

Schriftenreihe Band 358

Wolfgang W. Mickel (Hrsg.)

Handbuch  
zur politischen Bildung

 Bundeszentrale  
für politische Bildung

Kasuistik, anlässlich deren Aufklärung in die Problemtiefe, ins Hintergründige vorgestoßen werden kann, um Sachelementares und Sinnelementares in den Blick, in den Fragehorizont und ins Bewußtsein der Lernenden zu bringen.

### 3. Entwurf von sinnelementaren und sachelementaren Aussagen als Grund und Ziel des politischen Unterrichts

**3.1 Definitivische, fundamentale Erkenntnisse spezifisch-politischer Relevanz:** Der Staat ist eine gesellschaftliche Institution, ist eine Kulturschöpfung.

Politik ist der Versuch der Durchsetzung von individuellen, Gruppen- und Institutioneninteressen in bezug auf das Gesellschaftsganze der Welt, in bezug auf begrenzte Gesellschaften – wie etwa die eines Staates – und von Individuen, Gruppen und Institutionen.

Interessen sind bewußt gewordene und formulierte Ansprüche von einzelnen und Gruppen in einer Gesellschaft im Hinblick auf ihre Bedürfnisbefriedigung und eine ihr gemäße Ordnung der Gesellschaft.

**3.2 Daraus folgen – einsichtenhaltige – Grundsätze für Demokratie:** Demokratische Politik strebt nach maximaler Mitwirkung aller Bürger im angegebenen Sinne; Respektierung von Gleichheit und Selbstbestimmung durch Selbstverwirklichung sind ihr oberster Maßstab.

Demokratische Politik bemüht sich nicht nur um Ordnung des Daseins in der Gesellschaft, sondern um Ordnung der Daseinsvorsorge für jedes Mitglied der Gesellschaft.

Demokratische Politik ist gekennzeichnet durch ständige Bemühung um Integration unterschiedlicher Interessen in der Gesellschaft. Sie bemüht sich darum, die Möglichkeit für Erkenntnis und Wahrnehmung objektiver Interessen zu schaffen, und sie will die in ihr vorhandenen objektiven Interessenunterschiede möglichst uneingeschränkt gelten lassen. Deshalb ist der demokratische Staat das >geringere Übel<.

Demokratische Politik geht von der Analyse bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse aus und bewältigt vorfindliche Antagonismen; das sind solche Gegensätze, die mit den >Einsichten< unverträglich sind und objektive Interessenunterschiede verhindern.

Demokratische Politik ist gekennzeichnet durch Festhalten an einigen Grundsätzen des Handelns:

- In der Politik heiligt der Zweck niemals die Mittel, denn der Wert einer Politik wird nie allein durch den Erfolg bestimmt, sondern ebenso durch den Preis, der dafür zu zahlen ist.
- In der Politik gibt es verschiedene Meinungen. Die >richtige< Meinung gibt es nicht. Darum geht es politisch immer um >besser oder schlechter<, niemals um >gut oder schlecht<.
- In aller Politik ist die im menschlichen Freisein angelegte und angestrebte Autonomie in der Entscheidung für Werte zu respektieren. Keine politische Instanz hat das Recht auf Verkündung einer Gesinnung; kein Mensch kann zu irgendeiner Gesinnung gezwungen werden.

Alles >Geschaffene< der gesellschaftlichen Institution Staat und für sie muß ständig als überholbar durch vernünftige Kritik gehalten und im Bewußtsein aller Bürger aufrechterhalten werden.

Demokratische Politik zielt auf die Überflüssigkeit der gesellschaftlichen Institution >Staat< ab; deshalb heißt die Alternative zur schlecht funktionierenden Demokratie nicht >mehr an Staatlichkeit< bis hin zu totalitärer Herrschaftsordnung, sondern besser funktionierende Demokratie. Das aber heißt: Abbau von Fremdbestimmung und Herrschaft in ihrer Wechselseitigkeit zugunsten von Selbstbestimmung als Verfügungsautonomie von Individuen und Gruppen in allen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis ist die definitivische Maxime demokratischer Politik, deren Verwirklichung an jeder politischen Handlung abgelesen werden kann. Politisches Handeln sind nicht nur Maßnahmen oder deren Unterlassung, sondern ebenso politisches Sprechen.« (Auszug aus: K. G. Fischer 1970, 111 ff.; K. G. Fischer u. a. 1960, 38 ff.).

