politische Lernen, da sie motiviert und das Fach für die Schülerinnen und Schüler unverwechselbar macht. Aktualität permanent aufzusuchen, ist oberstes Ziel seiner Unterrichtsvorbereitung. Wenn ein Lehrender sich für das eigene Fach interessiert und nicht politikverdrossen ist, wird er am ehesten einen politischen Politikunterricht erteilen. Emotionales Engagement für die Politik und für die Lernenden gehören zusammen. Das Vermitteln politischen Wissens mit möglichst exakter Begrifflichkeit ist das Fundament für das politische Lernen im Unterricht, da es sich vom beliebigen Meinen unterscheidet. Die Rückbindung an die „Interessenlagen“, die hinter den Meinungen stehen, gewährleistet eine normative Ausrichtung des Unterrichts. Es bleibt nicht bei Meinungsgirlanden, sondern Ziel ist das Verstehen der Politik. Auch wenn der Lehrer hier nur eine Kategorie des Politischen nennt, wird doch deutlich, dass sein Unterricht zu für alle Lernenden verbindlichen Aussagen kommen will.

Aus politikdidaktischer Perspektive ist demokratisches Verhalten so zu definieren, dass die Lehrenden die Machtunterschiede keineswegs leugnen sollen, aber den Werten wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität dann entsprechen sollen, wenn es im Unterrichtsprozess

möglich ist. Eine demokratische Beziehung kann sich entwickeln, wenn ein Lehrender inhaltlich klar Position bezieht, als Autorität auf die Einhaltung von Regeln achtet, aber zugleich die Lernenden ihre eigenen Schwerpunkte bilden lässt, Meinungen zulässt, einbringt und schützt, Kontroversen aufscheinen lässt (Weißeno 1997, S. 31). Der Lehrende hat keine Moderatorenrolle, sondern eine aktiv handelnde und inhaltlich bestimmbare Rolle, die das gezielte Eingreifen in den Lehr-Lern-Prozess fordert.

Sachgebundenheit und Begrenztheit des pädagogischen Auftrags im Politikunterricht widersprechen der postmodernen Auffassung von den vielen individuellen Lernwegen und der Relativität des Wissens. Unter den Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft reicht das Moderieren des Meinungsaustauschs ebenso wenig zur Führung aus wie der Versuch des Vorlebens oder des rigiden Anordnens. Führung kann am ehesten gelingen, „wenn ein Lehrer penetrant sagt, wo es lang geht; wenn er nonverbal in die gewünschte Richtung vorausagiert; wenn er zunächst vage Angebote, später aber klare, feste Statements abgibt“ (Weißeno 1995, S. 250). Damit keine Missverständnisse entstehen: Diese klare Richtung führt zu einer Beurteilungs- und Entscheidungssituation, die der Lernende letztlich allein für sich klären muss, wenn er auch im Unterricht nicht die Folgen seines Urteils zu tragen hat. Das Dilemma zwischen Stoffvermittlung und Autonomie kann der Lehrende nicht aufheben. Er muss es reflexiv handhaben und aktiv gestalten im Sinne eines wertorientierten politischen Lernens.

Lehrer B

I.: Ja, es sind ja verschiedene Ziele, die du versuchst mit deinem Unterricht zu erreichen. Würdest du vielleicht einmal aus deiner Sicht sagen wollen, welches für dich die wichtigsten Ziele sind?

L.: Ja also was mir immer wichtig ist, und was ich für den großen Feind des demokratischen Gemeinwesens ansehe, das ist der Glaube an Gott. Viele meinen, die Entscheidung etwa das Stadtparlament über den Verlauf einer besseren Wasserleitung oder die Trinkwasserleitung sei eine Sache für Wasserentschädigung. Das Politische an solch einem Vorgang deutlich zu machen, das liegt mir also sehr am Herzen und dieser Ruf nach Fachleuten, der ist für mich im Grunde ein versteckter Ruf nach dem, es muss einer da sein, der alles kann, nach dem die fragen. Nicht also die Diktatur der Fachleute, der Experten, die alle mögli-

chen politischen Entscheidungen so als Sachzwänge dann abtun wollen. Also das, ich weiß nicht aus welchem Grunde das bei mir so ist, also das ist für mich ein rotes Tuch, und da bin ich auch bereit so manche Unterrichtsstunde auf diesem einen Thema herumzutreten. Also das ist schon wichtig.

I.: Darf ich abschließend fragen, welchen Stellenwert dieses große Ziel, unsere Schüler zur Demokratie zu erziehen in der täglichen Unterrichtsvorbereitung hat? Wie versuchst du das dort mit einfließen zu lassen?

L.: Ja in der Unterrichtsvorbereitung hat es – muss ich gestehen – auch keinen Stellenwert für mich. Es ist mehr so eine Stilfrage. Demokratie hat ja viel mit Form zu tun und nicht mit Inhalten. Die Vorbereitung bezieht sich ja auf Inhalte und auf Wege der Vermittlung und die Erziehung. Demokratische Erziehung oder Erziehung zum demokratisch fähigen Bürger ist für mich eine Frage auch des Unterrichtsstils und des Umgangs miteinander. Und solche Dinge hängen sehr eng, jedenfalls finde ich sehr eng, mit der Persönlichkeit zusammen. Man muss sich einfach nicht so darauf vorbereiten, das wird so mittransportiert, sag' ich mal. Mit dem Unterrichtsstoff, meine ich, das mag auch falsch sein. Da ist vielleicht auch ein bisschen Blauäugigkeit dabei, aber ich meine, das wird so mittransportiert.

