

Grundlagen

Quo vadis politische Bildung? – Herausforderungen und Erwartungen für die Zukunft

Andreas von Below

1. Anmerkungen zur politischen Bildung seit 1945

Als nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur der westliche Teil Deutschlands die Chance erhielt, einen freiheitlich-demokratischen Staat aufzubauen, legten zunächst die Siegermächte und später die verantwortlichen deutschen Politiker in den drei Westzonen großen Wert darauf, daß die Grundlagen und Institutionen dieser Demokratie von möglichst vielen Bürgern verstanden und mitgetragen wurden. In diesem Zusammenhang kam der politischen Bildung eine wichtige Aufgabe zu. Sie sollte das nötige Wissen

über die Funktionsweisen der parlamentarischen Staatsform und die Normen und Werte unseres Grundgesetzes vermitteln – mit dem Ziel, die freiheitlich-rechtsstaatliche Staats- und Gesellschaftsordnung in die Köpfe und Herzen der Bürger zu tragen. Politische Bildung erhielt ihren festen Platz im Schulunterricht und darüber hinaus als Angebot an Jugendliche und Erwachsene in den Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung.

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für Politische Bildung, die politischen Stiftungen und eine Reihe von Einrichtungen freier Träger bieten seit-her ein vielfältiges Lern- und Begegnungsangebot zu grundsätzlichen und aktuellen politischen Themenfeldern an und ergänzen damit die politische Bildung, die im Elternhaus und in der Schule vermittelt wird.

Die Aufgaben und Ziele der politischen Bildung fanden in einigen Landesverfassungen ihren Niederschlag. Der vormalige Bundesverfassungsrichter Hans Hugo Klein hat in einem Beitrag für diese Publikation u.a. die landesverfassungsrechtlichen Vorschriften in Hinblick auf die Ziele politischer Bildung durchgesehen und kommt zu dem Resultat: „So ist unschwer zu erkennen, daß sie sämtlich um die beiden ... grundlegenden Legitimationsprinzipien des demokratischen Verfassungsstaates kreisen: die sich in den Grund- und Menschenrechten manifestierende Gewährleistung persönlicher Freiheit und das bürgerliche Recht auf Teilhabe an der politischen Willensbildung in Gesellschaft und Staat“. Damit ist der rechtliche und normative Rahmen für die politische Bildung im wesentlichen definiert und abgesteckt.

Neben vielen anderen Faktoren – insbesondere ist hier der wachsende Wohlstand breiter Bevölkerungsschichten zu nennen – hat auch die politische Bildung in den letzten 50 Jahren einen Beitrag dazu leisten können, daß die

im Grundgesetz verankerte Ordnung in ihren wesentlichen Prinzipien von der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung anerkannt wird. Dies zeigte sich insbesondere in Phasen links- oder rechtsextremistischer Gefährdungen. Massive Bedrohungen und Erpressungsversuche extremistischer und terroristischer Gruppierungen konnten bisher erfolgreich abgewehrt werden. Die freiheitlich-rechtsstaatliche Gesellschaftsordnung bewährte sich als „wehrhafte Demokratie“ unter anderem auch deshalb, weil die Einrichtungen der politischen Bildung in Gefährdungszeiten *demokratiestützendes Orientierungswissen* vielfältig vermittelten. Als z.B. in den 70er Jahren terroristische Anschläge und Gewaltakte durch die linksextremistische Rote Armee Fraktion den Rechtsstaat ernstlich bedrohten, gelang u.a. auch über die politischen Bildungsträger eine geistig-politische Offensive zur Sicherung des Rechtsstaates.

In der Phase des Übergangs der ehemaligen DDR von einem totalitär-zentralistischen Herrschafts- und Wirtschaftssystem zur parlamentarischen Demokratie mit Sozialer Marktwirtschaft hat die politische Bildung ebenfalls einen wichtigen Beitrag leisten können. Sie hat bei der Grundlegung demokratischer Strukturen und beim Aufbau demokratischer Parteien bedeutende Hilfen anbieten und den Wandel in diesen Bereichen kraftvoll unterstützen können. Daß in den neuen Bundesländern nur marginale Tendenzen von Radikalität und Extremismus anzutreffen sind, hat auch etwas mit den Aktivitäten der politischen Bildungsträger zu tun. An erster Stelle sind hier die politischen Stiftungen zu nennen, die einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung des politischen Personals für die neu entstandenen demokratischen Parteien geleistet haben und mit Ost-West-Begegnungsseminaren das innere Zusammenwachsen kraftvoll unterstützten. Ohne den Einsatz der politischen Bildungsträger wäre der Übergang vom zentralistischen Herrschaftssystem zur parlamentari-

schen Demokratie in den neuen Ländern und das Zusammenwachsen von Ost und West schwieriger geworden.

2. Neue Herausforderungen – neue Aufgaben für politische Bildung

Die politische Bildung steht heute vor neuen Aufgaben:

2.1 Orientierungsauftrag

Politische Bildung muß *Orientierungen geben und Wegweiser* aufstellen. Dies ist deswegen notwendig, weil es angesichts rasanter Veränderungen der politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen durch Individualisierung und Globalisierung und angesichts einer medialen Informationsflut, die ungeordnet und alles relativierend auf die Zeitgenossen hernieder regnen läßt, immer schwieriger wird, einen Überblick über die wirklich bedeutenden politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu behalten. Die Verarbeitung dieser Veränderungsprozesse und Informationsflut gelingt nur denjenigen, die über eine kritische Urteilskraft und ein Wertefundament verfügen.

Dieter Althaus stellt in dieser Publikation mit seinem Beitrag einen Wertebezug vor, der für politische Bildung auf der Grundlage christlich-demokratischen Gedankengutes Orientierung und Kompaß sein kann. „Gerade in einer Welt, in der sich Veränderungen in einem atemberaubenden Tempo vollziehen, in der alte Gewißheiten in Zweifel gezogen werden, suchen Menschen Orientierung. Der christlich-demokratische Wertebezug kann der Kompaß sein, um die Herausforderungen, vor denen wir stehen, zu bewältigen, ohne Bewährtes aufzugeben.“

Personalität, Subsidiarität, Solidarität und Freiheit sind die zentralen Begriffe, die für christlich-demokratische politische Bildung den Rahmen und das Fundament bilden. Im Mittelpunkt der christlichen Ethik steht die Würde des einzelnen Menschen. Jedem einzelnen steht das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit im Rahmen der Regeln eines sozialen Gemeinwesens zu. Der einzelne, eingebunden in die rechtlichen Normen der Gesellschaft, trägt vor seinem Gewissen und vor sich selbst für sein Handeln die Verantwortung. Er ist aber fehlbar und damit nicht frei von Schuld und Irrtum. Daraus folgt, daß der einzelne nicht alleine existieren kann, sondern auf die Hilfe, Solidarität der und auf soziale Bindungen mit anderen angewiesen ist. Jeder einzelne trägt somit nicht nur Verantwortung für sich, sondern auch für seine Mitmenschen, die er in jedem einzelnen Schritt seines Handels mitrepräsentiert.

Politik hat vor dem Hintergrund dieses Menschenbildes die Aufgabe, die Würde jedes einzelnen Menschen zu achten und ein solidarisches Zusammenleben zu fördern. Der Politik sind aber auch klare Grenzen gesetzt. Weder kann sie letztgültige Wahrheiten und Glücksversprechungen verkünden noch unbegrenzte Macht anhäufen. Die politische Ordnung einer Gesellschaft, die auf dem christlichen Menschenbild beruht, wird durch Tugenden wie Toleranz und Achtung des anderen, Eigenverantwortlichkeit, sozialen Miteinander und Übernahme von Verantwortung auch in der Politik geprägt. Im Mittelpunkt steht der einzelne. Er hat nach dem Subsidiaritätsprinzip Vorrang vor dem Kollektiv. Nur was der einzelne oder die kleinere Einheit der Gesellschaft (wie z.B. die Familie) nicht leisten kann, das übernimmt die nächstgrößere Einheit. Der Staat tritt ersatzweise nur dann in Aktion, wenn die Möglichkeiten des einzelnen oder der kleineren Einheiten erschöpft sind.

Damit wird ein Gesellschaftsmodell vorgestellt, das Orientierungen für die Beurteilung politischen Handelns anbietet. Althaus weiß um die Pluralität unserer demokratischen Gesellschaft und erhebt nicht den Anspruch auf die Allgemeingültigkeit des christlich-demokratischen Wertebezugs. „Ohne Frage ist und muß das Politikangebot in der offenen Gesellschaft pluralistisch sein. Und ich weiß, daß das Denken von Person und Gesellschaft im christlich-demokratischen Wertebezug anspruchsvoll ist. Aber gerade dieses Verständnis vom Menschen ist unverzichtbar für eine Welt, die sich nicht aufgeben will.“

2.2 Wegweiser zur politischen Verantwortung

Politische Bildung muß einen Beitrag dazu leisten, daß die notwendigen Veränderungen, Opfer und Einschnitte staatlicher und sozialer Leistungen, die von den Bürgern in Deutschland vor dem Hintergrund hoher Arbeitslosigkeit, Überschuldung des Staates, geringem Wachstum der Volkswirtschaft, der demographischen Entwicklung u.a. verlangt werden, von diesen mehrheitlich akzeptiert und mitgetragen werden. Veränderungsbereitschaft zu mehr Verantwortlichkeit des einzelnen ist ein Ziel, für das sich die politische Bildung in Zukunft verstärkt einsetzen sollte. Sie hat dabei der Gefahr zu begegnen, daß Unzufriedenheit mit den ökonomischen Bedingungen und der Politik einer Regierung sich zu einer Vertrauenskrise gegenüber dem Staat und seinen Institutionen insgesamt ausweitete. Vielmehr gilt es aufzuzeigen, daß die Rückübertragung der Verantwortung vom alles regelnden, bürokratischen Versorgungsstaat hin zum Bürger eine dringend notwendige Korrektur ist, um Freiheitsräume und Eigeninitiativen neu zu wecken, ohne die unsere Gesellschaft auf Dauer im internationalen Wettbewerb nicht bestehen kann.

In einem Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung mit dem Titel „Aufbruch in die Bürgergesellschaft: Weniger Staat - mehr Eigenverantwortung“ heißt es dazu: „Zur notwendigen, langfristigen Bewußtseinsänderung bei den Bürgerinnen und Bürgern gehört die Gewissheit, daß der Staat aus eigenen Antrieb erfahrungsgemäß kaum etwas von seiner Macht und damit auch von den Steuern und Abgaben, die er erhoben hat, zurückgeben wird. Der Freiheitsraum muß durch diejenigen erkämpft werden, die den Staat bilden: durch seine Bürgerinnen und Bürger.“

Politische Bildung hat die Aufgabe, die Vorteile und den Mehrwert einer auf Freiheit, Eigenverantwortung und Subsidiarität gegründeten *Bürgergesellschaft* erkennbar zu machen. Sie sollte den Bürgern Mut machen, sich ihre *Freiräume für eigenverantwortliches Handeln gegen erstarrte Bürokratien eines alles reglementierenden Versorgungsstaates neu zu erkämpfen*.

2.3 Korrektiv zur Macht der Massenmedien

Die politische Bildung sollte, wie Werner J. Patzelt in seinem Beitrag über die Politische Bildung in der Mediengesellschaft hervorhebt, sich weit stärker als bisher mit den *Einflüssen der Massenmedien* auf die Politik und die Wechselwirkungen zwischen politischem Handeln und politischer Berichterstattung in den Massenmedien beschäftigen. Die Machtfülle, welche Journalisten in den großen Medienanstalten für die politische Meinungsbildung besitzen, wird in der Öffentlichkeit nicht ausreichend wahrgenommen. Die Journalisten selber spielen ihren Einfluß herunter und machen ihren Berufsstand nur sehr selten zu einem Thema. Die Bürger sehen sie in der Regel nur als Berichterstatter und Beobachter, nicht aber als Akteure der Politik. Die Politiker auf der anderen Seite haben sich auf diese Medialisierung der Politik eingerichtet und ver-

suchen, ihrerseits mit den Journalisten zu kooperieren, um ihre politischen Botschaften über die Medien besonders wirkungsvoll präsentieren zu lassen. Die von Spitzenjournalisten ausgeübte kommunikative Macht ist aber, anders als die Macht der Politiker, nicht demokratisch legitimiert. „Doch nicht solches Fehlen demokratischer Legitimation ist das Problem. Dieses besteht vielmehr darin, daß zwar die Macht vor allem der Politik, spürbar auch die Macht der großen Wirtschaftsunternehmen, durch die Macht der Massenmedien begrenzt und in Schach gehalten werden kann, daß aber der Macht von Massenmedien und Spitzenjournalisten *keine* sie in *transparenter* Weise begrenzende Gegenmacht gegenübersteht“ (Patzelt).

Dieser Schwachstelle unseres demokratischen Verfassungsstaates sollte dringend durch eine kritische Medienkompetenz begegnet werden. Die Orte, in dem diese distanzierte Beobachtung und Aufarbeitung der Medienmacht geleistet und öffentlich diskutiert werden können, sind in erster Linie die Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung. Sie sollten sich verstärkt diesem Themenfeld widmen und mit Meinungsführern und Multiplikatoren bearbeiten. Die politische Bildung hat in dieser Hinsicht mit Unterstützung der Wissenschaft eine wichtige Korrektivfunktion zu übernehmen, die sonst kaum geleistet werden kann.

Darüber hinaus sollten auch die *Journalisten als Adressaten* der politischen Bildung in Zukunft weit stärker Berücksichtigung finden, um mit ihnen im öffentlichen Diskurs die Aufgaben und die Ethik des Journalismus im demokratischen Verfassungsstaat neu zu diskutieren.

2.4 Impulsgeber für die junge Generation

Politische Bildung muß *die junge Generation für Politik begeistern*. Durch zahlreiche Jugendstudien ist belegt, daß bei der jungen Generation ein großes Desinteresse an etablierter Politik und am politischen Engagement festzustellen ist. Zwar wird die Demokratie als Staatsform von den Jugendlichen überwiegend positiv gesehen und Extremismus von links und rechts abgelehnt.

Allerdings fehlen den Jugendlichen häufig fundierte Kenntnisse über die praktische Funktionsweise unserer demokratischen Staatsordnung und, wie erwähnt, die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung am politischen Leben. Parteien genießen auf einer Skala wichtiger Institutionen das geringste Vertrauen, und Politiker erhalten schlechte Noten. Deshalb sollten die Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – neben den Jugendorganisationen der politischen Parteien – sich weit stärker als bisher darum bemühen, zumindest bei einem Teil der jungen Generation *Verständnis für praktische Politik zu wecken und sie für politische Mitarbeit zu gewinnen*.

Untersuchungen der Konrad-Adenauer-Stiftung kommen zu dem Ergebnis, daß Jugendliche durchaus bereit sind, sich über den Schulunterricht hinaus intensiver mit Politik zu beschäftigen, wenn die Hemmschwellen für die Teilnahme an den Bildungsangeboten gering sind (keine hohen Teilnehmergebühren, Freunde mitbringen u.a.) und Politik interessant vermittelt und praktisch erfahrbar wird. Die Angebote finden auch dann besonderes Interesse, wenn ein persönlicher Nutzen erkennbar wird. Die politischen Bildner sollten diesen Erwartungen durch entsprechende Programmgestaltung, Methodenwahl und Werbestrategien Rechnung tragen. In der vorliegenden Publikation werden einige Beispiele für erfolgreiche Jugendprojekte vorgestellt.

Im Vergleich zum Schulunterricht hat die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung eine weit größere Gestaltungsmöglichkeit bei der Programmgestaltung und Methodenauswahl. Dadurch wird sie in die Lage versetzt, *Politik authentisch erlebbar* zu machen. Politische Bildungsangebote für junge Menschen können durchaus im Sinne des unmittelbaren persönlichen Nutzens der Jugendlichen konzipiert sein. Sie sollten aber bei dieser Zielsetzung nicht stehen bleiben, vielmehr muß deutlich gemacht werden, daß sich die privaten Ziele nur dann verwirklichen lassen, wenn das „Umfeld“ in Staat und Gesellschaft angemessen funktioniert, folglich das persönliche Engagement für dieses „Umfeld“ im ureigensten Interesse ihres Lebensentwurfs liegt. Jungen Menschen sollte auch verständlich gemacht werden, daß die Zustimmung zu unserer demokratischen Staatsform letztlich auch die Zustimmung zum Parteienstaat ist, daß Parteien die Grundlage der parlamentarischen Regierungsform bilden und Mitgliedschaft und Mitwirkung in einer politischen Partei der Demokratie nicht per se schadet, sondern durchaus sinnvoll und nützlich ist. Auf die Ergebnisse der Jugendstudien und ihre Konsequenzen für die politische Bildung geht Jörg-Dieter Gauger in seinem Beitrag „Politik und politische Bildung: Bemerkungen zu einem vielschichtigen Verhältnis“ in dieser Publikation näher ein.

2.5 Nachhaltige Methodenwahl

Politische Bildungsveranstaltungen außerhalb des Schulunterrichts sind Angebote, die Interessenten freiwillig besuchen. In der Regel entstehen den Teilnehmern einige Kosten. Dies bedeutet für die Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung, daß sie für ihre „Produkte“ werben und Interessenten zur Teilnahme auf dem „Markt“ gewinnen müssen. Die Auswahl und Gewinnung

von Teilnehmern verlangt von den politischen Bildnern Marketingkenntnisse und Qualitäts-Bewußtsein. Das „Produkt“ politische Bildung muß hohen Ansprüchen genügen, um Interesse zu wecken und die Erwartungen der Teilnehmer zu erfüllen. Dazu gehört auch, daß die politische Bildung beim Einsatz der Methoden und der technischen Hilfsmittel auf dem neusten Stand sein muß. Dazu gehört z.B. die Entwicklung von computergestützten Lerneinheiten und die Nutzung des Internets.

Die Praxis hat gezeigt, daß unterschiedliche Alters- und Berufsgruppen mit unterschiedlichen Angeboten erreicht und für eine Teilnahme an Bildungsmaßnahmen gewonnen werden können. Neben einem allgemeinen Bildungsinteresse, das insbesondere bei der älteren Generation anzutreffen ist, führt häufig der Wunsch nach einem verwertbaren Nutzen für persönliche oder berufliche Zwecke zu der Entscheidung, eine politische Bildungsveranstaltung zu besuchen. Veranstaltungen, die sich insbesondere an eine spezifische berufliche oder soziale Gruppe richten, werden weit häufiger nachgefragt als Angebote, die sich unspezifisch an die Allgemeinheit richten. Der Grund dafür ist einfach: in der eigenen Gruppe erwartet man einen höhern Nutzen und bessere Möglichkeiten zur Netzworfbildung. Außerdem spielen Statusfragen eine nicht geringe Rolle.

Den unterschiedlichen Zielgruppen müssen auch unterschiedliche didaktische Konzepte und Methoden entsprechen. In einer Fachtagung für Richter oberster Bundesgerichte zu Fragen des Rechtsextremismus z.B. sind andere Methoden zu wählen als für eine Gruppe von Schülern, die sich mit dem gleichen Thema beschäftigen. Als generelle Aussage läßt sich sicherlich feststellen, daß der Lernerfolg und die nachhaltige Wirkung entscheidend von der richti-

gen Methodenwahl abhängt. Nur wenn das Vorwissen und die Lernbereitschaft bei der Themen- und Methodenauswahl angemessen berücksichtigt werden, wird sich ein erkennbarer Lernerfolg einstellen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß handlungsorientierte Methoden, bei denen die Teilnehmer gestaltend aktiv mitwirken, zu großen Lernfortschritten führen. Beispiele für solche Methoden sind Erkundungen, Expertenbefragungen, Simulations- und Rollenspiele, Zukunftswerkstätten, Erarbeitung von Reportagen, Fotodokumentationen u.s.w.

Allerdings bedarf es für diese Methoden einer guten Vorbereitung und Steuerung durch die Veranstaltungsleitung. Außerdem ist nicht jede Zielgruppe und nicht jedes Thema in gleicher Weise für diese Methoden geeignet. Carl Deichmann gibt in seinem Beitrag „Politische Bildung für Wen? Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Methoden in der außerschulischen politischen Bildung“ einen guten Überblick über die Zusammenhänge zwischen Zielgruppen und Methodenauswahl. Im zweiten Teil dieser Publikation werden in den Praxisberichten zudem einige methodische Konzeptionen vorgestellt, die erfolgreich und mit großem Zuspruch seitens der Teilnehmer durchgeführt wurden.

Eine besondere Zielgruppe der politischen Bildung, die in Zukunft immer mehr Gewicht bekommen wird, sind Zuwanderer aus fremden Kulturkreisen, die auch in das politische System unseres Landes integriert werden müssen, um Ghattobildung und Parallelkulturen zu verhindern, und für die bei der deutschen Bevölkerung zugleich Verständnis gefördert werden muß. Daher wird das interkulturelle Lernen, zu dem Peter Graf Überlegungen formuliert

hat, zu den wichtigen und neuen Zukunftsaufgaben auch der politischen Bildung gehören.

3. Politische Bildung braucht staatliche Finanzierung

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben Politiker und Fachleute in Deutschland wachgerüttelt und dazu geführt, daß der Bildung, trotz leerer Staatskassen, ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Wenn die Äußerungen der verantwortlichen Politiker nicht nur Sonntagsreden sind, dann wird mehr in die Bildung des Nachwuchses investiert, um den Standort Deutschland als Wissensstandort auch in Zukunft abzusichern. Was für die Bildung im allgemeinen gilt, sollte bei der politischen Bildung nicht missachtet werden. Die Investitionen in die politischen Bildungseinrichtungen sind Demokratiekosten, die sich bisher für unsere Gesellschaft gerechnet haben. Bis zu einer Million Bürgerinnen und Bürger nehmen ohne Zwang die Angebote der außerschulischen politischen Bildung jährlich wahr. Die Mehrzahl von ihnen sind keine Parteimitglieder. Empirische Erhebungen weisen nach, daß der Nutzen bei den Teilnehmern hoch eingeschätzt wird. So hat die Konrad-Adenauer-Stiftung stichprobenartig bei zwei ihrer regional tätigen Bildungswerke Messungen zur „Kundenzufriedenheit“ und zur Reichweite ihrer Ausstrahlung in den jeweiligen Regionen durchführen lassen. Die gemessenen Werte attestieren der Arbeit eine hohe Qualität und einen Nutzen für die Teilnehmer.

Die außerschulischen Bildungsträger, die Stiftungen, Akademien, und Bildungsstätten verknüpfen Politiker und Parteien mit einer Vielzahl wichtiger Persönlichkeiten und Gruppen unserer Gesellschaft. Oftmals ermöglichen sie erst das unmittelbare, nicht durch Medien gefilterte, Gespräch zwischen der Politik und diesen Gruppen. Sie nehmen damit eine wichtige Scharnier- und

Brückenfunktion zwischen der operativen Politik und gesellschaftlichen Gruppen wahr und leisten einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und Mißverständnissen. Sie bauen Sympathiefelder für die Politik bei der jungen Generation auf und qualifizieren politisches Personal. Die Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung haben ein großes Netzwerk von Sympathisanten und Meinungsträgern aufgebaut, das sich im Sinne unserer rechtsstaatlichen Ordnung neben den Parteien und Massenmedien gebildet und insbesondere in den Regionen, Städten und Gemeinden zu einem wichtigen Teil der politischen Kultur geworden ist. Sie wirken als *Agenturen für unsere Demokratie* und erfüllen wichtige politisch-kulturelle Aufgaben. Um es mit den Worten von Dieter Althaus zu sagen: „Freiheitliche Demokratien leben vom Engagement der Bürgerinnen und Bürger. Diese müssen Grundlagen, Hintergründe und Alternativen kennen, um sich eine Meinung bilden, um entscheiden zu können. Ein Königsweg zum mündigen Bürger führt über die politische Bildung.“

Politische Bildung ist auf staatliche Subventionen angewiesen. Zwar kann sie einen Teil ihrer Kosten durch Teilnehmerbeiträge erwirtschaften, aber das „Produkt“ politische Bildung läßt sich nur in großen Ausnahmen kostendeckend am Markt „verkaufen“. Die politische Bildung würde ihre Zielgruppen, die sie erreichen möchte – nämlich insbesondere die junge Generation – eindeutig verfehlen. Bei fehlenden staatlichen Zuschüssen würden die Einrichtungen der politischen Bildung sehr schnell entweder ganz verschwinden oder sich eine betuchte Klientel suchen, für die sie polit-touristische Reisen anbietet. Dafür gibt es einen Markt. Wenn der Staat aber ein Interesse daran hat, den Zugang zur politische Weiterbildung einem breiten sozialen Spektrum zu ermöglichen und nicht nur denen, die hohe Kosten tragen können, dann ist

staatliche Finanzierung auch in Zukunft unumgänglich. Allerdings stehen die Einrichtungen der politischen Bildung umgekehrt in der Pflicht, ihre Leistungen und Wirkungen nachzuweisen. Bei leeren öffentlichen Kassen ist dies eine Bringschuld an den Steuerzahler. Diese Publikation will einen Beitrag dazu leisten. ■

Person und Gesellschaft denken: Politische Bildung im christlich-demokratischen Wertebezug

Dieter Althaus

1. Der freie Mensch – die einzigartige Person

Person ist der Mensch kraft der Tatsache, daß er nicht nur ein Mensch unter anderen, sondern auch anders als alle anderen ist – und daß er in diesem seinem Anderssein gegenüber allen anderen etwas Einmaliges und Einzigartiges ist. Die einzigartige Person ist niemals durch ein noch so ähnliches Double ersetzbar.

Die Gesellschaft hat als rechtlich verfaßte Gemeinschaft dafür zu sorgen, daß der Mensch als Person geachtet und geschützt ist. Jeder ist aus sich heraus

Träger geistig-sittlicher Werte. Er verdient – unabhängig von Erfolg oder Misserfolg und unberührt vom Urteil anderer – Achtung als einmalige und unverfügbare Person. Seine Würde ist unantastbar. Das gilt sowohl gegenüber rechtlichen und politischen Zugriffen des Staates als auch gegenüber der Gesellschaft.

Wir wissen, Persönlichkeit ist weder teilbar noch summierbar. Ihre Einheitlichkeit läßt ebenso wenig Teilbarkeit zu, wie ihre Ganzheitlichkeit so etwas wie Summierbarkeit zulassen würde.

Schon zu Lebzeiten eines Menschen erfasse ich die Person, die er ist – leiblich und sinnlich. Die Person „ist“ über die Sterblichkeit hinaus.

2. Gesellschaft – der Mensch ein politisches Wesen

Soll man Gesellschaft nun humanistisch vom Menschen her denken oder als Gebilde auffassen, das so wenig an menschlichen Maßstäben zu messen ist, wie ein Ameisenhaufen einer Ameise gleicht?

Ist der Mensch wirklich – wie Aristoteles behauptet – ein politisches Wesen, ein „*zoon politikon*“, oder verfällt er immer wieder dem Egoismus und der Selbstliebe?

Es gibt viele Beispiele für unermessliches Leid, für Selbstsucht, für Beliebigkeit und Willkür, für Rassen- und Klassenwahn, für den Verzicht auf den politischen Weg.

Gedankliche Verirrung, Böswilligkeit und Gewalt auf der einen Seite und wegschauen, weghören, wegsehen auf der anderen Seite sind die Ursachen,

wenn der Traum von einer humanen Gesellschaft, von einer menschlichen Welt, scheitert.

Jeder ist für das, was er tut oder unterläßt, selbst verantwortlich. Diese Verantwortung kann niemand auf andere abschieben. Noch so schlimme Umstände können individuelles menschliches Fehlverhalten nicht rechtfertigen.

Wer den Menschen nur von Instinkten und Trieben geleitet sieht, wird ihm nicht gerecht. Er unterstellt eine existenzielle Sinnlosigkeit des Menschen.

Die Einsicht, daß jeder Mensch Irrtum und Schuld ausgesetzt ist, bewahrt uns vor der Ideologisierung von Politik. Sie läßt uns den Menschen nüchtern sehen und gibt unserer Leidenschaft in der Politik das richtige Maß.

Wir wissen um die Talente, um die Gaben, die jeder mit in die Wiege gelegt bekommt. Gaben werden zu Aufgaben. Sie nutzbar zu machen, schafft auch Erfüllung.

Wer Verantwortung für die Welt übernehmen will, wem die Zukunft der Kinder wichtig ist, der sollte die Chancen nutzen, sich zu informieren und sich politisch einzubringen.

Menschen sind auf Gemeinschaft hin ausgerichtet. Wer nicht ein wenig für andere lebt, der lebt kaum für sich. Individualisierung und Globalisierung haben daran nichts geändert. Im Gegenteil – sie unterstreichen die Richtigkeit dieser Erkenntnis. Wir wollen unsere Freiräume so wenig missen, wie die Geborgenheit in der Gemeinschaft. Freiheit richtig verstanden ist nie ohne die Verantwortung für sich und den anderen zu denken.

Selbst wenn die Wohlfahrtsgesellschaft praktisch alle Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen imstande wäre, ginge nicht ein Bedürfnis leer aus? Die dem Menschen zutiefst innewohnende Sehnsucht, in seinem Leben – in seiner Lebenssituation – einen Sinn zu finden.

Die letzten Fragen, die uns Menschen beschäftigen, kann Politik nicht beantworten. Menschsein weist immer über sich selbst hinaus. Essenz menschlicher Existenz ist letztlich die Transzendenz. Die positiven Antworten, die hier gegeben werden können, sind ein Reservat des Glaubens.

Um die „vorletzten“ Fragen jedoch hat sich verantwortliche Politik zu kümmern. Sie bestimmt die Rahmenbedingungen für eine freie, pluralistische, soziale und humane Gesellschaft.

In der Demokratie ist letztlich jeder Bürger, wie groß oder gering sein Interesse an Politik auch sein möge, ein „Amtsträger“.

Jeder von uns trägt Verantwortung. Was für eine Regierung wir haben, das hängt letzten Endes davon ab, daß wir nicht einfach Leute wählen, die ihre Ansichten fähig und brav vertreten, sondern daß wir auch Frauen und Männer aussuchen, die ihrem Wissen und Gewissen folgen. So dürfen wir nicht jene verdammen, die aus Grundsatztreue auch unpopuläre Anliegen vertreten, sondern vielmehr den Mut belohnen, die Ehrenhaftigkeit achten und schließlich das Richtige erkennen.

Wohl in keinem Beruf – außer dem des Politikers – verlangt man, daß eine Frau oder ein Mann Prestige und erwählte Laufbahn aufs Spiel setzen. Nur wenige sind dem öffentlichen Rampenlicht so ausgesetzt wie Politiker. Doch

von Dante wissen wir, daß die heißeste Hölle aller Höllen denen vorbehalten ist, die sich in Zeiten großer Entscheidungen weigern, Partei zu ergreifen.

3. Politische Bildung – häufig missbraucht und doch unverzichtbar

Wir können stolz sein auf unser demokratisches Ordnungssystem, weil es elastisch und freiheitlich ist, weil es die öffentliche Diskussion und die Äußerung abweichender Meinungen ermutigt und letztlich, weil es einander opponierenden Interessen und Gruppen – den landschaftlichen, wirtschaftlichen, sozialen und weltanschaulichen – großen Spielraum gewährt. Diese Freiheit kann uns jedoch auch Demagogen bescheren. In mancher Krise scheint die Demokratie nicht so schlagfertig zu sein wie die Autokratie. Dennoch ist die Überlegenheit der Demokratie offensichtlich. Aus ihr heraus entwickeln sich – mehr als das bei einem anderen System möglich wäre – Standhaftigkeit, Einfallsreichtum, Aufopferung für das Gemeinwohl und Zivilcourage.

Damit die Frucht der Freiheit gedeihen kann, bedarf es solider Kenntnisse, damit jeder nach bestem Wissen und Gewissen mitreden und entscheiden kann.

Von totalitären Herrschern ist politische Bildung immer zur Indoktrination genutzt worden. Die Person zählte nichts, die Gesellschaft alles. Was zu denken war, bestimmte die Führung. Sätze wie „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“ und „Die Lehre von Marx ist allmächtig, weil sie wahr ist“ dokumentieren die Perversion dieser Ideologien.

Max Weber sah in der „unpolitischen Vergangenheit des deutschen Bürgertums“ eine Ursache für den Untergang des Weimarer Verfassungsstaates. Le-

bendige Demokratie lebt vom Mitdenken und Mittun der Bürgerinnen und Bürger.

Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde Helmut Kohl die Frage gestellt, ob Politik für viele Leute nicht einfach zu kompliziert sei. Seine Antwort: Alles, was im Privatleben gut und richtig sei, sei es auch in der Politik. Diese Aussage stimmt heute so wie damals. Mit einem gesunden Menschenverstand, wer wünschte ihn sich nicht in der Politik, lassen sich viele der Fragen und Herausforderungen lösen.

Aber niemand wird widersprechen, daß Bildung, nicht zuletzt politische Bildung, Rüstzeug vermittelt, um mitreden zu können. So erfährt man von Hintergründen, lernt Zusammenhänge verstehen, wird vertraut mit den Spielregeln der Demokratie.

Dabei darf politische Bildung nicht Selbstzweck sein. Sie ist Handwerkszeug, um Politik besser zu verstehen und damit auch beeinflussen zu können. Sie muß, wenn sie ein stabiles Fundament sein will, auch einen Wertebezug haben.

Individualisierung und Globalisierung stellen die Politik vor neue Herausforderungen, auf die auch die politische Bildung eingehen muß. Politische Bildung mit christlich-demokratischem Wertebezug kann dem Interessierten helfen, sich selbst und seine Beziehung zur Welt besser zu verstehen.

Entscheidend für die Zukunftsfähigkeit der freien Gesellschaft wird sein, ob es gelingt, die Idee der verantworteten Freiheit, die christdemokratischer Politik zugrunde liegt, insbesondere jungen Menschen zu vermitteln und sie als

Mitstreiter für die Ideale von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität zu gewinnen.

4. Kompaß freier Gesellschaften: der christlich-demokratische Wertebezug

Von Ernst-Wolfgang Böckenförde stammt die vielzitierte und tiefgründige Feststellung, daß der freiheitliche säkulare Staat von Voraussetzungen lebe, die er selbst nicht garantieren kann.

Die Werte, die das Fundament unserer Gesellschaft sind, können nicht nur nicht verordnet werden, sie gehen weit über das hinaus, was Politik aus sich heraus leisten kann.

Immer dann, wenn Politik den Anspruch hatte, Heilsversprechen machen und verwirklichen zu können, scheiterte sie. Systeme, die das Paradies versprachen, waren für ihre Bewohner oft die Hölle.

Nur eine Gesellschaft, die die Würde der Person anerkennt, und zwar die Würde als Wert an sich, gründet auf Voraussetzungen, die der säkulare Staat – wie Böckenförde sagt – selbst nicht garantieren kann. Wo man der Person die Würde nimmt, macht man sie zur Sache.