*Kurt Gerhard Fischer*

FINCKH, H.-J., Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag, in: Zs. f. Päd., 5/1987. □ FISCHER, K. G., Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970 (1973). □ DERS. (Hrsg.), Politische Pädagogik zwischen Pädagogik und Politik, Stuttgart 1976. □ DERS. Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts. Göttingen 1972. □ DERS./HERRMANN, K./MAHRENHOLZ, H., Der politische Unterricht, Bad Homburg 1960 (31975). □ DERS., Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung. Schwalbach/ Ts. 1993. □ FLIRNER, W., Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954. □ GIESECKE, H., Didaktik der politischen Bildung, München 1965 (1982). □ KLAFKI W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung Berlin-Weinheim 21963. □ SCHIELE, S./SCHNEIDER, H. (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977. □ WAGENSCHNEIN, M., in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. Juli 1955. □ DERS., Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965.

## 3.9 Der Beutelsbacher Konsens

### 1. Wie kam der Beutelsbacher Konsens zustande?

Zu den Voraussetzungen der schulischen pB gehören der Pluralismus und die Staatsschule. Unter Pluralismus ist verkürzt eine Vielzahl von miteinander konkurrierenden Gruppierungen und Positionen zu verstehen. Staatsschule wiederum bedeutet, daß – wenn man von einem geringen Anteil von Privatschulen absieht – der Staat für den Lehrbetrieb an den Schulen unmittelbar verantwortlich ist. In einem weltanschaulich neutralen Gemeinwesen wie der BRD sollten jedoch deren Ziele und Inhalte für alle Eltern und Schüler zumindest zumutbar bleiben. Ganz besonders gilt dieses Gebot für die schulische pB, die Kenntnisse über die Grundlagen der politischen Ordnung vermitteln und Qualifikationen wie politische Urteilsfähigkeit kräftigen möchte. Ein solcher Zumutbarkeitskonsens in Form der Erziehung zur Demokratie, der Ablehnung des nationalsozialistischen bzw. kommunistischen Totalitarismus und dem Bekenntnis zum freiheitlichen Rechtsstaat bestand bis

Ende der sechziger Jahre. Er ist am Richtlinienstreit zerbrochen. (—\* Geschichte der pB; -- Theorien und Konzepte)

Mit dem Begriff »Richtlinienstreit« werden die Anfang der siebziger Jahre geführten politischen und didaktischen Auseinandersetzungen über die neuen Lehrpläne für pB in den Ländern Hessen und Nordrhein-Westfalen bezeichnet. Vor allem haben die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre (1972) zu einem heftigen Schlagabtausch geführt. Dieser wurde aber weniger durch das Aufgreifen der Konfliktdidaktik als vielmehr von unterschiedlichen Auffassungen über die Reichweite der Politik und von dem Versuch ausgelöst, bisher getrennte Schulfächer wie Geschichte und Politik durch einen der Emanzipation dienenden Lernbereich Gesellschaftslehre abzulösen. Für diesen Richtlinienstreit macht W. Gagel (1994, 214) vor allem die nach ihrer Verdrängung aus der Bonner Regierungsverantwortung in den Ländern an die Macht strebende CDU verantwortlich. Der Vollständigkeit halber ist jedoch hervorzuheben, daß sich die Richtlinienmacher in den Dienst einer parteipolitisch orientierten Gesellschaftsveränderung stellen ließen und damit für viele Eltern und Schüler die Grenzen des Zumutbaren überschritten. Sie stützten sich dabei auf Didaktiker, die die von der Konfliktdidaktik ausgelöste Politisierung der pB ein gutes Stück in Richtung Demokratisierung und Emanzipation weiterführten.