Für *Lehrer B* ist es das oberste Ziel, Fälle zu behandeln und dabei „das Politische an solch einem Vorgang deutlich zu machen.“ Sein Politikbild ist auf mögliche Einflussnahme gerichtet, um „die Diktatur der Fachleute“ abzuwenden. Zur Demokratie erziehen ist für ihn eine Stilfrage, auf die man sich „nicht so darauf vorbereiten kann“. Dies „hängt mit der Persönlichkeit zusammen“ und wird „so mittransportiert“. Denn „die Vorbereitung bezieht sich ja auf Inhalte und auf Wege der Vermittlung“.

Der Lehrer unterscheidet zwischen dem demokratischen Handeln im Unterricht, das er mehr Stilfragen zuordnet, und der fachlichen Vorbereitung. Sein Politikbegriff ist prozess- und partizipationsorientiert, mithin steht die policy im Vordergrund. Er greift eine Realsituation des politischen Lebens heraus, um sein Ziel zu kontextuieren. Offen bleibt, ob er bei dem Wunsch nach mehr Partizipation auch die hinter dem Konflikt stehenden Faktoren hinreichend in Szene setzt, ob er die anderen Dimensionen des Politischen angemessen berücksichtigt und somit den Sinnzusammenhang, in dem der Fall anzusie-

deln ist, entfaltet. Sein Ruf nach mehr Demokratie kann eine unzulässige Engführung des Politikunterrichts und unpolitisches Moralisieren bzw. Politikerschelte bedeuten.

Auch dieser Lehrer richtet seinen Unterricht somit normativ aus. Dies geschieht fast schon in extremer Weise mit der Gefahr des Moralisiens. Aus der empirischen Fachunterrichtsforschung wissen wir, dass normative Überhöhungen häufig auftreten und den Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Problemen bereiten. Auf diese Weise misslingt meistens die Brücke zwischen den Lernenden und der Sache. Urteilsbildung ohne hinreichende Wissensbestände kommt über alltägliches Meinen nicht hinaus, wenn zwischen unbefriedigendem Ist-Zustand und gewünschter Politisierung polarisiert wird. Zwar bleibt das im Unterricht vermittelte Wissen nicht relativ, aber es besteht die Gefahr einer einseitigen Auswahl von Inhalten. Moralisieren ist nicht sachangemessen und kein adäquater Weg der Weitergabe von Wissen.

Verhaltensziele berücksichtigt der Lehrer in seiner Planung nicht. Sie machen nicht den Kern der Vorbereitung aus. Er schließt erzieherische Komponenten keineswegs aus, betont aber ausdrücklich das fachliche Wissensfundament. Er will das „Politische“ erfassen und seine fachliche Kompetenz einbringen. So können die Schülerinnen und Schüler gleichsam nachentdecken, was in geordneter und objektivierter Form bereits an Wissen vorhanden ist. Beide Lehrer sehen es als ihre Aufgabe an, den Unterricht normativ zu begründen und auf ein politikwissenschaftliches Fundament zu stellen. Die sozialen Lernziele sind im Blick, aber nicht dominant für die Unterrichtsentscheidungen.

Politisches Lernen aus normativ-empirischer Sicht

Eine normativ-empirische Politikdidaktik fragt nach obersten Prinzipien und Wertmaßstäben als Richtschnur für das politische Lernen in der Schule. Die schulische politische Bildung bedarf einer normativen Zielsetzung; die Lernergebnisse können nicht den Konstruktionen von Lehrenden und Lernenden überlassen werden. Auch eine offene Gesellschaft ist von der Akzeptanz bzw. der Legitimation durch die Bürgerinnen und Bürger abhängig. Dies ist kein Gegensatz, da die offene Gesellschaft nicht wertneutral ist. Der Politikunterricht als eine gesellschaftliche Institution ist für die Vermittlung spezifischer Kenntnisse über die Politik und für die normative Orientierung zuständig. Insofern ist er systemorientiert und folgt bestimmten politischen Grundüberzeugungen. Sie sind nicht mit den parteipolitischen Vorgaben in den Richtli-

nien der Länder identisch, sondern werden auf der Basis von theoretischen Erörterungen gewonnen. Die Politikdidaktik muss in der Lage sein, prinzipiell erlernbare, mehr oder minder politikspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten für die Bürger anzugehen und zu begründen.