Freiheit und Würde des Menschen beruhen auf einer Wirklichkeit, welche die menschliche Welt übersteigt. Wir wissen, daß sie der Mensch weder sich selbst noch der Gesellschaft verdankt. Er ist nicht das letzte Maß aller Dinge. Jeder von uns ist seinem Gewissen verantwortlich und damit nach christlichem Verständnis Gott. Dieses Verständnis vom Menschen schafft eine Grundlage für verantwortliche Politik.

Die Gesellschaft von heute mit ihrer geringen religiösen Bindung braucht christliche Politiker, gerade weil sie manchmal dem Zeitgeist widersprechen und der Sache wegen auch einmal unbequem sind. Sie helfen mit, in einer Zeit des Wertewandels Orientierung zu geben, und sind für viele Hoffnung in einer angsterfüllten Zeit, deren Technik- und Wissenschaftsgläubigkeit häufig das Fundament fehlt.

Christliche Politiker sind auch die Brücke für den Dialog zwischen Kirche und weltlicher Ordnung. Dieser Dialog ist notwendig, weil Einsprüche der Kirche gegen die Welt – und umgekehrt – nicht wirkungslos bleiben dürfen.

Gerade in einer Welt, in der sich Veränderungen in einem atemberaubenden Tempo vollziehen, in der alte Gewißheiten in Zweifel gezogen werden, suchen Menschen Orientierung. Der christlich-demokratische Wertebezug kann der Kompaß sein, um die Herausforderungen, vor denen wir stehen, zu bewältigen, ohne Bewährtes aufzugeben.

Dieser Wertebezug zeigt sich an dem beschriebenen Verständnis vom Menschen und an der Bedeutung, die Person und Gesellschaft haben.

4.1 Personalität

Jeder Mensch verdient Achtung, er ist eine einmalige und unverfügbare Person. Das Recht des Menschen auf Leben und körperliche Unversehrtheit und seine Würde sind unantastbar. Sie gelten in jeder Phase seiner Entwicklung und unabhängig davon, ob der Mensch krank oder gesund ist.

Diese Erkenntnis verpflichtet uns zum Schutz ungeborenen menschlichen Lebens, zur besonderen Unterstützung von Menschen mit Behinderung und

Kranken, zur Fürsorge für diejenigen, die noch nicht oder nicht mehr für sich selbst sorgen können.

Ich befürchte, daß das Infragestellen des Lebensrechts am Beginn (straffreie Abtreibung in den ersten drei Monaten) und am Ende (Diskussion über aktive Sterbehilfe) menschlichen Lebens zu einem moralischen Dammbruch führt, dessen Folgen noch gar nicht absehbar sind. Hier geht es nicht mehr darum, nur den Anfängen zu wehren. Dieser Zeitpunkt ist schon überschritten. Wir sind mittendrin in einer Auseinandersetzung, bei der es gilt, offen zu sein für medizinischen Fortschritt zum Nutzen des Menschen, aber auch entschieden zu widersprechen, wenn über Unverfügbares verfügt werden soll.

Wie wir es mit der „Ehrfurcht vor dem Leben“ halten, ist ein Zeichen für die Humanität unserer Gesellschaft. Wer ungeborenem, altem, behindertem, krankem menschlichen Leben weniger Achtung schenkt, beginnt Leben und Würde des Menschen zur Disposition zu stellen. Er wird die Geister, die er ruft, nicht mehr loswerden.

Politisches Handeln muß sich immer daran messen lassen, ob es den Bedürfnissen des einzelnen gerecht wird. Die Zukunft der Kinder und die konkrete Lebenssituation des Menschen müssen der Maßstab verantwortlicher Politik sein. Kein Hinweis auf das große Ganze rechtfertigt Ungerechtigkeit gegenüber einer Person.

4.2 Subsidiarität

Wer in einem zentralistischen Staat aufgewachsen ist, kennt die Unzulänglichkeiten eines solchen Systems, das kleineren Einheiten nichts zutraut, alles

„von oben“ lenken will. Wir sind davon überzeugt, daß es richtig ist, wenn die kleinere Einheit das, was sie alleine leisten kann, selbst leistet und die jeweils größere Einheit sie dabei unterstützt.

Dieses Prinzip der Subsidiarität hat sich bewährt, und es ist im Zeitalter der Globalisierung wichtiger denn je. Subsidiarität nimmt Verantwortung ernst, fordert sie heraus.

Der Staat darf nicht Aufgaben übernehmen, die der einzelne oder jeweils kleinere Gemeinschaften erfüllen können. Was kleinere Einheiten ebenso gut leisten können, davon sollte der Staat seine Hände lassen. Der Grundsatz der Subsidiarität gilt auch zwischen kleineren und größeren Gemeinschaften sowie zwischen freien Verbänden und staatlichen Einrichtungen. In diesem Sinne trägt Subsidiarität auch zur Deregulierung und Entbürokratisierung bei.

Die kleinste Gemeinschaft sind Ehe und Familie, sie haben sich als beständige Form menschlichen Zusammenlebens erwiesen.

Keine andere gesellschaftliche Lebensform und kein Staat können sie ersetzen. Familien sind die beste Lebens- und Erziehungsgemeinschaft. In ihr wird gegenseitige Verantwortung und Solidarität erlebt.

Jedes Kind hat nach meiner festen Überzeugung ein Recht auf Familie, auf persönliche Zuwendung, auf Begleitung und Liebe der Eltern.

Dabei wissen wir, daß Ehe und Familie auch scheitern können. Doch trotz sehr unterschiedlicher Erfahrungen, z.B. in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, und trotz hoher Scheidungszahlen sind Ehe und Familie für die gro-

ße Mehrheit – insbesondere der jungen Menschen – attraktiv, in ihr sehen sie den ersten und wichtigsten Ort individueller Geborgenheit und Sinnerfüllung.

Wenn Kinder nur als Belastung empfunden werden, wenn man Kinder nicht mehr als Bereicherung, auch des persönlichen Glücks, sieht, dann bleibt jede Familienpolitik letztlich erfolglos.

Wenn es uns nicht gelingt, die Rahmenbedingungen für eine familienfreundliche Gesellschaft weiterzuentwickeln und damit der strukturellen Rücksichtslosigkeit gegenüber Familien zu begegnen, sind all unsere Anstrengungen, z.B. im Zusammenhang mit der Reform der Sozialversicherungssysteme, umsonst. Die Stärkung der Familie ist alternativlos, wenn unser Land eine Zukunft haben soll.

Neben den Eltern, die an erster Stelle stehen, die das vor staatlicher Bevormundung geschützte Elternrecht und damit auch die elterlichen Sorgepflichten haben, neben der Gesellschaft, die sich fragen lassen muß, wie sie Kindern begegnet, sind auch Politik und Staat in der Pflicht.

Ich sehe es als eine unserer zentralen Aufgaben an, ausreichend Kinderbetreuungsangebote zur Verfügung zu stellen. Der Kindergarten muß uns genau so wichtig sein wie Schule, Ausbildungsplatz und Universität.

Wir sind gefordert, mitzuhelfen, daß wieder mehr Menschen ihren Wunsch zu Kindern auch in die Tat umsetzen.

Wenn die kleine Einheit Familie gesund ist, stärkt das auch die jeweils größeren Einheiten, Kommunen, Land und Bund.

4.3 Solidarität

Ohne Solidarität kann keine Gemeinschaft existieren. Sie zeichnet die Wechselbeziehung zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft aus. Das Maß an Solidarität in einer Gesellschaft gibt Auskunft über das soziale Klima in einem Land. Heute geht es fast ausschließlich um den Anspruch des einzelnen auf Zuwendung und Hilfe, wenn über Solidarität gesprochen wird. Dabei ist Solidarität keine Einbahnstraße. Solidarität ist nicht nur das, was ich von anderen erwarte, nicht nur das, was ich selber gebe, sondern auch das, womit ich andere nicht belaste. Solidarität im christlich-demokratischen Wertebezug bedeutet „wechselseitige Verantwortlichkeit“.

Wer den Menschen als einzigartige Person ernst nimmt, muß ihn anders behandeln als ein Objekt. Der Mensch ist Subjekt mit ganz individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Sehnsüchten, die weit über die materielle Befriedigung hinausgehen. Er hat einen Anspruch darauf, gefördert und gefordert zu werden. Sein Tun soll „Sinn machen“.

Mehr Verantwortung zu tragen für die finanzielle Absicherung im Alter, für die Gesundheit, für seine eigene Entwicklung, ist im Interesse des freien Bürgers. Die Bevormundung von der Wiege bis zu zur Bahre hat dem einzelnen nicht nur seine Verantwortung abgenommen, sondern auch seine Freiheit eingeschränkt, seine Persönlichkeit vergesellschaftet.

Wir müssen die für eine aktive Sozialpolitik vorhandenen Mittel auf die konzentrieren, die sie wirklich benötigen, und wir müssen grundsätzlich jedem so viel von seinem Einkommen lassen, daß er von seinem eigenen Geld leben und für sich vorsorgen kann.

Auch auf einem anderen Feld muß Solidarität neu austariert werden.

Eine ernsthafte Debatte über die demographische Entwicklung ist überfällig. Die Generationensolidarität und mit ihr die sozialen Sicherungssysteme sind in Gefahr. Es geht um weit mehr als um das Argument, warum eine Generation, die mit einem geringeren Rentenniveau leben müssen, höhere Rentenversicherungsbeiträge einbezahlen soll als jede Generation vor ihr.

Wenn die Politik hier ihre Hausaufgaben nicht erledigt, droht ein Generationenkonflikt ganz neuer Qualität.

Das Gesicht unseres Landes verändert sich dramatisch. Schon heute fällt ausländischen Besuchern auf, daß man in Deutschland so wenig Kinder sieht. Dabei wird es in den nächsten 50 Jahren nie wieder so viele Kinder und Jugendliche in Deutschland geben wie zurzeit. Wenn es dabei bliebe, daß die Kinderzahl bei jeder Generation wie jetzt um ein Drittel niedriger wäre als die der Elterngeneration, dann leben am Ende dieses Jahrhunderts statt 82 Millionen nur noch 30 Millionen Menschen in Deutschland. Sollte sich an diesem Trend nichts ändern, dann ändert sich in Wirtschaft, Gesellschaft, Staat und Kultur grundlegend alles.

Wir stecken in einem Teufelskreis: Die seit drei Jahrzehnten konstant abnehmenden absoluten Geburtenzahlen bewirken einen abermaligen Geburtenrückgang. Dann nämlich, wenn die Nichtgeborenen in dem Alter wären, daß sie selbst wieder Kinder hätten.

Grundsätzliche Schritte sind notwendig, um hier gegenzusteuern. Wir müssen alternative Optionen nutzen, damit jeder seinen Beitrag zum Generationenver-

trag leisten kann. Und wir müssen wieder deutlich machen, welche Erfüllung die Entscheidung zur Elternschaft, zu den „Berufungen“ zur Mutter und zum Vater mit sich bringt. Es bringt nichts, darum herum zu reden: Das Entscheidende an jeder Art von demographisch orientierter Politik ist, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Frauen und Männer den durchaus vorhandenen Kinderwunsch auch verwirklichen.

4.4 Freiheit

Wenn es einen Staat gäbe, der dem Menschen alles, was er braucht, zur Verfügung stellen könnte, dann wäre dieser Staat auch so stark, daß er dem Menschen alles nehmen könnte. Einen solchen Staat wollen wir nicht. Die Erfahrungen mit staatlich organisierter Unfreiheit sind vielfältig.

Ein Wesenszug freier Gesellschaften ist das ehrenamtliche, bürgerschaftliche, freiwillige Engagement. Der Staat könnte das, was ehrenamtlich erbracht wird nicht nur nicht finanzieren, er könnte es auch – unabhängig vom Geld – gar nicht vergleichbar leisten. Ehrenamtliche Arbeit schafft Freiheitsräume, gerade weil der Staat nicht eingreift. Keine staatlich-amtliche Anstrengung kann ersetzen, was ehrenamtlich im Sozialen, in der Kultur, im Sport und nicht zuletzt in der Politik erreicht wird.

Jeder wird gebraucht in unserem Land. Es gibt genug Aufgaben. Die einseitige Profilierung des Erwerbssektors wird der Familienarbeit und dem sog. Dritten Sektor, dem weiten Feld freiwilligen, gemeinnützigen, bürgerschaftlichen Engagements, nicht gerecht. Ich weiß um die großartige Bereitschaft vieler Menschen in unserem Land, sich unentgeltlich für eine gute Sache zu engagieren.

Wir sind gefordert, Angebote zu schaffen, damit diejenigen, die sich einbringen wollen, dies können und ihr Einsatz Anerkennung, z.B. die Berücksichtigung von im Ehrenamt erworbener Qualifikationen, findet.

Ich halte es für nicht akzeptabel, wenn nur 0,15% der angesprochenen Zielgruppe, ein Angebot zum Freiwilligendienst gemacht werden kann, das Interesse aber die zur Verfügung stehenden Stellen um ein vielfaches übersteigt. Wenn sich junge Menschen gemeinnützig einbringen wollen, dann sollten wir das unterstützen, anstatt – zu Unrecht – über mangelndes Engagement zu klagen.

Das gilt übrigens auch für die Politik. Es verrät einen verengten Blick, wenn man bei Politik nur an den Bundestag und die Landtage denkt und die Kreis-, Stadt- und Gemeindeparlamente vergißt. Das Bild ist absolut unvollständig, wenn ich nur die sog. Berufspolitiker betrachte, die vielen Millionen aber außer acht lasse, die sich ehrenamtlich in ihren Parteien für unser Land einsetzen. Die allermeisten, die sich in Deutschland politisch engagieren, tun das ehrenamtlich.

Sie sind die Demokraten, die für die Werte stehen, auf die die Mütter und Väter des Grundgesetzes gesetzt haben.

Die deutsche Verfassung legt im Artikel 2 eindeutig fest, daß die Würde des Menschen vornehmlich in der „freien Entfaltung der Persönlichkeit“ besteht. Das Grundgesetz entscheidet wertsystematisch: Der Wert der Freiheit, der in der Menschenwürde begründet ist, steht über dem ebenfalls in der Menschenwürde begründeten Wert der Gleichheit. Freiheit ist unteilbar, und sie ist lückenlos zu schützen. Die aus der Menschenwürde fließende Freiheit wird nur

begrenzt durch die Individualwerte der Mitmenschen, durch den moralischen Wert des „Sittengesetzes“ und durch den Gemeinschaftswert der „verfassungsmäßigen Ordnung“.

Es ist die Aufgabe des Staates, dem Menschen den notwendigen Freiheitsraum zu sichern.

Nur wenn der Mensch lernt, in der Gemeinschaft mit anderen zu leben, kann er sich frei entfalten. Bewältigte Aufgabe stärken und geben Kraft zu neuen Herausforderungen. Wer nie die Erfahrung machen durfte, an Schwierigkeiten zu wachsen, wird sich vor jeder Aufgabe scheuen und letztlich ein Gefangener seiner eigenen Ängste sein. Wer nur an sich denkt, beraubt sich der Freude, für andere da zu sein. Man ist nicht frei, sondern einsam und arm, wenn man von jeder Verpflichtung und jedem Verzicht befreit sein möchte.

Erst durch die Selbstverantwortung und Mitverantwortung im praktischen Leben verwirklicht sich Freiheit.

Die erste deutsche Demokratie scheiterte an den Extremen von links und rechts. Wir müssen dafür sorgen, daß die zweite deutsche Demokratie nicht an Satttheit, geistiger Trägheit und moralischer Gleichgültigkeit zerbricht. Gerade die Menschen in den jungen Ländern, die mit der friedlichen Revolution entscheidend zur Stärkung von Freiheit und Demokratie in Deutschland und darüber hinaus beigetragen haben, können hier wichtige Erfahrungen einbringen. Mit Kerzen in den Händen und Gebeten auf den Lippen haben sie einem totalitären Staatsapparat getrotzt. Die Idee der Freiheit hat nichts von ihrer Kraft verloren.

Aber Freiheit ist bedroht. Um sich gegen Verführung und Zugriff wehren zu können und sich in die freie Gesellschaft einzubringen und diese mitzugestalten, müssen die Menschen sich ein selbständiges Urteil bilden können und die Chance zur verantwortlichen Mitarbeit im freiheitlich-demokratischen Staat erhalten.

Politische Bildung kann dazu einen entscheidenden Beitrag leisten. Lebendige Demokratie lebt vom Mitdenken und Mittun der Bürger. Er ist der Souverän.

Ich sehe zwar eine moralische Pflicht derjenigen, die in Freiheit leben, für die Freiheit einzutreten, aber niemand soll gezwungen werden, sich mit Politik beschäftigen zu müssen.

Damit aber möglichst viele sich als mündige Bürger sehen und bereit sind mitzugestalten, müssen wir für Politik werben. Politik ist der Wettbewerb der besten Ideen, um die Gesellschaft zu ordnen und das Land zu gestalten.

Die Gesellschaft muß den Menschen einen Zugang zur Politik ermöglichen. Sie benötigen Rüstzeug, um die Strukturen des freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu verstehen und sich einbringen zu können. Wer die Materie kennt, dem kann man nichts vormachen. Nur wer Bescheid weiß, kann sich eine eigene Meinung bilden.

Deshalb kommt der politischen Bildung gerade in unserer Zeit, in der viele Halt und Orientierung suchen, eine wachsende Bedeutung zu. Die pluralistische Gesellschaft zwingt den einzelnen zu Entscheidungen, zu denen er erst befähigt werden muß.

Zu den unverzichtbaren Voraussetzungen der Bildung gehört u.a. ein entwickeltes Verständnis für die gegenwärtige Gesellschaft. Das gewinnt man am besten in dem man auch die historischen Zusammenhänge kennenlernt.

Weiter dürfen wir die Kultur des Dialogs nicht verlernen. Denn die Begegnung des einzelnen mit anderen und mit der Gesellschaft vollzieht sich als Kommunikation.

Erziehung heißt für Verhältnisse und Atmosphäre sorgen, in der ein Mensch gedeihen kann. Durch Erziehung werden von Generation zu Generation Werte übertragen, die dem Leben Sinn, Richtung und Ziel geben.

Ich bin gegen die Politisierung von Schule, aber ich bin entschieden dafür, daß Politik an Schulen gelehrt wird.

Es ist gut, wenn im Rahmen von Freiwilligenprogrammen eine fundierte pädagogische Betreuung stattfindet, aber ich empfehle, diese durch Angebote an politischer Bildung zu ergänzen.

Insbesondere die Medien sollten nicht nur berichten, analysieren und kommentieren, sondern auch mithelfen, Zusammenhänge zu verstehen, unterschiedliche Positionen kennenzulernen und zur eigenständigen Meinungsbildung beizutragen.

Die Angebote der politischen Stiftungen sollten verstärkt auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer außerhalb der Parteien, denen die Stiftungen jeweils nahe stehen, ansprechen.

Freiheitliche Demokratien leben vom Engagement der Bürgerinnen und Bürger. Diese müssen Grundlagen, Hintergründe und Alternativen kennen, um

sich eine Meinung bilden, um entscheiden zu können. Ein Königsweg zum mündigen Bürger führt über die politische Bildung.

Ohne Frage ist und muß das Politikangebot in der offenen Gesellschaft pluralistisch sein. Und ich weiß, daß das Denken von Person und Gesellschaft im christlich-demokratischen Wertebezug anspruchsvoll ist. Aber gerade dieses Verständnis vom Menschen ist unverzichtbar für eine Welt, die sich nicht aufgeben will. ■

Der Auftrag der politischen Bildung für unsere Demokratie

Hans Hugo Klein

1. Von der Notwendigkeit politischer Bildung

1. Nach dem bekannten Wort von Ernest Renan ist der Staat ein Plebiszit, das sich täglich wiederholt.¹ Das gilt für jeden Staat, welche Form seine Verfassung ihm auch verleiht. Die Geschichte liefert bis in die jüngste Vergangenheit eine Fülle von Beispielen dafür, daß eine Regierungsform, der die Unterstützung des Volkes fehlt, auf die Dauer selbst dann keinen Bestand hat, wenn der Versuch unternommen wird, sie mit Gewalt und Unterdrückung zu sichern.

Namentlich die rechtsstaatliche Demokratie bedarf eines weitgehenden Einverständnisses der Bürger.² Denn ihrem Begriffe nach setzt diese Staats- und Verfassungsform auf das aktive Engagement für das Gemeinwesen. Sie kann sich nicht mit der duldenden Hinnahme obrigkeitlicher Anordnungen begnügen. Vielmehr benötigt sie die Teilnahme der Bürger an der Verwirklichung des Gemeinwohls.³ Bürgerschaftliche Mitgestaltung wirkt im demokratischen Verfassungsstaat allerdings nur dann systemstabilisierend, wenn sie freiwillig erfolgt. Denn die Prinzipien, auf denen diese Staatsform beruht, sind die der persönlichen und politischen Freiheit.⁴

2. Der demokratische Verfassungsstaat gewährleistet seinen Bürgern das – in den Grenzen der Gemeinverträglichkeit – mögliche Höchstmaß persönlicher Freiheit und legt sich selbst bei deren Einschränkung ein hohes Maß an Zurückhaltung auf. Das gilt in besonderem Maße für die Meinungsfreiheit in ihren zahlreichen Erscheinungsformen. Das Bundesverfassungsgericht bezeichnet sie zu Recht in ständiger Rechtsprechung als für die Demokratie „schlechthin konstituierend“. „Denn es ist eine der Grundanschauungen der freiheitlichen Demokratie, daß nur die ständige geistige Auseinandersetzung zwischen den einander begegnenden sozialen Kräften und Interessen, den politischen Ideen und damit auch den sie vertretenden politischen Parteien der richtige Weg zur Bildung des Staatswillens ist.“⁵

Aber: wo Menschen friedlich zusammen leben wollen, können sie der Organisation von Herrschaft nicht entbehren. Auch die Demokratie ist, wie ihr Name sagt,⁶ eine Herrschaftsorganisation. Die freiheitliche Demokratie muß deshalb das Kunststück vollbringen, staatliche Herrschaft und persönliche Freiheit miteinander zu vereinbaren. Das Prinzip grundrechtlicher Garantie individuel-

ler Freiheit und dadurch bewirkter Beschränkung staatlicher Macht ist deshalb das eine Standbein ihrer Legitimität. Das andere ist ihre Zurückführung auf den Willen des Volkes als der Summe der dieser Herrschaft auf Dauer Unterworfenen: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“ (Art. 20 Abs. 2 Satz 1 GG). Diese doppelte Legitimationsidee des demokratischen Verfassungsstaates hat Christian Starck⁷ in dem Satz zusammengefasst: „Der Einzelne untersteht zwar einer demokratisch legitimierten Gemeinschaftsgewalt, die ihn verbindlichem Recht unterwerfen darf, aber einer Gewalt, die ihn als Individuum achten muß.“

3. Es bedarf keiner Erläuterung, daß unter solchen verfassungsrechtlichen Voraussetzungen Staatlichkeit nur möglich ist, wenn sie von der Zustimmung der Bürger getragen wird. Dabei muß der freiheitliche Verfassungsstaat – gerade um seiner Freiheitlichkeit willen – prinzipiell darauf vertrauen, daß sich die Bereitschaft zu seiner Akzeptanz gleichsam von selber einstellt, in einem Vorgang ständiger Selbsterneuerung, den Rudolf Smend als einen sich weit hin nicht bewußt vollziehenden Prozeß der Integration bezeichnet und näherhin beschrieben hat.⁸ Zwar ist dieser Integrationsvorgang nicht demokratischespezifisch, sondern Existenzbedingung jeder verfassten politischen Gemeinschaft. Er ist aber gerade für den demokratischen Staat seiner freiheitlichen Verfassungsstruktur wegen tägliche Herausforderung und Bewährungsprobe.

Es gibt keine rechtliche Garantie des Gelingens. Gerade „der freiheitliche, säkulare Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“⁹ Wollte er sich anheischig machen, jene Voraussetzungen, die letztlich moralisch-ethischen Charakter haben, einen Grundbestand gemeinsamer sittlicher Überzeugungen bilden, mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln rechtli-

chen Zwanges durchzusetzen, gäbe er preis, was ihn ausmacht: Die prinzipielle Freiheit individuellen Denkens und Handelns. Daß der Staat im Ausnahmefall des kämpferischen Angriffs auf seine freiheitliche demokratische Grundordnung zum Mittel des Vereinigungs-, ja sogar des Parteiverbots zu greifen befugt ist (Art. 9 Abs. 2, 21 Abs. 2 GG), daß er zum Schutz dieser Ordnung auch das Strafrecht mobilisieren darf (vgl. insb. §§ 94ff. des Strafgesetzbuchs), steht dazu nicht im Widerspruch. Denn hier geht es nicht um die zwangsweise Herbeiführung von Zustimmung zum demokratischen Rechtsstaat, sondern um die Abwehr von Bestrebungen zur Beseitigung seiner Grundlagen durch verfassungsfeindliche Aktion.¹⁰

4. Ein Mißverständnis wäre es allerdings zu glauben, die freiheitliche Demokratie könne oder dürfe gar selbst nichts zum Erhalt oder zur Schaffung der Fundamente ihrer Verfassungsordnung beitragen, müsse deren Bildung oder Zerfall gleichermaßen untätig zuschauen. Novalis¹¹ hat schon vor Beginn des 19. Jahrhunderts (aber mit Blick auf die Revolution in Frankreich) erklärt: „Der Staat wird zu wenig bei uns verkündigt. Es sollte Staatsverkündiger – Prediger des Patriotismus – geben“. ¹² Friedrich Schiller schrieb etwa um die gleiche Zeit und vor dem Hintergrund des gleichen welthistorischen Ereignisses an seinen Gönner, den Prinzen Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg, im vierten Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen: „Aber eben deswegen, weil der Staat eine Organisation sein soll, die sich durch sich selbst und für sich selbst bildet, so kann er auch nur insofern wirklich werden, als sich die Teile zur Idee des ganzen hinaufgestimmt haben.“¹³

„Staatsverkündung“, die Hinaufstimmung der Teile zum Ganzen, ist auch im demokratischen Verfassungsstaat „in Grenzen nicht nur verfassungsrechtlich zulässig, sondern auch notwendig“, wie das Bundesverfassungsgericht – pars pro toto – für die Öffentlichkeitsarbeit der Regierung entschieden hat.¹⁴ Das für die Demokratie des Grundgesetzes existenzwichtige Einverständnis der Bürger mit der von der Verfassung geschaffenen Staatsordnung werde von dem Bewußtsein getragen, daß der vom Grundgesetz verfasste Staat den einzelnen im Gegensatz zu totalitär verfassten Staaten einen weiten Freiheitsraum zur Entfaltung im privaten wie im öffentlichen Bereich offen hält und gewährleistet. Diesen Grundkonsens lebendig zu erhalten, sei Aufgabe staatlicher Öffentlichkeitsarbeit.

Begreift man „politische Bildung“ als moderne Form der Staatsverkündung, als Staatspflege, Verfassungspflege, Öffentlichkeitsarbeit staatlicher Organisationen, Bildungsarbeit in öffentlichen und privaten Einrichtungen, umfasst sie ein weites Feld. Bevor es in einigen groben Strichen nachgezeichnet wird (3.), ist der Gegenstand politischer Bildung zu beschreiben.

2. Vom Gegenstand politischer Bildung

1. Den vom Bundesverfassungsgericht angesprochenen „Grundkonsens“, mithin das grundsätzliche Einverständnis der Bürger mit der von der Verfassung des Grundgesetzes errichteten staatlichen Ordnung, herzustellen und zu bewahren, ist das vorgegebene Ziel allen Bemühens um politische Bildung. In den Verfassungstexten des Bundes und der Länder wird das Thema nur in einem Ausschnitt behandelt, und zwar in denjenigen Bestimmungen der (meisten) Landesverfassungen, die Ziele der schulischen Jugenderziehung angeben. In variationsreichen Wendungen werden als Erziehungsziele proklamiert: sitt-

liche und politische Verantwortlichkeit; freiheitliche demokratische Gesinnung und Haltung; Verantwortungsfreude; Anerkennung von Demokratie und Freiheit; Gemeinschaftsgesinnung; Vorbereitung auf den selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und an der Menschheit; Ehrfurcht vor dem Leben; Toleranz; Liebe zu Heimat, Volk und Vaterland; Achtung vor der Würde des Menschen.¹⁵

Nach den Verfassungen der Länder Baden-Württemberg (Art. 21 Abs. 3) und Nordrhein-Westfalen (Art. 11) ist Gemeinschafts-/Staatsbürgerkunde Gegenstand des Schulunterrichts.

Auch der Erwachsenen-/Volksbildung wird in den Landesverfassungen verschiedentlich gedacht. Hierbei finden auch freie Träger Erwähnung. Ziele im Sinne der politischen Bildung werden jedoch nicht genannt.¹⁶ Dennoch ist die Annahme berechtigt, daß, soweit politische Bildung Gegenstand der Erwachsenenbildung ist, die für die Schule genannten Erziehungsziele ebenfalls verbindlich sind. Soweit der Staat selbst unmittelbar oder mittelbar Träger politischer Bildung ist oder sie aus seinen Mitteln finanziert, muß sie jedenfalls zur Festigung der Verfassungsgrundlagen beitragen und darf nicht etwa ihre Aushöhlung befördern.

2. Versucht man, den bunten Strauß politischer Erziehungs- und Bildungsziele, die sich in den einschlägigen landesverfassungsrechtlichen Vorschriften finden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit in eine systematische Ordnung zu bringen – von didaktischen Fragen ist hier nicht zu handeln¹⁷ – so ist unschwer zu erkennen, daß sie sämtlich um die beiden schon genannten, grundlegenden Legitimationsprinzipien des demokratischen Verfassungsstaates kreisen: die sich in den Grund- und Menschenrechten manifestierende Ge-

währleistung persönlicher Freiheit und das bürgerchaftliche Recht auf Teilhabe an der politischen Willensbildung in Gesellschaft und Staat.¹⁸ Hier wie da allerdings handelt es sich um Prinzipien von hoher Komplexität.

a) Das läßt sich beispielhaft ablesen an dem auf der Unantastbarkeit der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 Satz 1 GG) beruhenden „Menschenbild des Grundgesetzes“, wie es das Bundesverfassungsgericht¹⁹ beschrieben hat:

Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei ihren Eigenwert anzutasten. ... Dies heißt aber: Der einzelne muß sich diejenigen Schranken seiner Handlungsfreiheit gefallen lassen, die der Gesetzgeber zur Pflege und Förderung des sozialen Zusammenlebens in den Grenzen des bei dem gegebenen Sachverhalt allgemein Zumutbaren zieht, vorausgesetzt, daß dabei die Eigenständigkeit der Person gewahrt bleibt.

Die Spannung Individuum – Gemeinschaft in einer Weise aufzulösen, die einerseits den Rechten des einzelnen angemessen Rechnung trägt und andererseits den Belangen der Gemeinschaft Genüge tut, ist eine ständige, mit der fortschreitenden Entwicklung der Gesellschaft wechselnden Bedingungen unterliegende Aufgabe des Staates, die dessen Amtsträgern große Sensibilität und den Bürgern ein hohes Maß an Einsichtsfähigkeit abverlangt.

b) Eine politische Ordnung, die im Raum der Gesellschaft die freie Entfaltung der Persönlichkeit ermöglichen will und zugleich auf der Überzeugung beruht, daß die vom Staat zu verwirklichenden Gemeinwohlziele nicht vorgegeben

sind und also auch nicht (wie religiöse Wahrheiten) „erkannt“ und als wahr gewußt werden, vielmehr nur aus dem offenen Wettstreit der Ideen und Argumente hervorgehen können und zudem immer reversibel bleiben (Beispiel: die Nutzung der Atomenergie für die Stromerzeugung), ist nicht „auf Harmonie angelegt, sondern auf die offene, vernünftige und gewaltlose Regelung von Konflikten“.²⁰ Als „pluralistische“ Ordnung setzt sie den Konflikt geradezu voraus, verlangt allerdings auch nach einer politischen Kultur seiner Austragung.

Politische Bildung muß also vor allem vermitteln, daß gesellschaftliche Konflikte im freiheitlichen demokratischen Staat legitim und notwendig sind, also auch ausgehalten werden müssen, daß sie gewaltfrei und mit gleichen Durchsetzungschancen für alle Beteiligten ausgetragen, daß sie aber auch zu einem Ende gebracht werden und in eine Entscheidung münden müssen, die für jedermann, also auch für die im friedlichen Diskurs unterlegene Minderheit, verbindlich ist. Die Unterwerfung der Minderheit unter die Entscheidung der Mehrheit ist dabei immer nur eine zeitweilige, weil und solange die Freiheitlichkeit des Prozesses der politischen Willensbildung in Staat und Gesellschaft die Chance der Minderheit gewährleistet, ihrerseits zur Mehrheit zu werden. Nur unter dieser Voraussetzung haben demokratische Entscheidungsprozesse Legitimität, nur unter dieser Voraussetzung können sie „Integration“ bewirken.²¹

c) Beide Prinzipien fußen auf zum Teil in weiter geschichtlicher Ferne gelegenen Erfahrungen, sind Produkt ihrer philosophischen Verarbeitung und angewandter praktischer Vernunft. Sie variieren in ihrem verfassungsrechtlichen Erscheinungsbild, wie der vergleichende Blick auf andere Verfassungsstaaten

zeigt. Aber sie konvergieren im Respekt vor der Würde des Menschen, in dem Gebot der Achtung seiner Freiheit und in der Anerkennung seiner Mitverantwortung in Staat und Gesellschaft.

d) Erklärungsbedarf besteht für den Ablauf dieser Prozesse politischer Willensbildung und staatlicher Entscheidungsfindung. Demokratie ist nur zu verstehen als offenes, hochkomplexes, unter den Bedingungen der Globalisierung längst nicht mehr nur innerhalb nationaler Grenzen wirkendes Kommunikationssystem. An ihm sind unzählige einzelne sowie national wie transnational operierende Gruppen beteiligt. Die Vorgänge transparent zu halten, aus denen sich tatsächliche Verhaltenszwänge und rechtsverbindliche Verhaltensnormen ergeben, die klassische Aufgabe also von Öffentlichkeit und öffentlicher Meinung, wird zu einem Ding der Unmöglichkeit. Zwar sichern nationale und völkerrechtliche Rechtsgarantien in einem vor wenigen Jahrzehnten noch unvorstellbaren Ausmaß den „free flow of information“, aber für den einzelnen, der in der Flut der Nachrichten unterzugehen droht, bietet sich nur bei größter Anstrengung und immer nur punktuell die Chance, ein aktive Mitgestaltung erlaubendes Maß an Einblick und Einsicht zu gewinnen.