H. Giesecke gibt dafür ein Beispiel: Ging es ihm in der 1965 erfolgten Erstausgabe seiner Didaktik noch um den --> Konflikt an sich, so verengte er diesen Begriff einige Jahre später unter dem Einfluß der Frankfurter Schule (--Wissenschaftstheoretische Grundlagen) auf Emanzipationskonflikte. Der Befürworter einer begründeten --> Parteinahme in einem politischen Meinungsstreit verwandelte sich in einen Verfechter der Parteilichkeit für Emanzipation (H. Giesecke, 1972, 143). Andere Didaktiker wie W. Gottschalch, R. Schmiederer oder K. Wallraven schossen noch darüber hinaus. So schrieben sie der Schule die Rolle eines politischen Aktionsraumes mit dem Argument zu, Lernen und Handeln gehörten zusammen. Das wiederum veranlaßte die an der bisherigen didaktischen Diskussion kaum beteiligten gemäßigt-konservativen Positionen, sich mit der sogenannten »Gelben Bibel« zu Worte zu melden (D. Grosser u. a. 1976). Hatte die Politik die Didaktiker entzweit, so sorgte deren Streit für zusätzlichen politischen Zündstoff. So entbrannte Anfang der siebziger Jahre an der schulpolitischen Front die gesellschaftspolitische Auseinandersetzung zwischen zwei fast gleich starken Parteienlagern. In der pB zeichnete sich damit eine »Verschollung« ab: Es bestand die Gefahr ihres Auseinanderbrechens in eine »linksträumende« (SPD/FDP regierte Länder) und eine »rechtgläubige« (CDU/CSU-regierte Länder) Scholle. Damit drohte sie die für das Zusammenleben in einem weltanschaulich neutralen Staat wichtige Aufgabe einzubüßen, ein Minimum an gemeinsamen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu vermitteln. Mit dem Abflauen des Richtlinienstreites breitete sich unter den Didaktikern Ernüchterung aus. Diese zeigte sich u. a. in ihren Versuchen, den verlorengegangenen, gewachsenen --> Konsens durch auf verschiedene Weise legitimierte Konsenskonstruktionen zu ersetzen.

Die wieder aufgebrochene Konsensdiskussion führte jedoch nicht zu einer Übereinstimmung, sondern drohte im Gegenteil zur Quelle neuer Konfrontationen in der politischen Didaktik zu werden. S. Schiele und H. Schneider stimmten deshalb auf-

grund ihrer Erfahrungen als Leiter von Landeszentralen für politische Bildung darin überein, unter einer normativen Vorgabe (Grundgesetz) führende Didaktiker unterschiedlicher Richtungen zu einem Gespräch einzuladen, um im Wege eines diskursiven Verfahrens die Möglichkeiten eines Minimalkonsenses auszuloten. Trotz der im Richtlinienstreit aufgeworfenen Gräben konnte die Didaktiker-Konferenz — ohne daß darüber abgestimmt worden wäre — Grundsätze für einen didaktischen Minimalkonsens finden. Diese sind unter dem Begriff »Beutelsbacher Konsens« (BK) bekanntgeworden (S. Schiele/H. Schneider, 1977, 179 f.).

## 2. Welchen Inhalt hat der Beutelsbacher Konsens?

Der BK bezieht sich auf folgende drei Grundsätze:

a) *Überwältigungsverbot* (auch Indoktrinationsverbot genannt): »Es ist nicht erlaubt, den Schüler — mit welchen Mitteln auch immer — im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der — rundum akzeptierten — Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.« (H. G. Wehling 1977, 179).

Dieses Überwältigungsverbot geht auf F. Minssen (1973, 15) zurück, der es angesichts der Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien ins Gespräch brachte. Zwar beschränkt sich der BK damit auf eine Verhaltensweise, doch ist diese an eine anthropologische Grundvoraussetzung gebunden, die regulative Idee, daß der »Mensch Zweck an sich« und »über jeden Zweck erhaben sei« (I. Kant). Er vermag sich für die Grundsätze der sittlichen Vernunft zu entscheiden und nach diesen sein Zusammenleben zu ordnen. Für den Erziehungs- und Bildungsbereich bedeutet dies, daß weder Lehrplanvorgaben noch Unterrichtspraxis den Heranwachsenden daran hindern dürfen, seinen Verstand zu gebrauchen. Das aber wurde den umstrittenen Richtlinien unterstellt. Aus dem Streit darüber haben die Lehrplanmacher gelernt. Die Lehrpläne werden seitdem pluraler und offener angelegt.

Dennoch wollen und können sie nicht darauf verzichten, dem Schüler die für unser staatliches Zusammenleben bedeutsamen —> Werte des Grundgesetzes nahezubringen. Kann aber dabei nicht die paradoxe Situation eintreten, daß der Lehrer, um der Anerkennung der Menschenwürde willen, das Indoktrinationsverbot verletzt? Diese Gefahr verringert sich jedoch, wenn er sich des dialogischen Verfahrens bedient, durch das verschiedene Meinungen eingebracht, entwickelt, revidiert und neu begründet werden können. Unter Verzicht auf eine Zeigefingerpädagogik erlaubt es, Schüler an —> Werte heranzuführen und sie zu ermutigen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, bevor sie sich ein eigenes Urteil bilden (B. Sutor II 1984, 87 ff.). Der pU ist aber nicht identisch -mit dem Ethikunterricht, bei dem ein Wert an sich oder in seiner Begegnung mit einem Sachverhalt erörtert wird: er steht in der Regel in einer umgekehrten Reihenfolge vor, d. h. an seinem Anfang stehen das politische Problem oder die politische Aufgabe. Eine rationale —\* Urteilsbildung erfordert es, alle dafür notwendigen Informationen zusammenzutragen und zu ordnen. Das Prädikat »gewissenhaft« bezieht sich aber nicht nur auf einen adäquaten Umgang mit den



Fakten (Tatsachenerhebung, Vollständigkeit, Quellenangabe u. a.), sondern auch auf eine abschließende Bewertung.