Der alltägliche Politikunterricht wird heute nicht mehr überwiegend nach dem Bild der Politikdidaktik von Sutor, Giesecke, Claußen, Schmiederer, Fischer u.a. konstruiert. Diese Konzeptionen – mit Ausnahme von Hilligen – haben die empirische Forschung vernachlässigt und deshalb hat sich Resignation breit gemacht. Sie gingen von den Idealen als Soll-Zustand aus und dementsprechend konnte der Ist-Zustand nur unvollkommen sein. Der Soll-Ist-Vergleich im Unterricht hat einen Identitätsverlust befördert und die Lehrerinnen und Lehrer ungewollt zu den schärfsten Kritikern der Schülerinnen und Schüler gemacht, die angeblich politisch desinteressiert seien. Da diese Modelle und Methoden in der Praxis nicht funktionierten, wird in der Praxis heute gerne alles Wissen vorschnell als unmöglich oder als subjektiv angesehen. Die These lautet: Politikwissenschaft und -didaktik taugen nicht mehr richtig zur Grundlegung des Politikunterrichts, da sie kein normatives Konzept zur Erfassung der auszubildenden Kompetenzen haben. Dieses Bild gilt es durch ein realitätsnahes empirisch-normatives Konzept zu korrigieren. Die Konsequenz der postmodernen Schule, aus der Not eine Tugend und die Wissensunsicherheit zum Prinzip zu machen, ist der falsche Weg. Die Jugendlichen fordern klare normative Orientierungen, an denen sie sich „arbeiten“ können.

Die Zustimmung zur Demokratie kann nicht als ein für allemal gegeben angesehen werden. Kern des politischen Lernens ist die Auseinandersetzung mit der Demokratie und ihren Werten der Freiheit und Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Diese Werte werden im demokratischen Prozess durch die Entwicklungen und Verfahrensweisen festgelegt. Eine Demokratie verdankt ihre Existenz nicht den Idealen, sondern es ergibt sich ständig eine Spannung zwischen den politischen Tatsachen und Werten. Eine Theorie der Politik oder der Demokratie ist weder eine Philosophie noch eine empirische Wissenschaft. Demokratie ist eine „Zielvorstellung“ (Sartori 1997, S. 26), die Orientierung und Anleitung auf dem Wege zu diesen Zielen gibt. Was ist und sein sollte, beeinflusst sich stets.

Der Politikunterricht muss sich permanent am Diskurs über den Zustand und die Weiterentwicklung der Demokratie im Sinne eines Ideals beteiligen, ohne in die Falle des antiken Demokratieverständnisses zu tappen. Die Schülerinnen und Schüler können die Demokratie nur dann besser verstehen, wenn klar ist, dass die griechische Polis

nicht mit einem modernen Staat vergleichbar ist und in gewisser Weise staatsfrei war, dass der heutige Demokratiebegriff und das Demokratieideal durch die Bereicherung der Wertziele im Laufe der Jahrhunderte nicht mehr mit den griechischen identisch ist, dass die griechische Demokratie höchst einfach aus der „Stimme“ bestand, dass die Freiheit des Menschen auf sein Bürgersein reduziert wurde usw. Der Politikunterricht muss zu differenzierteren Formen der Betrachtung der Demokratie und der Politik finden.

Politikdidaktik und Politikunterricht sollten deshalb an einem Bild von Demokratie anknüpfen, das realistisch und idealistisch zugleich ist. Denn man darf nicht vergessen, „a) dass das demokratische Ideal nicht die demokratische Wirklichkeit definiert und dass umgekehrt eine reale Demokratie nicht dasselbe wie eine ideale ist und sein kann; und b) dass die Demokratie aus den Wechselwirkungen zwischen ihren Idealen und ihrer Wirklichkeit entsteht und gestaltet wird aus dem Drang eines Sollens und dem Widerstand eines Seins“ (Sartori 1997, S. 17). Dieses Spannungsverhältnis ständig neu im Unterricht auszuhandeln, ist sicher spannender für Schülerinnen und Schüler als das institutionenkundliche Aufzählen der Aufgaben von Regierung und Parlament. Verwickelt in solche Aushandlungsprozesse, die an aktuelle gesellschaftliche Auseinandersetzungen anknüpfen, können sie jene Kompetenzen aufbauen, die ein „normaler“ Bürger braucht. So lässt sich z.B. an der Frage, ob im Bundesrat 2002 in der Abstimmung über das Zuwanderungsgesetz Verfassungsbruch begangen worden ist, der demokratische Prozess mit seinen Verfahrensregeln ebenso verdeutlichen wie die grundsätzlichen Fragen der Mehrheitsregel, Macht etc. Die Bürger bzw. die Lernenden müssen das Verhalten der Politiker während und nach der Abstimmung nicht lieben, aber sie brauchen die staatlichen Institutionen, um die Werte der Demokratie zu verwirklichen.

Dies macht deutlich, dass die Demokratie in besonderem Maße von der Erfahrung, vom Ausprobieren geprägt ist. Die rein normativen älteren Politikdidaktiken sind deshalb nicht mehr anwendbar, weil eine rein normative Theorie den Problemen nicht gerecht wird. Demokratie verändert sich und wird ständig fortentwickelt; das Bewusstsein der Schülerinnen und Schülern heute ist nicht mehr das der 60er und 70er Jahre. So wie die Politik die richtige Abstimmung von Zwecken und Mitteln bedenken muss, so hat eine normativ-empirische Politikdidaktik die Anwendung ihrer Konstrukte und die Praxis politischen Lernens zu untersuchen und an die theoretische Konzeption anzukoppeln. Empirische Tatsachen sind theoretisch zu reflektieren und in

eine realistische Theoriebildung einzubeziehen. Hierzu dient die Erforschung der Lehr-Lern-Prozesse, ihrer Chancen und Schwierigkeiten ebenso wie die Auseinandersetzungen mit politikwissenschaftlichen Konstrukten (Weißeno 2002).