Das greift an die Wurzeln der Demokratie. Politische Bildung steht in dieser Lage vor der Herkulesaufgabe, einerseits die prinzipielle Unabwendbarkeit dieser Entwicklung, andererseits aber auch die durch sie eröffneten Chancen friedlicher Konfliktlösung im globalen Rahmen zu erläutern und zugleich Wege aufzuzeigen, wie im Dschungel weltweiter Kommunikationsverbünde und Entscheidungsnetzwerke relative Transparenz und individuelle Mitwirkungsmöglichkeiten erhalten werden können. Politische Bildung hat, wie sich

an dieser Stelle zeigt, nicht nur eine darstellende sondern auch eine zu neuen Erkenntnissen vorstoßende Funktion.

e) In Goethes „Metamorphose der Tiere“²² heißt es:

Dieser schöne Begriff von Macht und Schranken, von Willkür
Und Gesetz, von Freiheit und Maß, von beweglicher Ordnung,
Vorzug und Mangel erfreue dich hoch! ... der Herrscher
Der verdient, es zu sein, erfreut nur durch ihn sich der Krone.

Der Dichter handelt hier von der unaufhebbaren Spannung von Freiheit und Zwang, die, wie sein Biograph Nicholas Boyle²³ erläutert, in einem „reziproken, harmonischen Verhältnis zueinander stehen, das nicht nur im Tierreich, sondern in der ganzen höheren Welt menschlichen moralischen Verhaltens walten soll“. Denkt man sich als den „Herrscher“ das Volk, so ist leicht zu erkennen, daß es sich seiner „Krone“, der Volkssouveränität, nur solange erfreuen wird, als es die bezeichneten Spannungen zu einem gerechten Ausgleich zu bringen vermag. Diese Spannungen treten in jedem sozialen Verband auf, in der freiheitlichen Demokratie aber ist ihre Lösung – anders als in der Natur und anders auch als in der Monarchie – in die Hand der Bürger selbst gegeben. Darin liegen Gefahr und Herausforderung zugleich.

Vorzüge und Mängel der dichotomischen Struktur der Sozialverfassung²⁴ und ihre Zuordnung im demokratischen Verfassungsstaat muß politische Bildung überzeugend erklären können: Freiheit und Ordnung; Freiheit und Gleichheit; das Recht auf Erwerb von Besitz und Eigentum²⁵ und dessen soziale Verpflichtung (Art. 14 Abs. 2 GG); Selbstverantwortung und staatlicher Schutz; Schutz und Gehorsam; Emanzipation und mitmenschliche Verantwortung; „herrschaftsfreier Diskurs“ (Jürgen Habermas) und institutioneller Entschei-

dungsbedarf; Gerechtigkeit und Rechtssicherheit (Friede); staatliche Einheit und Gewalten-„Teilung“; Heterogenität (Partikularität) der Interessen und Notwendigkeit gemeinwohlorientierter Entscheidung; Mehrheitsregel und Minderheitenrecht; Konfliktaustragung (Kritik) und Kompromissfindung; Partizipation als unmittelbare Entscheidungsteilhabe der Bürger und Repräsentation durch demokratisch legitimierte Amtsträger (Freiheit in Verantwortung); gesellschaftliches Freiheits- und staatliches Amtsprinzip; Öffentlichkeit und Vertraulichkeit; Ideal (Hoffnung) und Realität (Bedingtheit).²⁶

3. Bundespräsident Karl Carstens bezeichnete es als „vornehmstes Ziel der politischen Bildung in der Demokratie ... , daß dem Bürger die Erkenntnis von den Möglichkeiten und damit auch vom Wert der Demokratie vermittelt wird“. ²⁷ Zwar steht Wissensvermittlung im Vordergrund. Letztlich aber geht es um die Begründung der Überzeugung, daß der demokratische Verfassungsstaat, unbeschadet seiner Mängel, unbeschadet auch der Fehler, die seine Amtsträger begehen mögen, den Vorzug vor allen anderen Staatsformen verdient, weil er vermöge der Freiheit, die er garantiert, über die vergleichsweise größten Fähigkeiten zu Selbstreinigung und Selbsterneuerung verfügt. In diesem Sinne muß politische Bildung „Wertungssicherheit“ vermitteln²⁸ – durch eine Schärfung des Sinnes für den geschichtlichen wie den zeitgenössischen (internationalen) Vergleich. Ein weiterer Vorzug der Demokratie ist ihre pragmatische Nüchternheit, die wenig Begeisterung weckt, weniger die Sinne anspricht als den Verstand, die aber vor Fanatismen bewahrt, vor intellektueller Phantasterei, vor der Romantik der Irrationalität, zu der gerade die Deutschen eine unverkennbare Neigung haben.²⁹ „Wer Paradiese erkämpfen will, wird immer nur ein zerstörtes betreten.“³⁰

3. Von den Trägern Politischer Bildung

1. Politische Bildung im Sinne von Werbung für die Demokratie ist am wirksamsten, wenn sie sich gleichsam von selbst als Ergebnis staatlichen Handelns einstellt. Es geht also nicht in erster Linie um direkte Aktion, die auf solche Wirkung zielt, sondern um die „Verfassung“ des Staates: die Verfassung im normativen Sinn *und* den amtlichen Vollzug von Politik, der das Volk von der Leistungsfähigkeit des Systems und vom redlichen Bemühen seiner Funktionsträger überzeugt und dadurch für den demokratischen Rechtsstaat gewinnt. Walter Bagehot³¹ unterschied, ohne klare Trennlinien ziehen zu wollen, zwischen zwei von einer Verfassung zu leistenden Aufgaben: Autorität zu gewinnen und sie sodann zu nutzen. Der ersten dieser beiden Aufgaben ordnete er den „dignified part“, der zweiten den „efficient part“ der Verfassung zu. Eine Trennung beider Funktionen ist in der Tat nicht möglich, vor allem dann nicht, wenn eine Verfassung (wie die des Grundgesetzes) Autorität in einem gesellschaftlichen Umfeld gewinnen muß, das (wie das deutsche) aller unmittelbar auf Selbstdarstellung zielenden Aktivität des Staates im Blick auf ihren vielfachen Missbrauch in der Vergangenheit mit Überdruß, mindestens mit Skepsis begegnet. Vom Grundgesetz wird daher in erster Linie erwartet, daß es durch Leistung überzeugt. Obschon das Vertrauen in die Institutionen des vom Grundgesetz verfassten Staates, insbesondere in Regierung und Parlament, Umfragen zufolge eher gering ist, findet die freiheitliche Demokratie als Staatsform doch ein hohes Maß an Akzeptanz.³² Der nach 1949 entwickelte „Verfassungspatriotismus“³³ der Deutschen stiftet Identität, die auch Autorität verleiht.

Die Werbekraft auch der besten Verfassung bliebe wirkungslos, vermöchte sie sich nicht auch im Alltag für den Bürger spürbar zu behaupten, einerseits indem die in ihr enthaltenen Versprechungen, zumal die grundrechtlichen Gewährleistungen, dort auch eingehalten werden, andererseits indem es den verantwortlichen Amtsträgern gelingt, die jeweils anstehenden Probleme effektiv zu lösen. In der ersten Hinsicht hat sich das Grundgesetz im großen und ganzen als glaubwürdig erwiesen,³⁴ nicht zuletzt, weil es – im Unterschied zu einigen insoweit denn auch bedeutungslos gebliebenen Landesverfassungen – darauf verzichtet hat, in größerem Umfang Staatszielbestimmungen oder gar soziale Grundrechte aufzunehmen. Sie nämlich kann der Staat immer nur unter dem „Vorbehalt des Möglichen“ gewähren. Regelmäßig wird deshalb durch die Aufnahme solcher Normen in den Text der Verfassung der Auseinanderfall von normativem Schein und praktischer Enttäuschung der Normunterworfenen zum verfassungsrechtlichen Programm erhoben.³⁵ Auch die Problemlösungskompetenz der Demokratie des Grundgesetzes verdient, zieht man nach über fünf Jahrzehnten Bilanz, ein gutes Zeugnis. Dabei ist in Rechnung zu stellen, daß demokratische Entscheidungsprozesse in aller Regel überaus aufwendig sind, gerade auch in zeitlichem Betracht. Phasen politischen Stillstands, bezogen auf bestimmte politische Anliegen (die nicht immer zu Recht für sich den werbewirksamen Titel Reform reklamieren), kennt freilich auch die Demokratie.

2. Als Träger politischer Bildung wirkt der Staat durch die Art, in der er sich darstellt. Staatliche Selbstdarstellung³⁶ findet vorzugsweise statt in der Person und in den Handlungen seiner Amtsträger, in den öffentlichen Sachen (v.a. Staatsbauten), in Zeichen und Veranstaltungen mit Symbolcharakter (vom Staatswappen über Nationalhymne und Staatsfest bis zum Aufmarsch der

Garde), schließlich durch amtliche Unterrichtung. Die mit diesen von Rudolf Smend³⁷ als persönliche und sachliche Integration beschriebenen Formen der Selbstdarstellung des Staates einhergehenden Schwierigkeiten liegen auf der Hand. Das Gelingen hängt beispielsweise ab von den .persönlichen Eigenschaften der staatlichen Funktionsträger, von ihrer fachlichen und charakterlichen Qualifikation, ihrem politischen Geschick und Durchsetzungsvermögen, im Zeitalter des Fernsehens aber nicht weniger von ihrer Fähigkeit zu telegener Selbstpräsentation. „Stil und procedere“, also den respektvollen Umgang miteinander, den das Bundesverfassungsgericht für die Beziehungen zwischen Bund und Ländern als vom Rechtsprinzip der Bundestreue gefordert ansieht,³⁸ erwartet der Bürger auch von seinen politischen Repräsentanten. Streitige Auseinandersetzung in der Sache, Polemik in rhetorisch gekonnter Form nicht ausgeschlossen, gehört zur Demokratie, die Herabsetzung des politischen Gegners stößt ab³⁹. Form und Inhalt staatlichen Handelns verleihen dem Staat Legitimität und Autorität, wenn sie den Werten entspricht, die die Bevölkerung teilt.

Daß sich demokratisches Staatsbewußtsein im republikanischen Deutschland durch repräsentative Staatsarchitektur bilden lasse, bedarf noch des Beweises – die „Bonner Republik“ hat nicht einmal einen Versuch dazu unternommen, die „Berliner Republik“ entwickelte (am Spreebogen) erste Ansätze, schüchtern genug, wie die Auseinandersetzungen um den Wiederaufbau des Berliner Schlosses zeigen. Von der politischen Bildungskraft anderwärts zur Normalität gehörender Staatssymbolik kann hierzulande keine Rede sein.⁴⁰

Größere Bedeutung hat staatliche Öffentlichkeitsarbeit, gerade in ihrer Vielseitigkeit. Zwar darf die Öffentlichkeitsarbeit einer freiheitlichen Demokra-

tie nicht nach der Art eines Robespierre und späterer Diktatoren dem Volk eine Staatsideologie (*religion civile*) verordnen oder auch nur predigen. Der demokratische Verfassungsstaat ist um der Freiheit willen auf das Prinzip der Nichtidentifikation mit jedweder weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder Richtung festgelegt.⁴¹ Er ist aber nicht nur nicht gehindert, sondern aus den eingangs genannten Gründen verpflichtet, das Verständnis der eigenen Verfassungsgrundlagen bei den Bürgern zu befördern. Dazu gehört neben der Vermittlung eines theoretischen Basiswissens auch und gerade die Darstellung der praktischen Funktionsweise einer rechtsstaatlichen Demokratie im täglichen „Geschäft“, auch an konkreten Beispielen.⁴² Demokratische Staatlichkeit ist wesentlich gekennzeichnet durch das Prinzip Verantwortung. Ihm genügen staatliche Amtsträger – vom Regierungschef über die Mitglieder des Parlaments und deren Fraktionen bis zu den Inhabern kommunaler Funktionen –, indem sie der Öffentlichkeit ihr amtliches Tun und Lassen darstellen und erläutern. Nur dadurch kann, ergänzt durch den vielstimmigen Chor der gesellschaftlichen Meinungsträger – etwa: Parteien, Verbände, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, Medien –, der Bürger die Beurteilungskompetenz, d.i. das Maß an politischer Bildung, erlangen, welches ihn befähigt, beim nächsten Urnengang die von ihm geforderte Entscheidung zu treffen.

3. Letztlich sei derjenige Bereich der politischen Bildung gestreift, in dem sich „freie Träger“ tummeln. Es handelt sich um Einrichtungen, die in der Gesellschaft angesiedelt sind, aber staatliche Förderung genießen. Von den Parteien, denen das Gesetz ausdrücklich aufgibt, die politische Bildung anzuregen und zu vertiefen (§ 2 Abs. 2 PartG), den Verbänden und Religionsgemeinschaften war schon die Rede. Sie alle betreiben politische Bildungsarbeit,

auf den ihnen eigenen Betätigungsfeldern und im Sinne ihrer jeweiligen Vorstellungen und Interessen. Hierher gehören auch die sog. politischen Stiftungen, parteinahe Organisationen unterschiedlicher (privater) Rechtsform,⁴³ die aus dem Bundeshaushalt globale Zuschüsse zu ihrer politischen Bildungsarbeit erhalten (und hinsichtlich deren Verwendung staatlicher Kontrolle unterliegen). Politische Bildung gehört zu ihren satzungsgemäßen Aufgaben. Die Friedrich-Ebert-Stiftung etwa verfolgt (u.a.) den Zweck, „die demokratische Erziehung des deutschen Volkes“ zu fördern; die Konrad-Adenauer-Stiftung verfolgt „gemeinnützige Zwecke auf christlich-demokratischer Grundlage“, indem sie (u.a.) politische Bildung vermittelt; die Friedrich-Naumann-Stiftung will „Wissen im Sinne der liberalen, sozialen und nationalen Ziele Friedrich Naumanns vermitteln, Persönlichkeitswerte lebendig erhalten und moralische Grundlagen in der Politik festigen“; die Hanns-Seidel-Stiftung möchte „die demokratische und staatsbürgerliche Bildung auf christlicher Grundlage“ fördern. Sie alle wollen, so hat es der Bundestag in einem Verfahren vor dem Bundesverfassungsgericht dargestellt, „die Menschen in die Lage versetzen, sich ... aktiv am Prozeß der politischen Willensbildung zu beteiligen, indem sie Grundlagenwissen“ vermitteln.⁴⁴ Das Bundesverfassungsgericht⁴⁵ hat verfassungsrechtliche Einwände gegen die staatliche Bezuschussung der Stiftungen zurückgewiesen: „Die staatliche Förderung wissenschaftlicher Politikberatung, wie sie auch durch die Gewährung von Globalzuschüssen an die Stiftungen bewirkt wird, liegt im öffentlichen Interesse und stößt grundsätzlich nicht auf verfassungsrechtliche Bedenken.“ Dem Staat ist es also auch dann nicht verwehrt, auf privater Initiative beruhende Bemühungen um die politische Bildung aus seinen Mitteln zu subventionieren, wenn sie auf der Grundlage bestimmter weltanschaulicher oder politischer Überzeugungen vorge-

nommen werden. Parteilichkeit ist ihm dabei allerdings untersagt. Er muß Gleichheit walten lassen. Das bedeutet konkret, daß er bei seiner Förderung „der pluralen Struktur der gesellschaftlichen und politischen Kräfte“ Rechnung tragen muß.⁴⁶ Allerdings muß er auch darauf achten, daß die von ihm geförderten Einrichtungen ihre politische Bildungsarbeit auf die Vermittlung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung ausrichten, die sein Fundament ist.

4. Schlußbemerkung

Demokratie und Freiheit stehen in einem Verhältnis der Wechselbezüglichkeit. Politische Bildung hat die Aufgabe, diese Aufeinanderbezogenheit in ihrer hochkomplexen Vielschichtigkeit den Menschen zu verdeutlichen. Sie leistet in all ihren Erscheinungsformen einen unentbehrlichen Beitrag zur Festigung der Fundamente, die den demokratischen Verfassungsstaat tragen. ■

Literaturhinweise

Hermann Boverter, Politische Bildung – Ethik, Werte, Tugenden, Trier 1980. – Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hgg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Bonn 2002. – Dieter Grosser, Politische Bildung, München 1977. – Manfred Hättich, Rationalität als Ziel politischer Bildung, München 1977. – Claudia Solzbacher, Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat, Opladen 1994. – Heinrich Oberreuther (Hg.), Freiheitliches Verfassungsdenken und politische Bildung, Stuttgart 1980. – Bernhard Sutor, Politische Ethik, Paderborn u.a. 1991; weitere grundlegende Lit. s. im Beitrag von C. Deichmann und J.-D. Gauger.

Anmerkungen

- ¹ Qu'est-ce qu'une nation in: La Reforme Intellectuelle et Morale et autres ecrits, Paris 1982, S. 88ff. (101): „L'existence d' une nation est ... un plebiscite de tous les jours“.
- ² So für die Demokratie des Grundgesetzes: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE) 44, 125 (147).
- ³ Sie besteht allerdings keineswegs nur in politischer Betätigung im engeren Sinne, angefangen von der Teilnahme an allgemeinen Wahlen über den Erwerb der Mitgliedschaft in einer politischen Partei bis hin zur Übernahme politischer Ämter. Gemeinwohldienliche Aktivitäten von nicht geringerem Gewicht entfalten sich im sozialen Dienst von der Familienpflege bis zu Caritas und Diakonie. Auch die vom eigenen Interesse geleitete wirtschaftliche Tätigkeit dient, wenngleich nur mittelbar, dem Gemeinwohl in vielfältiger Weise.
- ⁴ Im einzelnen ausgefaltet von Christian Starck, in: J. Isensee/P. Kirchhof, Handbuch des Staatsrechts, Band 2, Heidelberg ²1998, § 29.
- ⁵ BVerfGE 5, 85 (135).
- ⁶ Griechisch: *kratein* = herrschen.
- ⁷ Wie Anm. 4, Rdnr. 8.
- ⁸ Verfassung und Verfassungsrecht in: Staatsrechtliche Abhandlungen, Berlin ²1968, S. 119 ff., insb. S. 136ff.; ders., Integrationslehre, ebd, S. 475ff.
- ⁹ Ernst-Wolfgang Böckenförde, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation in: ders., Recht, Staat, Freiheit, Frankfurt 1991, S. 92ff. (112).
- ¹⁰ Daß die Abwehrbereitschaft des demokratischen Verfassungsstaats gegenüber dem Verfassungsfeind trotz der Verfügbarkeit des zu ihrer Betätigung erforderlichen Instrumentariums ins Leere laufen kann, zeigt anschaulich die Geschichte der Weimarer Republik. Eine Demokratie ohne Demokraten steht auf verlorenem Posten.
- ¹¹ Friedrich von Hardenberg (1772 – 1801).
- ¹² Zitiert nach Herbert Krüger, Allgemeine Staatslehre, Stuttgart ²1966, S. 215 Anm. 4.
- ¹³ Sämtliche Werke, hg. von G. Fricke und H. G. Göpfert, Band V, München ⁹1993, S. 578.
- ¹⁴ BVerfGE 44, 125 (147).
- ¹⁵ Vgl. die nachfolgenden Bestimmungen der Landesverfassungen von Baden-Württemberg (Art. 12 Abs. 1, 21), Bayern (Art. 131 Abs. 3), Brandenburg (Art. 28), Bremen (Art. 26 Nr. 1), Hessen (Art. 56 Abs. 4), Mecklenburg-Vorpommern (Art. 15 Abs. 4), Nordrhein-Westfalen (Art. 7 Abs. 2), Rheinland-Pfalz (Art. 33), Saarland (Art. 30); Sachsen (Art. 101), Sachsen-Anhalt (Art. 27), Thüringen (Art. 22 Abs. 1).
- ¹⁶ Vgl. Art. 22 Baden-Württemberg, Art. 23 Abs. 1, 139 Bayern, Art. 33 Brandenburg, Art. 35 Bremen, Art. 16 Abs. 4 Mecklenburg-Vorpommern, Art. 17 Nordrhein-Westfalen, Art. 37 Rheinland-Pfalz, Art. 32 Saarland, Art. 108 Sachsen, Art. 30 Sachsen-Anhalt, Art. 29 Thüringen.

- ¹⁷ Dazu etwa: Hermann Boverter, Politische Bildung, 1980; Bernhard Sutor, Grundgesetz und politische Bildung, Hannover 1976.
- ¹⁸ Dazu: Hans H. Klein, Die parlamentarisch-repräsentative Demokratie des Grundgesetzes. Wie übt das Volk seine Macht aus? in: G. Rüther (Hg.), Repräsentative oder plebiszitäre Demokratie – eine Alternative? Grundlagen, Vergleiche, Perspektiven, Baden-Baden 1996, S. 33ff.
- ¹⁹ BVerfGE 4, 7 (15).
- ²⁰ Karl Carstens, Ansprache beim Festakt anlässlich der 500. Plenarsitzung des Bundesrates in: ders., Reden und Interviews (2), Bonn 1981, S. 254ff. (257).
- ²¹ Die Demokratie ist darum dort gefährdet, wo sich in aus religiösen, ethnischen oder anderen Gründen gespaltenen (fragmentierten) Gesellschaften strukturelle Mehrheiten bilden, die abzulösen die Minderheit keine Chance hat. Hier können Formen der Konkordanzdemokratie die Möglichkeit friedlicher Konfliktlösung eröffnen. Grundlegend: Arend Lijphart, Democracy in Plural Societies: A comparative Exploration, New Haven u.a. 1977.
- ²² Johann Wolfgang von Goethe, Goethes Werke, Hamburger Ausgabe, Band I, S. 201, Verse 50 bis 53, 55 bis 56.
- ²³ Goethe II. 1790 – 1803, Hamburg 1999, S. 832.
- ²⁴ Dazu auch: Bernhard Sutor (Anm. 17), S. 54ff.
- ²⁵ Abschnitt I der Virginia Bill of Rights.
- ²⁶ Goethe, Urworte orphisch (wie Anm. 22), S. 359, Verse 25ff., 33ff.
- ²⁷ Vom Wert der Demokratie in: Karl Carstens, Reden und Interviews (3), Bonn 1982, S. 438ff. (444).
- ²⁸ Vgl. Hans-Hermann Hartwich, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie, Bonn 1990, S. 46f.
- ²⁹ Vgl. Joachim Fest, Der Historiker als Herr der Geschichte in: ders., Wege zur Geschichte, Zürich 1992, S. 133. – Leitspruch für Demokraten könnte sein, was Schiller als „Politische Lehre“ formulierte (wie Anm. 13, Band I, 8. Aufl. 1987, S. 248): „Alles sei recht, was du tust, doch dabei lass es bewenden, / Freund, und enthalte dich ja, alles, was recht ist, zu tun. / Wahrem Eifer genügt, daß das Vorhandne vollkommen / sei, der falsche will stets, daß das Vollkommene sei.“ (Hervorhebung im Original).
- ³⁰ Emil Staiger, Goethe 1749 – 1786, Zürich 1952, S. 254.
- ³¹ The English Constitution, London 1964 (Erstauflage 1867), S. 61.
- ³² Näher: Wolfgang Rudzio, Das politische System der Bundesrepublik Deutschland, Opladen ⁵2000, S. 549ff.
- ³³ Dolf Sternberger, Schriften 10, Frankfurt 1990, S. 13ff.
- ³⁴ Eine gewisse Ausnahme stellt das Versprechen dar, die Familie in den „besonderen Schutz der staatlichen Ordnung“ zu nehmen (Art. 6 Abs. 1 GG). Neuerdings gilt Gleiches für die Ehe.
- ³⁵ Sündenfall des verfassungsändernden Gesetzgebers: Art. 20a in der Fassung des Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes vom 26. Juli 2002 (BGBl. I S. 2862). Die Placebo-

funktion dieser Grundgesetz-Änderung im Anschluss an das sog. Schacht-Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 15. Januar 2002 (BVerfGE 104, 337) ist evident.

³⁶ Vgl. Helmut Quaritsch, Probleme der Selbstdarstellung des Staates, Tübingen 1977, S. 13f.; s.a. ders. (Hg.), Die Selbstdarstellung des Staates, Berlin 1977; Otto Depenheuer, Selbstdarstellung der Politik, Paderborn u.a. 2002.

³⁷ Wie Anm. 8, S. 142ff., 160ff., 476f.

³⁸ BVerfGE 12, 205 (255).

³⁹ Parlamentarische Untersuchungsausschüsse haben sich (und das Parlament) dadurch in Verruf gebracht, daß ihr Diffamierungspotenzial ihre Fähigkeit zur Sachverhaltsaufklärung regelmäßig in den Schatten stellt.

⁴⁰ S. Conrad Ahlers bei: H. Quaritsch, Die Selbstdarstellung (Anm. 36), S. 145, der „die Carabinieri in ihrer korrekten Kleidung und ebenso korrekten, sich ihrer Würde als Repräsentanten des italienischen Staates durchaus bewussten Haltung“ vergleicht „mit den Grenzgängern, die in salopper Uniform und ebenso salopper Haltung bei uns vor dem Bundestag paradien“. – Ein anderes Beispiel: private Nachfrage nach der Nationalflagge stellt sich in Deutschland allenfalls bei internationalen Sport- (vorzugsweise Fußball-)ereignissen ein. Ein Ausdruck der Sympathie mit den Werten, die sie symbolisieren will (wer weiß das überhaupt?) – Einigkeit und Recht und Freiheit –, kann darin kaum gesehen werden.

⁴¹ Grundlegend: Herbert Krüger (Anm. 12), S. 178.

⁴² Das geschieht etwa durch die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung.

⁴³ Die SPD-nahe Friedrich-Ebert-Stiftung ist wie die CDU-nahe Konrad-Adenauer-Stiftung, die CSU-nahe Hanns-Seidel-Stiftung und die Bündnis 90/DIE GRÜNEN verbundene Heinrich-Böll-Stiftung ein rechtsfähiger Verein, die FDP-nahe Friedrich-Naumann-Stiftung eine rechtsfähige Stiftung.

⁴⁴ BVerfGE 73, 1 (20).

⁴⁵ Ebd. S. 38.

⁴⁶ Ebd.

Politische Bildung in der Mediengesellschaft

Werner J. Patzelt

1. Warum ist politische Bildung in der Mediengesellschaft besonders wichtig?

Massenmedien – vor allem Fernsehen und Hörfunk, Lokal- und Qualitätspresse – sind ein überaus wichtiges Element eines politischen Systems. Einesteils vermitteln sie – und im Grunde nur sie – die Welt der Politik in die Wahrnehmung und Lebenswelt der meisten Bürger. Ihre Politikberichterstattung begleitet den politisch Interessierten lebenslang und wirkt als Quelle von politischer Bildung auch dann und gerade dort, wo sich die Spuren politischer Schul- und Erwachsenenbildung verlieren – wenn sie denn wirklich je gezogen wurden. Andernteils sind in freiheitlichen Staaten die Massenmedien – durch Tun und Lassen – selbst wichtige politische Akteure: Sie setzen insge-

samt wie Tag für Tag jene Rahmenbedingungen, in denen das politische Personal einer repräsentativen Demokratie agieren muß. Repräsentative Demokratie beruht nämlich auf nichts anderem als auf sie tragender öffentlicher Meinung; diese aber wird tiefgreifend von Medien und Journalisten geprägt.

Allerdings wird die Bedeutung von Medien und Journalisten oft übersehen oder für geringer erachtet, als sie ist. Erstens wird die politische Rolle der Massenmedien nur selten ihrerseits Bestandteil der massenmedialen Berichterstattung. Ganz im Gegenteil mühen sich Journalisten in der Öffentlichkeit regelmäßig, Aussagen über eine nennenswerte politische Rolle der Massenmedien möglichst zu relativieren oder gar zurückzuweisen. Zweitens gelten Journalisten den meisten Bürgern wirklich nur als Beobachter von und Berichterstatter über Politik. Der Gedanke, in ihnen auch Akteure zu sehen, liegt dann ohnehin fern. Drittens erschließt sich die politische Wichtigkeit von Massenmedien nur aus einer analytischen Distanz zu ihnen, welche zwar oft den Kommunikations- und Politikwissenschaftler, viel seltener hingegen den Journalisten oder Bürger kennzeichnet. Ihn wird erst politische Bildungsarbeit auf solche Distanz bringen oder mit jenen Wissensbeständen und analytischen Kategorien ausstatten, die für das Verständnis solcher folgenreicher Wirkungszusammenhänge wichtig sind. Es gibt also wirklich gute Gründe dafür, daß politische Bildung sich mit den Massenmedien, ihren Machern und (Mit-)Eigentümern gründlich befassen sollte: zunächst die schulische politische Bildung, dann aber ganz besonders auch die außerschulische Bildung, geht es doch um Probleme, die sich so und in dieser Dimension für das Gros der Schüler schlechterdings noch gar nicht stellen.

2. Herausforderungen politischer Bildung in der Mediengesellschaft

2.1 Die wirklichkeitskonstruktive Rolle der Massenmedien: Gegenstandser-schließende Begriffe

Einige im Alltag selten verwendete Begriffe sind besonders hilfreich, sich die große wirklichkeitskonstruktive Rolle von Massenmedien vor Augen zu führen und dabei zentrale Aufgaben politischer Bildung zu entdecken. Es sind die Begriffe der Lebenswelt und der Alltagswirklichkeit, der Operationswirklichkeit, der Medienwirklichkeit, der Wahrnehmungs- bzw. Perzeptionswirklichkeit, und schließlich auch der Redewirklichkeit.

Lebenswelt ist jener Ausschnitt der Welt, in dem man selbst lebt und den man aus eigener Anschauung kennt. Die dort bestehende Wirklichkeit ist jedermanns Alltagswirklichkeit. Für sie ist man Experte aus eigener Erfahrung. Für Politik sind nun aber die meisten Bürger gerade nicht Experten aus eigener Erfahrung, interessieren sich doch in Deutschland nur gut 50% der Erwachsenen für Politik und nehmen noch sehr viel weniger selbst am politischen Leben teil.

Operationswirklichkeit nennt man wiederum jene Wirklichkeit, in der Menschen real handeln, in der sie mehr oder minder erfolgreich „operieren“. Natürlich ist die eigene Alltagswirklichkeit ein sehr gut bekannter – wenn auch sehr schmaler – Teil der Operationswirklichkeit. Der größte Teil der Operationswirklichkeit liegt aber außerhalb der jeweils eigenen Lebenswelt. Für ihn ist man nicht Experte aus eigener Erfahrung, sondern auf die Vermittlungsleistungen anderer angewiesen. Für die meisten Menschen gilt das hinsichtlich der Lebenswelt von Politikern, also für die Alltagswirklichkeit der Politik:

Über dies alles können sie schlechterdings Wissen nur aus zweiter oder dritter Hand haben. Schulische oder außerschulische Bildung können über die reale, doch – da außerhalb der eigenen Lebenswelt liegend – real meist eben nicht erlebbare politische Operationswirklichkeit informieren; und die Massenmedien tun das – in gleich welcher Engführung und Verzerrung – ohnehin.

Hier kommt der Begriff der Medienwirklichkeit ins Spiel. Er bezeichnet jene Wirklichkeit, die in den (Massen-) Medien als so und nicht anders bestehend aufgewiesen wird. Wie jede Wirklichkeitsbeschreibung ist natürlich auch die Medienwirklichkeit perspektivisch und selektiv. Sie gibt, je nach den Konstruktionsmerkmalen des jeweiligen Mediums, die Operationswirklichkeit anders oder gar nicht wieder. Aktuelle Entwicklungen auf irgendeinem Kriegsschauplatz werden etwa in der „Tagesschau“ und in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ unterschiedlich dargestellt, und zwar vor allem deshalb, weil Fernsehnachrichten wenig Zeit für ein Thema haben, dafür aber viele – mit Text zu unterlegende – Bilder bringen können, eine große Zeitung hingegen viel Platz und viel weniger Bedarf an Bildern besitzt. Als Medienwirklichkeit wird sich jener Krieg in der „Tagesschau“ darum anders ausnehmen als in der FAZ. Überaus folgenreich ist Medienwirklichkeit aus zwei Gründen. Erstens sind für jeden die meisten Bereiche der Operationswirklichkeit nur über Medienwirklichkeit – oder, meist auf dieser beruhend, über die unten besprochene „Redewirklichkeit“ – zugänglich, darunter insbesondere die „Welt der Politik“. Zweitens kann in solchen Fällen die Medienwirklichkeit gerade nicht mit Wissen aus der eigenen Lebenswelt abgeglichen werden. Somit fehlen alle fundierten Maßstäbe zur Einschätzung des Wahrheitsgehalts und der Verlässlichkeit massenmedialer Wirklichkeitsabbildungen, solange nicht politische Bildungsarbeit – durchgeführt gleich unter welchem Etikett – sie vermittelt.

Wahrnehmungswirklichkeit – oder, völlig gleichbedeutend, Perzeptionswirklichkeit – ist jene „Abbildung“ der Operationswirklichkeit im menschlichen Bewußtsein, die – gesteuert vom eigenen Interesse und Vorverständnis – zu mehr oder minder selektiven und stets perspektivischen Wahrnehmungen der Operationswirklichkeit führt. Auf seine Perzeptionswirklichkeit der eigenen Lebenswelt kann man sich in der Regel gut verlassen. Doch alle Wahrnehmungen von Operationswirklichkeit außerhalb der eigenen Lebenswelt beruhen auf Medien- oder Redewirklichkeit und teilen deren perspektivischen und selektiven Konstruktionsmerkmale. Gerade jene Bürger, die sich besonders intensiv aus einzelnen Arten von Massenmedien über Politik informieren, ohne eigene praktische Erfahrungen in der politischen Operationswirklichkeit gesammelt zu haben oder in der Lage zu sein, die spezifischen Konstruktionsmerkmale von Medienwirklichkeit für sich zu relativieren, werden darum ein Politikbild besitzen, das in erster Linie von den Eigentümlichkeiten der von ihnen genutzten Medienwirklichkeit (vor allem: Hörfunk- und Fernsehnachrichten sowie die Lokalzeitung), nur mittelbar aber von der Beschaffenheit der politischen Operationswirklichkeit selbst geprägt ist. Doch solcher Prägung der eigenen Perzeptionswirklichkeit durch die Medienwirklichkeit ist man sich in der Regel ebenso wenig bewußt wie der Luft, die man atmet. Was technische Anlagen zur Überwachung der Luftreinheit leisten, ist hier von zur Medienkritik befähigender politischer Bildungsarbeit zu erbringen.