Es stellt noch keine Indoktrination dar, wenn dabei der Lehrende sein eigenes, begründetes Urteil einbringt. Um seiner pädagogischen Glaubwürdigkeit willen und um der Beliebtheit entgegenzuwirken, kann sich dies sogar als notwendig erweisen. Es wird damit in der Vielfalt von Meinungen ein fester Bezugspunkt geschaffen. Doch kommt es darauf an, wie und wann er dies tut. Geschieht es in einem frühen Stadium des Unterrichtsverlaufs, so können gerade Schüler der unteren Klassen auf seine Meinung festgelegt werden. Nimmt er die Bewertungen seiner Schüler nicht ernst, so entmutigt er sie, zu einem eigenen, begründeten Urteil zu gelangen. Darüber sollte sich der Lehrer ebenso im klaren sein wie über seine eigenen, ihm möglicherweise nicht immer bewußten Wertpräferenzen, die sich sowohl bei der Auswahl eines Themas als auch bei dem Entscheid über dessen methodische Bearbeitung ergeben. Es macht hierbei einen Unterschied aus, ob er einen aktuellen Anlaß dazu benutzt, um ein abstraktes Verlaufsmodell wie den —> Lehrgang oder ein mehr konkretes in Form der Bearbeitung eines Problems, eines —> Falles oder einer Situation auszuwählen. Dabei sollte der Lehrer bedenken, daß der ergebnisorientierte Lehrgang von ihm viel stärker beeinflusst werden kann als das relativ offene Politikmodell (W. Gagel 1986, 199 ff.).

b) *Kontroversitätsgebot*: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.« (H. G. Wehling 1977, 179).

Die einflußreiche Konfliktdidaktik reduzierte Politik auf das noch nicht Entschiedene. Politik ist jedoch nicht so eindimensional zu bestimmen, kann sie sich doch sowohl auf den immer wieder zu erneuernden Konsens über die Grundlagen des Gemeinwesens als auch auf strittige Sach- und Personalfragen beziehen. Im Unterschied zu den siebziger Jahren finden sich jedoch 20 Jahre später auch radikale Reformparteien mit der repräsentativ akzentuierten parlamentarischen Demokratie ab. Anders sieht jedoch das Bild bei den Entscheidungsfragen aus: Diese sind nicht nur vielfältiger, sondern auch konfliktreicher und komplexer geworden, d. h. das Kontroversitätsgebot steht höheren Anforderungen gegenüber. Damit wird in-direkt die sich schon in den achtziger Jahren abzeichnende Neigung zum »Subjektiven« und damit zur Entpolitisierung der pB verstärkt.

Der politikwissenschaftlich vorgebildete Lehrer kann z. B. bei der umstrittenen Parteienfinanzierung dem Kontroversitätsgebot noch gerecht werden: Aufgrund seiner Ausbildung ist er in der Lage, Haltung und Gewicht der an der Kontroverse beteiligten politischen Gruppierungen und wissenschaftlichen Positionen einzuschätzen. Eine andere Situation entsteht jedoch, wenn er sich als volkswirtschaftlicher Laie in Wissenschaft und Politik umstrittenen Themen wie Arbeitslosigkeit, Steuerreform oder Rentenreform zuwendet. Dann reicht es nicht aus, daß er die deutlich gewordenen unterschiedlichen Positionen der in den Parlamenten vertretenen Parteien herausarbeitet.

Inwieweit soll er auch auf Standpunkte von Parteien außerhalb der **Parlamente** eingehen? Selbst wenn er dies tut, kommt er nicht umhin, zur Erörterung von **Pro**

