

Klaus Mollenhauer

Erziehung und Emanzipation
Polemische Skizzen

ISBN 3-7799-0062-9

6. Auflage 1973 © Juventa Verlag München
Printed in Germany
Druck: Buchdruckerei August Busch, Bad Tölz

Juventa Verlag München

UMRISS EINER POLITISCHEN BILDUNG ALS POLITISCHE AUFKLÄRUNG

Politische Bildung schließt Parteinahme ein

Eine Theorie der politischen Bildung ist nicht neutral. Sie nimmt Partei, und zwar notwendigerweise. Der Gesichtspunkt, unter dem sie ihre Gegenstände zu beschreiben und zu analysieren sucht, ist politisch-gesellschaftlich nicht exterritorial, sondern ist selbst, auf die eine oder andere Weise, eine Position im Zusammenhang vieler politischer Interessen.

Der Ausdruck »Parteinahme« indessen ist mißverständlich; insbesondere dann, wenn es um politische Gegenstände geht. Welcher Art ist also diese Parteinahme?

1. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Gegenstand der »sozialen Welt« hat den Zweck, die Erscheinungen dieser »Welt«, also auch die Positionen, die in ihr eingenommen werden, *diskutierbar* zu machen. Diskutierbar wird etwas dadurch, daß es *rationalen* Argumenten zugänglich ist. Rational ist ein Argument, wenn es *prüfbar* ist, sich also auch als falsch erweisen kann. Damit ist nun aber nicht nur ein beliebiges Verhalten charakterisiert, demgegenüber irgendein anderes im Zusammenhang unserer historischen Situation von gleichem Rang sein könnte. Es ist nämlich mit dieser Rationalität zugleich der Wille gesetzt, die politischen Prozesse in die Verfügung durch den Bürger zu bringen und sie nicht als gleichsam blindes Schicksalsgeschehen über sich ergehen zu lassen. So wie also die politische Wissenschaft der rationalen politischen Diskussion dienen will, dadurch, daß sie politische Phänomene beschreibt und analysiert, Zusammenhänge, die vordem

verborgen waren, aufdeckt — so will die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Prozessen der politischen Bildung diese Prozesse so beeinflussen, daß sie die Rationalität des politischen Verhaltens fördern, mindestens aber nicht hemmen oder verhindern.

2. Ein solches Verfahren ist charakteristisch für Gesellschaften, die man »offene Gesellschaften« nennt. Für unsere Zwecke ist es hinreichend, den Ausdruck »offene Gesellschaft« nur im Hinblick auf eine seiner möglichen Bedeutungsdimensionen zu bestimmen. Eines der entscheidenden Merkmale einer so benannten Gesellschaft ist die Tatsache, daß sie Bedingungen enthält, die die Erkenntnis ihrer selbst zulassen und vorantreiben. Organe solcher gesellschaftlichen Selbstreflexion sind auf verschiedenen Ebenen ausgebildet worden: Sie geschieht in Sozialwissenschaften und politischer Philosophie, in Interessenverbänden und dem dort ablaufenden Prozeß des Interessenausgleichs und neuer Interessen-Profilierung, im System parlamentarischer Kontrollen, schließlich auch im Bildungssystem. Was in diesen Instanzen geschieht, läßt sich zusammenfassend so formulieren: Es werden diejenigen Probleme zum Gegenstand des Streites, der Diskussion und der Analyse, die sich aus der Tatsache ergeben, daß sich dem Postulat einer von der Vernunft legitimierten gesellschaftlichen Ordnung Widerstände entgegensetzen. Die Analyse politischer Sachverhalte oder von Sachverhalten der politischen Bildung ist also immer auch eine Analyse solcher Widerstände mit dem Zweck, ihre Gewalt zu mindern. Das bedeutet zugleich, daß die »Offenheit« einer Gesellschaft meßbar ist an dem Ausmaß, in dem solche Widerstände zum Gegenstand rationaler Erörterung werden. Die Geschichte der »Vergegenständlichung« gesellschaftlicher Sachverhalte ist damit zugleich die Geschichte der sogenannten »offenen Gesellschaft«. Sie ist damit auch die Geschichte der Demokratisierung.

3. Der Begriff der »offenen Gesellschaft« ist also unmittelbar politisch relevant. Indem in dieser Gesellschaft auf die Bedingungen des gesellschaftlichen Daseins reflektiert wird,

werden auch die politischen Ordnungen zum Gegenstand der Analyse. Zugleich wird solche Analyse zum Moment der Veränderung bzw. zu einem Faktor, der politische Veränderung möglich macht. Das geschieht unter anderem über das Bewußtsein derer, die als Bürger in der Gesellschaft politisch miteinander verbunden sind. Politische Bildung, die es ja mit *beranwachsenden* Subjekten zu tun hat, ist deshalb Bildung des Bewußtseins bzw. Bildung des politischen Bewußtseins. Politisch ist ein Bewußtsein, sofern es vermag, die politischen Dimensionen der Einzel- und Gruppenexistenz sich rational zum Gegenstand zu machen und die konkreten Widerstände zu erkennen, die sich solcher Rationalität entgegenstellen.