Demokratie verstehen lernen heißt, die staatliche Ordnung und die Politik in dieser Ordnung kennen und bewerten lernen. Die Demokratie in sozialen Gruppen, Vereinen und Betrieben ist keine politische Demokratie, da sie sich nicht auf die politische Ebene, die Staatsebene bezieht. Dies sind Mikrodemokratien, die von der politischen Demokratie abhängen. Die politische Demokratie will um ihrer selbst willen akzeptiert und legitimiert werden. Dies ist nicht einfach und muss an jede Generation wieder neu vermittelt bzw. von jeder Generation aufs Neue gelernt werden. „Eine offene Gesellschaft und ihre demokratische Ordnung verlangen von ihren Bürgerinnen und Bürgern mehr als andere Gesellschaften. Es kommt wesentlich auf ihr politisches Engagement, ihre Handlungskompetenz und ihre Identifikation mit den Zielen der Demokratie an“ (Massing 1999, S. 23).

Politisches Lernen heißt, die Politik in einer liberalen Demokratie verstehen lernen. Es darf nicht auf soziales Lernen verkürzt werden oder dem Zufall überlassen bleiben. Auf die klassischen Fragen nach Macht, Interessen u.a. kann nicht verzichtet werden. Gerade weil die Demokratie hochmoralische Erwartungen produziert, ist ein Fachunterricht unverzichtbar, der die normativen Grundlagen gezielt von einem politikwissenschaftlich abgesicherten inhaltlichen Fundament aus angeht und dabei den Bewusstseinsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Es kann nicht gegen die Lernenden unterrichtet werden, aber es muss gelingen, ein realistisches Verständnis für politische Prozesse in der Demokratie zu wecken. Den Gefahren beliebigen Denkens und Meinens sowie unpolitischer Aktionen entgeht nur ein Fachunterricht, in dem politisches Wissen und politische Fähigkeiten vermittelt sowie sowohl „soziale und habituelle Kompetenzen als auch Demokratie- und Grundwerteverständnis angebahnt werden können, ohne Erziehung zur Anpassung zu betreiben“ (Breit 2000, S. 234). Die Demokratie ist die für unsere Zeit geeignete Staats- und Gesellschaftsordnung. Dies muss in differenzierter Form Eingang in die Gegenstände und Ziele des Politikunterrichts finden. Die Kompetenzen eines demokratischen Bürgers können in geeigneter Form nur im Fachunterricht gefördert werden. Die anderen Fächer und die Schule insgesamt haben die Aufgabe, Gemeinsinn auszubilden und ein der Demokratie angemessenes Verhalten zu praktizieren.

Politisches Lernen aus der Sicht der Postmoderne

Abschließend gilt es vor dem Hintergrund der bisher angestellten Überlegungen, die Verflüssigung von Politik und Demokratie auf der Ebene der theoretischen Politikdidaktik zu analysieren. Denn die erziehungswissenschaftliche und die postmoderne Denkrichtung versuchen gleichsam in einer Zangenbewegung das politische Lernen inhaltlich zu entkernen. Die Entleerung der Politikdidaktik wird damit gewollt oder ungewollt befördert und mit dem Scheitern der traditionellen Konzeptionen begründet. Sie kritisieren den Unterricht als überkommen und entwickeln das Gegenbild eines fächerübergreifenden offenen Unterrichts in veränderten Lernumgebungen. Dem Zeitgeist folgend machen sie Ungewissheit und Unübersichtlichkeit zum Programm.

Den direkten Anschluss an die Erziehungswissenschaft sucht die postmoderne Schule der Politikdidaktik. Ihre Vertreter definieren die Politikdidaktik als Teil der Erziehungswissenschaft und suchen dort ihren wissenschaftlichen Referenzpunkt (Weißeno 2002). Sie verabschieden sich vom Prinzipiellen und Normativen, da sie annehmen, dass wir in einer durch fortschreitende Differenzierung, Pluralisierung, Individualisierung und Normdiffusion zu charakterisierenden Welt leben. Konsequentermaßen beschreiben sie Prozesse der Entstrukturierung und Entstandardisierung sowie der Aufweichungs- und Auflösungsprozesse. Die Widersprüche im Unterricht werden nicht auf einer Metaebene versöhnt durch normative Klärungen und Zielbeschreibungen, vielmehr wird jeglicher Anspruch von Einheit geleugnet. Das politische Lernen soll ergebnisoffen sein und die Klasse kein einheitliches Ziel mehr verfolgen. Die Schülerinnen und Schüler gehen unterschiedliche Lernwege im Verstehen der Demokratie, da eine lineare kausale Beeinflussung der Lernergebnisse unmöglich sei.