blemlösungsstrategien die Positionen der relevanten Fachwissenschaften in seine Planung einzubeziehen und im Unterricht zu Worte kommen zu lassen. Das setzt aber auf seiten des Lehrenden volkswirtschaftliche Kenntnisse voraus, die es ihm erlauben, deren Unterschiede zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten. Ohne als Simplifikateur zu wirken, sollte er vor allem in der Hauptschule in der Lage sein, diese Positionsvielfalt in verantwortlicher Weise zu vereinfachen. Was dem Teilnehmer eines Leistungskurses Politik zuzumuten ist, kann sich für den Haupt- oder Realschüler als eine Überforderung herausstellen. Das Kontroversitätsgebot mit seiner Positionsauffächerung stößt hier auf seine Grenzen. Das gleiche gilt für die mit ihm verbundene Vorstellung, die Schüler sollten die politischen und wissenschaftlichen Kontroversen selbst erarbeiten. Unzureichende Kenntnisse und gruppenspezifische Prozesse können zu einem einheitlichen Meinungsbild in der Klasse/Gruppe führen, so daß sich der das Kontroversitätsgebot ernstnehmende Lehrer unter Beachtung des Indoktrinationsverbots zu Recht veranlaßt sieht, seine abweichende Meinung und Position einzubringen und damit eine kompensatorische Funktion auszuüben (S. Reinhardt 1976, 29).

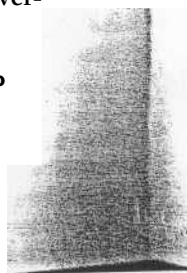
c) *Analysefähigkeit/»Interessenlage der Schüler«*: »Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen« (H. G. Wehling 1977, 180).

Obwohl inzwischen das Interesse zu den am häufigsten benutzten unterrichtlichen Analysekatégorien gehört, hat dieser Konsensgrundsatz im Vergleich zum Überwältigungsverbot oder zum Kontroversitätsgebot zunächst nur wenig Beachtung gefunden. Lag dies vielleicht daran, daß sein erster Teil — die Analysefähigkeit — zum unumstrittenen Kanon der Politikdidaktiker unterschiedlicher Provenienz selbst während des Richtlinienstreits gehörte? Oder ist der Grund für die Nichtbeachtung in einem schillernden Interessenbegriff zu suchen? Wie dessen Verwendung in dem zitierten Beutelsbach-Grundsatz zeigt, kann Interesse nicht nur das Streben nach materiellem Eigennutz, sondern auch geistige Zuwendung für Personen und Sachen bedeuten. Darüber hinaus ist zwischen den von anderen definierten objektiven und den empirisch unmittelbaren subjektiven Interessen der Schüler zu unterscheiden.

Während die ersten der Gefahr einer Indoktrinierung ausgesetzt sind, kann die Dominanz von subjektiven Interessen zu einer thematischen Verarmung und zu einer unzureichenden Vorbereitung auf künftige Lebenssituationen führen. Den-noch sieht H. P. Biege die Chance einer an subjektiven Interessen orientierten politischen EB in ihrem »Gebrauchswert«, d. h., daß sie etwas bringt, einen »Wert« hat und man mit ihr etwas »anfangen« kann (H. P. Biege 1982, 133). Ich selbst habe mich dafür ausgesprochen, diesen vom interessengeleiteten Bürgerbegriff bestimmten Konsensgrundsatz abzuändern (H. Schneider 1987, 30: 1996, 220).

### 3. Wie ist der Beutelsbacher Konsens akzeptiert worden?

Der BK wurde von der Fachdidaktik zustimmend bis beifällig aufgenommen. Beleg dafür sind u. a. auch die entsprechenden Verweise in diesem Handbuch. Während W. Sander (1996, 30) der Meinung ist, der BK habe der Didaktik die für die



Entwicklung einer »Corporate identity« notwendige Distanz zur praktischen Politik ermöglicht, findet B. Sutor (1997, 6), daß dieser am Denken in »Lager-Didaktiken« wenig geändert habe. Überdies fehlte es in den vergangenen Jahren nicht an kritischen Stimmen. Mit zunehmender Distanz zum Richtlinienstreit wuchsen die Zweifel an der Relevanz des BK für die pB. So wird u. a. vom »Konsensübereifer« und vor der »Konsensmaschine« gewarnt (K. Günther, 1986, 11 f.). In seinem Rund-umschlag gegen die vorherrschenden didaktischen Positionen konnte H. Lödige (1985) dessen – wie er meinte – pädagogischen Selbstverständlichkeiten wenig ab-gewinnen. Anderen Autoren gehen wieder die Aussagen des BK nicht weit genug. So rügt H. Weiler (1997, 21), daß sich die BK-Grundsätze nicht vorbehaltlos gegen eine rechtlich zulässige Indoktrination in Form der Vermittlung von Werten wenden. Die fachdidaktische Reflexion ist nicht identisch mit der Unterrichtspraxis. Da diese in einem starken Maße von der Lehrerschaft beeinflusst wird, liegt die Frage nahe, wie der BK von den Politiklehrern rezipiert wurde. Ist er zu einem Teil ihres beruflichen Wissens geworden? Infolge der Vernachlässigung der Wirkungsforschung der pB liegen darüber keine gesicherten Erkenntnisse vor.