Die Parteinahme einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Problemen der politischen Bildung ist also Parteinahme für ein solches Bewußtsein für politische Aufklärung.

Daraus ergibt sich eine Reihe von Konsequenzen:

1. Es verbietet sich eine *normative Theorie*, der es auf nichts anderes ankommt als auf die Einübung einzelner für politisches Verhalten relevanter Tugenden.

2. Es verbietet sich eine Theorie, die unter Hinweis auf die fehlende Reife von Jugendlichen oder unter dem Eindruck pädagogischer Begriffe wie »kindgemäß« oder »jugendgemäß« oder »volkstümlich« den politischen Konflikt aus dem Bildungsprozeß auszuschließen trachtet und statt dessen *harmonisierende Kategorien* verwendet.

3. Schließlich verbietet sich eine Theorie, die hinter der politischen Realität dadurch zurückbleibt, daß sie diese Realität zu überbieten sucht; eine Theorie nämlich, die ihre Probleme nicht aus der konkret gegebenen politischen Praxis gewinnt, sondern aus einem *idealen Konstrukt*, von dem man glaubt, es sei besser als die gerade herrschende Praxis.

4. Die Rationalität der Bewußtseinsakte ist eine Funktion der *Kenntnisse*, über die ein Individuum verfügt. Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den Problemen der politischen Bildung hat es deshalb vorwiegend mit dem zu

tun, was in den Bildungsprozessen über politische Realität vermittelt wird. Diese Vermittlungsakte aber stehen nicht isoliert. Sie geschehen unter je bestimmten Bedingungen, von denen sie gleichsam eingerahmt werden: Der Bildungsvorgang wird daher nicht nur von den Informationen über politische Sachverhalte bestimmt, sondern auch — um hier zunächst nur zwei Variablen-Komplexe zu nennen — von den *Einstellungen*, auf die sie treffen und von der Chance, die sie haben, als *Motive* für politisches Handeln wirksam zu werden.

Sprechen wir im Zusammenhang der politischen Bildung von *Einstellungen*, dann meinen wir solche Verhaltens- und Interpretations-Schemata des Individuums, die sich im Hinblick auf Informationen über die politische Realität selektiv auswirken: Es werden z. B. nur solche Informationen aufgenommen, die die vorliegenden Einstellungen bestätigen. Die Einstellungen selbst brauchen nicht politischer Natur zu sein. Sie können durchaus, wie z. B. die Stereotype zur Rolle der Frau, anderen Bereichen des sozialen Lebens entstammen. Bei der Konfrontation mit politischen Sachverhalten erweisen sie sich dann aber als politisch relevant.

Sprechen wir von *Motiven* für politisches Handeln, dann meinen wir die Bereitschaft, angesichts *aktueller* Probleme politisch *tätig* zu werden. Das setzt sowohl Einstellungen als auch Informationen voraus. Soll ein Motiv tatsächlich zum Handeln führen, ist überdies vorausgesetzt, daß der Handelnde ein *Interesse* hat. Ist also Motivierung zu politischem Handeln ein Zweck der politischen Bildung, dann geht der pädagogische Weg über das Interesse. Interessen aber sind nicht allgemein, sondern partikular. Es sind immer Interessen von einzelnen oder — was im praktischen Zusammenhang allein entscheidend ist — von Gruppen. Ist die Frage nach der politischen Motivierung eines der Hauptprobleme politischer Bildung, dann ist ihm unmittelbar zugehörig die Tatsache, daß das politische Geschehen ein Geschehen zwischen Interessengegensätzen oder -differenzen ist. Ist man sich dieser Tatsache bewußt, dann

muß der Bildungsprozeß aber auch unter der Frage analysiert werden, wieweit es ihm gelingt, dem Adressenten solcher Bildung seine eigene Interessenlage zum Bewußtsein zu bringen.

Die Geschichte der politischen Bildung als eine Geschichte von Parteinahmen

Die These, daß die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Phänomenen und Fragen der politischen Bildung nicht neutral sein könne, ist von mir bisher nur abstrakt-allgemein erörtert worden. Auf dieser Ebene hat sie sich jedoch präzisiert zu der Behauptung, daß die Parteinahme eine Option für Rationalität und die empirischen Bedingungen ihrer Möglichkeit bedeute. Daraus folgt, daß die wissenschaftliche Theorie der politischen Bildung diejenigen Bedingungen des Bildungsprozesses zum Gegenstand hat, die die Rationalität des politischen Bewußtseins verhindern oder erschweren. Dem entspricht positiv — bei einer Wissenschaft, die es auf Theorien des Handelns abgesehen hat — die Ermittlung optimaler Bedingungen für die Genese eines solchen Bewußtseins und die Konstruktion entsprechender praktischer Verfahren oder Wege. Was heißt aber »Rationalität des politischen Bewußtseins«?