Tilman Grammes möchte nicht wie die traditionelle Politikdidaktik die „Lernkommunikation auf den bloßen Austausch von Informationen (information processing) nach dem Sender-Empfänger-Modell“ (Grammes 1998, S. 59) reduzieren und plädiert deshalb für eine „pädagogische Vielfalt“ (a.a.O., S. 686). Denn Wissens- und Erkenntnisprozesse sind individuelle Vorgänge, die maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den Verständnishorizont beeinflusst werden. Er kritisiert die bisherige Fachdidaktik, die sich „in Kommunikationsfallen verstrickt“ (a.a.O., S. 12), weil sie von einem Programm aus denkt. Er selbst schlägt eine „Didaktik des Pluralismus“ vor: „Allgemeine Bildung erfordert eine Kompetenz zur Nutzung vielfältiger kultureller

Register und ihrer kontextspezifischen und kreativen Kombination (Registervielfalt, Kombinatorik)“ (a.a.O., S. 13). Der „Programmabsturz“ der traditionellen Politikdidaktik komme vor allem daher, dass die Schülerfragen nicht ernst genommen werden, dass eine „politische Pädagogik der guten Absichten nicht in der Lage ist, ihre paradoxen Nebenwirkungen aufzuklären und produktiv einzubeziehen.“ (a.a.O., S. 675) Er bezeichnet dies auch als „Pidginisierung“ (a.a.O., S. 91).

Mit dem diagnostizierten Scheitern der „Pädagogik der guten Absichten“ kritisiert Tilman Grammes den landläufigen Politikunterricht und die normative Politikdidaktik. Sein Gegenbild aus der Pädagogik ist die „Didaktik des Pluralismus“. Fachlich wird sie ergänzt durch den Kommunitarismus Benjamin Barbers (1994). Er versteht Politik als Reflexionsform eines sittlichen Lebenszusammenhangs, in dem die Bürgerinnen und Bürger einer politischen Gemeinschaft aufeinander angewiesen sind. Politik ist ein dialogischer Modus, kein abgrenzbarer Gegenstandsbereich sozialen Handelns. Für Tilman Grammes kann es kein als richtig zu ermittelndes Urteil auf politische Fragen mehr geben. Das politische Urteilen ist auf die Einbeziehung möglichst vieler Perspektiven angewiesen. „Im Zentrum der ‚starken Demokratie‘ steht das Sprechen. Das Zauberwort heißt Transformation, ihr Medium ist das Gespräch von gleich zu gleich (...). Starke Politik ist Politik von Amateuren“ (a.a.O., S. 65). Er hält dieses Konzept für anschlussfähig, da es zum einen neue kommunikative Techniken wie z.B. Moderation, Schlichtung erfordert und zum anderen die Probleme im Zeitalter der entgrenzten Politik auffangen kann. Sein Demokratiekonzept ist von Friedrich Oettinger vorweggenommen. „Politik ist die Transformation von Interessen in öffentlichkeitsfähige Anliegen, über die kollektiv im Modus des politischen Dialogs geurteilt wird“ (a.a.O., S. 264 f.). Da Tilman Grammes nur eine Vielzahl von Perspektiven ohne definitive Antwort in den Unterricht einbezieht, lehnt er kausale Lehr-Lern-Konzepte ab. Es gibt keine Eindeutigkeiten mehr. Für ihn ist alles Kommunikation; die Schülerinnen und Schüler müssen die Pluralitäten aushalten lernen.

Hier wird übersehen, dass es trotz der Dynamik im menschlichen Handeln auch noch einen eher statischen aus Institutionen, Organisationen und anderen Strukturen aufgebauten Bereich gibt. Diese Institutionen entlasten die Menschen und sorgen dafür, dass niemals alles gleichzeitig zur Disposition stehen kann. Es gibt nicht überall Wahlmöglichkeiten, sondern in der Verfassung sind beispielsweise Grundüberzeugungen und Werte definiert. Die Didaktik des Pluralismus neigt hingegen zum Relativismus, da es den Schülerinnen und Schülern überlassen bleibt, den Inhalt nicht nur zu beurteilen, sondern sogar zu kon-

struieren. Auch der Lehrende wird weniger als Wissensvermittler denn als Person „zwischen Experte, Analysator, Moderator und Sozialisationshelfer“ (a.a.O., S. 723) gesehen. Im Sinne der kommunikativen Praxis muss er ständig andere Positionen einnehmen, er wird zum Koordinator vielfältiger politischer Deutungen. Einen Hinweis darauf, dass der Lehrer oder die Lehrerin mitverantwortlich ist für das Ergebnis der 25 individuellen politischen Lernprozesse in einer Klasse, sucht man vergebens. Es reiche, wenn er zum kritischen Durchdenken dessen anhält, was klassenzimmeröffentlich dargestellt wird (vgl. S. 726). Folgt man der These des unsicheren und hypothetischen Status des sozialwissenschaftlichen Wissens (a.a.O., S. 737) mag dies auch ausreichend erscheinen.