Der BK hat Eingang in die Staatsbürgerliche Bildung der Bundeswehr und in Überlegungen der Landespolitik gefunden. Ausdrücklich auf ihn berufen hat sich die Hessische Landesregierung in ihrer Antwort auf die Große Anfrage der CDU-Fraktion betreffend »Auftrag der pB in der Demokratie« (DS 12/2167).

#### 4. Soll der Beutelsbacher Konsens ergänzt bzw. erweitert werden?

Der BK spiegelt das in Deutschland vorherrschende pädagogisch-politische Selbstverständnis insofern wider, als er auf Homogenisierungsabwehr und Selbstentfaltung setzt. W. Hilligen (1987, 19) plädierte dafür, den Konsensgrundsatz »Interessenlage der Schüler« aus seiner subjektivistischen Verengung zu lösen. Ich selbst habe aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens des BK den im dritten Konsensgebot gebrauchten pauschalen Interessenbegriff aufgeschlossen in das eigene Interesse (des Schülers), in die Interessen anderer (Empathie) und die Mitverantwortung für ein differenziert gesehene allgemeines Ganzes. Um die Überbetonung der Selbstentfaltungswerte im BK zu verringern und im Sinne einer Wertsymbiose auch der Sozialverantwortung des Menschen gerecht zu werden, legte ich folgenden Umformulierungsvorschlag vor: »Der Schüler (Erwachsene) soll in die Lage versetzt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner Interessen unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze beeinflussen kann« (H. Schneider 1987, 31).

Unter dem Eindruck von empirischen Untersuchungen zur gesellschaftlich-pädagogischen Situation und der Diskussion über die Bürgergesellschaft forderte ich zehn Jahre danach nicht nur im Unterschied zum interessegeleiteten den gemeinwesenorientierten Bürger als Leitfigur der pB (-\* Konturen des Bürgers), sondern präziserte auch meinen Umformulierungsvorschlag in einer sprachlich und inhaltlich gegenüber 1987 leicht veränderten Form (H. Schneider 1996, 220).

Die Zustimmung zu dem »formalen« BK wurde dadurch erleichtert, daß **dieser auf keine Ziele und Inhalte, sondern nur auf bestimmte Qualifikationen pädagogisch<sup>en</sup>**

Handeln gerichtet ist. Diese Selbstbescheidung kann aber auch als Mangel ausgelegt werden. Im Hinblick auf die Frage, ob rechtsextreme Positionen gemäß dem Kontroversitätsgebot als politisch gleichberechtigt und gleichwertig im Unterricht zu repräsentieren sind, hielt W. Sander (1995, 217) eine Klärung für erforderlich. Zu diesem Zwecke legte er ein viertes Konsensprinzip vor: »Politische Bildung versteht sich als Teil einer demokratisch politischen Kultur. Sie will mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken, denn nur demokratisch verfaßte Gesellschaften können die pädagogisch intendierte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptieren.«

In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen von G. Breit (1996, 100). Als Begründung für einen vierten Konsensgrundsatz zieht er die auch von Ostdeutschen gewünschte »Westorientierung« heran. Diese erlaube es den Bürgern der Bundesrepublik, sich durch Informationen über Politik und Beteiligung an Politik davor zu schützen, ähnlich wie die ältere Generation an ein totalitäres System ausgeliefert zu werden. So gelangt er zu folgender Formulierung: »Dem Jugendlichen soll im Politikunterricht Gelegenheit gegeben werden, über die Bedeutung von Freiheit und Demokratie und über die Voraussetzungen und Möglichkeiten politischer Beteiligung nachzudenken.«

Der BK stellt ein historisches Dokument dar. Zwar entzieht er sich damit einer formalen Veränderung, doch steht er nicht unter Denkmalschutz. Wie seine Umformulierungs- und Ergänzungsvorschläge zeigen, regt er angesichts veränderter Ausgangs- und Rahmenbedingungen der pB in Deutschland weiterhin zur Reflexion und zur Interpretation an.