Da es im Hinblick auf unseren Gegenstand nicht um die Bestimmung von Rationalität überhaupt, sondern um die Bestimmung der Rationalität eines politisch-historischen Bewußtseins angesichts realer politisch-historischer Lagen geht, ist das Verfahren von konkret-empirischen Bestimmungen des Politischen nicht zu trennen. Was ist also das »Politische«, auf welches das Bewußtsein sich beziehen soll und das zugleich von diesem Bewußtsein als dessen Gegenstand konstituiert wird?

Ein Zugang zur Beantwortung dieser Frage ergibt sich, wenn wir uns die Realität politisch relevanter Bildungsveranstaltungen vergegenwärtigen, die in ihnen zum Ausdruck kommende Vorstellung von einem der politischen

Realität angemessenen Bewußtsein sowie die jeweiligen Krisen, in die solche Veranstaltungen gerieten, bzw. die Kritik, die sie sich gefallen lassen mußten.

Im 18. Jahrhundert tauchten zum ersten Mal in breiterer Front Inhalte eines staatskundlichen und vaterländischen Wissens im pädagogischen Zusammenhang, insbesondere den Gelehrtschulen auf. Sie wurden gestützt durch eine, allerdings nicht sehr zahlreiche, politisch gemeinte Volksliteratur, die es in der Form von Katechismen, romanartigen Darstellungen und erbaulichen Abhandlungen auf bestimmte Formen merkantilistischen Wohlverhaltens abgesehen hatte. Inhalt solcher Schriften wie des entsprechenden Unterrichts in den Schulen waren Rechtskunde, patriotische Erzählungen, Genealogie der Fürstenhäuser und Wappenkunde. Die erklärte Absicht solcher politischen Erziehung war es, die Vorstellung und das Verhalten des braven Bürgers, pflichteifrigen Untertans und freudigen Steuerzahlers zu befestigen.

Das pädagogische Kriterium, an dem hier das Gelingen oder Mißraten einer Bildungsveranstaltung gemessen wird, ist die Übereinstimmung des Bewußtseins mit den Institutionen des absolutistisch-merkantilistischen Staatswesens. Der pädagogische Erfolg hatte sich eingestellt in dem Maße, in dem die individuelle Vernunft die vorgebliche Vernunft der staatlichen Ordnung lediglich reproduzierte, in dem Maße, in dem sie dem konkret gegebenen sozialen System seine fraglose Güte bescheinigte. Man kann es auch anders formulieren: Als staatsbürgerlich gebildet galt derjenige, der durch sein Verhalten an der Stabilisierung des gegebenen Herrschaftssystems mitwirkte. Dieser Gedanke hatte für Gesellschaft und Staat selbst deshalb nichts Peinliches, weil sie von sich selbst glaubten, nach allgemeinen Vernunftprinzipien eingerichtet zu sein.

Solcher Verklärung der geschichtlichen Verhältnisse vermochten zwei Theoretiker der Bildungsproblematik nicht zu folgen, die allerdings in ihrer Kritik zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen kamen: Condorcet und Wilhelm v. Humboldt.

Die in der französischen Revolution akut gewordene Emanzipation der bürgerlichen Gesellschaft beruhte ja unter anderem auf einer politischen Philosophie, die sich eben in der Kritik überlieferter Herrschaftsformen und deren ideologischen Rechtfertigungen konkretisierte. Das bedeutete für den Erziehungsplan *Condorcets*, daß aus dem Unterricht alles ausgeschieden wird, was der Indoktrination faktisch verbreiteter politischer Meinungen oder der Bestätigung herrschender Staatspraxis dienen könnte. Die Freiheit des Bürgers sollte gerade darin bestehen, daß er, als wirtschaftendes Individuum, von einem Standpunkt außerhalb des Staates diesen kontrollieren konnte. Im Bildungszusammenhang müsse es vornehmlich um die Mitteilung von wissenschaftlich gesicherten Fakten gehen, welche die sachgerechte Durchführung der bürgerlichen Geschäfte garantieren. Alles andere ist der freien Diskussion zu überlassen. Auch die Verfassung, ja selbst die Menschenrechte müssen diskutabel bleiben, dürfen nie als Dogma gelehrt werden, da sie historisch konkrete und damit prinzipiell überholbare Formulierungen darstellen. Die »staatsbürgerliche Bildung« — wenn es überhaupt erlaubt ist, die Intentionen *Condorcets* so zu bezeichnen — bestand also darin, die bürgerlichen Freiheiten im Bewußtsein der Subjekte zu etablieren und gegen die Herrschaftsinteressen des Staatsapparates immer wieder zu verteidigen oder zur Geltung zu bringen.