Medienwirklichkeit ist, mitsamt allen ihren Verzerrungen, um so folgenreicher, als sie weitgehend jener Redewirklichkeit zugrunde liegt, anhand welcher man sich der Richtigkeit seiner persönlichen Wissensbestände und Einschätzungen vergewissert. In der Tat ist es so, daß Menschen einander in ihren Gesprächen immer wieder bestätigen, daß die Wirklichkeit, die sie selbst als

bestehend und in bestimmter Beschaffenheit vermuten, tatsächlich im großen und ganzen so besteht und ist, wie sie das selbst beschreiben. Wer hingegen für seine Beschreibungen der Wirklichkeit andauernd keine Bestätigung seitens eines anderen findet, wird entweder seine Perzeptionswirklichkeit verändern, sich also der Redewirklichkeit der für ihn wichtigen „anderen“ anpassen, oder zum Außenseiter und Sonderling werden. Im Reden miteinander leistet man also selbst einen wichtigen Beitrag zur Wirklichkeitskonstruktion: So findet man nämlich heraus, was man gemeinsam als „selbstverständlich so und nicht anders“, was man „unter vernünftigen Leuten wie wir“ als „Tatsache“ oder „Lüge“ ansehen kann bzw. behandeln soll. Jener große Teil der Operationswirklichkeit, der außerhalb der eigenen Lebenswelt liegt und über den man sich nicht persönlich aus Medienwirklichkeit informiert, gelangt zu unserer Kenntnis überhaupt nur in Gestalt von Redewirklichkeit. Teils speist die Redewirklichkeit sich aus eigenem Erleben des Redenden; zum größeren Teil beruht sie allerdings auf Medienwirklichkeit und oft auch ihrerseits nur auf Redewirklichkeit: man kennt vieles eben bloß, „vom Hörensagen“. Auf solcher Redewirklichkeit, und auf deren Konstruktionseigentümlichkeiten, beruht ganz offensichtlich ein Großteil des im Umlauf befindlichen politischen Wissens der Bürger, ein Großteil der von Politikern in Rechnung zu stellenden Wahrnehmungswirklichkeit des Volkes. Einflußnahme auf solche Redewirklichkeit, und zumal auf die von Multiplikatoren und Elitegruppen, zeigt sich so als am leichtesten zu durchschreitendes Einfallstor für politische Bildungsarbeit, hinter dem sie dann auch die Innenseite jener Mauern bearbeiten kann, mit denen Medienwirklichkeit der Redewirklichkeit sozusagen ihre Siedlungsform gibt.

Politische Kultur, verstanden als die Gesamtheit der auf Politik bezogenen Vorstellungen und Einstellungen einer Bürgerschaft, hat somit zuallererst Medienwirklichkeit und Redewirklichkeit zur Grundlage, also in erster Linie Massenmedien und Massenkommunikation. Und auch aktuelle politische Lagebeurteilungen der Bevölkerung gründen ganz wesentlich auf dem, was von den Massenmedien vermittelt wird.¹ In einer Demokratie wiederum sind solche Urteile von allergrößter Bedeutung: Sie prägen die öffentliche Meinung und die Ergebnisse demoskopischer Erhebungen, worauf die politische Klasse jeweils sehr sensibel reagiert. Ausgedrückt als Wahlentscheidung, verleihen oder entziehen solche massenmedial (mit-)geformte Bevölkerungsurteile unmittelbar politische Macht. Massenmedien können also gar nicht anders, als – zumal in einer Demokratie – eine große politische Rolle zu spielen. Einen sehr überzeugenden Hinweis auf diese große politische Rolle stellt dar, daß autoritäre und totalitäre Regime stets rasch versuchen, durch Zensur und zum Vorauseilen gebrachten Gehorsam eine wirkungsvolle politische Kontrolle über Massenmedien und Journalisten zu gewinnen. Deren Ziel ist dann politische Bildungsarbeit im Sinn der Prägung wenigstens willfähriger Untertanen, idealerweise aber begeisterter Helfer und Helfershelfer der politisch Mächtigen. Im freiheitlichen Staat wird politische Bildungsarbeit; die sich auf die Massenmedien bezieht und um sie herum auskristallisiert, sich gewiß ganz andere Ziele setzen, doch keinesfalls ihre wichtige Rolle verlieren: Die politisch-kulturelle Prägekraft der Medien bleibt auch dann bestehen, wenn sie nicht in den Dienst einer Diktatur gezwungen wird, sondern sich selbst überlassen bleibt.

2.2 Die wirklichkeitskonstruktive Rolle der Massenmedien: Empirische Beobachtungen

Medienwirklichkeit kennzeichnet sich, politisch folgenreich, durch einige besondere Konstruktionsmerkmale und medienspezifische Darstellungszwänge, welche die Medienwirklichkeit grundsätzlich um jeden Charakter einer bloßen – und somit politisch „neutralen“ – „Widerspiegelung“ der Operationswirklichkeit bringen. Überaus wichtige und politisch überaus problematische Folgen zentraler Konstruktionsmerkmale von Medienwirklichkeit, die sich aus funktionslogisch völlig vernünftigen Gründen ergeben, sind hier in Rechnung zu stellen. Sie herauszuarbeiten, in immer wieder aktueller Fortschreibung zu dokumentieren, verständlich aufzubereiten und möglichst weit zu verbreiten ist eine der großen Aufgaben politischer Bildungsarbeit in der Mediengesellschaft.

Erstens hat nicht alles, was geschieht und im Prinzip berichtenswert wäre, die gleiche Chance, in den Massenmedien tatsächlich mitgeteilt zu werden. Zunächst einmal unterhalten viele Medien kein oder kein allzu ausgedehntes politisches Korrespondentennetz, weswegen sie für ihre politische Berichterstattung von einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Nachrichtenagenturen und Film- bzw. Bilderdiensten abhängen. Was nicht von einer Nachrichtenagentur verbreitet, also zuvor von deren Journalisten aufgegriffen wurde, hat darum im Grunde schon keine sonderliche Chance mehr, ein Publikum zu erreichen. Innerhalb des im Prinzip Berichtbaren orientieren sich – zweitens – viele Medien an besonders prestigeträchtigen oder wirkungsvollen ‚Leitmedien‘ (ganz wesentlich in Deutschland: der SPIEGEL), so daß deren Journalisten übergroßer Einfluß zukommt. Der Grund dafür liegt darin, daß journalistische Nach-

richtengebung und Beurteilung durchaus riskant sind: Man kann sich blamieren, indem man „den falschen Aufmacher“ bringt, im Kommentar „danebenliegt“ und alsbald von Konkurrenz und Kollegen eines Besseren belehrt wird. Um derlei zu vermeiden, orientiert man sich besser von vornherein an den Prominenten unter seinesgleichen: an führenden Journalisten und an führenden Medien, so daß selbst der im Pluralismus typischen Polarisierung noch ein erhebliches Maß an – freilich „lagerinterner“ – Konformität zukommt. Und sobald „ein Thema läuft“, kommt es erst recht zum Phänomen des „Rudeljournalismus“, insofern nämlich im Grunde alle Journalisten sich den gleichen Inhalten widmen und zur selben Zeit vieles andere Wichtige weitgehend unbeachtet bleibt. Zeiten des ‚Rudeljournalismus‘ sind für die von ihm nicht behelligten Politiker eine gute Gelegenheit, auf unbeachteten Politikfeldern Dinge voranzutreiben, die ansonsten massenmediale Aufmerksamkeit, Kritik und Kontrolle auf sich zögen und darum möglicherweise unterblieben.

Drittens hat besonderen Informations- und Nachrichtenwert stets das Unübliche, das aus dem Rahmen Fallende, und somit auch das Neue oder Schlechte. Vernünftigerweise von solchen Auswahlgrundsätzen geprägt, kann Medienwirklichkeit gar also nicht anders, als ein entsprechend verschobenes Bild der Operationswirklichkeit zu zeichnen: In den Medien wirkt die Welt „schneller“ und „schlechter“ als sie ist. Das so verschobene Wirklichkeitsbild wird dann allerdings, und zwar meist ohne jene „Verschiebung“ zu bemerken, zur Grundlage persönlicher und gesellschaftlicher Wahrnehmungs- bzw. Redewirklichkeit. Unter der Geltung der praktisch bewährten Journalistenregel „Hund beißt Mann ist keine Meldung, Mann beißt Hund hingegen ist eine Meldung!“ sind die Medien sozusagen voller Berichte über hundebeißende Männer. Das spiegelt dann ein Handlungsproblem vor („Schützt die Hunde

vor den Männern!“), das so gar nicht besteht und dessen gehäufte Erwähnung in den Medien nur eine Folge massenmedialer Aufmerksamkeits- bzw. Berichtsregeln ist. Zwar müßte derlei nicht zu politischen Handlungsproblemen führen, falls die Mediennutzer jene völlig rationale Abweichung der Medienwirklichkeit von der Operationswirklichkeit wirklich als Abweichung erkennen würden und bei ihren politischen Interpretationen und Folgerungen einfach entsprechende Abstriche vornähmen. Doch solange nicht politische Bildungsarbeit hier sensibilisierend und analytische Distanz schaffend gewirkt hat, ist nur wenigen diese Abweichung der Medienwirklichkeit von der Operationswirklichkeit praktisch bewußt. Dann freilich kommt es zu so häufigen Fehlschluß von der Medienwirklichkeit auf die Operationswirklichkeit.

Nun besagt aber das sozialwissenschaftlich so wichtige, nach einem amerikanischen Soziologen benannte Thomas-Theorem: „Wenn Menschen eine Situation (d.h. ihre Operationswirklichkeit) als so und nicht anders beschaffen definieren (d.h. ihre Perzeptionswirklichkeit entsprechend ausgestalten), und wenn sie von dieser ‚Situationsdefinition‘ ausgehend handeln, dann sind die Folgen solchen Handelns real, ganz gleich wie unreal die Situationsdefinition war.“ Wenn also – um im eingängigen Bild zu bleiben – viele Bürger der Medienberichterstattung als politisch zu lösendes Problem entnehmen „Schützt die Hunde vor den Männern!“ und wenn anschließend demoskopische Erhebungen ebenso wie die Tätigkeit von Bürgerinitiativen oder Vorstöße von Interessengruppen als weit verbreiteten gesellschaftlichen Wunsch hervorheben, genau dieses Problem solle nun endlich vom politischen System aufgegriffen und gelöst werden, dann ist etwas zu einem politisch zu bearbeitenden Problem geworden, was in der Wirklichkeit als Problem vielleicht gar nicht existiert. Wenigstens symbolische Politik wird dann nötig. Im schlimmeren Fall

ändert man auch unnötigerweise und mit gegebenenfalls nachteiligen Nebenwirkungen die Gesetze; im schlimmsten Fall zieht man knappes Geld von der Arbeit an realen gesellschaftlichen Problemen ab und gibt es aus für ein massenmedial glaubhaft gemachtes Pseudo-Problem. Leider kommt derlei massenmedial erzeugter Handlungsdruck gar nicht selten vor und bindet viel politische Aufmerksamkeit und Arbeitskraft. Dem entgegenwirkende politische Bildung, von ihr immer wieder neu geschaffene kritische Medienkompetenz gerade der politisch Engagierten, verbesserte über eine ziemlich kurze Wirkungskette darum sogar die Steuerungsgenauigkeit und Ressourceneffizienz eines politischen Systems.

Ein Sonderproblem jener durchaus rationalen Auswahlpraxis massenmedialer Berichterstattung ist – viertens – ihr „Negativismus“. Systematische Medieninhaltsanalysen zeigen seit Jahren,² daß bei der Berichterstattung über Politiker, über politische Parteien, über politische Institutionen und über konkrete Politikprozesse die meisten Meldungen und Kommentare in den Massenmedien zwar neutral sind, daß die Anzahl der Meldungen über Schlechtes und negativer Kommentare aber die Anzahl der Meldungen über Gelingendes und positiver Kommentare fast immer deutlich übersteigt. Die Folge dessen ist aus demoskopischen Untersuchungen seit langem bekannt: Die Lage in der eigenen Lebenswelt, über die man aus persönlicher Erfahrung Bescheid weiß, wird stets als wesentlich besser eingeschätzt als die allgemeine Lage, über die man aus der Medienwirklichkeit und der von dieser geprägten Redewirklichkeit erfährt.

Wenn also – wie beispielsweise im Jahr 1996 – gut 50% der Deutschen ihre persönliche wirtschaftliche Lage als gut einschätzen, zugleich aber nur rund

10% die allgemeine wirtschaftliche Lage als gut ansehen,³ dann wird zwar eher die Bewertung der eigenen Lage als die der allgemeinen Lage die Wirklichkeit treffen. Ebenso verhält es sich im spiegelbildlichen Fall, wenn nämlich im gleichen Jahr zwar knapp 40% der Deutschen die allgemeine wirtschaftliche Lage für schlecht hielten, nur 10% aber die eigene wirtschaftliche Lage. Hinsichtlich der eigenen wirtschaftlichen Lage kann einem nämlich ein anderer kaum ein X für ein U vormachen, während man hinsichtlich der Einschätzung der allgemeinen Lage einesteils von der Medienwirklichkeit, andernteils von der – massenmedial gespeisten – Redewirklichkeit im persönlichen Kommunikationsumfeld abhängig ist. Insbesondere die Abhängigkeit des demoskopisch ermittelten Urteils über die Lage außerhalb der eigenen Lebenswelt von der massenmedialen Berichterstattung, und dort vom Anteil der negativen Aussagen, ist inzwischen über alle vernünftigen Zweifel hinaus erhärtet: durch jene Parallelisierungen von demoskopischen Zeitreihendaten und kontinuierlicher quantitativer Inhaltsanalyse der wichtigsten Medien deutscher Politikberichterstattung, welche die Zeitschrift MedienTenor seit Jahren vierteljährlich publiziert. Doch jener systematische Zusammenhang zwischen massenmedialem Negativismus und einer persönlichen Verkennung der allgemeinen Lage ist den meisten Bürgern ganz unbekannt, überdies wurde von Journalisten – und das wiederum massenwirksam – der nunmehr empirisch nachgewiesene „Negativismus“ ihrer Berichterstattung jahrzehntelang ganz einfach in Abrede gestellt. Wenn nun also Menschen die allgemeine Lage als schlechter einschätzen als ihre persönliche Lage, dann führen sie das in der Regel nicht auf jene Medienwirklichkeit zurück, anhand welcher sie zu ihrem Urteil kommen; vielmehr glauben sie meist wirklich daran, die allgemeine Lage sei schlechter als ihre persönliche. Für die vermutete Überdurchschnitt-

lichkeit ihrer eigenen Lage sind sie meist niemandem dankbar; nicht selten führen sie derlei auf Glück oder auf die eigene Tüchtigkeit zurück. Umgekehrt gibt es dafür, daß die Lage außerhalb der eigenen Lebenswelt klar schlechter „ist“ als die eigene Lage, einen Verantwortlichen: nämlich die Politik. Ihr wird Schuld an den „verbreiteten Mißständen“ natürlich um so eher zugeschrieben, je mehr Politiker „verantwortungsimperialistisch“ die Lösung im Grunde aller wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme durch die Mittel der Politik versprechen.

Wenn nun aber die allgemeinen Zustände gemeinhin überhaupt nicht so schlecht sind, wie das die Bürger auf der Grundlage der von ihnen genutzten Medienwirklichkeit vermuten, sondern wenn im Grunde eher die Beschreibungen der eigenen Lebenswelt seitens der Bürger die Lage treffen, dann wird offenbar „der Politik“ oft ganz zu Unrecht „Versagen“ vorgeworfen. Umgekehrt wird „der Politik“ gerade nicht auf ihr Leistungskonto gebucht, daß in der persönlichen Lebenswelt der Bürger meist mehr als bloß akzeptable Zustände herrschen. Das politische System erntet dann nicht jenen Legitimitätsgewinn, den es sich eigentlich erarbeitet; im Gegenteil wird es nach Mißständen beurteilt, die in Wirklichkeit gar nicht so oder so dramatisch bestehen, wie die Bevölkerung das nun freilich vermutet. Derlei Wirkungszusammenhänge bannen das politische System in eine virtuelle⁴ Performanzfalle, aus der es, eben wegen ihrer Virtualität, kaum einen Ausweg gibt. Der einzige, der sich weisen läßt, bestünde darin, genau diese Zusammenhänge zum populären Allgemeinwissen zu machen. Doch solche Versuche waren bisher keineswegs erfolgreich. Solange die politische Bildungsarbeit sich dieser Aufgabe nicht gründlicher und energischer annimmt als bislang, enthält sie unseren politischen Institutionen also einen ganz zentralen Beitrag zur Sicherung von deren

Geltung als effizient und dem Gemeinwesen nützlich vor und sieht Aushöhlungen der Legitimitätslage tatenlos zu. Das wäre aber nicht jene Rolle, die einer der freiheitlichen demokratischen Ordnung verpflichteten politischen Bildungsarbeit zukommt.

Fünftens können Massenmedien zwar nur sehr eingeschränkt beeinflussen, wie über etwas gesprochen und geurteilt wird, sehr wohl aber, worüber gesprochen und geurteilt wird („agenda setting“). Ebenso können sie, durch Unterlassen von Thematisierung, dem öffentlichen Diskurs Themen auch vorenthalten oder entwinden („agenda cutting“). Bestimmte Themen stehen dann oder eben nicht auf der Agenda einesteils öffentlicher politischer Diskurse, andernteils politischer Handlungsaufgaben – und zwar weniger wegen ihres realen Gewichtes, als aufgrund der Tatsache, ob die Massenmedien sie der politischen Klasse als hier und jetzt zu behandelnden Agenden aufzwingen. Die medieninduzierte politische Agenda muß also nicht mit der real probleminduzierten politischer Agenda identisch sein, weil es – aus den erörterten Gründen – eben keine „prästabilisierte Harmonie“ zwischen Operations- und Medienwirklichkeit gibt. Diese Diskrepanz kann sich für die politische Arbeit aber recht verhängnisvoll auswirken und tut dies auch oft genug: Problemlösungen werden verschleppt, etwas weil sich öffentliche Unterstützung – aufgrund von agenda cutting – für das Nötige nicht mobilisieren läßt, oder weil das Diktat der Tagesthemen die Kraft für langfristige Weichenstellungen nimmt.

Sechstens haben massenmediale Nachrichtengebung und öffentliche Diskussionen ihre Eigendynamik. Sobald kaum mehr Neues zu melden ist, wenn Grunde alles mehrfach berichtet und kommentiert wurde, dann ist ein Thema

gewissermaßen „abgegrast“. Auch verliert sich öffentliches Interesse, falls nur noch wenig Personalisierbares, Dramatisierbares oder Skandalisierbares zu erfahren ist. Themen beenden dann sozusagen eine Karriere, die kometen- gleich begonnen haben mag. Über ein solches Thema als Journalist oder gar als Politiker dann noch weitere Meldungen „durchzubekommen“, kann nach- gerade unmöglich werden – einesteils, weil das Thema wirklich niemanden mehr interessiert, andernteils, weil alsbald neue Themen die journalistische Aufmerksamkeit und den Platz in Zeitungen, die Zeit in Hörfunk- und Fern- sendungen beanspruchen. Keineswegs muß damit aber auch der vom Thema angestoßene politische Prozeß schon beendet sein. Im Gegenteil wird er nun, da sich die Karriere jenes Themas ihrem Ende zuneigt, jenseits rascher symbolischer Handlungen überhaupt erst in seine Planungsphase gelangen. Sollte es dann zu problemlösendem Handeln, gar zu einer Problemlösung kommen, so ist meist das Thema längst vergessen, das einst zur problemlö- sendenden Politik führte. Es bedarf dann einiger Anstrengung, das ehemals für Aufregung sorgende Thema wieder in Erinnerung zu rufen und überdies noch zu vermitteln, was inzwischen geleistet wurde. Denn daß ein Problem gelöst wurde oder Politik sich wenigstens darum bemühte, hat stets einen viel gerin- geren Nachrichtenwert als ihn einst jenes Problem oder der Skandal besaß, von dem die Themenkarriere ausgelöst wurde. Also wird über erfolgsorien- tierte politische Bemühungen, auch über erfolgreiche Politik aus durchaus ra- tionalen journalistischen Gründen deutlich seltener berichtet als über Miß- stände und über Dinge, die scheitern. Wer Medienwirklichkeit für alle praktischen Informations- und Kommunikationszwecke wie einer „Wider- spiegelung“ der Operationswirklichkeit behandelt, der wird darum Politik, ihre Anstrengungen und ihr Leistungsvermögen, klar unterschätzen. Daß ge-

nau das der Normalfall ist, zeigen vielerlei demoskopische Umfragen. Erst in Wahlkämpfen, wenn politische Parteien aktiv ihre Leistungen hervorkehren, haben politische Erfolge wieder gute Chancen, berichtet und wahrgenommen zu werden. Darum ist es nicht verwunderlich, daß die Zufriedenheit von Bürgern mit der Leistungsfähigkeit ihres politischen Systems und das Vertrauen zu ihren Institutionen regelmäßig im Lauf von Wahlkämpfen zunimmt und sich anschließend wieder verliert. Was sich außerhalb von Wahlkämpfen ausbreitet, sind statt dessen meist Politikverdrossenheit und Vertrauensprobleme zumal der den politischen Streit führenden Institutionen, was beides nicht spurlos an der politischen Kultur einer Gesellschaft und an der Legitimitätslage ihres politischen System vorübergeht. Wiederum ist offenkundig, wie wichtig und wertvoll politische Bildungsanstrengungen wären, die zum Blick hinter jene Kulissen, ja zur kompetenten Kritik der gesamten massenmedialen Politikinszenierung befähigte.

Siebtens sind nicht minder wichtig die überaus problematischen politischen Folgen medienspezifischer Darstellungszwänge. Ihrerseits lassen sie sich knapp in drei Punkten zusammenfassen. Alle drei machen offenkundig, wo überall politische Bildung als Medienkunde bzw. Medienpädagogik ansetzen müßte. Würde sie das tun, könnte sie im gleichen Zug beide derzeit populären Bildungsinhalte aus jener nachgerade „bastelpädagogischen“ Engführung befreien, in welche sie Pädagogen bringen, mit denen die Entdeckerfreude an den neuen Medien nachgerade durchgeht. Denn viel mehr noch als auf ein aktives, machendes Umgehenkönnen mit den unterschiedlichsten Medien sollte Medienkunde in die Lage versetzen, nicht passiv-naiv mit den angebotenen Medieninhalten umzugehen, sondern ihre Machart durchschauen, ihre Konstruktionseigentümlichkeiten relativieren, die angebotene Medienwirklichkeit

dekonstruieren zu können. Wie sehr „Decodierungskompetenz“ dieser Art ein ganz wichtiges Ziel politischer Bildung sein muß, zeigt der folgende Blick auf zentrale medienspezifische Darstellungszwänge und deren Nachwirkungen.

Zum einen gibt es eigentlich in keinem Massenmedium genügend Platz oder Zeit zur Darstellung der Vielfalt dessen, was berichtet werden könnte und tatsächlich berichtenswert wäre. Das gilt vor allem für jene Medien, welche die Bürger als ihre wichtigsten politischen Nachrichtenquellen benutzen: die kurzen Nachrichten im Radio, die fünfzehn bis zwanzig Minuten von Tageschau, Heute oder einer anderen Nachrichtensendung im Fernsehen, sowie die Lokalzeitung mit ihrem häufig eher dünnen allgemeinpolitischen Teil. Es muß also in allen Massenmedien sehr streng ausgewählt werden, was wie berichtet wird.⁵ Auch unter Abzug aller Verzerrungen durch die bevorzugte Darstellung des gerade Aktuell-Interessanten, des aus dem Rahmen Fallenden und des Negativen, ist die Folge solchen Platz- und Zeitmangels ein sehr zerstücktes und überaus vereinfachtes Bild politischer Wirklichkeit. Alltagspraktische Hermeneutik füllt dessen Lücken zwar durchaus mit Alltagswissen und Alltagsvermutungen aus der Lebenswelt der Bürger. Da aber die meisten Bürger die politische Wirklichkeit aus der eigenen Lebenswelt gerade *nicht* kennen, ihre vereinzelt Kontakte mit der Welt der Politik aber meist auch sehr *bruchstückhaft* sind, muß es nicht wundern, daß die massenmedial vermittelten Ausschnitte politischer Operationswirklichkeit oft nach Maßgabe unpolitischer, naiver, recht simpler Deutungsmuster zusammengesetzt werden.⁶ Dann entsteht als politische Perzeptionswirklichkeit ein sehr oberflächliches, oft auch hochgradig verzerrtes Bild politischer Operationswirklichkeit. Politisches Handeln erscheint Bürgern dann als „eigentlich leicht“, denn „im Grunde müßte man ja nur ...“. Wer so denkt, wird es um so weniger akzeptieren,

daß Politiker „so viele Worte um eine an sich doch klare Sache machen“ und nicht „einfach etwas tun“. Die Leistungen der politischen Klasse werden dann nicht an den *realen* Handlungsproblemen gemessen, sondern am Maßstab einer zwar aus vernünftigen Gründen, aber eben doch überaus vereinfachten Medienwirklichkeit, die den eigenen „gesunden Menschenverstand“ eher bedient und bestärkt als belehrt und korrigiert. Da Journalisten sehr oft den „gesunden Menschenverstand“ ihrer Adressaten teilen, tritt dieser Effekt um so nachhaltiger auf.

Zum anderen ist alles das journalistisch besonders gut darstellbar, was sich an *Personen* aufzeigen, in Form betroffen machender *Geschichten* erzählen oder als Unterschied zwischen Norm und Wirklichkeit, d.h. als *Skandal* aufbereiten läßt. Viel schlechter lassen sich hingegen *langfristige Entwicklungen* darstellen (z.B. die allmähliche Erosion soziomoralischer Mileus), *strukturelle Zusammenhänge* (etwa die zwischen Standardbiographien in einer Gesellschaft und der Reproduktion der Bevölkerungszahl) und generell alle jene Dinge, deren systematische Gestalt sich viel weniger am konkreten Gegenstand als vielmehr anhand *abstrakt-verdichtender Begriffe* beschreiben läßt (beispielsweise die Folgen von Inkompatibilität zwischen Parteiamt und Parlamentsmandat für die Sicherung politischer Verantwortlichkeit). Politische Probleme, welche die Tagesaktualität überdauern und genau darum besonders wichtig sind, werden nun aber sehr häufig von langfristigen Entwicklungen, von strukturellen Zusammenhängen und von im Grunde nur abstrakt-verdichtend erklärbaren Dingen erzeugt. Vor allem auf *diese* muß langfristig gestaltungswillige Politik also einwirken. Entsprechende Politikprogramme zu erläutern, bedarf somit der Bezugnahme gerade auf das, was massenmedial besonders *schlecht* vermittelbar ist. Einesteils besteht eine rationale Reaktion der politi-

schen Klasse auf diesen Zusammenhang darin, vordringlich das massenmedial Thematisierte abzuarbeiten, das massenmedial schwer Thematisierbare aber hintanzustellen oder vor allem in „kommunikativen Nischen“ voranzutreiben, also unter Ausschluß der Öffentlichkeit und somit ohne demokratische Kontrolle. Politiker, die andernteils derlei vermeiden und im Grunde „richtig“ handeln wollen, laufen unter den beschriebenen Kommunikationsbedingungen leicht in die folgende Falle: Wenn sich Politik langfristige, strukturelle, im Grunde nur abstrakt-verdichtet ansprechbare Dinge vornimmt und wenn folglich die von der politischen Klasse bearbeiteten Probleme und Lösungswege in der Medienwirklichkeit nicht gut darstellbar sind, dann entsteht beim Hörer oder Zuschauer überaus leicht der Eindruck, „die Politiker“ redeten an den „wirklichen“ Problemen der Menschen vorbei – jenen an nämlich, die an *konkreten* Personen, Geschichten und Skandalen sichtbar werden. Auf diese Weise verstärkt sich erst recht der Eindruck, die politische Klasse bekomme gar nicht mit, „was wirklich Sache ist“, weil sie sich offenbar in einer „Kunstwelt“ abstrakter, ein Stück weit eingebildeter, nur für Politiker selbst wichtiger Probleme verfangen habe. Das läßt Vertrauen zur politischen Klasse erst recht nicht entstehen oder sinken. Die Pointe besteht natürlich darin, daß hier eben der Versuch nicht-populistischer Politik solch populistische Kritik hervorruft.⁷

Obendrein gibt es *adressatenorientierte Darstellungsgrenzen*. Massenmedien liefern – und sind! – nun einmal *Produkte*, die ihren *Markt* finden müssen. Finanziert werden Printmedien und Fernsehsendungen nämlich zu einem großen Teil über Werbeeinnahmen. Werbekunden müssen aber genau wissen, welchen Personenkreis sie mit welchem Medium ansprechen können. Hat nun einmal ein Medium eine wirtschaftlich sinnvolle Konstellation aus Werbe-

kunden und Adressaten gefunden, dann ist es überaus rational, bei dieser Konstellation zu bleiben. Es legt damit der Adressatenkreis durch Veränderungen seines – stets auf der Grundlage von Marktanteilen und Einschaltquoten beobachteten – Nachfrageverhaltens fest, was ihm auf welche Weise im Medium vermittelt werden kann. Also selbst wenn Journalisten über Politik anderes und mehr berichten *wollen*, als sie das tatsächlich leisten, bleiben sie durch diese *sinnvollerweise* nicht zu ignorierende Adressatenorientierung in ihren politischen Darstellungsmöglichkeiten begrenzt. Auf diese Weise wird der Bürger selbst zum Mitverursacher der ihn irreführenden Medienwirklichkeit.

2.3 Mediennutzungspraktiken als politisches Problem

Tatsächlich sind es in großem Umfang die Bürger selbst, deren Umgang mit Medienwirklichkeit die Macht der Massenmedien von einer bloß berichtenswerten Tatsache zu einem wirklichen politischen Problem macht. Wiederum in drei Punkten läßt sich zusammenfassen, worin dieses Problem besteht und woran politische Bildungsarbeit die Sachverhalte ins Bewußtsein hebend und veränderte Umgangsweisen mit ihnen aufweisend arbeiten sollte.

Erstens kennzeichnet den Umgang der Bürger mit Medienwirklichkeit große *Selektivität*. Das betrifft einesteils die Nutzung von Massenmedien: Die meisten informieren sich aus Hörfunk- und Fernsehnachrichten und daneben in der Regel aus nur einer einzigen Zeitung, in der Regel der jeweiligen Lokalzeitung. Andernteils wirkt sich solche Selektivität beim Behalten des Aufgenommenen nachhaltig aus: Resistent ist man vor allem gegen das, was den eigenen Sichtweisen und Erwartungen widerspricht. Die – in Deutschland zweifellos gegebene – Pluralität des Mediensystems setzt sich also in der Re-

gel gerade *nicht* in eine Pluralität des persönlich zur Meinungsbildung benutzten Medienangebots um. Das Ergebnis eines pluralen Mediensystems ist darum nur im Ausnahmefall ein vielseitiges, plurales Informationsverhalten der Bürger. Vielmehr kommt es hier einerseits zur Dominanz von „Leitmedien“: der großen Fernsehanstalten für die Masse, der Qualitätspresse für die Elitegruppen. Andererseits kommt es zur – selektiv - die schon gehegten Ansichten verstärkenden Nutzung eines sehr kleinen Ausschnitts aus dem eigentlich verfügbaren Informationsangebot. „Gut informiert“ zu sein bedeutet für die meisten darum: im eigenen Glauben bestärkt und für die Auseinandersetzung mit anderen gut gewappnet zu sein. Hier bestünde eine überaus wichtige politische Bildungswirkung darin, die meist unbemerkte, mitunter gar ungewollte Selektivität des eigenen politischen Informationsverhaltens ins Bewußtsein zu haben und auf Schlüsselerlebnisse hinzuwirken, die auch ganz intuitiv fühlbar machen: Selbst- und Meinungsgewißheit ist nur selten eine Folge klarer, geistig durchgearbeiteter Prinzipien oder Wertmaßstäbe, sondern überaus häufig die glänzende Kehrseite von Ignoranz, Engstirnigkeit und Verkennung der Fakten.

Zweitens ist jener „Spiralprozeß“ im Zusammenwirken von Medienwirklichkeit und Redewirklichkeit politisch äußerst folgenreich, den man – im Anschluß an Elisabeth Noelle-Neumann – eine „Schweigespirale“ bzw. eine „Redespirale“ nennen kann. Im einzelnen geht es um die folgenden Zusammenhänge, denen ein jeder – einmal ihrer bewußt geworden – unschwer selbst nachgehen kann:

- Menschen wollen sich meist nicht ohne Not isolieren, in der Regel auch nicht durch politische Ansichten, mit denen sie alleine stehen.

- Menschen haben die Fähigkeit, in ihrer sozialen Umgebung recht genau zu erspüren, welche politischen Positionen bei der gemeinsamen Verfertigung von Redewirklichkeit „ankommen“, mit welchen anderen man aber eher aneckt oder sich unter Rechtfertigungsdruck setzt.
- Redewirklichkeit speist sich sehr stark aus Medienwirklichkeit. Wenn also Menschen in der von ihnen wahrgenommenen Medienwirklichkeit ihre eigenen Positionen eher selten vorkommen sehen, so werden sie diese Positionen zwar nicht gleich aufgeben, sie aber sehr wohl zurückhaltender äußern, als wenn sie aus der Medienwirklichkeit den Eindruck gewinnen, im Grunde jedermann – oder mindestens eine breite Mehrheit – teile ihre Überzeugung.
- Auf diese Weise werden – angestoßen von Veränderungen in der Medienwirklichkeit – bestimmte Positionen auch in der Redewirklichkeit seltener vorkommen.
- Wer dies bemerkt, wird – ob aus intellektueller Redlichkeit oder um sich in seinem sozialen Umfeld nicht zu isolieren – nach gewisser Zeit überprüfen, ob die eigene, immer seltener zu vernehmende Position denn wirklich so gut begründet ist, daß man sie trotz Risiko der Isolation weiterhin vertreten sollte. Zumindest wird er sie weniger offensiv vertreten als bislang.
- Berichten gar noch Massenmedien über den Rückgang der Zahl derer, die jene Position vertreten, so gibt es erst recht gute Gründe, sich mit ihr zurückzuhalten und sie möglicherweise aufzugeben. Damit wurde zur Wirklichkeit, was zunächst nur Definition der Situation war.

Offenkundig kommt durch ein solches Zusammenwirken von Medien- und Redewirklichkeit, von menschlicher Isolationsfurcht und Lernfähigkeit, ein

Spiralprozeß in Gang. Er kann zum Verstummen, vielleicht gar zum Verschwinden von Positionen führen; dann liegt ein – häufig zu erlebender – „Schweigepiralenprozeß“ vor. Ein solcher Spiralprozeß kann aber ebenso bestimmte Positionen popularisieren, so daß man sie zunächst selbst nur zögerlich-ausprobierend vorbringt, doch später vielleicht als aufrichtige Überzeugung übernimmt. Dann handelt es sich um einen „Redepiralenprozeß“, wie er in Gestalt modischer Diskurse ebenfalls immer wieder zu beobachten ist. Wer solche Prozesse anzustoßen oder mitzusteuern versteht, übt eindeutig kommunikative Macht aus. Konkret zeigt sich hier das „dritte Gesicht“ der Macht: die Fähigkeit, Begriffe und Diskurse zu prägen, anhand welcher die öffentlichen, der politischen Gestaltung anvertrauten Dinge erörtert werden.⁸ Und weil öffentliche Meinung in einem demokratischen Staat der politischen Klasse überaus wirkungsvoll Rahmenbedingungen schafft und sowohl schwer abzuweisende Anreize als auch kaum überwindbare Hürden setzt, liegen politisch ungemein wichtige Prozesse vor, sobald es *politische* Positionen sind, um deren Popularisierung oder Verdrängung es in solchen Spiralprozessen geht. Allein schon indem sie die Tatsache und Wirkungsweise solcher Schweige- und Redepiralenprozesse aufklärte sowie diese selbst in hier und jetzt geführten politischen Debatten erkennbar machte, leistete politische Bildungsarbeit der staatsbürgerlichen Aufklärung einen wichtigen Dienst. Weiter noch wirkte sie, wenn sie zu jener Zivilcourage ermutigte, welcher in großer Menge – da zwar in sehr kleiner Münze, doch in Tausenden von Alltagsszenen auszuzahlen – derjenige bedarf, der den auf ihn einwirkenden Schweige- oder Redepiralenprozessen mit geistiger Unabhängigkeit und eigenständigem politischen Urteil widerstehen will.