Herbert Schneider

BIEGE, H.-P., Wem nützt der Konsens? Vom Gebrauchswert politischer Bildung in Theorie und Praxis, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), Politische Bildung im öffentlichen Auftrag, Stuttgart 1982, S. 127–151. □ BREIT, G., Kann die »Westorientierung« der politischen Bildung die Grundlage für einen inhaltlichen Konsens bilden?, in: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.), 1996, S. 87–106. □ GAGE, W., Unterrichtsplanung Politik/Sozialkunde, Opladen 1986. □ DERS., Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989, Opladen 1994. □ GIESECKE, H., Didaktik der politischen Bildung, München 1972. □ GROSSER, D. u. a., Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart 1976. □ GÜNTHER, K., Spielregeldemokratie im Widerstreit, in: APuZ, B 51/86, S. 3–15. □ HUH, Y.-S., Interesse und Identität. Eine Untersuchung zu Wertbezügen, Zielen, Inhalten und Methoden des politischen Unterrichts nach dem Beutelsbacher Konsens, Frankfurt/M. 1993. □ LÖDIGE, H., Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?, in: APuZ B 50/85, S. 3–18. □ MINNSEN, F., Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre — Zum Streit um die hessischen »Rahmenrichtlinien«, in: APuZ B 41/73, S. 2–17. □ REINHARDT, S., Wie politisch darf der Politiklehrer sein?, in: APuZ B 8/76, S. 25–35. □ SANDER, W., Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, in: BpB (Hrsg.), Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben einer wertorientierten politischen Bildung, Bonn 1995, S. 215–226. □ DERS., Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) 1996, S. 29–39. □ SCHIELE, S./SCHNEIDER, H. (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977. □ DIES. (Hrsg.), Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996. □ SCHNEIDER, H., Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung, in: Schiele S./Schneider H. (Hrsg.), Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart 1987, S. 27–48. □ DFRS., Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule. Ein Plädoyer für eine bürgerorientierte politische Bildung, in: Schiele S./Schneider H. (Hrsg.) 1996, S. 199–226. □ SUTOR, B., Neue Grund-



legung politischer Bildung II, Paderborn 1984. □ DERS., Kategorien politischer Urteilsbildung, in: APuZ, B 32/97, S. 11–18. □ DERS., Der Beutelsbacher Konsens — ein formales Minimum ohne Inhalt?, in: Schiele S./Schneider H. (Hrsg.) 1996, S.65–80. □ WEHLING, H.G., Konsens à la Beutelsbach, in: Schiele S./Schneider H. (Hrsg.), 1977, S. 173-184. □ WEILER, H., Zwischenruf zur Krisen- und Perspektivendämmerung des Politikunterrichts, in: APuZ, B 32/97, S. 19-26.

### 3.10 Reduktion von Komplexität

#### 1. Problemstellung

An der Schwelle des 21. Jhs. stehen die Menschen national wie international vor grundlegenden politischen, sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen, die existentiell in ihr eigenes Leben und das Leben zukünftiger Generationen eingreifen. In Politik, Wissenschaft und im öffentlichen Diskurs werden Strukturwandel und Krisenentwicklungen der komplexen Gegenwartsgesellschaft wiederholt thematisiert. Bei der Beobachtung und Beschreibung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Übergang von der Industriegesellschaft in die postindustrielle Gesellschaft wird mit unterschiedlichen Zeitdiagnosen, Zäsuren und Krisenszenarios gearbeitet. Die Begriffe, die dafür herangezogen werden, reichen von der Risiko-, Informations-, Erlebnisgesellschaft bis hin zu einer Bürger- und Dienstleistungsgesellschaft und werden in Verbindung mit vielschichtigen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen gebracht. Wie man dies auch immer betrachten mag, unstrittig ist, daß äußerst ambivalente, komplexe Prozesse, Krisen und Umbrüche in Politik, Ökonomie, Ökologie und im Sozialen, in Öffentlichkeit und Kultur zu diagnostizieren sind. Für deren Analyse gibt es unterschiedliche Ansätze. Für ihre Entwicklung werden mehr oder weniger begründete Prognosen erstellt. Ihr Ausgang aber ist zunächst offen (u. a.: U. Beck 1986; 1993; G. Schulze 1992; U. Beck/E. Beck-Gernsheim 1994).

Der Versuch, sich oder anderen diese Welt, in der wir leben, zu erklären und für das Leben in ihr eine Orientierung zu finden, stößt in wachsendem Maße auf ein schwerwiegendes Problem: die ständig zunehmende Menge und Kompliziertheit der verfügbaren Informationen über die Lebenswirklichkeit und ihre steigende Komplexität (K).