Die Antwort *Humboldts* auf die pädagogisch umgemünzten Herrschaftsansprüche des absolutistischen Staates war ähnlich, unterschied sich jedoch in einer wesentlichen Hinsicht. Auch er war mißtrauisch gegen den Anspruch des Staates, sofern dieser es darauf abgesehen haben sollte, auf die Bildung des Bewußtseins einzuwirken. Er plädierte deshalb für jene rigorose Abtrennung des Bildungsprozesses vom Staat. Ebenso mißtrauisch aber war er der bürgerlichen Gesellschaft gegenüber. Er scheint mindestens gehnt zu haben, daß die technische Verfügung über die Prozesse des bürgerlichen Marktes und die Aneignung der für solche Verfügung nötigen wissenschaftlichen Kenntnisse nicht so

politisch neutral waren, wie Condorcet es annahm. Hier befürchtete er neue Abhängigkeiten, die den staatlichen Herrschaftsansprüchen möglicherweise in nichts nachstünden. Die radikale Entpolitisierung der Bildungstheorie und der praktischen Bildungsprozesse im deutschen Gymnasium hat so am Anfang dieser Entwicklung wenigstens noch einen politischen Sinn: eine Position zu erringen, die dadurch politische Kritik ist, daß sie sich in einem gesellschaftlichen und staatlichen Exterritorium ansiedelt.

Das Utopische einer solchen Konzeption stellte sich bald heraus: Das Gymnasium repräsentierte kein Bewußtsein, das zu politischer Kritik befähigt war, sondern bestärkte den »affirmativen Charakter« der bürgerlichen Kultur, der, angesichts der sozialen Bewegung im 19. Jahrhundert, selbst zum Instrument der Herrschaft, nun allerdings der bürgerlichen, wurde. Affirmativ, das heißt das ohnehin Vorhandene noch bekräftigend, kann diese Kultur, besonders in ihrer schulisch-pädagogischen Ausprägung, deshalb genannt werden, weil die Entfernung der Bildungsinhalte von der gesellschaftlich-politischen Realität eine sogenannte Freiheit des Geistes vorspiegelte, von der doch in Wahrheit in den Schulen nicht die Rede sein konnte. Dadurch, daß die akuten Herrschaftsverhältnisse ignoriert wurden, dadurch, daß keine kritische Diskussion — wie noch bei Condorcet wenigstens im Hinblick auf den Staat — die Bildung des Bewußtseins tangierte, war das Bewußtsein um so mehr den »Gesetzen der Notwendigkeit« unterworfen bzw. konnte sich um so skrupelloser der »schlechten Welt« bedienen. Die Bildung war *unpolitisch*, sie war aber deshalb *nicht* politisch *neutral*, allerdings in anderer Weise, als Humboldt sich das gedacht hatte. Das zeigte sich z. B. an der Heftigkeit, mit der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Ministerialverwaltungen alles aus der Volksschule zu verbannen suchten, was irgendwie gesellschaftspolitisch relevant werden könnte, mit Ausnahme der sogenannten vaterländischen Gehalte. Die Entpolitisierung der Schule sollte selbst einem politischen Zweck dienen: Die christliche Volkssitte wurde zu einer Art Naturkategorie

hypostasiert, um damit den Ideen der europäischen Revolution und den durch die Arbeiterbewegung profilierten Interessengegensätzen der Gesellschaft den Eingang in die Schule und in das Bewußtsein der Bürger zu verwehren. Das impliziert in diesem Fall aber eine Parteinahme *gegen* den einen Kontrahenten in dem Interessengegensatz, der vor dem Hintergrund einer solchen Bildungspraxis als zerstörerisch oder »zersetzend« erscheinen muß. Positiv formuliert: Es impliziert eine Parteinahme der Schule für die herrschende Klasse.

Selbst also in dieser Praxis war schon eine Ahnung davon enthalten, daß politische Phänomene, daß der Begriff des »Politischen« sich nicht im Begriff staatlicher Maßnahmen und Organe erschöpft, sondern darüber hinaus die Machtverteilung innerhalb der Gesellschaft mit einschließt. Die bürgerliche Gesellschaft — weit entfernt davon, die Freiheit und Gleichheit aller garantieren zu können — brachte im weiteren Verlauf ein differenziertes Gefüge von Herrschaftsverhältnissen hervor, das immer gewichtiger wurde, je mehr die Interessendifferenzen — zunächst als Klassengegensätze — sich formierten.

Im Zusammenhang solcher Entwicklungen nun kann die Leistungsfähigkeit und Funktionsweise des demokratisch-parlamentarischen Systems nicht zureichend verstanden werden, wenn man sich darauf beschränkt, den Staat und seine Organe darzustellen. Vielmehr muß die Darstellung nun die Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft, die Interessenlagen, die solchen Verhältnissen zugrunde liegen, und die Konflikte, in denen sich solche Lagen dem Bürger zeigen, mit einbeziehen. Mehr noch: Die gegenwärtige politische Realität erschließt sich nur, wenn der in der Verfassung formulierte und in den rechtsstaatlichen Organen institutionalisierte Begriff von einem die Freiheit und Gleichheit der Bürger garantierenden Staat konfrontiert wird mit den realen Formen von Unfreiheit und Ungleichheit, an denen die Gesellschaft festhält oder die sie neu hervorbringt. Politische Bildung ist Aufklärung über diesen Prozeß. Sie impliziert als eine pädagogische Veranstaltung

die Motivierung der heranwachsenden Generation, sich in diesem Prozeß zu engagieren gegen die manifesten Formen von Unfreiheit und Ungleichheit.