Und obschon *alle* hier erwähnten Zusammenhänge weithin *bekannt* sein könnten, obwohl sich die meisten von ihnen bewirkten Probleme durch relativierende „Dekodierungskompetenz“ beim aufgeklärt-kritischen Umgang mit den benutzten Medien *neutralisieren* ließen, ist das alles – drittens – gerade *nicht* der Fall. Eben das markiert den bislang erreichten Grad politischer Bildung im Bereich von Massenkommunikation und Massenmedien. Denn nicht nur die meisten einfachen Bürger, sondern auch überaus viele Eliteangehörige schwanken beim Umgang mit Medien zwischen fundamentalem Mißtrauen im einen Augenblick, ziemlich naivem Vertrauen aber im anderen, und machen zum Kriterium ihrer Akzeptanz von Medieninhalten vor allem, ob die Nachricht oder Kommentierung in das eigene Vorverständnis paßt oder ihm widerspricht. Dann allerdings schlagen *sämtliche* politisch problematischen Merkmale von Medienwirklichkeit *voll* auf den politischen Prozeß durch. Genau das macht ihn dann noch komplizierter und noch schwerer zu beherrschen, als er das ohnehin schon ist.

4. Medialisierung von Politik als Problem demokratischer Politikkontrolle

In Reaktion auf alle beschriebenen politischen Schwierigkeiten im Umgang mit der Mediengesellschaft hat die politische Klasse inzwischen großes Erfahrungswissen und Können ihrerseits zielgerichteter Öffentlichkeitsarbeit und Politikvermittlung erworben. Gute Politiker pflegen eine sehr geschickte Differenzierung ihrer Kommunikationsstile danach, um welchen Zweck von Kommunikation es sich handelt: um sachliche, ergebnisoffene Arbeit in formellen und informellen Gremien („Arbeitskommunikation“); darum, sich durch Mobilisierung kommunikativer Macht und durch Funktionalisierung massenmedialer Möglichkeiten gegen Widerstreben durchzusetzen („Durch-

setzungskommunikation“); oder darum, sich und die eigene Politik möglichst konsistent, schnittig und erfolgreich zu präsentieren („Darstellungskommunikation“). Im Bereich von Durchsetzungs- und Darstellungskommunikation findet sich gekonnte „Kommunikationsdramaturgie“, die schon das politische Handeln selbst nach den Erfordernissen massenmedialer Präsentation ausrichtet. Als Vervollkommnung von Kommunikationsdramaturgie und zugleich als deren Wendung ins sachlich Absurde gibt es inzwischen etwa die Inszenierung von Pseudo-Ereignissen, die im Grunde nur zum Zweck der Berichterstattung und als Formen symbolischer Politik stattfinden. Nicht nur Pressekonferenzen und Expertenanhörungen, sondern auch öffentliche Kundgebungen und mitunter internationale Begegnungen fallen immer wieder in diese Kategorie inszenierter Pseudo-Ereignisse und binden erhebliche politische sowie journalistische Energie.

Vor allem aber hat sich zwischen Politikern und Journalisten, die einander für die jeweils eigene Arbeit dringend brauchen, eine Vielzahl symbiotischer Beziehungen entwickelt. Allerdings gilt das vor allem zwischen Politikern, die in der politischen „Kommunikationshierarchie“ sehr weit oben stehen, und Spitzenjournalisten: Die einen werden wirkungsvoll in Szene, die anderen mit vertraulichen Informationen in Kenntnis gesetzt. Die so gewonnene zusätzliche kommunikative Führungsmacht von hochrangigen Politikern hebt wiederum die Einflußmöglichkeiten ihres massenmedial weniger privilegierten „Fußvolks“ ein Stück weit aus, wodurch Massenmedien nicht unerheblich zur Re-Aristokratisierung von Politik beitragen. Dabei sichern Regeln professionellen Umgangs zwischen Politikern und Journalisten einen weiten Bereich überaus funktionaler Kooperation zwischen der politischen Klasse, den politi-

schen Institutionen und den journalistischen Unterbauten des politischen Systems.

Keineswegs ist es dabei so, als *hinderten* Journalisten und Massenmedien an guter Politik und an gutem Regieren. Sehr wohl aber setzen sie alledem überaus wichtige und, zumal seit dem Aufkommen des Fernsehens, im Vergleich zur Zeit vor fünfzig oder hundert Jahren ziemlich veränderte *Rahmenbedingungen*. Auf diese aus sehr vernünftigen Gründen zu reagieren, prägte die Akteure und Praxis demokratischer Politik sowohl zu ihrem Vorteil als auch mit erheblichen Folgeproblemen nachhaltig um. Politik wurde darum unter dem Einfluß der Massenmedien viel anders, als sie ehemals war. Eben das bezeichnet man, und zwar durchaus kritisch, als „Medialisierung“ (oder auch als „Mediatisierung“) von Politik. Nur wer um die hier wirksamen Zusammenhänge weiß, wird das – von den Massenmedien oft ganz ohne Aufklärung über das inszenatorische Zustandekommen des Berichteten vermittelte – politische Geschehen durchschauen und dessen Oberfläche von ihren mediengesellschaftlichen Konstruktionsmerkmalen her verstehen können. Hier ist es politische Bildungsarbeit so gut wie allein, welche die folgenden nötigen Kenntnisse und Kategorien einem breiteren Publikum zu vermitteln vermag.

Zum einen setzte die Medialisierung von Politik eine Prämie auf die Telegenität und massenmediale Gewandtheit von Politikern. Das führte unter der politischen Klasse zu einem ganz andersartigen Selektionsdruck, als er früher gegeben war: An die Stelle der Protektion durch Monarchen trat jene durch die Medien, um deren Gunst man ebenso buhlen, die man sich ebenso hingebungsvoll erwerben muß und bei welchen man ebenso rasch in Ungnade fallen kann, wie weiland bei seinem Fürsten. Zum anderen, und vor allem, wurde

Politik viel schneller und komplexer. Denn ob willentlich oder ohne Absicht: Durch die journalistische Kreation und Modulation von Medienwirklichkeit *wird* in den Prozeß der Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen mit kommunikativer Macht eingegriffen, und zwar nach den Aufmerksamkeitskriterien und Verwertungsinteressen der Tagesaktualität und erzielbaren (Produkt-)Reichweite. Dergestalt den ohne sie durchaus anders ablaufenden, anderen Sternen folgenden politischen Prozeß mitsamt etlichen seiner Ergebnisse modifizierend, *üben* also – mit guten Argumenten schwer bestreitbar – Massenmedien und Journalisten politisch wirksame Macht aus. Es ginge ebenso an der Wirklichkeit vorbei, diese von Journalisten ausgeübte Macht *keine* „politische Macht“ zu nennen, wie das der Fall wäre, wollte man die gewaltige, vom Wirtschaftssystem ausgehende Macht auch nicht als „politisch“ bezeichnen.

Sowohl jene *wirtschaftliche* Macht als auch die in den Massenmedien geborgene, von Spitzenjournalisten ausgeübte *kommunikative* Macht ist – ganz im Unterschied zur Macht von Politikern – , aber nicht demokratisch legitimiert. Doch nicht solches Fehlen demokratischer Legitimation ist das Problem. Dieses besteht vielmehr darin, daß zwar die Macht vor allem der Politik, spürbar auch die Macht der großen Wirtschaftsunternehmen, durch die Macht der Massenmedien begrenzt und in Schach gehalten werden kann, daß aber der Macht von Massenmedien und Spitzenjournalisten *keine* sie in *transparenter* Weise begrenzende Gegenmacht gegenübersteht. Vielmehr bedürfen alle *anderen* politisch wichtigen Akteure der Kooperation mit – zumindest einigen – Massenmedien und mit nicht allzu wenigen Journalisten. Diese üben also in ganz *besonderer* Weise „Macht ohne Mandat“ aus. Das fällt um so mehr ins Gewicht, je weniger sich Journalisten als den Tatsachen verpflichtete Reporter

und als „Moderatoren des Zeitgesprächs“ verstehen, die den Positionen *anderer* eine Bühne bieten, sondern vielmehr als Anwälte der von ihnen selbst bevorzugten politischen Positionen („anwaltschaftlicher Journalismus“). Und *unmittelbar* politisch wird das alles, wenn – wie empirische Untersuchungen zeigen – in nicht wenigen Ländern die politische Meinungsverteilung unter den Journalisten nicht dem Durchschnitt der politischen Meinungsverteilung in der Bevölkerung entspricht, sondern klar nach der einen oder anderen Seite des politischen Spektrums hin verschoben ist. So etwa in Deutschland: nämlich nach den arithmetischen Mittelwerten auf einer siebenstufigen links/rechts-Skala bemessen, um einen ganzen Skalenpunkt nach links.

Kontrolle von Medien- und Journalistenmacht durch Zensur oder zensurähnliche Maßnahmen verbietet sich in einem freiheitlichen Staat von vornherein. Die durchaus praktizierte Politikerkontrolle über die Macht von Massenmedien und Journalisten durch informationelle oder kampagnenartige „Tauschgeschäfte auf Gegenseitigkeit“, die ganz analog ist zur parlamentarischen „Kontrolle durch Mitregieren“, führt hingegen geradewegs in jene Bereiche von politischer Intransparenz und vorausseilendem Gehorsam, die kritischer Journalismus eigentlich ausleuchten und einengen sollte. Die „politisch ausgewogene“ Auswahl von Journalisten für führende Funktionen in öffentlich-rechtlich betriebenen Rundfunkanstalten ist zwar ein akzeptabler Kontrollversuch demokratisch legitimer Parteien im Hinblick auf Medienmacht, führt aber ebenfalls zu schwer faßbaren politischen Loyalitäten von Spitzenjournalisten, was alles sich seinerseits der Transparenz und Kontrolle entzieht. Erst recht ist es problematisch, wenn große Parteien – und sei es aus historisch sehr einleuchtenden Gründen – große Anteile an Verlagen und Medienkonzernen besitzen und obendrein, vermutlich nicht ohne Zutun ihnen wohlge-

sonnener Journalisten, massenwirksame Aufklärung über derlei Kapitalverflechtungen so weit unterbinden, daß politisch wirksame Ansatzpunkte für eine öffentliche Kontrolle möglicher parteipolitischer Einflußnahme (wenn schon nicht auf die Arbeit, dann aber sehr doch auf die Zusammensetzung von Redaktionen) schon gar nicht entstehen können. Allenfalls verpufft oder bricht sich Medienmacht am öffentlichen Desinteresse an einzelnen Themen zu bestimmten Zeiten, was aber viel weniger berechenbar oder zielgerichtet herbeiführbar ist als das öffentliche Interesse an einzelnen Themen.

5. Fazit

Weil die – im Vergleich zur politischen Operationswirklichkeit – systematisch so stark verzerrte Medienwirklichkeit in einer Demokratie mit Bürgern ohne sonderliche Medienkompetenz – und das heißt: ohne ausreichende oder wenigstens wünschenswerte politische Bildung – so überaus folgenreich und schädlich ist, dürfte sich hier eine wichtige Schwachstelle, ein stets nur im konkreten Störungsfall provisorisch und bestenfalls teilweise zu behebendes Funktionsproblem des so komplexen Räderwerks unseres demokratischen Verfassungsstaates befinden. Und es scheint tatsächlich *keinerlei* mit Pluralismus und Freiheit vereinbaren institutionelle Mechanismen zu geben, die geeignet wären, die fatalen Nebenwirkungen völlig fachgerecht verfertigter Medienwirklichkeit zu kurieren oder die in den Massenmedien geborgene Macht zu kontrollieren.

Im Grunde kann man darum nur zu zwei Aushilfen greifen. Die erste ist die Förderung von kritischer Medienkompetenz seitens der Bürger – eine Aufgabe von Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft und politischer Bildung gerade auch an erwachsenen Meinungsführern und Multiplikatoren. Das

zweite ist ein von *Vertrauen* zu Journalisten getragener Versuch, im öffentlichen Diskurs über die Aufgaben von Journalismus im demokratischen Verfassungsstaat die Funktion einer *dienenden* Freiheit der Massenmedien plausibel und attraktiv zu machen. Zu diesem Zweck müssen in der Mediengesellschaft gerade die Journalisten als *Adressaten* politischer Bildungsbemühungen entdeckt werden. Deren politische Rolle ist einfach zu wichtig, als daß es schon reichte, mit den Früchten ihrer Tätigkeit medienkompetent umzugehen. Vielmehr sollten diese Früchte auch von Bäumen stammen, denen die in diesem Beitrag dargelegten Einsichten politisch-bildnerisch eingepfropft wurden. ■

Literaturhinweise

Heidrun Abromeit u.a. (Hgg.), Politik, Medien, Technik: Festschrift für Heribert Schatz, Wiesbaden 2001. – Achim Barsch/Hans-Dieter Erlinger, Medienpädagogik: eine Einführung, Stuttgart 2002. – Daniel Delhaes, Politik und Medien: zur Interaktionsdynamik zweier sozialer Systeme, Wiesbaden 2002 (Studien zur Kommunikationswissenschaft). – Patrick Donges (Hg.), Globalisierung der Medien?: Medienpolitik in der Informationsgesellschaft, Opladen u.a. 1999. – Walter Schmitt Glaeser, Politik und Medien – Ein brisantes Mischsystem, in: Die Politische Meinung 47 (2002) S. 11-17. – Peter Herdegen, Demokratie mit Medien lernen. Politik und Medien, in: Lernchancen 5 (2002) S. 38-44. – Heinz Moser, Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachen im Medienzeitalter, Opladen³2000. – Heinrich Oberreuter, Politik als Show: die Inszenierung der Politik in den Medien, in: Politik und Politeia: Formen und Probleme politischer Ordnung. Festgabe für Jürgen Gebhardt zum 65. Geburtstag, hg. von W. Leidhold, Würzburg 2000, S. 331-340. – Ingrid Paul-Haase u.a. (Hgg.), Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft: Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden 2002. – Herbert Schatz (Hg.), Politische Akteure in der Mediendemokratie: Politiker in den Fesseln der Medien? Wiesbaden 2002. – Bernd Schorb, Medienpädagogik, in: Erziehung heute (2001) 2, S. 14-21. – Andreas Schulz, Der Aufstieg der „vierten Gewalt“: Medien, Politik und Öffentlichkeit im Zeitalter der Massenkommunikation, in: Historische Zeitschrift 270 (2000) S. 65-97. – Jörg Tauss, Politik und neue Medien, in: Elektronische Demokratie: Bürgerbeteiligung per Internet zwischen Wis-

senschaft und Praxis, hg. von B. Holznagel, München 2001, S. 115-123. – Ralf Vollbrecht, Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim u.a. 2001. – Peter Voß, Wem gehört der Rundfunk? Medien und Politik in Zeiten der Globalisierung, Baden-Baden 2002 (SWR-Schriftenreihe: Medienpolitik; 2). – Siegfried Weischenberg, Wahlverwandte: Medien und Politik, in: Journalist 52 (2002) 8, S. 10-15. – Jens Wolling, Politikverdrossenheit durch Massenmedien? Der Einfluss der Medien auf die Einstellungen der Bürger zur Politik, Opladen u.a. 1999

Anmerkungen

- ¹ Die Koppelung systematischer Medieninhaltsanalysen und demoskopischer Umfragen hat diesen bereits theoretisch völlig plausiblen Zusammenhang inzwischen auch über alle vernünftigen Zweifel hinaus empirisch nachgewiesen. Im einzelnen informiert darüber die vom Leipziger Institut für Medienanalysen GmbH seit 1993 monatlich herausgegebene Zeitschrift MedienTenor.
- ² Besonders große Verdienste gesellschaftlicher Aufklärung hat sich hier die oben erwähnte Zeitschrift MedienTenor und die hinter ihr stehende Forschungsgruppe erworben.
- ³ Analoge Befunde gibt es, unter anderem, hinsichtlich des Zerstörungsgrades der Umwelt „im allgemeinen“ bzw. „am eigenen Wohnort“, oder hinsichtlich der Lage ostdeutscher Frauen nach der Wiedervereinigung „im allgemeinen“ bzw. im Fall der befragten Frau selbst.
- ⁴ „Virtuell“ meint „nur vorgestellt, doch für wirklich gehalten“, „rein imaginär, doch wie eine Tatsache behandelt“.
- ⁵ Es läßt sich inzwischen klar angeben, wovon die Chance abhängt, daß über etwas in den Massenmedien berichtet wird. Der „Nachrichtenwert“ eines Ereignisses ist um so höher, je mehr der folgenden Merkmale das Ereignis aufweist: Status (Macht oder Rang eines Akteurs, der in das Ereignis involviert ist), „Valenz“ (Kontroversität und Konflikthaltigkeit des berichteten Ereignisses bzw. Involvierung von Werten und Rechten bzw. Deutlichkeit von Erfolg oder Fortschritt; Relevanz (besonders große Tragweite, gerade auch für Rezipienten), Identifikation des Rezipienten mit dem berichteten Akteur oder Sachverhalt, Konsonanz (Affinität des berichteten Ereignisses zu wichtigen Themen oder Eindeutigkeit/Überschaubarkeit des Ereignisablaufs oder Vorhersehbarkeit des Ereignisses, Dynamik (überraschender, offener oder zur Erscheinungsperiodik der Medien passender Ereignisablauf). Wer diese Befunde der „Nachrichtenwerttheorie“ kennt, wird besser in der Lage sein, das jeweilige Medienbild kritisch zu hinterfragen.
- ⁶ Wer deren Mangel fühlt, ohne wirklich in die realen politischen Zusammenhänge einzudringen, wird oft „Verschwörungstheorien“ attraktiv finden. Diese geben nämlich einen Verständnisschlüssel an die Hand, den man anderen dann voraushat, und vermitteln das – an sich ja nicht falsche – Gefühl, man verstehe Politik nun viel besser, weil man nicht länger in den Denkfiguren des apolitischen Alltagsdenkens befangen sei. Im Grunde ist

das der richtige Ansatz einer Emanzipation aus den Fesseln des „gesunden Menschenverstandes“. Allerdings geht er in die falsche Richtung und verstellt in der Regel sogar den Weg hin zur politikwissenschaftlichen Analyse politischer Inhalte, Prozesse und Strukturen.

⁷ In besonderer Weise stellen sich solche Probleme bei politischen Nachrichten und Magazinsendungen im Fernsehen. Dort bedarf vieles der Visualisierung, und zwar möglichst *nicht* durch einen „redenden Kopf“. Leicht visualisierbar ist aber meist das Personalisierbare und Dramatisierbare – ein kriegigerischer Konflikt etwa durch Soldaten in Kampfausrüstung, fahrende Panzer, angreifende Flugzeuge, zerstörte Gebäude, verwundete Zivilisten und dezent gezeigte Leichen. Von dem, was hinter alledem an Problemen, Motiven und taktischen Zügen steht, wird auf diese Weise nichts sichtbar. Derlei behandelt man in der Regel im zum Bild gesprochenen Text. Empirische Forschungen zeigen nun aber, daß bei einer solchen „Bild/Ton-Schere“ die Bilder, nicht die Worte in Erinnerung bleiben. Die Wahrnehmungswirklichkeit wird dann durch den zwar eindrucksstärkeren, doch weniger informationshaltigen Teil der Medienwirklichkeit geprägt. Und ein Politiker, der sich im Nachgang zu aufrührenden Bildern über die Hintergründe und Handlungsoptionen eines so präsentierten Krieges äußert, der hat in der Regel keine Chance, falls er *gegen* die Bilder sprechende politische Aussagen vermitteln will. Er erscheint in ignoranten „politischen Spielen“ befangen, während in der Wirklichkeit „die Menschen leiden“. Daß Bilder auch „lügen können wie gedruckt“, ist noch nicht zum selbstverständlichen Gemeinbesitz geworden.

⁸ Das „erste Gesicht“ der Macht zeigt sich dort, wo eigener Wille auch gegen Widerstreben durchgesetzt wird; es handelt sich um „Durchsetzungsmacht“. Das „zweite Gesicht“ der Macht erblickt man, wo – gerade wenn man sich eben nicht selbst durchsetzen kann – eine Entscheidung, und somit die mögliche Durchsetzung des Konkurrenten, verhindert wird („Verhinderungsmacht“). Am subtilsten und nachhaltigsten aber wirkt jene „Kommunikationsmacht“, von der die Metapher des „dritten Gesichts“ der Macht handelt.

Politische Bildung für wen?

Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Methoden in der außerschulischen politischen Bildung

Carl Deichmann

1. Zum Problemgehalt der Frage: Der Fall

Ein persönliches Erlebnis sei vorausgestellt:

Die politische Diskussion: Am 16. November 2001: Bundeskanzler Gerhard Schröder beabsichtigt mit Hilfe der Vertrauensfrage seine Afghanistanpolitik, besonders den Einsatz der Bundeswehr bei der Bekämpfung der El Khaida im Rahmen der Allianz gegen den Terror durchzusetzen. Grundlage seiner Politik

war das Versprechen der „uneingeschränkten Solidarität“ kurz nach den Anschlägen auf das World Trade Center am 11. September 2001. Die Oppositionsfractionen CDU/CSU und FDP und die große Mehrheit der Abgeordneten der Regierungsfractionen aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen unterstützen prinzipiell die Politik des Bundeskanzlers. Die PDS und einige „Abweichler“ aus den Regierungsfractionen sind gegen den Einsatz der Bundeswehr bzw. gegen das militärische Vorgehen in Afghanistan. Die Abstimmung: 336 Abgeordnete (Kanzlermehrheit + 2) sprechen dem Bundeskanzler ihr Vertrauen aus.

In der Sitzung der Programmkommission einer Institution der außerschulischen politischen Bildung in einem der neuen Bundesländer fordert im Dezember 2001 ein Mitglied der Kommission, die politische Bildung in der Institution müsse auf die bedrückende Situation reagieren. Er verweist auf die völlig eindimensionale Diskussion in der Öffentlichkeit und fordert, die politische Bildung müsse eine „Gegenöffentlichkeit“ zur veröffentlichten Meinung schaffen. Die Situation lasse keinen herrschaftsfreien Diskurs mehr zu. Es seien schon Beispiele aus Sachsen bekannt, bei denen Lehrer, die die amerikanische Politik kritisiert hätten, Sanktionen hätten erleiden müssen. Er fordert Veranstaltungen, in denen ausdrücklich die Alternative zur Regierungspolitik, die von der Opposition unterstützt wird, zu behandeln seien. Die Ergebnisse sollten auch öffentlichkeitswirksam präsentiert werden. Es kommt zu einer heftigen Diskussion über die Ziele der politischen Bildung, bei der sich die skizzierte Position nicht als Einzelmeinung herausstellt. Letztlich wird festgestellt, daß die geforderte Strategie der politischen Bildung schon allein wegen der Satzung der Institution nicht realisierbar sei, da diese eine Parteinahme in den Veranstaltungen ausschließt, obwohl andererseits in den Veranstaltungen

demokratisches Verhalten geübt werden soll (Überwältigungsverbot, keine Indoktrination, Kontroversität, Analysefähigkeit).¹

Aus dem persönlichen Erlebnis sind folgende Schlüsse zu ziehen:

1. Mag auch der größte Teil der „Zunft der Politikdidaktiker“ nach den heftigen Diskussionen in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts der Meinung sein, politische Bildung dürfe nicht mit politischem Engagement und parteiischer Einbindung in politische Aktionen verwechselt werden und es bestehe eine große Übereinstimmung bei den Prinzipien und Zielen der politischen Bildung in der Schule, so dürften die Grenzen zwischen politischer Bildung und politischer Aktion in der außerschulischen politischen Bildung fließend sein.² Es ist nicht so, daß bestimmte Fragen in der Geschichte eines handlungsorientierten Fachbereiches, als welcher die Politikdidaktik zu verstehen ist, zu einem Zeitpunkt „abgehakt“ sind. Dieses Mißverständnis entsteht leicht aus der Sicht des akademischen Lehrers.
2. Offensichtlich besteht gerade bei der außerschulischen politischen Bildung ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der konkreten Planung und Durchführung von politischer Bildung sowie der Reflexion über allgemeine Ziele der politischen Bildung, über Stellung und Funktion in einer demokratischen politischen Ordnung. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diesen Zusammenhang immer wieder zu thematisieren.
3. Die Diskussion um den Zusammenhang zwischen konkreten Veranstaltungen der politischen Bildung und der Zielbestimmung wird zwar in west- und ostdeutschen Bundesländern geführt und zu führen sein. Doch dürfte der Intensitätsgrad der Diskussion in den neuen Bundesländern größer

sein, weil einerseits bestimmte Politikinhalte kontroverser diskutiert werden – und andererseits die oben angesprochenen Diskussionen in den 70er Jahren natürlich nicht stattfinden konnten.

Es ist zu vermuten, daß sich die Ausdifferenzierung und Konkretisierung der Zielbestimmung und der Methodenkonzeptionen komplexer gestaltet, unterscheidet man zwischen außerschulischer und schulischer politischer Bildung, sowie zwischen den verschiedenen Adressaten der politischen Bildung.

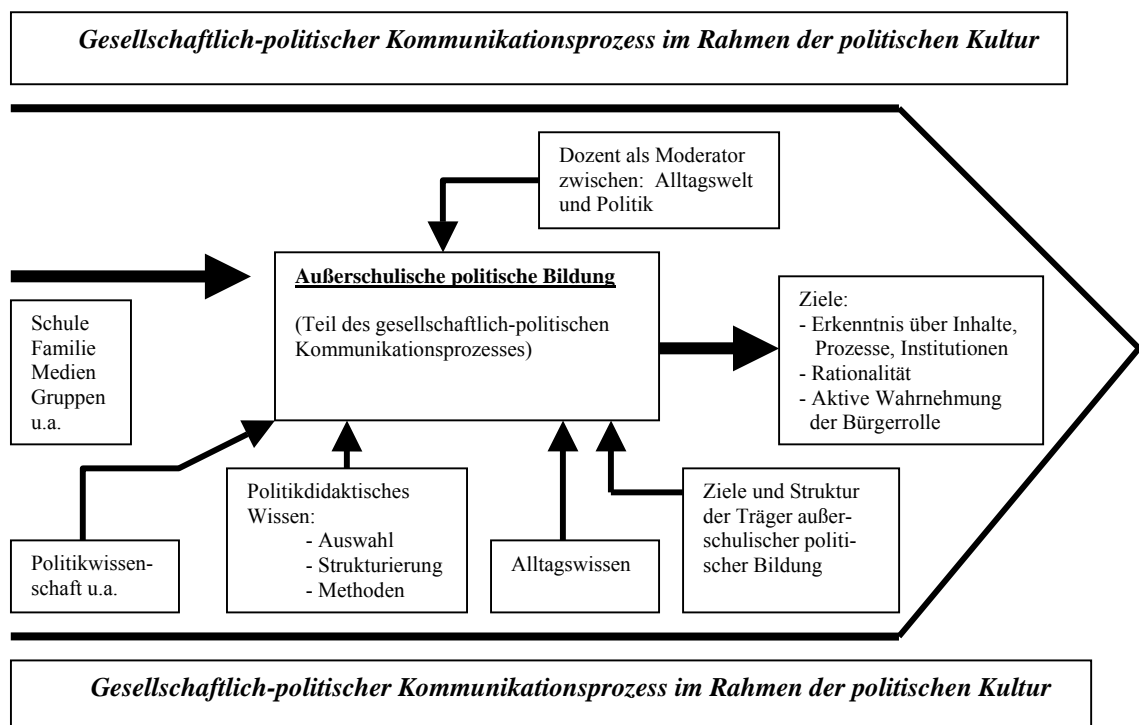
Deshalb sind in den folgenden Ausführungen nicht nur die Ziele der politischen Bildung allgemein im Lichte der neueren politikdidaktischen Diskussion darzustellen, sondern diese müssen auch auf die jeweilige Situation der verschiedenen Zielgruppen in der außerschulischen politischen Bildung bezogen werden. Weiterhin gilt es sodann, daraus methodische Konsequenzen zu ziehen.

2. Ziele und Zielgruppen der außerschulischen politischen Bildung

Unabhängig von den unterschiedlichen Alltagsweltbedingungen und den in den Lebensläufen begründeten Erfahrungen der Adressaten politischer Bildung, auf welche bei Problemauswahl und bei der Methodenwahl der politischen Bildungsprozesse Rücksicht genommen werden muß, können doch drei allgemeine, für alle Teilnehmer zutreffende Aussagen gemacht werden.³

Erstens ist die außerschulische politische Bildung ein Teil des politischen Kommunikationsprozesses. Dieser Teil des politischen Kommunikationsprozesses zeichnet sich allerdings dadurch aus, daß den Teilnehmern analytische und methodische Fertigkeiten vermittelt werden. Diese Methodenkompetenz

soll sie dazu befähigen ihre Bürgerrolle besser wahrnehmen zu können. Wenn in einer neueren Untersuchung 78,4% der Befragten den Aktualitätsbezug der Inhalte als Kriterien für die Auswahl der Veranstaltungen angeben, zeigt dies, daß die skizzierte politikdidaktische Perspektive unmittelbar mit den Teilnehmerinteressen im Bereich der außerschulischen politischen Bildung verbunden ist.⁴



Zweitens leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung der individuellen politischen Identität, welche Voraussetzung für die in der demokratischen politischen Ordnung wünschenswerte aktive Wahrnehmung der Bürgerrechte ist.

Drittens liefert sie damit einen nicht zu gering anzusetzenden Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Soll der Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Me-

thoden im folgenden näher untersucht werden, so müssen die beiden ersten Aspekte – die Identitätsbildung und die Methodenkompetenz im Kommunikationsprozeß im Mittelpunkt stehen.

2.1 Entwicklung demokratischer politischer Identität bei unterschiedlichen Adressatengruppen

Eine nähere Betrachtung von Inhalten der politischen Identität und des Prozesses der Identitätsbildung – bezogen auf die verschiedenen Adressatengruppen der politischen Bildung – verspricht Erkenntnisse über die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte der politischen Bildung.

Dabei sollte von einer Beschreibung der personalen Identität ausgegangen werden, welche sowohl den Rollenaspekt – die von außen zu beobachtenden Phänomene – als auch den Innenaspekt, also die Selbstinterpretation berücksichtigt.

Personale Identität enthält danach folgende Elemente: „Integration der an ein Individuum gestellten Rollenerwartungen zu einer einheitlichen Persönlichkeit; Ausbildung eines klar umrissenen ‚Ich‘ innerhalb der sozialen Realität, welches sich in der Dauerhaftigkeit grundlegender Verhaltensmuster und Selbstdeutungen eines Individuums darstellt ...“.⁵

Da sich sowohl die Rollenerwartungen, die an das Individuum gestellt werden, als auch die grundlegenden Verhaltensmuster in der Biographie des Individuums wandeln, werden die Inhalte der politischen Bildung, aber auch die Methoden auf diesen Wandlungsprozeß abgestimmt sein müssen.

Schüler und Lehrlinge sind dabei,⁶ ihr Rollenverhalten auszugestalten. Die einen befinden sich in einem pädagogischen Feiraum, der ihnen Gelegenheit zur Einbeziehung politischer Partizipationsfähigkeit geben sollte, die anderen besitzen – darüber hinaus – konkrete Erfahrungen über die Auswirkungen politischer Entscheidungen (Regelungen von Ausbildungszeiten, Jugendmitbestimmung im Betrieb u.a.), bei denen politische Bildung ansetzen sollte.

Erwachsene, die im Berufsleben stehen oder arbeitslos sind, besonders aber ältere, aus dem Arbeitsprozeß ausgeschiedene Menschen, haben den Wandel politischer Diskussionen, besonders aber auch die Umbrüche politischer Systeme mitgemacht, die ihr politisches Bewußtsein geprägt haben.⁷

Für die jetzt 15–25 Jährigen ist nicht nur die Demokratie eine Selbstverständlichkeit, sondern auch das Leben in einem vereinten Deutschland. Vielleicht ist die in empirischen Untersuchungen zu Tage tretende Distanz der Jugendlichen zu den Institutionen und zu den Personen des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland – bei gleichzeitig hoher Wertschätzung demokratischer und rechtsstaatlicher Prinzipien – ⁸ auf dem Hintergrund dieser Selbstverständlichkeit zu interpretieren.

Bemerkenswert sind allerdings auch – ebenso wie bei anderen Altersgruppen – die deutlichen Ost-West-Unterschiede.⁹

Haben die älteren Jahrgänge in unterschiedlicher Intensität noch die Existenz von zwei deutschen Staaten miterlebt, so sind die Jugenderlebnisse derjenigen, die nach der Jahrhundertwende in Rente gehen, von Nachkriegserlebnissen geprägt. Die „Flakhelfergeneration“, also diejenigen, die noch am Ende des 2. Weltkrieges „eingezogen“ wurden, gehören zu den betagten Rentnern.

Die unterschiedlichen politischen Sozialisationsbedingungen führen zu unterschiedlichen politischen Weltbildern, die sich in den Einstellungen zur Demokratie, zu den politischen Institutionen u.a. niederschlagen.¹⁰

Deshalb ist es notwendig, die Struktur dieser Weltbilder, bzw. dieses unterschiedlichen Ordnungswissens aufzuzeigen, um daraus konkrete Konsequenzen für die politische Bildung zu ziehen.

2.2 Politisches Ordnungs- und Deutungswissen als Orientierungsrahmen

2.2.1 Struktur politischen Ordnungswissens

Bei den Überlegungen über den Zusammenhang zwischen Zielen und Methoden sollte die außerschulische politische Bildung davon ausgehen, daß sich das in der Alltagsweltinteraktion als Bewußtseinsmoment entstandene politische Ordnungswissen durch einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis des Individuums und der gesellschaftlichen/politischen Ordnung auszeichnet. Es besteht eine Verknüpfung der Interpretation der eigenen Existenz mit der für notwendig und sinnvoll gehaltenen gesellschaftlichen Ordnung. Das heißt, politisches Ordnungswissen ist politisches Deutungswissen, in welches neben historischen Erfahrungen und Vorstellungen von einer wünschenswerten Zukunft die konkreten Erfahrungen mit der beruflichen, schulischen, ökonomischen Entwicklung bzw. die Annahmen über die Realität dieser Entwicklungen einfließen.