Das politische Lernen im Sinne postmodernen Denkens kann sich nicht mehr auf gesicherte inhaltliche Fundamente stellen lassen, sondern muss den autonom handelnden Lernenden überlassen bleiben. Das unterrichtliche Verhandeln vielfältiger Deutungen und die vorgenommene Radikalisierung des Pluralismus produzieren keine eindeutigen Ergebnisse, sondern unzählige Deutungen. Der alte Minimalkonsens des Pluralismus, selbst wenn er nur im Prozeduralen bestanden hat, wird durch die Ausweitung des Pluralismusgedankens in der postmodernen Schule aufgegeben. Aber nicht alles ist in den Sozialwissenschaften trotz unterschiedlicher Ansätze kontrovers und deshalb nicht klärbar, wie die Postmoderne annimmt. Einer Collage-Technik kontroverser Positionen sind in der Wissenschaft und in der Politik Grenzen gesetzt, denn die Demokratie muss auf der Beachtung bestimmter normativer Ansprüche und der Aufrechterhaltung einer Ordnung bei allem gleichzeitig bestehenden Wandel bestehen.

Postmodernes Denken neigt des weiteren dazu, Meinen und wissenschaftliche Analyse sowie Methode zu verwischen. Dies führt den Politikunterricht in eine Sackgasse, da er sich dann nicht mehr überwiegend nach dem Bild der Wissenschaft konstruiert und in den vielen Wahrheiten verliert. Postmoderne Didaktiker senken die Verbindlichkeit von vereinheitlichten Lerninhalten und -ergebnissen konsequent ab und delegieren die Koordination dieser Heterogenität an die Lehrerinnen und Lehrer. Wenn es keine einheitlichen Anforderungen mehr an das gibt, was politisch in einer Unterrichtsreihe gelernt werden soll, kann sich die Bewertung nur noch auf den Lernprozess beziehen. Lehrpläne, die kollektiv verbindliche Entscheidungen und Leistungsanforderungen treffen, erscheinen mit der Autonomie des Lernenden unvereinbar.

Die postmoderne Denkhaltung hat zwar die vorwärtstreibenden Illusionen der Moderne zu Recht entzaubert, aber sie kann ihrerseits

keine schlüssige Antwort darauf anbieten, wie der Unterricht zu einem für alle verbindlichen politischen Orientierungswissen kommen kann. So wie die Gesellschaft die erforderlichen Werte und Regeln im politischen Prozess hervorbringen muss, so muss der Politikunterricht in ausreichendem Maße die politischen Verhältnisse einsichtig machen. Die Autonomie im politischen Lernen steht in Konkurrenz zu einer Vermittlung demokratischer Werte. Dieses Spannungsverhältnis muss im Unterricht ausbalanciert werden und darf nicht zufälligen Konstruktionen überlassen bleiben. Man darf kritisch an die postmoderne Schule die Rückfrage stellen, ob die Lernenden nach dem Kennenlernen der zahlreichen Deutungen und unterschiedlichen Perspektiven die Demokratie besser verstehen werden oder ob sie den Eindruck gewinnen, dass es keine Objektivität und Wahrheit mehr gibt. Beide Schulen sind sich in der Kritik an den traditionellen politikdidaktischen Konzeptionen wegen ihrer Programmlastigkeit einig. Doch sind aus normativ-empirischer Sicht die individualisierenden Konsequenzen einseitig und fragwürdig. Wahrnehmung ist als aktiver Vorgang Interpretation, aber es gibt auch ein subjektunabhängiges Denken und Verstehen, das für das Fortbestehen der Demokratie unerlässlich ist und jeder Generation wieder neu vermittelt werden muss. Politisches Wissen muss nicht jeder Einzelne immer wieder neu erfinden.

Wolfgang Sander, ein weiterer Vertreter postmodernen Denkens, betrachtet Politik als vielgestaltig, unstabil und unbestimmt. Auch er macht die Pluralität zum Maßstab und hält es für einen Professionsfehler, wenn ein Lehrender „aus der Vielzahl divergierender Politikbegriffe und Politiktheorien sich an eine Position anlehnt und die anderen ausblendet“ (Sander 2001, S. 49). Das macht es schwierig, aus der Vielfalt noch Allgemeingültiges in der Politik heraus zu filtern und zu vermitteln. Er will nur noch das beschreiben, was für Politik gehalten wird: „Die Politikdidaktik benötigt daher einen Politikbegriff, der gewissermaßen ‚hinter‘ den divergierenden Politikverständnissen liegt und der hinreichend offen für die Wandlungen des Politischen ist. Dieser Politikbegriff muss deskriptiv-analytischer, nicht normativer Art sein; seine Funktion in der Theorie politischer Bildung ist es nicht, Aussagen über ‚gute‘ Politik zu machen“ (a.a.O., S. 50). Dies läuft auf eine Kompilation aus vielen kleinen Ansätzen hinaus, die in der sozialen Realität bereits vorgefunden werden. Eine Systematik, auf der die Schülerinnen und Schüler aufbauen können, wird nicht mehr angestrebt.