Von diesem Begriff politischer Bildung her ergibt sich eine *andere* Reihe leitender Begriffe, als sie uns die ältere Pädagogik überliefert hat, *andere* Gesichtspunkte als die, die immer noch die Praxis politischer Bildung zu bestimmen scheinen.

Das Profil politischer Bildung kann nicht mehr mit den Begriffen Verantwortung, Gemeinwohl, Kooperation, Partnerschaft gezeichnet werden, sondern eher mit Hilfe von Begriffen wie Interesse, Herrschaft, Konflikte, Regelsysteme. Nicht die funktionale Information und der moralische Appell, sondern die gesellschaftspolitische Analyse sind ihr Thema.

Politisches Bewußtsein und politische Beteiligung

Den Gegenstand politischer Bildung umschreiben wir durch die Begriffe *Herrschaft*, *Interesse* und *Konflikt*. Diese Begriffe bezeichnen damit auch das Problemfeld, von dem her die einzelnen Maßnahmen politischer Bildung sich ihrerseits bestimmen und beurteilen lassen. Es ist nun zu fragen, welche für die Didaktik konstituierenden Begriffe ihnen auf der Seite des zu bildenden Subjekts entsprechen. Herrschaft, Interesse und Konflikt sind zunächst beschreibende Begriffe, deskriptive Kategorien. Niemand wird leugnen, daß mit ihrer Hilfe politische Realität beschrieben werden kann, daß die darin ausgesprochenen Sachverhalte tatsächlich Sachverhalte der gegenwärtigen politischen Realität sind. Mit ihrem Eintritt in den pädagogischen Zusammenhang gewinnen diese Begriffe aber eine neue Dimension hinzu. Sie fungieren hier nämlich nicht mehr als nur deskriptive Kategorien, sondern sie werden auch zugleich zu Instrumenten der Bewußtseins-Genese von Heranwachsenden. Das geschieht nicht zufällig als peinliche Begleiterscheinung, sondern das ist der pädagogische Sinn

ihrer Auswahl. Der Gesichtspunkt, unter dem sie als didaktische Kategorien ausgewählt wurden, ergibt sich aus einem kritisch-rationalen Interesse: Sie scheinen geeignet zu sein, zwischen der politischen Realität und dem heranwachsenden Subjekt eine Distanz zu schaffen, die ihm, diesem Subjekt, kritisch-objektivierende Reflexion möglich macht. Anders formuliert: Sie scheinen geeignet, die objektiven gesellschaftspolitischen Bedingungen, unter denen die einzelnen leben, als änderbare Bedingungen zum Bewußtsein zu bringen.

Konkreter: Eine *Analyse von Herrschaftsverhältnissen*, z. B. der Herrschaftsstrukturen im öffentlichen Bereich politischer Meinungsbildung durch die Monopolisierung von Presse-Organen, nötigt zu der Frage nach der Legitimierung solcher Herrschaft. — Eine *Analyse von Interessenlagen* impliziert die Frage nach den tatsächlichen Interessen von gesellschaftlichen Gruppen oder Verbänden und deren verbaler Selbstdarstellung; sie impliziert mithin Ideologiekritik; eine solche Analyse nötigt zur Frage nach der politischen Funktion der tatsächlichen Interessen sowie der entsprechenden Ideologien; sie nötigt darüber hinaus zur Frage nach Ursachen unterschiedlicher Interessen-Verteilung, mithin zur Frage nach sozialer Gleichheit und Ungleichheit. — Eine *Analyse gesellschaftlich-politischer Konflikte* vermag das Ineinander von Herrschafts- und Interessenlagen am aktuellen Fall zu demonstrieren und nötigt zu der Frage nach den Formen der Konfliktregelung und deren Legitimation, zu der Frage nach der öffentlichen Kontrolle dominierender oder widerstreitender Herrschaftstendenzen.

Die Bildung des Bewußtseins allein, aufklärende Information und kritische Reflexion, kann indessen kaum das Ganze des didaktischen Problems politischer Bildung umschreiben. Die Analyse, sofern sie die Verhältnisse kritisch befragt, analysiert ja im Hinblick auf Änderbarkeit der Verhältnisse. Das bedeutet, daß in der logischen Konsequenz der Analyse der Wille zur Änderung liegt: das Motiv zum Handeln. (Es sei denn, ich komme in der Ana-

lyse zu der Überzeugung, daß alles zum Besten steht und überdies von selbst auch so bleiben wird.)