Politisches Ordnungswissen bezieht sich demnach auf die Fragen, wie ich mich als Mensch, meine Bedürfnisse und Interessen, meine Entfaltungsmöglichkeiten u.a. im Zusammenhang mit der tatsächlichen politischen Ordnung

sehe. Es geht also – im Sinne der vorangestellten Beschreibung der Identität – nicht nur um die „objektiv“ feststellbaren Tatbestände, also z.B. um die tatsächlich vorhandenen oder die nicht vorhandenen Chancen, sondern um die Selbstdeutung und um die damit verbundene Sicht der Realität. Politisches Ordnungswissen hat die Funktion politischer Deutungen, ist Deutungswissen.

Durch die unmittelbare Verknüpfung von eigener Bedürfnis- und Interessenlage, eigenen Sinnentwürfen, eigenen Wünschen etc. mit der von ihm interpretierten politischen Ordnung entwickelt das Individuum seine politische Identität.

Politische Identität kann also als die Summe unseres politischen Ordnungswissens verstanden werden.¹¹

Das politische Ordnungs- und Deutungswissen stellt ein individuelles politisches Weltbild dar, in dem das Individuum politische, gesellschaftliche, historische u.a. Ereignisse mit seinen Interessen und existenziellen Erfahrungen in Übereinstimmung bringt. Es bildet somit einen Ordnungsrahmen für eingehende Informationen, die entsprechend eingestuft und gewertet werden. Das Individuum gewichtet mit Hilfe dieses Ordnungs- und Deutungswissens die gesellschaftlichen Objekte, die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, Stellungnahmen von Politikern, Journalisten, Kollegen usw. Das politische Ordnungswissen ist der politische Teil des allgemeinen gesellschaftlichen Deutungswissens, mit dem jeder Mensch allgemeine Umweltbeschreibungen und Bestandsaufnahmen vornimmt, mit dem er Erwartungen ausdrückt. Das politische Ordnungswissen besteht also aus politischer Selbstdeutung, die mit der politischen Deutung der Gesellschaft und den Deutungen der

politischen Ordnung verknüpft ist. Insofern sind politisches Ordnungswissen und politische Identität zwei Seiten derselben Medaille.

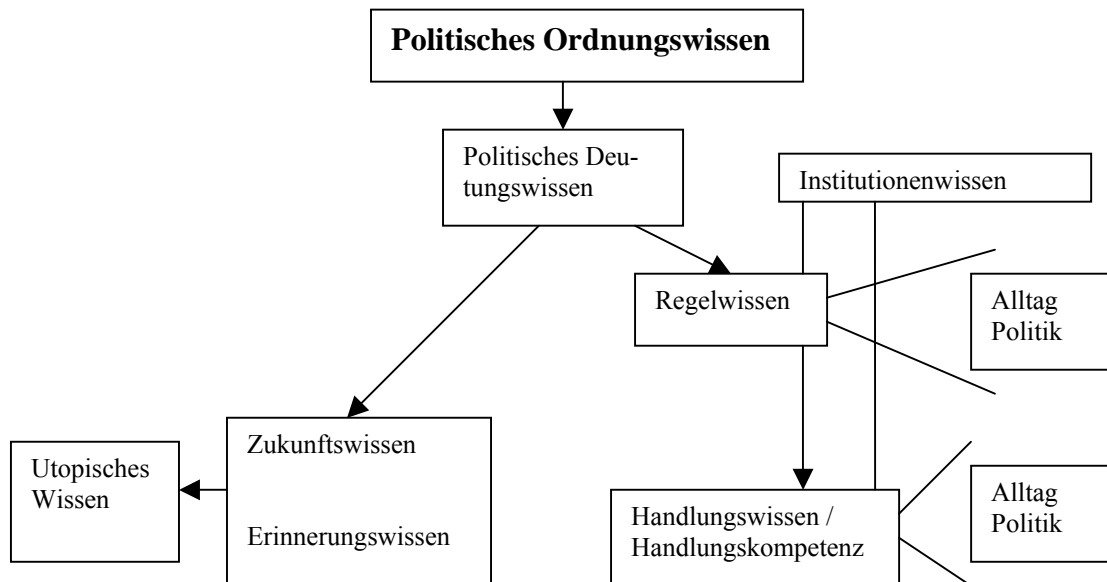
Gerade eine Konzeption der politischen Bildung, welche das Ziel der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle propagiert, den Teilnehmern von Veranstaltungen in der außerschulischen politischen Bildung durch subjekt- und handlungsorientierte Methoden Gelegenheit gibt, politische Identität auszubilden, sollte allerdings den aktiven Aspekt der Identitätsbildung besonders betonen, indem „Identität sinnvollerweise als ein subjektiver Konstruktionsprozeß zu begreifen ist, in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen“.¹² In diesem „subjektiven Konstruktionsprozess“ wird zudem die pädagogisch bedeutsame Anerkennung der Ich- Identität in den Augen der anderen wichtig.¹³

Da politisches Ordnungswissen einen starken „existenziellen“, interessengebundenen Bezug hat, handelt es sich nicht nur um Schulwissen, Berufswissen, wissenschaftliches Wissen oder allgemeines Alltagswissen,¹⁴ sondern um eine Kombination verschiedener Wissensarten in der spezifischen Ausrichtung auf das Politische. Das politische Ordnungswissen hat eine starke Erfahrungs- und Erlebnisdimension.

Deshalb korrespondiert mit dem Ziel der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle besonders das *politische Handlungs- und Verhaltenswissen* (vgl. Abb.).

Dabei geht es um die Frage: Wie muß ich mich persönlich verhalten, um im Rahmen der Interessenkonstellation, im sozialen Umfeld meine persönlichen Interessen durchsetzen zu können? Welche Fähigkeiten muß ich in diesem Zusammenhang entwickeln?

Das politische Ordnungswissen kann folgendermaßen ausdifferenziert werden:



Konsequenzen

Ausgehend von den unterschiedlichen Alltagswelterfahrungen und den für die entsprechende Generation typischen Sozialisationsbedingungen wird es bei *Jugendlichen*, also bei den Altersgruppen zwischen etwa 12 und 25 Jahren, schwerpunktmäßig darauf ankommen, das Regelwissen, Institutionen- und Zukunftswissen auszugestalten, um dadurch politisches Handlungswissen und politische Handlungskompetenz zu entwickeln. Was nicht bedeutet, daß die anderen Wissensaspekte unberücksichtigt blieben, zumal sie einen sachadäquaten Zusammenhang bei allen Problemen darstellen.¹⁵

Thematische Schwerpunkte der politischen Bildungsveranstaltungen bei *Erwachsenen* knüpfen in Abgrenzung zu denjenigen mit Jugendlichen bei dem

Erinnerungswissen an, indem die aus den eigenen politischen Erfahrungen gewonnenen Deutungen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen sind.¹⁶

2.3 Inhaltliche und kategoriale Orientierung

Bei der Konkretisierung dieses Ansatzes sollte zunächst davon ausgegangen werden, daß es grundsätzlich einen Bestand von Grundwissen gibt, das mit Hilfe der Elemente des politischen Ordnungswissens zu Lerneinheiten über verschiedene Problembereiche der Politik gebündelt wird.¹⁷

Im Mittelpunkt der außerschulischen politischen Bildung steht die Politik,¹⁸ auf welche die grundsätzlichen Kenntnisse über Institutionen und politischen Prozesse bezogen werden sollen:

- Die Behandlung von aktuellen kommunalpolitischen Kontroversen führt zu Kenntnissen über die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Bürger in der Kommunalpolitik sowie über Struktur und Funktion der Kommunen im politischen System der Bundesrepublik Deutschland;
- Sozialpolitik, das heißt aktuelle sozialpolitische Probleme, vermitteln, werden sie in projektorientierten Lerneinheiten behandelt, Einsichten in grundlegende soziologische und sozialstrukturelle Kenntnisse unserer Gesellschaft;¹⁹
- Die Reduzierung aktueller wirtschaftspolitischer Auseinandersetzungen, zum Beispiel die Frage des wirtschaftlichen Aufbaus in den neuen Bundesländern, vermitteln Grundkenntnisse der Volkswirtschaft;
- die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland mit ihren wichtigsten Institutionen, Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen sowie die

der politischen Ordnung der Bundesrepublik zugrunde liegenden fundamentalen politischen Ideen werden vermittelt, wenn an aktuellen Kontroversen über die Weiterentwicklung des politischen Systems der Bundesrepublik angeknüpft wird (so etwa beziehend auf die Frage einer Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Bürger);

- bezog sich der Vergleich der politischen Ordnungsformen bis zur Wende in der DDR auf einen Systemvergleich zwischen Bundesrepublik Deutschland und der DDR, so können in diesem Themenbereich heute sowohl politische Ordnungsformen westlicher Staaten miteinander verglichen werden als auch, was von besonderem aktuellem Interesse ist, die Wandlungsprozesse in den politischen Ordnungen osteuropäischer Staaten zum Gegenstand von Lerneinheiten gemacht werden;
- die Probleme internationaler Beziehungen (der internationale Terrorismus, die Europapolitik und die Nord-Süd-Beziehungen, aber auch regionale Konflikte) bedürfen keiner künstlichen Aktualisierung, wie ein Blick in die Nachrichtensendungen verdeutlichen kann.

Daß in der unmittelbaren Verknüpfung zwischen aktueller Diskussion in den genannten Politikbereichen und in der Vermittlung entsprechender Kenntnisse die Schwierigkeit, aber auch gerade der Reiz der politischen Bildung besteht, dürfte jedem direkt einsichtig sein.²⁰

Beschäftigen sich die Teilnehmer an Veranstaltungen möglichst selbstständig mit politischen Gegenständen, die sie betreffen, so werden sie leicht erkennen, daß das Politische das in der Gesellschaft Umstrittene ist.²¹ Sie werden außerdem sehen, daß Politik im Gespräch rational analysiert werden kann, wenn man sich bestimmter analytischer und normativer Begriffe bedient. So wird

bei der Analyse politischer Probleme nach der Interessenlage der an einem innenpolitischen Konflikt oder Prozeß (Beispiel: Diskussion um die Einwanderungsproblematik) oder an einem internationalem Problem (Beispiel: „Ist ein neuer Irakkrieg gerechtfertigt?“) Beteiligten gefragt. Es wird gefragt werden nach der Macht und dem Machtpotential der Beteiligten, nach der Bedeutung der Institutionen des politischen Systems oder nach der Bedeutung internationaler Organisationen zur Regelung von Konflikten usw. Sodann werden Kursteilnehmer lernen, die jeweiligen Ergebnisse ihrer mit Hilfe von aktuellen Materialien durchgeführten Analyse zu beurteilen. Diese Beurteilung kann durchgeführt werden, indem die Menschenrechtsprinzipien, die Kriterien von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit als Beurteilungskriterien herangezogen werden.²²

Schon durch die oben genannte Einübung rationaler Diskussionsformen liefert die außerschulische politische Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der politischen Kultur des Landes. Sie hilft auch, sich in die Situation der am politischen Prozeß Beteiligten hineinzusetzen (Empathie)²³ und führt zur individuellen Urteilsbildung.

Und dies ist eine wesentliche Voraussetzung der an dem Toleranzgedanken ausgerichteten politischen Kultur, unter welcher in diesem Zusammenhang die Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen der Bürger gegenüber dem politischen System als Ganzem, den Teilbereichen des politischen Systems und gegenüber der eigenen politischen Rolle verstanden werden.²⁴

3. Zielgruppen und Methoden

3.1 Orientierung an dem Konzept der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle

Bei den bisherigen Überlegungen zur außerschulischen politischen Bildung wurden die Inhalte des zu wünschenden Bürgerverhaltens noch nicht näher beschrieben, weil hierfür erst der Zusammenhang mit den methodischen Überlegungen hergestellt werden muß. Der Ausgangspunkt der Überlegungen besteht darin, daß in der außerschulischen politischen Bildung von einem realistischen Bild des Bürgerverhaltens ausgegangen werden sollte. Außerschulische politische Bildung kann nicht so tun, als müsse sie nur Kommunalpolitiker, Landtagsabgeordnete und Bundesminister auf deren spätere Tätigkeit vorbereiten. Auch wenn gerade bei Veranstaltungen parteinaher Stiftungen viele Teilnehmer unmittelbare politische Erfahrungen haben, so müssen die didaktischen und methodischen Ausrichtungen der Veranstaltungen alle Intensitätsstufen des politischen Engagements aus- und weiterbilden.

Die aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle bedeutet nämlich zunächst Aktivität in den Teilsystemen der Gesellschaft, in denen der Bürger seine Berufsrollen wahrnimmt oder sich auf diese vorbereitet (Schule, Universität, Betrieb).

Sie bedeutet weiterhin die Ausnutzung der in der liberalen Demokratie möglichen politischen Freiräume für gesellschaftliches und politisches Engagement in Vereinen, Verbänden, Bürgerinitiativen und in politischen Parteien, aber auch als Mitglied in politischen Vertretungskörperschaften/Ausschüssen oder in beruflichen Selbstverwaltungsorganen.

Das gesellschaftliche Engagement ist auch ohne (zentrale) staatliche Entscheidung – in einem weiteren Sinne – politisch, weil es (etwa durch Gründung eines Vereins) die Lebensbedingungen von Menschen verändert oder einen Beitrag zur politischen Kommunikation und Bewußtseinsbildung der Bürger in der Zivilgesellschaft leistet. Eine Bürgeraktion „Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag“ z.B. ist nicht erst dann eine politische Aktion, wenn diese Initiative vom Stadtrat oder der Schulverwaltung und nicht von aktiven Bürgern kommt.

Da es realistisch ist, die Bürger in „Desinteressierte“, „reflektierende Zuschauer“, „interventionsfähige Bürger“ und in „Aktivbürger“²⁵ einzuteilen, sollten diese *Intensitätsstufen der Bürgerrolle* Leitbild für die politikdidaktische und methodische Gestaltung von Veranstaltungen in der außerschulischen politischen Bildung sein. In der folgenden *Tabelle* werden die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Intensitätsstufen, den zu vermittelnden Kompetenzen und den Methodenkonzeptionen zusammengefaßt. Auf die Tabelle, welche auch die Zusammenhänge zwischen der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung erfaßt, wird im folgenden weiter eingegangen.

Bürgermodelle und Methoden

Bürgermodell	Bürger als „reflektieren-der Zuschauer“	Bürger als Interventionsbürger	Bürger als Aktivbürger
Kompetenzen	<i>Kognitive</i>	<i>prozedurale</i>	<i>Habituelle</i>
	Dieses sehr reduzierte Bürgerkonzept beschreibt den Bürger als einen „bloß“ wissenden Bürger. Er muß, wie bei einem Fußballspiel die Regeln kennen, um das Spiel verstehen zu können.	Der interventionsfähige Bürger besitzt die doppelte Kompetenz des Urteils: Er weiß, wann die eigene Einmischung in das politische Geschehen notwendig wird, wo und wie sie wirksam werden kann.	Der Aktivbürger sieht seine wichtigste Aufgabe darin, sich aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen.
Methodenkonzeptionen in schulischer und außerschulischer politischer Bildung	Schule als Institution der Wissensvermittlung - Fähigkeit zur Analyse politischer Probleme, Institutionen und Prozesse. Außerschulische Institutionen wirken ergänzend: - Methodenkompetenz (Fernsehanalyse/Zeitungsanalyse etc.). - Kommunikative und soziale Kompetenz, die auch für die Berufswelt bedeutsam ist. - Interaktions- und Simulationsspiele; ohne sie sind die Regeln nicht zu verstehen.	Schule: - lebendiger sinnvoller Unterricht - „Probearbeiten“ im Unterricht. - Anbahnung von erst später zu aktualisierenden Handlungsdispositionen. Außerschulische Institutionen: - Ausdifferenzierung der Methoden nach Generationen und beruflicher Erfahrung. - Projekte nach dem Modell „Aktiver Bürger“. - Pluralismus von Methoden und Arbeitstechniken für alle Intensitätsstufen.	Politische Bildung und ihre Institutionen auf allen Ebenen: - Ausbildung und Pflege habitueller Kompetenzen aus strukturellen und subjektiven Gründen, aber im wesentlichen ein Betätigungsfeld für Erwachsenenbildung. - politische Jugend- und Erwachsenenbildung als Variante (Teil) der demokratischen Öffentlichkeit.

Die Überlegungen zur formalen und inhaltlichen Ausdifferenzierung des politischen Ordnungswissens sowie der Überlegungen zu den Unterschieden zwischen den Generationen haben methodische Konsequenzen, welche die Prin-

zipien der Konkretisierung²⁶, der Problemorientierung und des Alltagsweltbezugs realisieren.

3.2 Methodische Forderungen und Schwerpunkte

3.2.1 Alltagsweltbezug herstellen

Wenn in der außerschulischen politischen Bildung aktuelle Probleme hinsichtlich ihrer grundsätzlichen politischen Bedeutung zu behandeln sind, dann gilt es, zuerst den Bezug des Problemzusammenhangs zur Alltagswelt der Teilnehmer eines Kurses herzustellen.²⁷

Ein Gegenstand wird dann für die Teilnehmer als politisches Problem²⁸ deutlich erkennbar und erhält eine Relevanz für ihr politisches Ordnungs- und Deutungswissen, wenn ihre konkrete Bedürfnis- und Interessenlage angesprochen wird und wenn aus der Feststellung der Diskrepanz zwischen dieser Bedürfnis- und Interessenlage einerseits und den Realisierungsmöglichkeiten der entsprechenden Interessen in der konkreten gesellschaftlichen Position andererseits Forderungen nach politischen Lösungen (Entscheidungen) entstehen.

Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Schüler die Diskrepanz zwischen dem Interesse an einem guten Schulabschluß und den Defiziten in Lehrplänen und Unterricht, wenn Lehrlinge und Studenten die Diskrepanz zwischen Ausbildung und den Arbeitsmöglichkeiten, oder Rentner diejenige zwischen dem Interesse an einer „sicheren Rente“ und der strukturellen Entwicklung des Rentensystems mit konjunkturellen und demographischen Unzulänglichkeiten feststellen.

Auch die aktuellen Diskussionen über die internationalen politischen Entwicklungsprozesse erhalten ihre Problematisierung, wenn man an das grundsätzlich bei allen Bürgern voraussetzbare Interesse an Frieden und Sicherheit, aber auch an das auf der anderen Seite feststellbare Bedrohungspotenzial durch den internationalen Terrorismus und die regionalen Konflikte denkt.

Gilt die methodische Orientierung des Alltagsweltbezuges für alle Teilnehmer außerschulischer politischer Bildung, so ist bei den weiteren Überlegungen eine Ausdifferenzierung vorzunehmen, die an den oben herausgestellten Schwerpunkten des politischen Ordnungswissens und der Gegenstände politischen Grundwissens ausgerichtet ist, sich also auch an dem Lebensverlauf der Teilnehmer orientiert.

3.2.2 Methodische Schwerpunkte außerschulischer politischer Bildung von Jugendlichen

Es kann in diesem Zusammenhang nicht darum gehen, die große Zahl von Methoden der politischen Bildung zu charakterisieren.²⁹ Vielmehr gilt es aufzuzeigen, welche Methoden geeignet sind, das bei Jugendlichen besonders zu beachtende Regelwissen, Institutionen- und Zukunftswissen zu fördern. Da politisches Lernen, wie Lernen überhaupt, eine emotionale und rationale Dimension besitzt³⁰, sollte der methodische Schwerpunkt bei Lernprozessen in der außerschulischen politischen Jugendbildung auf den handlungsorientierten Methoden liegen. Diese sind darauf ausgerichtet, diejenigen Dispositionen zu fördern, welche für die Wahrnehmung der aktiven Bürgerrolle geeignet sind:

Handlungsorientierte Methoden in der außerschulischen politischen Bildung

Reales Handeln	Simulatives Handeln	Produktives Handeln
<ul style="list-style-type: none">– Erkundungen, Praktika– Expertenbefragungen– Diskussion mit Politikern– Straßeninterviews– Projekt– Fall-/Sozialstudien– Wahl von Spre- chern/Arbeitsgruppenleit- ern, usw.– Zeitungsberichte– Partizipation in den Veranstaltungen, u.a.	<ul style="list-style-type: none">– Rollenspiele– Planspiele– Entscheidungsspiele– Konferenzspiele– Pro-und-Kontra-Debatte– Hearing– Tribunal– Zukunftswerkstatt, u.a.	<ul style="list-style-type: none">– Tabelle, Schaubild, Ta- felbild erstellen– Flugblatt, Plakat, Wandzeitung– Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video– Referate, Projektberichte– Ausstellung, Fotodoku- mentation– Rätsel, Quiz, Lernspiele– Unfertige Arbeitsblätter fertig stellen, u.a.
Methodentraining mit Teilnehmern		

[Orientiert an: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politikdidaktik kurzgefaßt, Bonn 1995, S. 149]

Beispiel: Projekt „aktive Bürger“

Das Projekt „aktive Bürger“³¹ soll als Beispiel dafür gelten, daß außerschulische politische Bildung Regel- und Institutionenwissen im Rahmen der Ausbildung einer politischen Handlungskompetenz fördern kann, ohne daß die Gefahr der zu Beginn angesprochenen Parteinahme politischer Bildung im Rahmen politischer Aktionen besteht.

Diese Gefahr besteht deshalb nicht, weil an verschiedenen Stellen der zehn Schritte des Projektes immer wieder die staatlichen (besonders kommunalen)

Institutionen einbezogen werden und deshalb nicht, wie in dem Eingangsbeispiel beschrieben, eine „Gegenöffentlichkeit“ geschaffen wird, sondern die Aktionen als Teil der öffentlichen Diskussion verstanden werden.³²

Die Kursteilnehmer sollen, nachdem sie Probleme gesichtet, das zu behandelnde kommunalpolitische Problem bestimmt und entsprechende Informationen hierzu gesammelt haben, in einem vierten Schritt die Lösungsansätze mit den zuständigen politischen Institutionen und mit „weiteren Betroffenen“ und Gruppen prüfen. Allerdings sollen sie selbstständige Lösungswege entwickeln, einen Aktionsplan erstellen und sodann in einem siebenten und achten Schritt eine Ausstellung erstellen. Diese soll die Plattform für eine Diskussion mit anderen Gruppen und politisch Verantwortlichen bilden. Denn es geht in einem neunten Schritt darum, „das Problem tatsächlich anzupacken“, also den Entscheidungsprozeß zu beeinflussen. Wenn dann in einem zehnten Schritt die Erfahrung reflektiert wird, besteht die Möglichkeit einer politikdidaktischen Weiterentwicklung des beschriebenen Ansatzes. Denn es geht darum, das oben eingeforderte kategoriale Wissen durch Analyse der vorausgegangenen Handlungssequenzen zu vermitteln.³³

Im Rahmen dieses oder anderer Projekte³⁴ sind auch traditionelle und handlungsorientierte Methoden und Arbeitsweisen zu üben, welche zu der Methodenkompetenz gehören, die ein Bürger besitzen muß, der seine Rolle im demokratischen Willensbildungsprozeß wahrnehmen soll. Die vielfältigen Methoden der außerschulischen politischen Bildung, welche von den Großformen des Projektes, der verschiedenen Simulationsspiele u.a. bis zu den methodischen Kleinformen (Berichte, Wandzeitungen, Texte zusammenfassen, Internetrecherche etc.) reichen, sind, wie die Tabelle „Bürgermodelle und Me-

thoden“ veranschaulicht, sowohl Voraussetzungen dafür, daß der Bürger als „reflektierender Zuschauer“, aber auch als Aktivbürger seine Rolle ausgestalten kann.

Beispiel: Umgang mit Texten

Die Medienanalyse hat in der außerschulischen Bildung deshalb eine zentrale Stellung, weil die Menschen nicht nur mit den Medien die politische Welt entschlüsseln, sondern weil die Medien einen Teil der Alltagswelt der Bürger ausmachen.³⁵

Weil der Umgang mit Texten³⁶ neben der Fähigkeit, politische Informationen aus den (Massen)medien zu entnehmen, eine Basiskompetenz des Bürgers aller Intensitätsstufen darstellt, sollte die außerschulische politische Bildung diese methodische Kleinform nicht länger vernachlässigen und sie der Schule alleine überlassen.

So müssen Jugendliche das „Zeitunglesen“ immer wieder üben. Schon für die Entschlüsselung des Satzes in einem Artikel „Die demographische Veränderung verlangt unbedingt eine Umstrukturierung unseres Rentensystems auf eine stärkere Selbstbeteiligung“ benötigen Jugendliche eine Vielzahl von zusätzlichen Informationen. Textanalyse, Textverständnis und Textinterpretation sind in der politischen Bildung unmittelbar mit der Fähigkeit zur eigenständigen Informationsbeschaffung (bei dem genannten Beispiel über Entwicklungstendenzen der Gesellschaft und deren Gründe, über das System der Rentenversicherung, über Auswirkungen eventueller Veränderungen etc.) verbunden. Gerade für diese – problemorientierte – Informationsbeschaffung bietet sich das Internet als Medium für selbst gesteuertes Lernen an.³⁷

Beispiel: Zukunftswerkstatt

Eine geeignete Methode zur Entwicklung des Zukunftswissens Jugendlicher als einem Element des demokratischen politischen Ordnungswissens ist die Zukunftswerkstatt,³⁸ durch welche die Kursteilnehmer in die Lage versetzt werden, von einem wünschenswerten Zustand aus aktuelle Probleme zu beurteilen und daraus politische Strategien³⁹ zu entwickeln. Bei der Anwendung der Methode „Zukunftswerkstatt“ sollte der „herrschaftsfreie Diskurs“, also die Loslösung der Überlegungen von aktuellen juristischen, interessenorientierten, machtpolitischen etc. Bindungen geübt werden. Die Entwicklung eines Zukunftsmodells, aber auch die Reflexion der optimalen Umsetzung des Wünschbaren im „Interessensgeflecht der Realität“ fördern die Kritikfähigkeit. Die Vorgehensweise zwingt die Teilnehmer, jedoch eine Realanalyse vorzunehmen. Dabei sollte sich diese Methode auf allgemeine Probleme beziehen (wie stellen wir uns eine gerechte politische Ordnung oder eine gerechte politische Weltordnung vor?), doch dürfte ihr besonderer Wert besonders dann zu erkennen sein, wenn konkrete, politisch zu lösende Probleme angesprochen werden, wie z.B. die Reform des Sozialsystems.

Methodische Schwerpunkte außerschulischer politischer Bildung von Erwachsenen

Beispiel: Personenbezogener Ansatz

Wird in der außerschulischen Jugendbildung politisches Ordnungswissen als Deutungswissen besonders in seinen Dimensionen des Handlungs-, Institutionen- und Zukunftswissen aus- und weitergebildet, so beziehen sich die An-

strengungen der Erwachsenenbildung auf das Erinnerungswissen. Hierzu bietet sich der „personenbezogene Ansatz in der politischen Bildung“ an.

Auch in diesem Zusammenhang soll wieder darauf hingewiesen werden, daß es sich um einen wichtigen, aber nicht um den ausschließlichen methodischen Zugang handelt.

Unter dem „personenbezogenen Ansatz in der politischen Bildung“ im Sinne der Dimension der Handelnden ist die Beschäftigung mit öffentlichen Persönlichkeiten und nicht etwa die Beschäftigung mit der Alltagswelt von „namenlosen Personen“⁴⁰ gemeint.

Der Ansatz ist nicht mit der oben beschriebenen subjektorientierten politischen Bildung zu verwechseln, welche bei den Alltagswelterfahrungen der Teilnehmer der politischen Bildung ansetzt und soll deshalb ausführlicher erläutert werden.⁴¹

Wenn nämlich die politische Bildung Kenntnisse und Erkenntnisse über die polity-, policy- und politics-Dimensionen der Politik vermitteln will,⁴² entsteht ein einseitiges, unvollständiges Bild ohne die Berücksichtigung der handelnden Personen.

Dies gilt auch für die Behandlung der polity-Dimension, denn Verfassungen und Institutionen fallen nicht vom Himmel (Beispiel: Berücksichtigung der Einstellungen und Erfahrungen der Mitglieder des parlamentarischen Rates).

Die konkreten Handlungen der Politiker können aber andererseits auch nur umfassend verstanden werden, wenn sie auf dem Hintergrund der jeweiligen Biographie gesehen werden.

Zur Beantwortung der Frage, was Biographien in der außerschulischen politischen Bildung leisten können, gehören auch die folgenden Aspekte:

- Mit Hilfe von Biographien kann der Wirkungszusammenhang zwischen dem Individuum und der Umwelt verdeutlicht werden: Wie wirkt die geschichtliche/politische Welt auf Einzelpersonen und welche Rückwirkungen gehen von dieser Person an die Umwelt aus?⁴³ „Die Subjekte werden als Scharnier zwischen gesellschaftlichen Strukturen und einzelnen historischen bzw. politischen Ereignissen oder Konstellationen begriffen sowie in ihrer doppelten Funktion als Produkte und Produzenten gesellschaftlicher Verhältnisse.“⁴⁴
- Durch die Arbeit mit Autobiographien, welche Wertungen der Subjekte selbst enthalten, werden Erwachsene angehalten, sich mit Meinungen und Geschehnissen zu identifizieren oder sich zu distanzieren. Sie können u.U. als Zeitzeugen ihre eigenen politischen Erlebnisse einbinden. Hier wird die Realität hinterfragt und über Alternativen nachgedacht.⁴⁵

Die Lernenden erarbeiten Kenntnisse über politische und historische Tatbestände und Zusammenhänge. Eine nähere Beschäftigung mit dieser Zielbestimmung und die Vergegenwärtigung der politischen Realität in ihren verschiedenen Dimensionen (der polity-, der policy- und der politics-Dimension)⁴⁶ erschließt aber gerade die Bedeutung der handelnden Personen – zum Beispiel bezüglich der Grundlegung der politischen Ordnung der Bundesrepublik als auch bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung von Politikbereichen sowie bezüglich der Teilnahme am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß.

Beispiele: Konrad Adenauer/Willy Brandt/Gerhard Schröder/Joschka Fischer

Ist die politische Realität der Bundesrepublik Deutschland – insbesondere ihre Stellung im internationalen System – nicht ohne die grundlegenden Entscheidungen zu verstehen, welche in den 50er und Anfang der 60er Jahre getroffen wurden (Westbindung, europäische Integration, Verhältnis zu Israel u.a.) sowie durch die innere und äußere Ausgestaltung (Ostverträge und Grundlagenvertrag) in der sozialliberalen Koalition, so ergibt sich folgender didaktisch-methodischer Dreierschritt, durch welchen der personenbezogene Ansatz realisierbar ist:

- (A) Welchen Einfluß hatten Konrad Adenauer/Willy Brandt bei der Formulierung und Umsetzung der Innen- und Außenpolitik? Welche biographischen Elemente (persönliche Erfahrungen/politische Erfahrungen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus u.a.) und welche Elemente der jeweiligen „Mentalität“ müssen herausgestellt werden, damit der Zusammenhang zwischen Person und den politischen Entscheidungen deutlich wird?
- (B) Beschreibung der Politikkonzeptionen, deren Alternativen und deren Realisierung (z.B. Versuch, die Souveränität der Bundesrepublik Deutschland durch einen Beitrag zur westlichen Verteidigung und – allgemein – zur europäischen Integration zu erlangen/Konzeption der Entspannungspolitik u.a.) auf dem Hintergrund der biographischen Erfahrungen.
- (C) Welche grundsätzlichen Erkenntnisse kann man über die Struktur der internationalen Beziehungen erlangen (Interessenrealisierung/„do ut des“ Prinzip/machtpolitische Einbindung/oder die Prinzipien der Entspannungspolitik, die darin u.a. bestehen, daß über diejenigen Fragen zunächst ver-

handelt wird, in denen eine Einigung möglich ist/Vertrauensbildende Maßnahmen u.a./Vertrauensbasis zwischen Politikern als Rahmenbedingung für politisches Handeln, z.B. das Vertrauensverhältnis zwischen Konrad Adenauer und dem amerikanischen Außenminister John Foster Dulles bzw. zwischen Konrad Adenauer und Charles de Gaulle)? Können die Erkenntnisse, welche durch die Analyse des Verhältnisses „Person-Politikrealisierung“ und die durch die Analyse der grundlegenden Struktur von Politik in den verschiedenen Dimensionen gewonnen werden konnten, auf aktuelle innenpolitische Probleme und internationale politische Probleme übertragen werden? Im Punkt C geht es also wesentlich darum, daß die Teilnehmer der politischen Bildung eigene Kategorien zur Beurteilung von Politik entwickeln und dabei die Bedeutung von Personen bei der Umsetzung politischer Ziele immer im Blick behalten. In dieser Transferleistung besteht der politische Bildungseffekt, welcher über die Kenntnisebene historischer Zusammenhänge (welche auch die historischen Persönlichkeiten umschließt) hinausgehen.

- (D) In welcher Weise sind die Erkenntnisse aus abgeschlossenen politischen Prozessen auf die Analyse aktueller Prozesse zu übertragen? *Beispiele Gerhard Schröder/Joschka Fischer* und deren Politik sowie der von der Opposition formulierten Alternativen.