Die radikale Kritik an den normativen Aspekten der Politik und des Politikunterrichts begründet Wolfgang Sander mit der Pluralität der Ansätze und Meinungen, die eindeutige Aussagen und Definitionen un-

möglich machen. Unbestimmt sei von daher die Zielsetzung politischer Bildung. „Auch sind vorab definierte Bürgerrollen problematisch, auf die die politische Bildung vorbereiten soll – in der Demokratie gibt es eine Vielzahl legitimer Bürgerrollen, die von der Politik als Beruf bis zur Wahlenthaltung aus Protest reichen können und die im Lauf des Lebens eines Erwachsenen auch wechseln können. Politische Bildung hat hier die Aufgabe, Menschen darin zu unterstützen, je für sich ihre eigene Bürgerrolle zu finden“ (a.a.O., S. 39). Wolfgang Sander will nichts mehr vorschreiben, sondern die Schülerinnen und Schüler nur noch dazu befähigen „selbst zu bestimmen, wie sie als Bürgerinnen oder Bürger leben wollen“ (a.a.O.). Das politische Lernen wird privatisiert. Der desinteressierte Bürger wird nicht nur akzeptiert, sondern sogar ins Kalkül politikdidaktischer Überlegungen gezogen. Sicherlich kann der Politikunterricht keine Bürgerrolle vorschreiben, aber sich kein Minimalziel (z.B. der kritische Zeitungleser) zu setzen, heißt, die Ansprüche an politische Bildung aufzugeben. Wenn jeder nur noch die Kompetenzen entwickeln muss, die er für wichtig hält, werden die Bildungsansprüche an den Unterricht vorschnell aufgegeben.

Gegen den Vorwurf der Beliebigkeit politischen Lernens wehrt er sich mit dem Hinweis auf den normativen Bezugspunkt der Freiheit „als kleinsten gemeinsamen Nenner demokratischer Gesellschaften“ (a.a.O., S. 39). Er versteht Freiheit als Gegengift (Ulrich Beck) gegen die größeren Erzählungen (Jean-Francois Lyotard) und Ideologien. „Weil sie (die politische Bildung, G.W.) sich normativ an Freiheit orientiert“, überlässt sie den Lernenden einen weiten Horizont an unterschiedlichen Wertvorstellungen zur eigenen Urteilsbildung. Jedoch ist dies für Wolfgang Sander alles andere als eine relativistische Position: „Ein Gegengift ist kein Neutrum. Indem politische Bildung die subjektiven Bedingungen für die politische Freiheit befördern will, ist sie (...) ein Widerpart gegen alle Formen der Regression in freiheitsfeindlichen politischen Ideologien und Fundamentalismen“ (a.a.O., S. 43). Der Freiheitsbegriff wird hier ausschließlich final genutzt. Die postmoderne Denkhaltung hofft nicht mehr auf stringente kausale Erklärungen im Sinne von Wenn-Dann-Sätzen. Freiheit befördern ist ohne Frage ein wichtiges Ziel, aber die Freiheit steht in einem Spannungsverhältnis zur Solidarität, Gerechtigkeit und Gleichheit. Diese Zusammenhänge sind kausaler Natur und mit Wissen zu klären, das nicht der beliebigen subjektiven Interpretation überlassen bleiben kann.

Während die Moderne in der Form der traditionellen politikdidaktischen Ansätze noch einen Kampf gegen die Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen mit Hilfe linearer Modelle führte, lehnt die postmoder-

ne Schule solche „großen Erzählungen“ ab und geht von einem extremen Individualismus aus. Sie glaubt an die Lerneffekte, die dadurch entstehen, dass ein vom Lehrenden arrangierter atomisierter Markt von Lernangeboten im Politikunterricht die Schülerinnen und Schüler schon zur Demokratie befähigt. Die Lehrerinnen und Lehrer begeistern die Lernenden in motivierenden Lernumgebungen für die Politik und regen sie zum gemeinsamen Nachdenken über die gemachten Erfahrungen an. Die Schülerinnen und Schüler steuern ihr politisches Lernen selbst; direkter Unterricht wird abgelehnt. Das Lernen wird konstruktivistisch gesehen und bedarf keiner direkten Lenkung durch den Lehrenden. „Lernen lässt sich nur als aktive und konstruktive Leistung der Individuen verstehen. Lernen kann zwar ‚von außen‘, durch andere Menschen etwa und durch intentionale Lernangebote angeregt, es kann aber am Ende nicht gesteuert oder gar erzwungen werden“ (a.a.O., S. 81).

Dieses Bild politischen Lernens kommt ohne große politikwissenschaftliche Festlegungen aus. Es marginalisiert die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft. Die Skepsis gegen lineare Kausalität und Kanonbildung verzichtet auf die Vermittlung von Orientierungswissen. Die postmodernen Gegenentwürfe zu den Ansätzen der 70er Jahre haben sich der Ganzheitskonzepte in Theorie und Praxis erledigt und eine Grundlagenrevision vorgenommen. Sie versuchen mit der Individualisierungsgeschwindigkeit der Gesellschaft Schritt zu halten und sich ihrer Offenheit anzupassen. Strukturmodelle weichen Prozessmodellen, der Weg ist das Ziel. Nur im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft können sich Differenz und Pluralität ungehindert entfalten. Der Fluchtpunkt solcher Überlegungen ist die Verflüssigung alles Institutionellen, ja alles Inhaltlichen. Sie radikalisieren den „subjektiven Faktor“ und gründen ihre Theorie auf dem Konstruktivismus. Der Erkenntnisfortschritt wird individualisiert und nicht mehr als Wissen vermittelt.