Zwei Eigenschaften moderner Gesellschaften beeinflussen das politische Verständnis des einzelnen maßgeblich. Die eine ist die wachsende K der Strukturen und des Geschehens. Dem einzelnen Menschen ist die direkte Beobachtung und Überprüfung der Fülle der Informationen und Handlungen, die ihn im konkreten Fall möglicherweise betreffen, immer weniger möglich. Die andere ist die Ersetzung der Eigenerfahrung dieser komplexen Realität durch eine Flut von Informationen aus zweiter Hand durch die Medienwelt. In dieser Medienwelt wird bereits ausgewählt, interpretiert, gewichtet, reduziert, weggelassen oder eben auch fingiert. Es ist bereits vorgefertigt, was der einzelne über diese komplexe Welt, in der er lebt und in der er sich orientieren und handeln will, überhaupt noch wissen soll und kann. Zu fragen ist, welche Möglichkeiten und Aufgabenstellungen politische

Bildungsarbeit angesichts zunehmender K und Unübersichtlichkeit in der heutigen medialen Welt hat (T. Meyer 1995, 425 ff.; U. Sarcinelli 1995, 443 ff.). Innerhalb der Sozialwissenschaften hat dies zu Versuchen geführt, die Fülle der Informationen über die Gesellschaft mit Hilfe abstrakter Oberbegriffe einzuteilen und in Form von Modellen in sinnvolle logische Beziehungen zueinander zu bringen. Dabei werden soziale Erscheinungen mit vergleichbaren Merkmalen unter bestimmte Begriffe zusammengefaßt und von anderen unterschieden, die nicht diese Merkmale besitzen. Je mehr Einzelercheinungen aber unter einen abstrakten Begriff gefaßt werden, desto allgemeiner wird dieser, und um so mehr bleiben die konkreten Merkmale der ursprünglichen Phänomene unberücksichtigt. So sagt z. B. der Begriff »System« über die große Zahl der von ihm abgedeckten Einzelheiten inhaltlich kaum etwas.

Es ist einleuchtend, daß wissenschaftliche Aussagen unterschiedliche Wertungen beinhalten und hervorrufen, wenn schon die konkret wahrnehmbaren Einzelercheinungen in jeweils voneinander verschiedener Weise zueinander in Beziehung gesetzt werden. So ist die Beschreibung der BRD als »pluralistischer Rechtsstaat« oder als »kapitalistische Klassengesellschaft« zweifelsohne auch eine Bewertung und nicht nur eine methodische Frage. Es geht also um verantwortete, bewußte Reduktion, um eine Form von Elementarisierung, die man modellartig, typologisch vornehmen kann und die ihr zugrundeliegenden Maßstäbe offenlegen muß.

Für die pB besteht eine entsprechende Problematik. Auch sie muß die Lebenswirklichkeit auf ausgewählte Abschnitte reduzieren, ohne daß dabei deren K verloren geht. »Die Auswahl von Lerninhalten muß zwei entgegengesetzte Leistungen vollbringen: sowohl Reduktion als auch Bewahrung von Vielfalt« (W. Gagel 1983, 70). Der Lehrende ist gehalten, die dieser Entscheidung zugrundeliegenden Kriterien offenzulegen.

#### 2. Reduktionen von Komplexität in der politischen Bildung

Für die Beschreibung des Auswahlvorganges wird ein sozialwissenschaftlicher Ansatz herangezogen: »Nach der Systemtheorie (Luhmann) sollen Systeme die Komplexität (die überschaubare Vielfalt und Fülle) der in einer wissenschaftlich-technischen Gesellschaft gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten dadurch bewältigen, daß sie die Komplexität reduzieren, d. h. auf wenige Möglichkeiten zurückführen; so bleiben dann überschaubare und wirklich zu bewältigende Handlungsmöglichkeiten übrig. Zugleich aber muß Spielraum für die Wahrnehmung noch nicht ausgeschöpfter Möglichkeiten übrig gelassen werden, und das wird Kontingenz genannt. [...] Systeme, die ihre Aufgaben leisten, vermitteln >Sinn<, d. h. sie ermöglichen es dem Menschen durch Komplexreduktion und Kontingenz überhaupt erst zu überleben. [...]« (W. Hilligen, 1985, 85). Mit Blick auf die Kritische Gesellschaftstheorie wird nachfolgend eine Erweiterung des Sinn-Begriffs vorgenommen. »Der Sinn-Begriff der Systemtheorie beschränkt sich also auf >sinnvolle<, d. h. sachlich angemessene Erfüllung von Überlebensleistungen. Vergleichbar den empirisch-analytischen Wissenschaften kennt die Systemtheorie kein Maß für eine weitere Qualität des je zustandekommenden Sinnes – kein Maß für ein >gutes Leben<. Danach fragt aber ausdrücklich die Kritische Gesellschafts-