4. Zusammenfassung

Außerschulische politische Bildung beeinflusst das politische Deutungswissen der Teilnehmer und somit die demokratische politische Identität, die als subjektive Seite der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle anzusehen ist. Außerschulische politische Bildung sollte deshalb nicht parteiisch sein, sondern ihre

inhaltliche und kategoriale Orientierung an einem Bürgermodell ausrichten, das verschiedene Intensitätsstufen des Engagements berücksichtigt. Dabei sind diejenigen Methoden zu wählen, mit deren Hilfe die Teilnehmer ihr politisches Deutungs- und Ordnungswissen und die damit verbundene Handlungsprädispositionen erweitern können. In diesem Zusammenhang führt die Orientierung an einem politikdidaktischen Konzept des politischen Ordnungswissen zu deutlichen Prioritäten in der Methodenwahl, da an den unterschiedlichen Alltagserfahrungen und Erfahrungen der Generationen angeknüpft wird. ■

Literaturhinweise

Dirk Berg-Schlosser, Politische Kultur, in: W. Mickel (Hg.), Handlexikon zur Politikwissenschaft, Bonn 1986, S. 385ff. – Klaus Bergmann, u.a. (Hgg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵ 1997. – Gotthard Breit, Mit den Augen des Anderen sehen – eine neue Methode zur Fallanalyse, Schwalbach/Ts. 1991. – Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politikdidaktik kurz gefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn 1994. – Dies. (Hg.), Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern, Bonn 1999. – Center for Civic Education; F. Klaus Koopmann unter Mitarbeit von Bernd Stallmann (Hg.), Projekt: aktive Bürger. Sich demokratisch durchsetzen lernen. Eine Arbeitsmappe, Mülheim an der Ruhr 2001. – Carl Deichmann, Lehrbuch Politikdidaktik, München 2003. – Ders., Abiturwissen Politik. Stuttgart 2001. – Ders., Demokratische politische Identität als Ziel einer fächerübergreifenden politischen Bildung, in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hg.), Fächerübergreifendes Lernen: Identität, Bad Berka 2002. – Ders., Grundkurs Politikdidaktik. Einführung in Theorie und Praxis der politischen Bildung, ThILLM (Hg.), Bad Berka 2001. – Ders., Mehrdimensionale Institutionenkunde in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1996. – Ders., Das didaktische Konzept „Politisch-strategisches Denken durch Hypothesenprüfung“ – veranschaulicht an einer Unterrichtsskizze „Militarisierung der deutschen Außenpolitik?“ in: Gegenwartskunde, 47 (1998) H. 2 S. 223-233. – Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialis-

mus, Frankfurt/Main 2002. – Joachim Detjen, Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 25/2000, S. 11-20. – Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt/Main ¹¹1989. – Karl Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim ⁶1995. – Walter Gagel, *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*, Opladen 2000. – Tilman Grammes, *Kommunikative Fachdidaktik*, Opladen 1997. – Christoph Heuser/Annelie Wachendorff, *Geschichte durch Lebensberichte erfahren*, in: *Die deutsche Schule*, 2. Beiheft 1992, S. 149-162. – Gerhard Himmelmann, *Chancen und Grenzen politischer Beteiligung und Handlungsorientierung in der politischen Bildung*, in: *Politische Bildung* 29 (1996), H.4, S.81-96 – Everhard Holtmann (Hg.), *Politiklexikon*, München ³2000. – Heidrun Hoppe, *Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Opladen 1996. – Klaus Peter Hufer (Hg.), *Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts. 1995. – Ders., *Weit ja, aber. Der Politikbegriff in der außerschulischen Bildung*, in: *Kursiv. Journal für politische Bildung*, Heft 2/2001, S. 20-24. – Ders., *Heterogenität oder gemeinsame Leitideen? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung?*, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hgg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (s.u.), S. 39-64. – Eberhard Jung, *Projektorientierung. Mehr als eine Methode*, Schwalbach/Ts. 1997. – Heiner Keupp/Thomas Ahbe (Hgg.), *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Hamburg 1999. – Ansger Klein (Hg.), *Grundwerte in der Demokratie*, Bonn 1995. – George Herbert Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt 1973 (1934). – Wolfgang W. Mickel, *Methodenleitfaden durch die politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 1996. – Ders./Dietrich Zitzlaff, (Hgg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn 1988. – Elisabeth Noelle-Neumann/Renate Köcher (Hgg.), *Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002*, München 2002. – Karl Rohe, *Politik - Begriffe und Wirklichkeiten*, Stuttgart ²1994. – Karsten Rudolf, *Bericht politische Bildung*, Büdigen 2002. – Bernhard Schäfers/Wolfgang Zapf (Hgg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Bonn 1998. – Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hgg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach/Ts. 1996. – Werner Weidenfeld/Karl-Rudolf Korte (Hgg.), *Handbuch zur Deutschen Einheit 1949-1989-1999*, Bonn 1999, S. 430-442. – Werner Weidenfeld (Hg.), *Die Identität der Deutschen*, Bonn 1983, S. 13-50. – Peter Weinbrenner, *Zukunftswerkstätten – eine Methode zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem*

Lernen, in: *Gegenwartskunde* 37 (1988) H.4, S. 527-560. – Georg Weißeno (Hg.), *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 2, Außerschulische Jugend und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999. – Ders. (Hg.), *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 3, Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts. 2000.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Walter Gagel, Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme, in: S. Schiele/H. Schneider (Hgg.), 1996, S. 14-28, bes. S. 14ff. zu den historischen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Aspekten zur Auseinandersetzung um die politische Bildung in den 70er Jahren und S. 22 zu dem Text des so genannten Beutelsbacher Konsenses.
- ² Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Politikdidaktik kurz gefasst*, 1994, S. 9 zu dieser Vermutung des Konsenses. Vgl. Klaus Peter Hufer, Heterogenität, in: S. Schiele/H. Schneider (Hgg.), 1996, S. 39-64; dort S. 9 den Hinweis, daß der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen politischen Bildung auf wenig Resonanz gestoßen sei; vgl. auch die entsprechenden Begründungen (ebd., S. 9ff), die in der Struktur, besonders in dem sehr unterschiedlichen Selbstverständnis der Träger außerschulischer politischer Bildung zu sehen sind.
- ³ Vgl. Carl Deichmann, *Lehrbuch Politikdidaktik*, 2003, S. 27ff.; ders., *Demokratische politische Identität*, 2002, S. 8-26 zum Zusammenhang zwischen politischer Bildung und politischer Kultur.
- ⁴ Vgl. Karsten Rudolf, 2002, S.75ff.
- ⁵ Everhard Holtmann (Hg.), 2000, S. 253.
- ⁶ Vgl. Erik H. Erikson, 1989, S. 16f; vgl. S. 150f das Phasenmodell zur Identitätsbildung in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt; vgl. zum Jugendbegriff und wichtigen Ergebnissen der Jugendforschung zusammenfassend: Georg Weißeno, *Lexikon* Bd. 2, 1999, bes. S. 131ff.
- ⁷ Vgl. Karl Ullrich Mayer, Lebensverlauf, in: B. Schäfers/W. Zapf (Hgg.), *Handwörterbuch*, 1998, S. 438-451, bes. S. 445f zu den unterschiedlichen politischen Erfahrungen der sog. Kohorten (Geburtsjahrgänge) der von 1920-1965 Geborenen.
- ⁸ Vgl. Deutsche Shell (Hg.), 2002, bes. S. 105ff.
- ⁹ Vgl. Elisabeth Noelle-Neumann/Renate Köcher (Hgg.), 2002, S. 596, zum Vertrauen in die Demokratie, wonach im Juli 2001 nur 39% der Ostdeutschen, aber 60% der Westdeutschen der Meinung zustimmen: „Mit der Demokratie können wir die Probleme lösen, die wir in der Bundesrepublik haben.“; vgl. auch bes. S. 624 zum Verhältnis „Demokratie und Sozialismus,“ bei dem weniger Ostdeutsche im Jahr 2000 unüberwindbare Gegensätze sehen als Westdeutsche (26% zu 47%).

- ¹⁰ Vgl. ebd., S. 596ff, wonach die Altersgruppe der 60-Jährigen und Älteren zwar großes Vertrauen in die Demokratie haben, aber auch autoritäre Entscheidungen befürworten.
- ¹¹ Vgl. Werner Weidenfeld, *Die Identität der Deutschen*, 1983, S. 13-50; vgl. ebd., S. 18f zur Differenzierung zwischen personaler und kollektiver Identität; vgl. Rüdiger Thomas/Werner Weidenfeld, *Identität*, in: W. Weidenfeld/K.-R. Korte (Hgg.), *Handbuch* 1999, S. 430-442.
- ¹² Heiner Keupp/Thomas Ahbe (Hgg.), *Identitätskonstruktionen*, 1999, S. 7; vgl. ebd., S. 53ff, S. 190ff, zu den individuellen Identitätskonstruktionen.
- ¹³ Vgl. Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, 1989, S. 18ff; vgl. George Herbert Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*, 1973 (1934), S. 196f.
- ¹⁴ Vgl. zur Differenzierung der Wissensarten und deren Bedeutung für die Politikdidaktik: Tilman Grammes, 1997, S. 57ff., bes. das Schema S. 70.
- ¹⁵ Vgl. Heidi Behrens-Cobet/Dagmar Richter, *Didaktische Prinzipien*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Politische Erwachsenenbildung*, 1999, S. 168-203, S. 178f zur Handlungsorientierung.
- ¹⁶ Vgl. ebd., S. 176f zur Biographieorientierung.
- ¹⁷ Vgl. zu den Wissensbeständen: Carl Deichmann, *Abiturwissen*, 2001, S. 11ff; vgl. *Der Weg zur Einheit und das vereinigte Deutschland*, ebd., S. 7ff; vgl. Klaus Körber, *Inhaltliche Schwerpunkte*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Politische Erwachsenenbildung*, 1999, S. 221-256, bes. S. 226ff zu den Veränderungen der Themenschwerpunkte in den 80er und 90er Jahren.
- ¹⁸ Vgl. Klaus Peter Hufer, *Weit ja, aber*, 2001, S. 20-24, bes. S. 24 das Plädoyer für die Aufrechterhaltung der Konturen der politischen Bildung durch Berücksichtigung von Schlüsselfragen nach Macht, Herrschaft, Interesse etc.
- ¹⁹ Vgl. Karsten Rudolf, 2002, S. 94 zu der Feststellung, daß Gesundheits- und Sozialpolitik sowie Kommunalpolitik, Analyse von Nachrichten und Medien, Umgang mit Behörden eine hohe Priorität bei Teilnehmern besitzen.
- ²⁰ Vgl. Walter Gagel, 2000, S. 57ff zu diesen Verknüpfungen durch die Behandlung von Fällen, Problemen und Situationen.
- ²¹ Vgl. zu den verschiedenen Politikbegriffen für die politische Bildung: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hgg.), *Handbuch*, 1988, S. 535ff.
- ²² Vgl. Carl Deichmann, *Grundkurs Politikdidaktik*, 2001, S. 30ff zur Erarbeitung dieser und anderer analytischer und normativer Kategorien aus handlungsorientierten Phasen der politischen Bildung.
- ²³ Vgl. Gotthard Breit, 1991, zur Bedeutung der „sozialen Perspektivenübernahme“ in der politischen Bildung mit entsprechenden Beispielen, S. 6ff.
- ²⁴ Vgl. Zum Konzept der politischen Kultur: Dirk Berg-Schlosser, *Politische Kultur*, in: W. Mickel (Hg.), *Handlexikon*, 1986, S. 385ff; vgl. Zur Erweiterung dieses Konzeptes: Carl Deichmann, *Identität*, 2002, S. 17ff.
- ²⁵ Vgl. Joachim Detjen, 2000, S. 11-20, S. 18ff zur Differenzierung dieser „Persönlichkeitstypen“, welche Detjen in Anlehnung an die Überlegungen von Helmut Klages (vgl. ders., *Die Realität des Wertewandels. Ein Plädoyer für den faktenorientierten Blick*, in:

Ansger Klein [Hg.], Grundwerte, 1995, S. 84f.) entwickelt und den „interventionsfähigen Bürger“ als Leitbild für die politische Bildung fordert; vgl. Gerhard Himmelmann, in: P. Massing (Hg.), Das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 1996, S. 81-96, bes. S. 84ff. zu den Grenzen des „Bürgerhandelns“ unter den Rahmenbedingungen von „Zeit, Energie und Sachverstand“ und der anschaulichen Darstellung möglicher Bedingungen des Bürgerhandelns im Rahmen des „Professionalisierungsprozesses“ in Bürgerinitiativen. Der kritischen Sicht bezüglich der Möglichkeiten des Bürgerhandelns liegt jedoch ein (nicht empfehlenswerter) enger Politikbegriff zugrunde.

²⁶ Vgl. Walter Gagel, 2000, S. 70ff.

²⁷ Vgl. Paul Ciupke/Norbert Reichling, Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politische Erwachsenenbildung, 1999, S. 257-288 zu den empirischen Befunden und zur Zuordnung der Teilnehmer zu sozialen Milieus (bes. S. 269ff).

²⁸ Vgl. Carl Deichmann, Grundkurs Politikdidaktik, 2001, S. 22 zur Bedeutung des problemorientierten Ansatzes in der politischen Bildung und zur Diskussion des Begriffes „politisches Problem“.

²⁹ Vgl. Georg Weißenö, Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3, 2000; vgl. zusammenfassend: Wolfgang W. Mickel, 1996, vgl. für die außerschulische politische Bildung: Klaus Hufer (Hg.), 1995, bes. S. 8ff zu entsprechenden Erfahrungsberichten; vgl. Günter Behrens, Methodische Zugänge, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Politische Erwachsenenbildung, 1999, S. 205-220, bes. S. 207ff zu den „methodischen Zugangsebenen“ mit vielfältigen Beispielen methodischer Gestaltung von Veranstaltungen.

³⁰ Vgl. Carl Deichmann, 1996, bes. S. 34 zum emotionalen und rationalen Zugang und deren Bedeutung für die Analyse politischer Strukturen und Prozesse.

³¹ Vgl. Center for Civic Education; F. Klaus Koopmann, unter Mitarbeit von Bernd Stallmann (Hg.), 2001.

³² Vgl. ebd., S. 9ff; S. 34ff mit detaillierten Angaben über die einzelnen Schritte und entsprechenden Arbeitsmaterialien.

³³ Vgl. Carl Deichmann, Demokratische politische Identität, 2002, S. 4f.

³⁴ Vgl. Karl Frey, Die Projektmethode, Weinheim 6/1995, bes. S. 64 zum „Grundmuster der Projektmethode“; vgl. Eberhard Jung, 1997, S. 18ff. zu Gegenständen und Merkmalen sowie Beispielen der Projektmethode.

³⁵ Vgl. Georg Weißenö, Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, 1999, 170ff zur Medienkompetenz.

³⁶ Vgl. Georg Weißenö, Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen, Schwalbach/Ts. 1993, S. 15ff.

³⁷ Vgl. Michael Kerber, Inter- und Intranet – Chancen für den Politikunterricht, in: G. Weißenö (Hg.), Politik und Unterricht im Informationszeitalter, Schwalbach/Ts. 2002, S. 295-315.

³⁸ Vgl. Peter Weinbrenner, 1988, S. 527-560.

- ³⁹ Vgl. Carl Deichmann, Strategisches Denken durch Hypothesenprüfung, 1998, S. 223-234.
- ⁴⁰ Vgl. Zur Differenzierung dieser Ansätze: Klaus Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, in: Klaus Bergmann u.a. (Hgg.), 1997, S. 298ff.
- ⁴¹ Vgl. Heidrun Hoppe, 1996, S. 12ff.
- ⁴² Vgl. Carl Deichmann, Grundkurs Politikdidaktik, 2001, S. 9ff., bes. S. 12.
- ⁴³ Wilhelm Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, Bd. 7, 1992, S. 246.
- ⁴⁴ Heidrun Hoppe, 1996, S. 270.
- ⁴⁵ Vgl. Christoph Heuser/Annelie Wachendorff, 1992, S. 150ff.
- ⁴⁶ Vgl. Karl Rohe, 1994, S. 20ff, bes. S. 353.

Politik und politische Bildung: Bemerkungen zu einem vielschichtigen Verhältnis

Jörg-Dieter Gauger

Auf den ersten Blick scheint das Thema überflüssig zu sein. Denn natürlich sind Politik und politische Bildung symbiotisch: Schließlich lebt politische Bildung von der Politik in doppelter Weise: sie ist ihr Gegenstand, und sie wird vom Staat, konkret durch politische Entscheidung finanziert. Daher die Fragestellung doch etwas anders gewendet: Wie steht Politik, konkretisiert in Politikern, Parteien und Verbänden, zur politischen Weiterbildung, und da wird es schon erheblich heikler.

1. Eine äußerlich positive Bilanz

Die politische Weiterbildung präsentiert sich äußerlich in gutem Zustand, und sie hat alle Möglichkeiten genutzt, um attraktiv zu sein: gesetzlich abgesichert¹ verfügt sie über eine breite und plurale Struktur nach „öffentlichen“ und „freien“ Trägern incl. Trägerverbünden auf der Grundlage des Subsidiaritätsprinzips, die zugleich den Pluralismus der gesellschaftlich-politischen Kräfte spiegelt. Ihre Leistungen sind statistisch beachtlich, solide Schätzungen kommen auf eine Summe von ca. 2,4 Millionen Belegungen im Jahr. In der dort anzutreffenden Themenvielfalt spiegeln sich nicht nur alle wesentlichen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse;² einbezogen werden ein erweitertes Verständnis von „Politik“ und politischer Bildung, etwa die Verzahnung von kulturell und politisch (z.B. Literatur und Politik), beruflich und politisch im Sinne integrativer Ansätze und eine beeindruckende Vielfalt von Methoden und Arbeitsformen, die auch auf modernste Entwicklungen rasch und flexibel reagieren und sie integrieren (natürlich Internet; E-Learning etc.). „Wer sich als Veranstalter weigert, auch moderne, attraktive Veranstaltungsformen mit Erlebnischarakter anzubieten, zahlt einen hohen Preis: ausbleibendes Publikum.“ (Günter Behrens). Didaktisch-methodische Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Zielgruppenorientierung, Alltagsorientierung, Handlungsorientierung sind in der Erwachsenenbildung selbstverständlich, entstanden sind so zahlreiche kreative und motivierende Lern- und Arbeitsformen. Es herrscht Konsens darüber, daß Weiterbildungsangebote ihre Fragestellungen vornehmlich als selbständiges, problemlösendes, bewußtseinsbildendes und handlungsorientiertes Lernen an die Interessenten heranbringen sollen. Und im Unterschied zur schulischen politischen Bildung lassen sich die Ziele und Formen der politischen Weiterbildung weiter fassen: Angestrebt wird nicht mehr nur der „re-

flektierte Zuschauer“, angestrebt wird der „Interventionsbürger“ oder gar als höchstes Ziel der „Aktivbürger“, was deswegen als realisierbar erscheint, weil die Teilnahme freiwillig ist. Konsens herrscht weiter darüber, daß die Prinzipien der Rationalität, Mündigkeit, Selbständigkeit im Urteil, Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung Form und Angebot bestimmen, daß Integration, Partizipation und Pluralismus gemeinsame Zielvorstellungen sind, daß politische Bildung zur Klärung der Unübersichtlichkeit der Umwelt- und Lebensverhältnisse, von lebensweltlichen Problemen einzelner ebenso beitragen soll wie zur Aneignung und Einübung von allseits verwendbaren Schlüsselqualifikationen wie Verantwortungsbewußtsein, Denken in Zusammenhängen und Alternativen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit usw., ferner zu Medienkompetenz, Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Urteils- und Handlungsfähigkeit, adäquates Eingehen auf gesellschaftliche Herausforderungen, Wahrnehmung von Chancen und Interessen.

Auch theoretisch kann sich die politische Weiterbildung gut präsentieren: Gründung neuer Zeitschriften (1997: „Kursiv“ und „Praxis Politische Bildung“), neue wissenschaftliche Buchreihen (hier ist besonders der sehr verdienstvolle Wochenschau-Verlag zu erwähnen), Gründung einer eigenen „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE, gegr. 1999) mit ebenfalls einer eigenen Schriftenreihe; 1997, 1999 und 2000 sind voluminöse Handbücher und Lexika auf den Markt gekommen die sich nicht nur auf die Schule beschränken³ (auch wenn sie den Hauptinhalt bildet), sondern auch die in den 80er Jahren eher vernachlässigte außerschulische Jugend- und Erwachsenen-/Weiterbildung einbezogen haben.⁴

Daher können die politischen Bildner von der Sache her eine positive Bilanz ziehen.

Allerdings verweist die Vielzahl öffentlicher Erklärungen seit Mitte der 80er Jahre schon darauf hin, daß man den Stellenwert der politische Weiterbildung gegenüber Politik und Öffentlichkeit immer wieder verdeutlichen muß: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) 1995/6: „Die Demokratie braucht Politische Bildung“/„Politische Bildung für die Demokratie“; Arbeitsausschuss für politische Bildung 1997: „Außerschulische Politische Bildung ist ein konstitutives Element demokratischer politischer Kultur“. Im Mai 1997 veröffentlichten die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung das sog. Münchner Manifest: „Demokratie braucht politische Bildung“, das erneut die Notwendigkeit und Leistungsfähigkeit dieser Träger öffentlich verantworteter politischer Bildung für Staat und Gesellschaft nachzuweisen suchte und den Schulterschuß zu den anderen Trägern („größte Bedeutung“), „die ebenfalls „wichtige Beiträge für die politische Bildungsarbeit“ leisten: „Gelder, die in die politische Bildung investiert werden, tragen gute Zinsen“, ein Satz, den Bundespräsident Johannes Rau im November 2000 mit: „Investition in die Zukunft unserer Demokratie“ fortschrieb.

2. Die eine Realität: Bekenntnisse zur politischen Bildung

Ist das die übliche „PR“, die jeder für sein Metier heute betreibt und betreiben muß? Wer ist die Zielgruppe solcher Appelle? Ist gar die Politik gemeint, die sich doch immer wieder zur Bedeutung der politischen Weiterbildung zu bekennen scheint? Der „Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (Dezember 1991) betonte: „Der demokratische Staat und die ihn tragende Gesellschaft

sind auf das Engagement und die Kompetenz ihrer Bürger angewiesen. Auch die freiheitliche Verfassung müßte leere Form bleiben, wenn die Menschen nicht fähig und bereit wären, sie mit Leben zu erfüllen. Eine wichtige Aufgabe hat dabei die politische Bildung; ihr Ziel ist die Vermittlung von demokratischem Bewußtsein, von Kenntnissen und der Fähigkeit, an politischen Prozessen mitzuwirken“; s. weiter Große Anfrage der SPD-Bundestags-fraktion zur „politischen Bildung in Deutschland“ 1997 und die Antwort der Bundesregierung: „Politische Bildung in Deutschland“ 1998 (Drs. 13/9076); auch aus den Ländern sind entsprechende Stimmen zu hören (vgl. etwa Antwort der Landesregierung auf die große Anfrage der SPD-Fraktion: „Außerschulische politische Bildung in Baden-Württemberg“, 1998, Drs. 12/2984). In ihren „Überlegungen zur politischen Weiterbildung“ (September 1998) hat auch die KMK die Bedeutung der politischen Bildung im Rahmen des Weiterbildungssystems unterstrichen („bedarf besonderer öffentlicher Aufmerksamkeit und Unterstützung“; „als eigenständige Bildungsaufgabe“ soll „Politische Weiterbildung stärker Bestandteil der allgemeinen und insbesondere auch der beruflichen Weiterbildung werden als eine bereichsübergreifende Aufgabe im Prozeß lebenslangen Lernens“); die „Vierte Empfehlung der KMK zur Weiterbildung“ (Februar 2001) schrieb nur die „Dritte“ (Dezember 1994) fort, die sich u.a. dazu bekannt hatte, die Trennung von allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung zu überwinden, jetzt nur ergänzt um den Bereich informeller/selbstgesteuerter Lernprozesse, die das traditionelle Verständnis von Weiterbildung (s.u.) erweitern; auch hier erscheint politische Bildung neben allgemeiner, beruflicher, kultureller und wissenschaftlicher Weiterbildung als eigener Bereich: „Ein besonderes Maß an öffentlicher Verantwortung liegt dort vor, wo, etwa im Hinblick auf die politische Bildung, das öffentliche In-

teresse an Weiterbildung möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger ähnlich groß ist wie die notwendige Mitverantwortung des Einzelnen.“ Damit wird die „Vierte Empfehlung“ zugleich der Tatsache gerecht, daß die Bildungsphasen heute nicht mehr, wie noch zur Zeit des Deutschen Bildungsrates (Strukturplan 1970), als ein in sich geschlossenes Kontinuum gelten können. Vielmehr verläuft die Bildungs- und Berufsbiographie immer häufiger diskontinuierlich und muss daher auf den einzelnen Ebenen bausteinartig ergänzt werden. Schließlich unterstreicht auch die derzeitige Bundesregierung die Bedeutung der politischen Bildung: Das Programm „Lernende Regionen“ (BMBF 2000) will „eine bessere Verzahnung von allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Weiterbildung“. Der Berufsbildungsbericht 2002 verweist auf Projekt des BMBF zur „Erprobung von Möglichkeiten der Verzahnung politischer Weiterbildung mit berufsorientierenden/berufsvorbereitenden Maßnahmen für benachteiligte junge Erwachsene“. In der Antwort der Bundesregierung auf eine große Anfrage der PDS („Situation und Perspektiven der beruflichen Ausbildung und des Systems der Weiterbildung als Stufen eines lebenslangen Lernens“, Januar 2001; Drs. 14/5060) wurde festgestellt: „Allgemeine und berufliche Weiterbildung sind gleichrangig“, und in diesem Kontext bekennt sie sich zu einem „integrativen Ansatz“: „... politische Bildung und Aktivierung möglichst aller Bürgerinnen und Bürger für eine demokratische Zukunftsgestaltung. Dabei soll kulturelle Bildung dem Einzelnen ermöglichen, Kunst und Kultur besser verstehen und auch mitgestalten zu können und gleichzeitig ihre bzw. seine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fördern. Die politische Bildung kann in einem integrativen Ansatz darüber hinaus leisten, berufliche Kenntnisse, Erfahrungen und Erfordernisse in ihrer Bedeutung sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft und ihre Subsys-

teme, wie Familie, Betrieb, Schule, Verein etc., zu analysieren und reflektieren.“ Auch im Antrag der Regierungskoalition: „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ (April 2000; Drs., 14/3127), ist von einem „integrativen Ansatz“ die Rede („... geht von einem integrativen Ansatz aus, da sich allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung nicht länger voneinander trennen lassen“), während sich der entsprechende Antrag der CDU/CSU-Fraktion („Zukunftsorientierte Weiterbildung durch Eigenverantwortung und Selbstorganisation – ein Paradigmenwechsel“, Februar 2001; Drs. 14/5312) zu einem „ganzheitlichen und personalen Bildungsverständnis“ bekennt und die politische Bildung ausdrücklich unter den „notwendigen und tragenden Elementen des pluralen gesellschaftlichen Bildungsprozesses“ nennt: „Denn Fragen nach Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität und nach dem, was die Gesellschaft zusammenhält, sind individuell lebensbegleitende und zugleich gesellschaftspolitisch zentrale Fragen, die nicht von den klassischen Bildungseinrichtungen allein beantwortet werden können.“

Nimmt man die Bilanz zum äußeren Zustand der politischen Bildung und die zitierten Stellungnahmen der Politik zur politischen Bildung zusammen, so scheint sich beides zu der eingangs angedeuteten harmonischen Symbiose zu vereinen. Aber dieses Bild hat eine Kehrseite; schaut man genauer hin, sind Probleme auf beiden Seiten nicht zu übersehen.

3. Die andere Realität: Zwischen „Krisenstimmung“ ...

Trotz der zitierten kultusministeriellen und regierungsamtlichen Stellungnahmen wird „Krisenstimmung“ verbreitet, bei Didaktikern, Trägern, Praktikern, und zwar sowohl auf die Schule wie auf die außerschulische politische Bil-

dung bezogen: diagnostiziert werden dort in Auswahl: „Ansehensverlust“, „Krise der Politikdidaktik“, „schwierige Zeiten“, „68er-Image“, „Randständigkeit“, „Ernüchterung“, „Resignation“, „Auszehrung“, „Beliebigkeit“, Orientierung an Zeitgeist und methodischen Moden, Theorieverlust.⁵

Für die außerschulische politische Bildung (bei der unter dem Aspekt: öffentlicher Stellenwert, politische Jugendbildung und Erwachsenen-/Weiterbildung zusammengenommen werden können, weil zwar die Teilnehmer/Finanzierung unterschiedlich sind, aber nicht die generelle Problemlage) gilt dies bei der Frage nach ihrer politischen und öffentlichen Wertschätzung, nach ihrer Wirkung, nach ihrem Stellenwert im Rahmen unseres Weiterbildungssystems und der damit verbundenen öffentlichen Finanzierung,⁶ die sich angesichts der aktuellen Haushaltszahlensicher noch verschlechtern wird: „Nach 50 Jahren Geschichte steht die politische Erwachsenenbildung am Ende der 90er Jahre vor einer höchst ungewissen Zukunft“ (Klaus-Peter Hufer).

... und Nichtbeachtung?

In dem 1988 von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Reader „Zukunft der Weiterbildung“ wies Klaus Daweke (damals zuständig auch für politische Bildung in der CDU/CSU-Bundestagsfraktion) darauf hin, daß es in der Wirtschaft „immer eine Berührungsangst in bezug auf politische Bildung“ gegeben habe, so nach dem Motto „Da werden die jungen Berufsrevolutionäre in den Betrieben gezüchtet“ ... “; und in der Politik gebe es nur wenige, „die sich dafür auch wirklich interessieren“. Und Ursula Männle unterstrich für die CSU, daß Politiker „häufig Angst“ hätten, „daß im Rahmen politischer Bildung eine Vereinnahmung erfolgt, auf die man keinen Einfluß hat. Insofern sehe ich im Bereich der Politik gewisse Ängste, sich allzu sehr

mit politischer Bildung zu beschäftigen ...“ Derartige Vorbehalte dürften heute obsolet geworden sein, das echte Interesse scheint jedoch weiterhin gering. So ist auffällig, daß in den Abschnitten zur beruflichen und Weiterbildung der Denkschrift NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995) kein Wort zur politische Bildung zu finden war; nicht minder auffällig wie die Beobachtung, daß in der parlamentarischen Debatte um Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Oktober 2001 von politischer Erwachsenenbildung nur am Rande die Rede war; sie scheint bildungspolitisch bei der Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Wandel und seinen Herausforderungen nur eine eher periphere Rolle zu spielen. Und daher findet schließlich in den „Empfehlungen“ des „Forums Bildung“ (2002), in denen viel von Berufsqualifizierung und „lebenslangem Lernen“ die Rede ist, politische Bildung (wie auch allgemeine Weiterbildung) ebenso wenig Erwähnung wie in den jüngst erschienenen Berichten des BMBF: „Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens“ und „Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland“ (beide, Bielefeld 2002/3), in denen sie nur mehr unter dem Block „allgemeine Weiterbildung“ subsumiert ist.

Hält man die unterstützenden und die soeben ausgewerteten Stellungnahmen aus dem politischen Umfeld gegeneinander, liegen zwei Folgerungen nahe: Erstens, daß die Einstellung der Politik zur politischen Bildung zwiespältig ist: Dort, wo sie direkt damit konfrontiert wird, wird sie positiv bewertet, dort, wo im Rahmen vor allem berufsbezogener Weiterbildungsdiskussion kein unmittelbarer Anlaß besteht, es aber im Sinne eines umfassenden Weiterbildungskonzeptes naheläge, sie ebenfalls und gesondert zu erwähnen, wird sie zur quantité négligeable. Zweitens, daß der Stellenwert politischer Weiterbildung von den politischen Rahmenbedingungen und der politisch-

gesellschaftlichen Atmosphäre abhängt. Hier hat es offenbar einen Paradigmenwechsel gegeben: Das Leitmotiv „Mehr Demokratie wagen“ war für die politische Bildung günstiger als das aktuelle: „Den Standort Deutschland sichern“, bei dem sich „lebenslanges Lernen“ auf eine Weiterbildung als Wegbereitung, Unterstützung, Ergänzung, Vorbereitung für ein Leben in einer sich rasch wandelnden Arbeitswelt konzentriert. Dieser Paradigmenwechsel, der sich freilich nicht auf die politische Bildung beschränkt, sondern alle allgemeinbildenden Bildungsformen erfaßt hat, versteht Bildungsprozesse wesentlich als Marktprozesse. Oder vereinfacht: Was sich nicht rechnen läßt, hat keine Existenzberechtigung, ist letztlich überflüssig.

4. Politische Bildung am Markt?

Lag dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970, mit dem der rasante Ausbau der Weiterbildung („als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“) einsetzte, noch das Ziel zugrunde, durch Bildung größere Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit zu schaffen und wurde damit ein sehr umfassender, ganzheitlicher Bildungsbegriff für das „lebenslange Lernen“ verbunden, der alle Bereiche des menschlichen Lebens einschloß, die beruflichen, aber auch die politischen oder familiären, bedeutete die von Bund, Ländern und Wirtschaft 1984–1986 initiierte „Qualifizierungsoffensive“ einen deutlichen Einschnitt für die Rolle und Stellung der politischen Bildung, bis dato im Jugend- und Erwachsenenbildungssektor nicht nur „moralisch“ dominierend. Sie führte dazu, daß die politische Weiterbildung seit den 80er Jahren relativ, d.h. bezogen auf das wachsende Gesamtangebot und die wachsende Gesamtnachfrage und gegenüber anderen, jetzt auch stark wach-

senden kommerziellen Bildungsträgern immer weiter zurückgefallen ist;⁷ die staatliche Förderung stagniert zumindest, wahrscheinlicher ist, dass sie weiter reduziert wird; im Längsschnitt geht der Anteil von Veranstaltungen der politischen Bildung zurück: „Der Weiterbildungsboom geht an der politischen Erwachsenenbildung vorbei“, konstatiert Klaus Ahlheim.⁸ 2002 wird bezogen auf 2000 zum ersten Mal nicht nur ein Rückgang der Weiterbildungsangebote insgesamt in der Bundesrepublik sichtbar, zum ersten Mal in der Geschichte der Weiterbildung hat auch die berufliche Weiterbildung mit 28% die allgemeine mit 27% Teilnahmequote überholt. Und diese Tendenz zur Gewichtsverschiebung spiegelte sich auch politisch: Zwar wird man im Rückblick den damals vielzitierten und häufig angegriffenen „Thesen zur Weiterbildung“ des BMBW vom April 1985 keineswegs unterstellen können, sie gingen an der politischen Bildung vorbei (sie wird sowohl im Vorwort der damals amtierenden Ministerin Dorothee Wilms wie auch im Text als wesentlicher Bestandteil der Weiterbildungslandschaft gewürdigt, zumal betont wurde, daß die „Grenzen zwischen allgemeiner und berufsbezogener Weiterbildung fließend“ werden). Aber im Vordergrund stand die deutliche konzeptionelle und dementsprechend finanzielle Stärkung der beruflichen, speziell der informationstechnischen Weiterbildung. Und die Verwendung des „Markt“-Begriffs („offener Weiterbildungsmarkt“) und der Hinweis auf den „Wettbewerb“ als „Ordnungsprinzip“ leiteten die „Verbetriebswirtschaftlichung“, das Denken in Kosten-Nutzen-Kalkulationen auch für die politische Bildungsarbeit ein. Abzeichnete sich das Bild vom „Wirtschaftsunternehmen Weiterbildung“, das mit anderen „Anbietern“ auf einem „Weiterbildungsmarkt“ um die „Kunden“ wirbt. Mit der Reduktion der Subventionen und der Unterstellung der Angebote unter betriebswirtschaftlichen Kalkulationen - Veranstaltungen müssen

vielfach „kostendeckend“ sein - verliert die politische Bildung ihren Freiraum, den sie braucht, um teilnehmergruppenspezifische und situationsangemessene Bildungsprozesse herbeizuführen. Politische Bildung kann nur als „Zuschußbetrieb“ existieren, die Refinanzierung durch Teilnehmerbeiträge, Fremdtatungen, Kooperationen und Auftragsprojekte stößt rasch an Grenzen, Sponsoren oder Stiftungen sind Mangelware. Die Folge ist, daß politische Bildung entweder völlig auf der Strecke bleibt oder aber daß sie – um die Optik und die Statistik zu pflegen – „umgewidmet“ wird. Dann werden beispielsweise die relativ gut laufenden Länderkundeberichte oder Informationen über praktische Rechtsfragen als „politische Bildung“ ausgewiesen. Auffallende Tendenz ist außerdem der Rückzug auf Einzelveranstaltungen, zumal der Bildungsurlaub zunehmend in Zweifel und unter Legitimationsdruck geraten ist und es damit schwierig wird, noch längerfristige Veranstaltungsangebote durchzuführen. Dabei kann das Ziel gerade bezogen auf Jugendliche, zu längerfristigem gesellschaftlichem Engagement zu bewegen, nicht durch Kurzzeitveranstaltungen und Einmalkontakte erreicht werden. Überdies berücksichtigen viele Anerkennungs- und Förderungsbestimmungen für politische Bildung noch nicht die didaktische und methodische Entwicklung. Gefördert wird oft nur das, was dem traditionellen Lernverständnis (eben „organisiertem Lernen“) entspricht. Neuere Ansätze und Formen haben mitunter keine Chance, bezuschußt zu werden.