Diese herrschaftsfeindliche Konzeption wirft gravierende Probleme auf. So sehr der Postmodernismus die Freiheit und Pluralität betont, so wenig sagt er zu einer normativen Gerechtigkeitsordnung. Demokratie ist und bleibt eine Herrschaftsform. Der postmodernen Theorie mangelt es an Konsistenz; sie leugnet jede Rationalität mit umfassendem Anspruch. Die Menschenrechte mit ihrer normativen Orientierung sind nicht mehr verbindliche Grundlage der Politikdidaktik. Die postmoderne Politikdidaktik greift auf kein Konzept gerechtfertigter Herrschaft und verbindlicher Gerechtigkeitsstandards zurück. Universelle Werte werden angezweifelt, aber man hat keine praktisch verwertbaren Lösungsmöglichkeiten auf die dekonstruierten Antworten.

Bereits diese knappen Feststellungen machen deutlich, warum der Postmodernismus in der Politikwissenschaft auf geringe Resonanz stößt. Dies sieht in der Erziehungswissenschaft und Soziologie anders aus. Da die Politikdidaktik ein politikwissenschaftliches Fundament benötigt, wird sich eine Theorie, die nach der Postmoderne kommt, wieder stärker mit der normativen Rahmung des Politikunterrichts beschäftigen müssen. Es gilt das Spannungsfeld zwischen Aufgabenorientierung und Subjektorientierung neu auszuloten und dabei den politischen Strukturen wieder ein angemessenes Gewicht im Lernprozess zu geben. Der Politikunterricht muss planbar, nicht inhaltslos sein.

Schlussbemerkungen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass der Begriff politischen Lernens aus zwei Perspektiven ins Diffuse gerückt wird. Die pädagogischen und die postmodernen Deutungen entkernen den Begriff. Während das pädagogische Konzept „Demokratisch Handeln“ Politik im engeren Sinne nicht einmal mehr als Gegenstand braucht, überlassen die postmodernen Denker die politischen Gegenstände den zufälligen Konstruktionen von Lehrenden und Lernenden. Die Klammer, die beide Deutungen auf metatheoretischer Ebene vereint, ist die Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft. Wenn sie zum Fundament des Theoriegebäudes wird, ist die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft marginalisiert und auf eine Ebene mit der Soziologie, Geschichte, Ökonomie, Psychologie usw. gestellt. Politik ist nicht mehr der Kern der Politikunterrichts.

Die Theoretiker der normativ-empirische Schule beharren daher hartnäckig auf dem Gegenstand „Politik als Kern“ (Massing/Weißeno), in dem das Zentrum der Demokratie sich wiederum in einem Demokratieverständnis konkretisiert, das normativ geprägt ist. Der Begriff der Demokratie darf nicht vernutzt werden. Die empirische Fachunterrichtsforschung zeigt, dass die Lehrenden und Lernenden sich meist an normativen Vorgaben ebenso abarbeiten wollen wie an wissenschaftlichen Erkenntnissen. Postmoderne Beliebigkeit wird von den Jugendlichen durchaus kritisiert. Je politischer, d.h. auch je normativer der Lehrende, desto authentischer wirkt der (nicht indoktrinierende) Unterricht. Es gilt die normativ strittigen Fundamente der Politik nicht der beliebigen Perzeption zu überlassen und den Unterricht weiterhin inhaltlich konzise planbar zu machen (Breit/Weißeno 2002). Diese Forderung sagt noch nichts über das jeweilige individuel-

le Lernergebnis aus, doch unterstreicht sie die Verantwortung des Lehrenden für die Ermöglichung eines transparenten Lernweges. Politikdidaktikerinnen und -didaktiker dürfen die Ungewissheit und Unübersichtlichkeit nicht zum Programm, sondern sollten die Demokratievorstellungen zum Ausgangspunkt der Theoriebildung machen.

Literatur

- Barber, Benjamin: *Starke Demokratie*. Hamburg 1994
- Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann*. Opladen 2001
- Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts. 2000, S. 218-248
- Breit, Gotthard/Weißeno, Georg: *Einführung in die Planung des Politikunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2002 (im Druck)
- Buchstein, Hubertus: Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts. 2002, S. 11-27
- Grammes, Tilman: *Kommunikative Fachdidaktik*. Opladen 1998
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen 1995
- Massing, Peter: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): *Politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts. 1999, S. 21-60
- Oetinger, Friedrich: *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*. Stuttgart, 3. Auflage 1953
- Sander, Wolfgang: *Politik entdecken – Freiheit leben*. Schwalbach/Ts. 2001
- Sartori, Giovanni: *Demokratietheorie*. Darmstadt 1997
- Weißeno, Georg: Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen 1995, S. 27-60
- Weißeno, Georg: Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Ihre Rolle als politische Erzieher. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen 1995, S. 239-251
- Weißeno, Georg: Dilemmata des Unterrichtens. Handlungsprobleme von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. In: *kursiv. Journal für politische Bildung*, 4/1997, S. 26-31
- Weißeno, Georg: Wo steht die Politikdidaktik als Wissenschaft? In: *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)* (Hrsg.): *Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven*. Schwalbach/Ts. 2002, S. 18-29