Damit wird als Korrelat zum Begriff des »politischen Bewußtseins« ein Begriff nötig, der dieses Bewußtsein in die Praxis hineindenkt, der das politisch motivierte Handeln faßt. Das ist notwendig, weil sonst die politische Bildung unversehens selbst wieder unpolitisch würde. Als Reflexion ohne praktische Folgen wäre sie bedeutungslos in dem strengen Sinne des Ausdrucks Bedeutung: Sie hätte keinen Ort im praktisch-sozialen Zusammenhang. Die anderen Fächer der Schule stehen in dieser Schwierigkeit nicht: Sie sind von vornherein mit der gesellschaftlichen Praxis durch weiterführende Ausbildungswege und berufliche Positionen verknüpft. Die der Bildung des politischen Bewußtseins korrespondierende Praxis aber ist kein Beruf, sondern der politisch handelnde Bürger. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird also in der politischen Bildung zum didaktischen Grundproblem. Jürgen Habermas und in der pädagogischen Diskussion Hermann Giesecke haben zur Bezeichnung dieses praktischen Problems der Didaktik den Begriff »politische Beteiligung« vorgeschlagen.

Die Begriffe »politisches Bewußtsein« und »politische Beteiligung« stehen in einem *logischen*, nicht in einem *chronologischen* Zusammenhang. Sie bezeichnen die Aspekte, also nicht notwendigerweise auch die Schritte der politischen Bildung.

Projizieren wir nun diesen Gedankengang auf die pädagogischen Prozesse, dann ergeben sich die folgenden Aufgaben-Komplexe:

1. Es geht in der politischen Bildung um *Information*, um Aufklärung über politische Sachverhalte, um Analysen, die eine distanzierte Reflexion der politischen Tatsachen ermöglicht.

Entsprechend meinem Ansatz kann es sich hier aber nicht um eine Beschränkung auf politische Gegenstände im engeren Sinne des Wortes handeln, also um das parlamentarische System, um Wirtschafts- und Sozialordnung usw.

Im Sinne nämlich der politischen Relevanz *aller* Phänomene der Gesellschaft handelt es sich auch um die politischen Dimensionen zunächst unpolitisch scheinender Gegenstände. (In der schulisch-didaktischen Diskussion des letzten Jahrzehnts wurde diese Unterscheidung diskutiert unter dem Titel »Politische Bildung als Unterrichtsfach und/oder als Unterrichtsprinzip«.)

2. Es geht zweitens in der politischen Bildung um die *Erprobung politischer Handlungsmöglichkeiten*. Die Schülermitverwaltung ist gewiß in diesem Sinne gemeint. Wenn wir aber daran festhalten, daß politisches Bewußtsein und politische Beteiligung sich nur in der theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit Herrschaft und Interessen sowie angesichts von Konflikten artikuliert, dann ist leicht zu sehen, worin die Ursache für die viel beklagte Vergeblichkeit der Schülermitverwaltung zu suchen ist: Sie ist eigentlich gar kein politisches Instrument, schafft kein Feld politischer Auseinandersetzungen, kann also auch im Regelfall keine politisch relevanten Lernprozesse in Gang setzen. Sie ist beständig in Gefahr, zu einem delegierten Vollzugsorgan des Lehrerkollegiums zu werden.

Darin zeigt sich eine prinzipielle Schwierigkeit: Wir haben in Deutschland eine besondere Vorstellung von der Autonomie des Bildungsraumes entwickelt. Dieser Vorstellung widerspricht es, daß Interessengegensätze schon hier aufbrechen und formuliert werden. Das hat die notwendige Folge, daß die auch in den pädagogischen Einrichtungen wirksamen Herrschaftsverhältnisse nicht zur Sprache kommen, vielmehr durch ein von der Politik gereinigtes Selbstverständnis verschleiert werden. Das gilt für Schulen so gut wie für die Hochschulen und die pädagogische Theorie, die sich nicht selten gerade zum Rechtfertigungsorgan für eben jenes Selbstverständnis gemacht hat.

Die junge Generation hat diese Selbstbeschränkung der pädagogischen Institutionen sehr wohl als beklagenswertes Bildungsdefizit empfunden und sich von sich aus ein Terrain politischer Handlungs- und damit auch Bildungsmöglichkeiten geschaffen. Es bleibt abzuwarten, wieweit es ge-

lingt — und ob es der Natur der pädagogischen Institutionen nach überhaupt möglich ist —, auch in den engeren Erziehungsbereich Möglichkeiten einer solchen politischen Bildung einzubauen.

3. Diese beiden Dimensionen politischer Bildung — Information und politisches Handlungsfeld — werden durch ein Drittes ergänzt, das teils ihr Vorläufer, teils ihr Sekundant ist. Information und Handlungsspielraum werden nur in seltenen Fällen zu politischer Beteiligung führen, wenn nicht in der *Genese des Sozialverhaltens* der jungen Generationen schon Voraussetzungen gelegt worden sind, die solche Beteiligung und die Ausbildung eines solchen Bewußtseins wenigstens nicht verhindern: Die politische Bildung muß auf einer Basis von »Vorläufer-Motiven« aufbauen können, über die sie selbst nicht voll verfügt. Das bedeutet zweierlei. Zum einen: Wir müssen die sozialpsychologischen Bedingungen kennen, ohne deren Berücksichtigung der pädagogische Versuch vermutlich fruchtlos wäre, und die Bedingungen, unter denen solche Vorläufer-Motive allenfalls verändert werden können. Zum anderen: Jeder politische Bildungsprozeß verläuft innerhalb sozialer Strukturen, bedient sich bestimmter Instrumente der Führung, der Kooperation, der Aktion, der Demonstration usw. Es ist zu fragen, welche Bedeutung diese Faktoren des Bildungsprozesses für Erfolg oder Mißerfolg der pädagogischen Veranstaltung haben. (Hier ist der Ort aller sozialerzieherischen Aspekte der politischen Bildung, der Ort für die Einübung von Kooperation und Partnerschaft, die in der Diskussion eine manchmal überwiegende Rolle gespielt haben. Ihre Funktion ist aber durchaus untergeordnet.)

Folgerungen

Die Aufgabe der politischen Bildung gliedert sich also in drei Problemkomplexe auf: das Problem der politisch relevanten »Vorläufer-Motive«, das Problem der *politisch-*

kritischen Aufklärung und das Problem der *Motivierung zu politischem Handeln*. Die drei Kategorien zur Erschließung der politischen Realität für das Bewußtsein des Jugendlichen — Herrschaft, Interesse und Konflikt — sind bedeutsam zunächst für das zweite Problem, für die politisch-kritische Aufklärung. Sie sind didaktische Kategorien, die sowohl Kritik herrschender pädagogischer Praxis wie auch Konstruktion neuer didaktischer Modelle ermöglichen. Zur Vermeidung von Mißverständnissen hebe ich noch einmal hervor, was die Wahl dieser Kategorien *nicht* einschließt: Sie bedeuten *nicht*, daß die pädagogische Aufgabe nun in einer blinden »Gegen-Motivierung« bestehe. Sie sind lediglich Instrumente rationaler Analyse, die nicht den Zweck haben, Herrschaft abzuschaffen, sondern in rational-kontrollierte zu überführen — die nicht den Zweck haben, junge Menschen für bestimmte partikulare Interessen zu mobilisieren, sondern die Interessen-Struktur der Gesellschaft durchsichtig zu machen, sie zur Erkenntnis ihrer eigenen Interessen zu ermächtigen — und die nicht den Zweck haben, angesichts von Konflikten junge Leute zu bewegen, lediglich Partei zu nehmen, sondern den Zusammenhang von Interessenlagen, Konflikten *und deren Regelung* zu erkennen.

Eine Theorie der politischen Bildung und damit auch die Praxis dieser Bildung — so sagten wir — schließt die Parteinahme für Rationalität ein. Rationalität aber ist nicht an irgendeinem Ort der Gesellschaft prinzipiell aufgehoben, weder bei der »Great Society« noch bei den aufständischen Schwarzen, weder bei der Nationalen Befreiungsfront in Vietnam noch bei den amerikanischen Befriedungsaktionen, weder bei den »konservativen« Professoren noch bei den »progressiven« Studenten. Die Basis des Argumentierens kann in jeder politischen Konstellation verlassen werden. Allerdings wechseln die Wahrscheinlichkeiten im geschichtlichen Verlauf und mit den wechselnden Gruppierungen.

Damit ist nun allerdings — wie mir scheint — das schwierigste Problem politischer Bildung angesprochen: der be-

reits erwähnte Zusammenhang von Argumentation und Motivation. Die rationale Erfassung politischer Sachverhalte setzt nicht zugleich auch Motive für das Handeln. Das Handeln folgt nicht aus der Rationalität selbst, eher noch frustriert die Rationalität die Motivation zu politischer Beteiligung, da sie in politischen Konflikten zu argumentieren sucht, wo vielleicht nur noch Aktionen etwas ausrichten könnten. Aus folgenden Gründen stellt dies ein Problem der politischen Bildung dar:

In allen Jugenduntersuchungen kommt zum Vorschein, daß der größte Teil der Jugend in dem Gefühl lebt, politisch nichts ausrichten zu können, nicht beteiligt zu sein und auch über keine Chance einer wirksamen Beteiligung zu verfügen. Ein Teil — die sogenannten »formalen Demokraten« — findet sich damit ab. Das gelingt ihnen aufgrund unpolitischer Identifizierungen: die Identifizierungsobjekte liegen in der beruflichen Laufbahn. Ist aber eine Motivationsdisposition für politische Beteiligung vorhanden, dann müssen, um durchhalten zu können, *politische* Identifizierungsobjekte gesucht werden. Das geschieht unter anderem im Prozeß der Solidarisierung. Was geschieht aber, wenn die Gesellschaft, in der man lebt, kaum Chancen zur Beteiligung bietet und ebensowenig Solidarisierungsobjekte bereit hat, und zwar Objekte, bei denen die gewonnene Rationalität des politischen Bewußtseins nicht verdrängt oder in ihrer Entfaltung behindert wird, die vielmehr imstande sind, die Rationalität zu bewahren und zu aktivieren. Solange das nicht der Fall ist, solange die gesellschaftlichen und politischen Gruppen und Institutionen eher den Irrationalismus begünstigen, werden vermutlich auch die Solidarisierungen stärker von den Affekten als von den Argumenten leben. Der neue Nationalismus ist das vielleicht ärgerlichste Exempel dafür. Aber auch in den »außerparlamentarischen Oppositionen« fehlt solche Tendenz nicht völlig.

Das zeigt sich besonders bei denjenigen Identitätswünschen, die ihre Erfüllung in der Solidarität in der Aktion zu finden suchen. Politische Bildung kann die Strukturen der

Gesellschaft, die so etwas möglich oder nötig machen, nicht ändern. Sie kann nur verhindern, selbst auch noch zum Verfall des rational-politischen Bewußtseins beizutragen, dadurch, daß sie, statt politisch-kritisch zu sein, moralisch-affirmativ ist. Welche Maximen lassen sich denken?

1. Voraussetzung ist eine Organisation des Erziehungsfeldes, die das freie Argumentieren möglich macht.
2. Das Wissen, das heißt die politischen Informationen müssen so vermittelt werden, daß ihr Funktionswert deutlich auf mögliche Handlung bezogen wird.
3. Die Gegenstände müssen aktuell sein. Das bedeutet: Das politische Wissen muß sich in der Analyse gegenwärtiger praktischer Fragen als brauchbar erweisen.
4. Die Gegenstände müssen so ausgewählt sein, daß sie die Chance zur praktischen Motivierung enthalten.
5. Politische Bildung wird um so effektiver sein, je mehr sie die gegenwärtige Form organisierter Unterrichtsprozesse verläßt und sich »unschulischer« Formen bedient.
6. Zur politischen Bildung im weitesten Sinne gehören schließlich auch solche Lernfelder, die außerhalb jedes organisierten Bildungsprozesses liegen, wie politische Clubs, ad-hoc-Solidarisierungen, Demonstrationen usw.

Die pädagogische Aufgabe wäre hier eher konservativ zu nennen: nämlich auf die immer notwendige rationale Legitimation zu verweisen und darauf zu verweisen, daß die Interessenlagen angesichts wechselnder Probleme sich durchaus verschieben können, darauf, daß jedes einfache Schema zur Erklärung *aller* Konflikte nicht die Wahrscheinlichkeit der Wahrheit für sich hat, daß schon deshalb die dichotomischen Schemata Demokratie-Totalitarismus, Herrschende-Beherrschte, Konservative-Progressive usw. mindestens den Keim des Unvernünftigen enthalten. Die pädagogisch-politische Verantwortung ist nicht nur eine Verantwortung für die Mündigkeit der Heranwachsenden, für Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit, sondern zugleich eine Verantwortung der Vernunft; was in der politischen Bil-

ung geschieht, muß deshalb in jedem Fall legitimiert werden, nicht nur durch die Rationalität der Ziele, sondern auch durch die Rationalität der gewählten Mittel.

ANMERKUNGEN

Einleitung

- 1 Vgl. dazu u. a. W. *Brezinka*, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1959, S. 1 ff.; *ders.*, Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1967, S. 135 ff.; R. *Lochner*, Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim/Glan 1963; ferner die Arbeiten von H. *Roth*, besonders: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: *ders.*, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, hrsgg. von H. *Thiersch* und H. *Tütken*, Hannover 1967.
- 2 Für solche Vereinfachungen vgl. vor allem *Brezinka* und *Lochner*, a. a. O.
- 3 Dazu H. *Blankertz*, Pädagogische Theorie und empirische Forschung, in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, hrsgg. von M. *Heitger*, Bochum 1966; I. *Dahmer*, Theorie und Praxis, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger, hrsgg. von I. *Dahmer* und W. *Klafki*, Weinheim 1968; P. M. *Roeder*, Zur Problematik der historisch-systematischen Methode, in: Die Deutsche Schule, Jg. 1962; H. *Thiersch*, Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft — zum Methodenstreit in der Pädagogik, in: Die deutsche Schule, Jg. 1966.
- 4 H. *Blankertz*, a. a. O., S. 74.
- 5 Die Diskussion, die in der unter Anmerkung 3 genannten Literatur und an anderen Orten in der Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren geführt wird, wäre vielleicht nicht entstanden, wenn die theoretischen Schriften von J. *Habermas* nicht so genau die Verlegenheit bezeichnet hätten, in