Die Sorge vor finanzieller Ausdünnung zieht sich wie ein roter Faden durch Grundsatzpapiere auch der 90er Jahre hindurch. Schon 1986 monierte der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) die Instrumentalisierung der Weiterbildung, 1987 sah der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben eine „neukonservative Offensive“, 1988 prophezeite der Arbeitsausschuß für politische

Bildung, daß politische Bildung zurückfalle, und zwar wegen nicht „ausreichender staatlicher Förderung“: „Es ist geradezu zynisch, politische Bildung auf den freien Markt zu verweisen.“ 1996 warnte wiederum der AdB nachdrücklich vor der Existenzgefährdung der außerschulischen politischen Bildung, und der Arbeitsausschuß wies ein Jahr später auf „das programmierte Ende einer pluralen Politischen Bildung in freier Trägerschaft“ hin, „wenn sie auf einen allgemeinen Weiterbildungsmarkt verwiesen würde“. Auch am Ende des erwähnten „Münchner Manifest“ 1997 steht die Forderung nach „ausreichender materieller Ausstattung“.

Die fortschreitende Ökonomisierung aller Bildungsbereiche, auch der Erwachsenenbildung, und die Konzentration auf berufliche Weiterbildung läßt Weiterbildungsformen außerhalb der beruflichen Weiterbildung wie musisch-kulturelle, allgemeinbildende und auch gesellschaftlich-politische als persönlich wie gesellschaftlich irrelevant erscheinen. Oder wie es der DIHT in den 2002 vorgelegten „Leitlinien berufliche Weiterbildung“ formuliert: „Hauptziel der Weiterbildung ist der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit“. Da hilft auch der heute so beliebte Hinweis auf integrative Konzepte (wie immer man deren Reichweite bestimmt) ebensowenig weiter wie die ebenfalls betriebswirtschaftlich dominierte Diskussion um „Qualitätssicherung“.⁹

Es ist daher für die Zukunft der politischen Bildung zentral, ihren „übernützlichen“ Sinn immer wieder herauszustellen, und zwar vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Das wird freilich nur dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, sie als positive Dienstleistung begreifen zu lassen und darzustellen, und genau das wäre Aufgabe einer modernen Theorie der politischen Erwachsenenbildung, die heute fehlt. Denn der „68er-Stempel“ macht dem Image der

politischen Bildung insgesamt bis heute zu schaffen. Daher darf sie „in einer Demokratie keinen Zweifel daran lassen, daß sie prinzipiell für unseren freiheitlichen Rechtsstaat arbeitet. Sie will dieses System gerade nicht überwinden, sondern sie will es stärken, vertiefen und weiterführen. Damit werden Mängel und Schwächen unserer Demokratie nicht weggewischt, aber diese werden in Relation gesetzt zum Grundanliegen unseres freiheitlich Rechtsstaates, der vor allem für Menschenwürde, Freiheit und Solidarität steht.“¹⁰ Politische Bildung führt daher kein Eigenleben, sie ist Dienstleister und Instrument der und für die Demokratie, die nicht vom „vom Himmel“ fällt, sondern immer gefährdet ist, auch durch um sich greifende „Politik-, Staats- oder Parteienverdrossenheit“ und besonders in Zeiten tiefgreifenden Wandels, sowohl national wie international. Demokratie lebt nun einmal von der freiwilligen Zustimmung, dafür müssen ihre Bürger verstehen und verinnerlichen, daß und warum sie in einer Gemeinschaft leben, der gegenüber sie verantwortlich sind, welches die Quellen ihres Selbstverständnisses sind, was sich in ihrer Geschichte bewährt und nicht bewährt hat und welchen allgemeinen sittlichen Regeln und Grundwerten sie verpflichtet ist. Dabei wird man sich nicht nur auf die grundsätzlichen – demokratietheoretischen, auf ganzheitliche Persönlichkeitsbildung gehenden oder an historischen Erfahrungen orientierten Begründungen - beschränken dürfen, man wird darüber hinaus auch auf neue Herausforderungen für Politik und politische Bildung und notwendige Rahmenbedingen für den Erfolg politischer Bildung hinzuweisen haben. Denn nur eine segmentierte Betrachtung der politischen Erwachsenenbildung wird nicht den Ertrag bringen, den politische Bildung erbringen könnte und der von ihr erwartet wird.

5. Politische Weiterbildung braucht fördernde gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen

5.1 Die Familie als Sozial- und Bildungsraum

Während die Grundschule durchaus schon im Blick der didaktischen Diskussion steht, wird in diesem Kontext die Bedeutung der Familie kaum diskutiert. Aber die Ziele der politischen Bildung sind unlösbar mit der Entwicklung einer Persönlichkeit und ihres Sozialverhaltens verknüpft. Der Erfolg von politischer Bildung hängt demnach in erheblichem Maße von den sozialen Lernerfahrungen in Kindheit und Jugend ab. Was hier innerhalb der Familie versäumt wird oder an bedenklichen Prägungen stattfindet, vermag institutionalisierte politische Bildung nur schwer aufzufangen oder gar zu kompensieren. Auch die offenbar abnehmende Bildungswirkung der Familie darf nicht unterschätzt werden: Bezeichnenderweise besteht nach der internationalen IEA-Civic Education Study („Politische Bildung im internationalen Vergleich“ 1999, durchgeführt bei 14-jährigen Schülern in 28 industrialisierten und schwächer industrialisierten Ländern) ein enger Zusammenhang zwischen dem politischen Informationsstand der Jugendlichen und der Anzahl der Bücher in ihrem Elternhaus.

Das hat natürlich unmittelbare Konsequenzen für die Familienbildung und Elternarbeit in der Trägerschaft der Kirchen, der Arbeiterwohlfahrt und anderer Einrichtungen. In vielen Familienbildungsstätten hat sich inzwischen eine pädagogische Praxis etabliert, die – um nur ein Beispiel zu nennen – besonders beachtet, daß eben auch gewaltbereite rechtsextreme Jugendliche – nicht nur, aber besonders prägend – in jener Institution sozialisiert und erzogen werden und wurden, die zwar längst nicht mehr selbstverständlich funktioniert

und dauerhaft intakt ist, deren Ende zwar schon seit Jahrzehnten proklamiert wird, die gleichwohl noch alternativlos ist, nämlich in der Familie. Es muß daher ernst genommen werden, daß Familienbildung auch eine Form politischer Bildung sein kann.

5.2 Die Bedeutung des politischen Vorbilds

Wie schon betont, muß politische Bildung in besonderer Weise die Jugend ansprechen; denn hier sind noch am ehesten Änderungen in Einstellungen und Verhalten zu erwarten, während sich Erwachsene eher darin bestärken lassen. Damit aber die Jugend für politische Bildung und über sie für Politik gewonnen oder zumindest für Politik interessiert werden kann, muß – für Jugendliche erkennbar und transparent – eine Politik für die Jugend betrieben werden. Das ist zugleich grundlegende Voraussetzung, wenn politische Bildung wirken soll, also gute Bildungspolitik, gute Familienpolitik, gute Arbeitsmarktpolitik, gute Sozialpolitik. Und wenn es schließlich stimmt (14. Shell-Studie), daß Jugend heute nicht mehr „anders“ sein kann oder will als die sie umgebende Gesellschaft, daß dort dominierende Wertpräferenzen auch hier dominieren, dann es wäre hohe Zeit, sie daraufhin zu überprüfen, ob sie „Vor-Bild“ sein können für eine Gesellschaft, die Gemeinschaft sein will und sein muß, um die Zukunft zu meistern. Denn bei der Prägung politischer Einstellungen und politischen Bewußtseins spielen Vorbilder eine entscheidende Rolle. Dem an Werten, Leitbildern, langfristigem Denken orientierten, Glaubwürdigkeit verkörpernden Vorbild politisch engagierter Erwachsener kommt daher für die politische Bildung eine kaum zu unterschätzende und daher wiederzuentdeckende Funktion zu.

5.3. Aufwertung politischer Bildung in der Schule

Der Schule als alle jungen Menschen erfassende und somit das Allgemeine repräsentierende Institution kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu. Daß politische Bildung, wie immer man sie im einzelnen definiert und inhaltlich konkretisiert, zum Kernauftrag unserer allgemeinbildenden Schulen gehört, und zwar sowohl als Unterrichtsprinzip wie auch als eigenes Fach, als notwendiges Element einer „modernen“ Allgemeinbildung¹¹ bestreitet heute niemand mehr; daher geht hier die bildungspolitische Debatte nur mehr darüber, ob Ökonomie ein eigenes Fach sein solle, so die Forderung der Wirtschaft, oder ein zu verstärkender Teil der politischen Bildung sei, letztere die Forderung der Fachverbände; auch die KMK scheint in diese Richtung zu tendieren. Problematisiert wird politische Bildung nur mehr im Rahmen des allgemeinen Unterrichtsanteils für die beruflichen Schulen, aber in ihrer „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ (März 1991) und in ihren „Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ (Oktober 1998) hat die KMK den Auftrag der Berufsschule, „die allgemeine Bildung zu erweitern“, ausdrücklich unterstrichen („Damit befähigt sie gleichermaßen zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf wie auch zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“).

Daß heute ganz im Unterschied zu den 70er Jahren die Inhalte der politischen Bildung, wie sich in Richtlinien und Schulbücher spiegeln, öffentlich nicht mehr zur Kenntnis genommen werden, läßt darauf schließen, daß die großen Schlachten der späten 60er und 70er Jahre geschlagen sind.¹² Mit dem sog. Beutelsbacher Konsens 1976 (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot)

hat sich zudem auch eine immerhin formale Plattform für einen didaktischen Konsens in der schulischen politischen Didaktik herausgebildet.

Die reale Situation des Faches hingegen ist nicht dazu angetan, große Erfolge zu erwarten. Bei einem Vergleich der Lehrpläne der 80er Jahre zu denen von 1995 kommt Dorothea Weidinger¹³ zu dem Schluß, daß politische Bildung als eigenes Fach quantitativ und insgesamt an Bedeutung verloren habe, zusammenfassend beurteilt sie die politische Bildung als „Problemfach im Kanon der Schulfächer“ mit einer im „Durchschnitt sehr schwierige(n) Situation“ (a.a.O. 517). An diese Entwicklung knüpfte 1996 auch der „Darmstädter Appell“ an,¹⁴ unterzeichnet von namhaften Theoretikern und Praktikern der politischen Bildung, der sich für ein „kontinuierlich unterrichtetes“ „Kernfach Politische Bildung“ in Sek. I und Sek. II einsetzte, auch an den beruflichen Schulen.

Die schulische politische Bildung in Deutschland leidet bis heute daran, daß man sie in der Politik und in der Öffentlichkeit höchstens sporadisch wahr- und zum Teil nicht so recht ernstnimmt, was sicher auch damit zu tun hat, daß man sich über ihre Inhalte und ihr Ziel nicht so recht klar ist (und das hat natürlich auch Rückwirkungen auf die politische Erwachsenenbildung). Bei gegebenem Anlaß wird allenfalls eine „Feuerwehr“-Funktion der politischen Bildung (gegen Rechtsextremismus, Rassismus etc.) beschworen; das wirkt freilich eher als appellative Pflichtübung mit kurzfristigen „Programmen“ als daß es mittel- oder gar langfristige Folgen hätte, zumal solche in Politik und Öffentlichkeit durchaus populären Forderungen schon auf Grund des Zeitbudgets (Unterrichtsausfall nicht eingerechnet) an natürliche Grenzen stoßen. Zugleich gilt auch hier wie für jede Variante von „Bildung“, daß auch politi-

sche Bildung ohne konkretes Wissen leer bleibt, das konkrete Wissen in den vergangenen Jahren aber allgemein dem Verdikt unterlag, nicht mehr zeitgemäß zu sein, was dem Fach dann leicht den Geruch eines „Quassel“-Faches einträgt. Das hieße eben für die schulische politische Bildung, daß sie sich wieder deutlich stärker, vielleicht sogar primär auf die kognitive Seite zu konzentrieren hätte, also konkretes Wissen zu vermitteln hätte. Denn das hier übliche Ringen um die beste Methode bleibt sekundär gegenüber der Frage nach dem Sinn, den Zielen, den Inhalten und den notwendigen Leistungen der schulischen politischen Bildung, die ihr wieder die ebenfalls notwendige politische und öffentliche Reputation sichern. Daher ist nur zu begrüßen, wenn in der Politikdidaktik selbst jetzt wieder entdeckt wird, daß Didaktik eigentlich eine „Theorie der Bildungsinhalte“ ist und die Forderung erhoben wird, auch wieder „Mut zur Kanondiskussion“ zu fassen, sich also darüber zu verständigen, was die elementaren und unverzichtbaren Inhalte von schulischer politischer Bildung sind (s. auch das Positionspapier „Offensive für politische Bildung an der Schule“, Konrad-Adenauer-Stiftung 2002: www.kas.de unter „Bildung der Persönlichkeit“; an „Mindeststandards“ denkt z.B. Wolfgang Sander¹⁵): Politisches Urteilen, das rational sein will, ist ohne Wissen auch und gerade über den Sinn und das Funktionieren von Institutionen (und dazu gehören nun einmal auch die Parteien) und Regeln beliebig. Und Ziele wie der „Interventions“- oder gar „Aktivbürger“ sind in der außerschulischen politischen Bildung besser aufgehoben.

6. Alte und neue Herausforderungen:

6.1 Steigender Orientierungsbedarf

Angesichts der steigenden Komplexität der modernen Welt, der globalen Revitalisierung vorrationaler, fundamentalistischer Glaubensformen und der Rückkehr fundamentalistischen und voraufklärerischen Politikverständnisses bedarf es einer Neubesinnung auf die eigenen Wertgrundlagen und des Bekenntnisses zu kultureller, gar nationaler Identität. Die Tatsache, daß Ideologie „out“ ist, sollte nicht dazu verleiten, die Auseinandersetzung mit dem politischen Extremismus und den totalitären Großideologien des 20. Jahrhunderts und ihren konkreten Formen zu vernachlässigen. Vielmehr bleibt die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Kommunismus und jetzt auch religiösem Fundamentalismus eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung. Der Pragmatismus der jungen Generation zeichnet sich zwar gegenwärtig durch seinen systemstabilisierenden Charakter aus; er kann jedoch bei schwieriger werdenden Lebensverhältnissen auch schnell bei revitalisierten Ideologien neue Zuflucht suchen. Das ist deswegen nicht ungefährlich, weil damit einhergeht ein

6.2 Steigendes Desinteresse an etablierter Politik

Das politische Interesse in der Gesamtbevölkerung nimmt insgesamt ab, gravierend ist jedoch, daß es bei der Jugend immer mehr abnimmt. Jungen Menschen ist offenbar immer weniger klar, daß sich ihre privaten Orientierungen, die für sie deutlich Vorrang genießen, nur dann verwirklichen lassen, wenn das Umfeld in Staat und Gesellschaft angemessen funktioniert, das Engage-

ment dafür daher schon im ureigensten Interesse ihres Lebensentwurfs liegt (dazu gehört nun einmal mangels Alternativen auch der Parteienstaat).

Bei der Frage „Wie stark interessieren Sie sich für Politik?“ (ALLBUS-Erhebung 2000) interessierten sich fast 50% der 18- bis 20-Jährigen nach eigenen Angaben „wenig“ oder „überhaupt nicht“ für Politik, ein Negativwert, den ansonsten nur die über 80-Jährigen erreichen. Die schon zitierte IEA-Civic Education Study, die politisches Wissen und Engagement bei 14-Jährigen untersucht hat, zeigt, daß die deutschen Jugendlichen weniger als der Durchschnitt der Jugendlichen anderer Länder zu konventioneller politischer Beteiligung bereit sind. Sie gleichen das nicht etwa durch größere Bereitschaft in so genannten unkonventionellen Politikfeldern aus. Es wurde z.B. nicht gefragt, ob die 14-Jährigen zur Wahl gehen, sondern sich vorstellen könnten, später, wenn sie wählen dürfen, zur Wahl zu gehen. Hierbei schneiden die deutschen Jugendlichen schlechter ab als der internationale Durchschnitt. Zwar sind nach der 14. Shell-Jugendstudie (2002) vom Interesse her (deutlich abhängig vom Bildungsniveau) 30% mehr oder minder interessiert an Politik, wird die Zufriedenheit mit der Demokratie als Staatsform (Westen: 74%, Osten: 59%) und die Ablehnung von Extremismen artikuliert, aber zugleich stabilisiert sich auch hier das Desinteresse an und am Engagement in etablierter Politik (nur 3% sind in Parteien oder Gewerkschaften engagiert, für 39% ist keine Partei lösungskompetent, 19%: keine Angabe; Parteien genießen das geringste Vertrauen). Wie eine Essener Befragung (ebenfalls 2000) ergab, interessiert sich auch ein Viertel der Studienanfänger, „wenig“ oder „überhaupt nicht“ für Politik, und diese Zahl nimmt zu, wie ein Vergleich mit früheren Studien zeigt; je jünger die Studierenden, desto größer ist das politische Desinteresse. Dieser Trend muß deswegen beunruhigen, weil die Studierenden

von heute die „Multiplikatoren“, „Entscheider“ und „Gestalter“ von morgen sind.

6.3 Fehlendes Wissen über Geschichte und Politik

Die unterschiedliche Bereitschaft der 14-Jährigen, sich konventionell zu betätigen oder nicht, korrespondiert mit der Tatsache, daß die Jugendlichen, die weniger bereit zum Engagement sind – in traditionellen und nichttraditionellen Politikfeldern –, auch *weniger aus dem Bereich der Politik wissen und verstehen*. Bei einer Untersuchung, die unter mehr als 2.000 Essener Studierenden zu den Themen NS-Zeit, Holocaust und Erinnerungskultur durchgeführt wurde, ging es um das Wissen der Studierenden über die Vergangenheit, die NS-Zeit und den Holocaust: Immerhin 31% der Studierenden (!) wußten nicht, in welchem Jahr der Zweite Weltkrieg begann, 77% der Studierenden wußten nicht, was auf der Wannsee-Konferenz beschlossen wurde, und 71% der Studierenden wußten nicht, was die Nürnberger Gesetze waren. Über 60% aller Studierenden jedoch sind der Meinung, wir bräuchten mehr nationales Selbst- und ein gesundes Nationalbewußtsein. Solche Ergebnisse, sprechen für sich; seien wir daher nicht unfroh, daß PISA keine historisch-politischen Kenntnisse abgefragt hat.

6.4 Unterrepräsentierte Zielgruppen

Die Fähigkeit zur Analyse und Diskussion gesellschaftlich-politischer Ereignisse und Probleme mit dem Ziel einer rationalen Urteilsbildung, einer begründeten Entscheidung sowie eventuell einer vertretbaren Handlung(salternative) (Informations-, Urteils- Handlungs-, Problemlösungsdimension) betreffen nicht nur Führungskräfte, sie betreffen jeden mündigen Bürger.

Die Aufschlüsselung der Teilnahme an allgemeiner (darunter auch politischer) Weiterbildung nach formalen Abschlüssen dokumentiert allerdings, daß zwar auch Personen mit niedriger formaler Schulbildung an dem Weiterbildungsboom partizipieren, jedoch nicht in dem Maße, daß sich die Schere zwischen den (privilegierten) Gebildeten und den weniger Gebildeten schließen würde, sondern sie bleibt vielmehr geöffnet bzw. wird tendenziell sogar noch weiter auseinandergehen: Der gesamte Weiterbildungsboom der letzten 25 Jahre hat nicht dazu geführt, daß im Sinne des Strukturplans soziale Herkunft durch Bildung kompensiert wurde, zumal auch hier wieder junge Erwachsene (15/16- bis etwa 25-Jährige) unterrepräsentiert sind und politische Bildung für Zuwanderer erst allmählich zu einem wahrgenommenen Thema wird.

7. Politische Weiterbildung braucht Profil

Wenn oben das Fehlen einer „normativen“ Theorie angemerkt wurde, so begründet dies sich nicht nur in Problemen des Selbst- und Fremdverständnisses der politischen Bildung. Dahinter steht das heute das Dilemma aller „Bildung“, die sich nicht unmittelbar umsetzen und „rechnen“ läßt, dem Verdikt des „Unnützen“ zu verfallen. Natürlich ist die Idee der unendlichen Arbeit, die Wirtschaft, Technik und Zivilisation zugrunde liegt, notwendiges Element der modernen Kultur, ist die notwendige Grundlage all ihrer Lebensäußerungen, der politischen wie der kulturellen. Allerdings reduziert ein Bildungsbegriff, der sich immer weiter auf diese elementare Sphäre des unmittelbaren Bedürfnisses konzentriert, nicht nur die anthropologischen Dimensionen des Menschseins. Einer solchen Reduktion liegen auch zwei Fehlschlüsse zugrunde: Bildung und Ausbildung seien nicht nur teildentisch, sondern identisch und nicht minder identisch seien Wissen und Information. Wir werden zu To-

de informiert, aber zugleich sinkt das Wissen als Grundlage der Fähigkeit einzuordnen, nach wichtig und unwichtig zu unterscheiden, zu strukturieren und zu bewerten; bekanntlich muß, wer nichts weiß, alles glauben. Und Bildung als Grundlage für Kritikfähigkeit, Distanz, Umgehenkönnen mit der historischen Dimension, gelassenes Selbstbewußtsein und denkende Selbständigkeit ist ohne Wissen leer. Dabei wird grundsätzlich verkannt, daß Bildung und Bildungswissen Sinn und Bedeutung haben, daß gerade darin ihre „Übernützlichkeits“ besteht, und zwar sowohl bezogen auf die Fähigkeit des einzelnen, sich selbst und sein Leben in der Welt zu verstehen und beziehungsreich zu erleben, wie auch bezogen auf die Gesellschaft, die nicht „vom Brot allein“ lebt, zumal dann nicht, wenn sich Moral, Orientierung und Sinn immer weniger über Institutionen und Milieus herstellen, sondern der einzelne und seine Persönlichkeit gefordert sind. Die von PISA gemessenen Kompetenzen – bei der Lesekompetenz ist es unmittelbar einleuchtend – stellen längst nicht nur Fähigkeiten für den beruflichen Alltag und den Arbeitsprozeß dar. Solche grundlegenden Kompetenzen haben darüber hinaus wesentlich mit der Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben zu tun. Dieses wiederzuentdecken bedarf es einer Bildungsphilosophie, die die Rolle des Individuums, der „wetterfesten“ Persönlichkeit, die orientierende Bedeutung von Bildung, auch von politischer, gerade im Prozeß tiefgreifender gesellschaftlicher Wandlungen und ihren stabilisierenden Wert für die Identität und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft wieder zusammendenkt. Die Rolle von „Bildung“ auf Berufsfähigkeit oder gar sog. „Basiskompetenzen“ zu beschränken, hieße nicht nur Bildung nach Konjunktur, es hieße auch zu verkennen, daß Leistungs- und Verfügungswissen Wissensformen sind, die erst durch Orientierungswissen und ethische Reflexion ihren Stellenwert er-

halten. Das würde allerdings bedeuten, daß man bei bildungspolitischen Entscheidungen den Begriff „Bildung“ als den ganzen Menschen betreffend wieder ernster nimmt. Die jungen Menschen von heute müssen in Zukunft neben ihrer Rolle in der Arbeitswelt – die natürlich zentral ist – auch ihre Rollen als Staatsbürger, als Eltern und als Nachbarn wahrnehmen. Wir erwarten von ihnen mehr als früher, daß sie eigenverantwortlich und in bürgerschaftlicher Verantwortung ihr Leben und das Leben von Gesellschaft und Politik gestalten vor dem Hintergrund der Tatsache, daß vertraute Sicherheiten immer mehr schwinden. Welche Qualifikation geben wir ihnen für diese Rollen mit? Auch wenn wir die Schule wieder mehr auf ihren originären Kern zurückführen, den Unterricht, sie wird dafür nur erste, aber nicht ausreichende Grundlagen legen können.

Von elementarer Bedeutung für die Zukunft von politischer Bildung wird es freilich auch sein, daß sie als politische Bildung erkennbar bleibt, daß sich ihr Profil aus welchen Gründen auch immer, und sei es um des finanziellen Selbsterhalts, nicht verliert, sondern sich bei allen phantasievollen Angeboten und Bearbeitungsweisen gegen benachbarte Angebote abgrenzen läßt; denn natürlich kann man auch aus Selbstfindungsgruppen, Partnerschaftsseminaren, psychologischen oder kulturellen Angeboten irgendwie einen politischen Aspekt herausfiltern. Nur: wenn alles „politisch“ ist, dann ist nichts mehr politisch. In der politischen Bildung muß es stets um ihren originären Kern gehen, um Fragen nach Staat, Macht, Legitimation, Interessen, Entscheidung durch Verfahren. Der Verweis auf den „Markt“, auf „Kunden“ und „Produkte“ markiert die „unpersönlichste praktische Lebensbeziehung“ (Max Weber), die Stärke der politische Bildung ist gerade die persönliche: der Dialog, das Vorbild, das lernende und argumentierende Miteinander. Das Konkurrenzverhält-

nis durch eine sich weiter ausfächernde Multimedien-, Informations- und Erlebnisgesellschaft wird stärker, die Zeichen stehen auf Ökonomisierung, Standortsicherung, Globalisierung, Flexibilität, Qualifizierung und Effizienzsteigerung – in der Gesellschaft insgesamt und in der Weiterbildung im besonderen. Daher bedarf es Institutionen, die kritisch korrigieren und gegensteuern. Eine davon ist die politische Bildung, die von den Zahlen her zwar nur vergleichsweise wenige anzieht, aber diese Zahl konstant hält. Diese wenigen sind freilich jene Bürger, die bereit sind, sich zu jenem politischen Engagement zu bekennen, dessen Fehlen so häufig beklagt wird. Daß dies im ureigensten Interesse der Politik liegen muß, liegt auf der Hand. Und von politischen Rahmenbedingung profitieren auch die ökonomischen. ■

Literaturhinweise

Wolfgang Beer, Politische Bildung im Epochenwechsel, Weinheim/München 1998. – Wolfgang Beer/Will Cremer/Peter Massing (Hgg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999. – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.), Politische Bildung als Wissenschaft, Schwalbach/Ts. 2002 (Schriftenreihe Bd. 1). – Jörg-Dieter Gauger, Zum aktuellen Stand der politischen Bildung, in: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, 149. Ergänzungslieferung (Mai 2003), Köln 2003, S. 3-25. – Benno Hafeneger (Hg.), Handbuch politische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 1997. – Klaus Peter Hufer, Politische Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Schwalbach/Ts. 1992. – Ders. (Hg.), Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung Bd. 2, hg. von Georg Weißenö, Schwalbach/Ts. 1999. – Wolfgang W. Mickel (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999 (weitestgehend auf die Schule bezogen). – Dagmar Richter/Georg Weißenö (Hgg.), Didaktik und Schule, Lexikon der politischen Bildung Bd. 1, hg. von Georg Weißenö, Schwalbach/Ts. 1999. – W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997.

Anmerkungen

- ¹ S. KJHG § 11 Abs. 3, 1990, einzelne Landesverfassungen; Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetze nach 1970; Bildungsurlaubsgesetze derzeit in 11, nur SPD-geführten Ländern, letztere 1987 verfassungsrechtlich bestätigt; Überblick bei Jörg-Dieter Gauger, 2003.
- ² Vgl. nur die Behandlung für die politische Bildung heute besonders relevanter Themen: Globalisierung, Zivilgesellschaft, Ökologie, Naturwissenschaften und Technik bei Wolfgang Beer, Politische Bildung im Epochenwechsel, 1998; jüngst Wolfgang Sander, Politische Bildung nach der Jahrtausendwende, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 45/2002, S. 37f.
- ³ Wolfgang Sander (Hg.) 1997; Wolfgang W. Mickel (Hg.) 1999; Dagmar Richter/Georg Weißenö (Hgg.), 1999.
- ⁴ Dazu liegen wiederum eigene moderne Handreichungen vor: Benno Hafener (Hg.), 1997; Wolfgang Beer/Will Cremer/Peter Massing (Hgg.); Klaus-Peter Hufer (Hg.), beide 1999.
- ⁵ Vgl. etwa Sibylle Reinhardt, Braucht die Demokratie politische Bildung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 47/96, S. 9-22.
- ⁶ Vgl. Benno Hafener (Hg.), Jugendbildung, 1997, S. 27-32.
- ⁷ Zur aktuellen Nachfragesituation s. Karsten Rudolf, Bericht Politische Bildung 2002, Bünden 2002.
- ⁸ In: GPJE (Hg.), Politische Bildung, 2002, S. 54.
- ⁹ Vgl. Brigitte Melms, Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung auf der Ebene der Länder und in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 2002 (Schriftenreihe des BIBB).
- ¹⁰ Siegfried Schiele, Politische Bildung in schwierigen Zeiten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 47/1996, S. 4.
- ¹¹ Vgl. auch BDA, Bildungsauftrag Werteerziehung vom August 2002, S. 14.
- ¹² Rückblick bei Bernhard Sutor, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 45/2002, S. 17-28.
- ¹³ Dorothea Weidinger, in: W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, 1997, S. 501-518.
- ¹⁴ „Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 47/1996, S. 34-38.
- ¹⁵ Politische Bildung nach der Jahrtausendwende (Anm. 2), S. 43.

Interkulturelles Lernen als Zukunftsaufgabe der politischen Bildung

Peter Graf

Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein:
sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.

J. W. von Goethe¹

Die Begegnung mit dem Fremden hat an allen Orten und zu allen Zeiten grundlegende Fragen aufgeworfen. In die Fremde zu gehen, bedeutet für jeden Menschen, sich vom Gewohnten zu lösen und aus dem bisher Selbstverständlichen, das mehr oder weniger natürlich erschien, herauszufallen. Mehr noch stellt der Fremde, der kommt, das Eigene in Frage. Die Vogelperspektive dessen, der aus der Ferne kommt, erlaubt ihm, die neue Umwelt mit anderen Au-

gen zu betrachten als jene, die dort leben, und ihre Art zu leben nicht nur als natürlich-normal, sondern auch als normbildend wahrnehmen. Allein die Frage nach dem Warum und Wieso der eigenen Lebensform, die in dieser Weise der Fremde stellt, beunruhigt und stört. Diese Erfahrung war schon in der Antike bekannt, sie wirkt bis heute. Bereits Platon hat in seiner Abhandlung über den idealen Staat, seine Lehre von der ‚*politeia*‘ (πολιτεία) das Verhältnis zum Fremden für so wichtig erachtet, daß er vorschlug, sein ideales Gemeinwesen nicht am Meer zu gründen, um es vor fremden Einflüssen zu bewahren:

„Denn das eine Gegend bespülende Meer ist zwar für das tägliche Bedürfnis eine angenehme, in der Tat aber gewiß herbe und bittere Nachbarschaft, da es nicht nur den Gelderwerb gedeihen läßt, sondern auch (wegen der vielfältigen Einflüsse) in den Seelen eine veränderliche und unzuverlässige Gesinnung erzeugt.“²

Ein „ideales“ Gemeinwesen dieser Art ist in Zeiten der globalen Mediennetze nicht denkbar. Vielmehr kann sich keine Nation mehr abgrenzen, liegt jede sozusagen an der Küste und ist vielfach mit der gesamten Welt verbunden. Schon für die klassische Zeit hätte zu den platonischen Überlegungen angemerkt werden müssen, daß die kulturelle Bedeutung des sehr kleinen griechischen Berglandes zwischen der Peloponnes und dem Olymp eben genau darin lag, daß kaum ein anderes Land eine so lange Küste hatte wie Griechenland und eben deswegen eine einmalige Brückenfunktion für die Kulturgeschichte von ganz Europa übernehmen konnte. Der Kulturanthropologe Michel Leiris spricht von der „Fruchtbarkeit der Kontakte“ für die kulturelle Entwicklung und stellt in diesem Zusammenhang das Beispiel Griechenland diametral Tasmanien gegenüber, einer einsamen Inselregion im Pazifik, auf der durch die geographische Abgeschlossenheit die kulturelle Entwicklung

vollkommen stagnierte. Die dort lebenden Menschen lebten noch auf der Stufe der mittleren Steinzeit, als die Engländer im 19. Jahrhundert eintrafen.³

1. Das Eigene und das Fremde

Das Denkschema der Unterscheidung nach „eigen“ und „fremd“ hat die Jahrhunderte überdauert, eben als Wahrnehmung, die mit einer Defiziterfahrung verbunden ist: der Fremde spricht eine andere Sprache oder spricht er überhaupt? Man versteht seine Lebensform nicht, er folgt nicht den eigenen Sitten und Gebräuchen.⁴ Das „Fremde“ wird so zum leeren Konstrukt der Unterscheidung, da man die Differenz nicht kennt, die Unterschiede nicht zu benennen vermag. Alles, was unerkant bleibt, *ist* das Fremde:

„Das Fremde ist kein theoretisch signifikanter Begriff, nicht weil es zu wenig, sondern weil es zuviel bezeichnet.“⁵

Inhaltlich ist „das Fremde“ per definitionem nicht zu fassen, erlaubt daher jedem, es mit Vorstellungen anzureichern, die unvertraut sind und man selbst nicht kennt. Nicht eine bestimmbare Differenz, sondern die schiere Unkenntnis trägt das begriffliche Konstrukt, füllt es mit allem an, was bedrohlich, unvorhersehbar oder unmöglich erscheint. Am Ende dieser Form der Ausgrenzung des Unbekannten vom Vertrauten steht die Einteilung der Umwelt nach „gut und schlecht“, oder jenen Menschen, die dazugehören und „dem Rest der Welt“. Dieses Konstrukt findet sich nicht nur Alltagshaltungen oder politischen Einstellungen einfacher Art. Sehr angesehene Politologen folgen diesem Konzept. Samuel P. Huntington wendet in seiner Einteilung der Welt nach Kulturkreisen, die Konflikte zur Folge haben, dieses bipolare Schema an, um zu begründen, warum sich der westliche Kulturkreis im Verhältnis zum

islamischen entscheiden muß und politisch nach der Devise zu handeln hat: Werden wir oder die anderen überlegen sein?⁶ Die politisch gepflegte Aufmerksamkeit für das fremde Unbekannte als Nicht-Erkanntes muß Sorge um die eigene Identität erzeugen, wird Gefühle der Opposition und der Bedrohung schaffen. Der Konflikt zwischen den Kulturen (clash of civilizations) erscheint vorprogrammiert, denn das unbekannte Fremde gefährdet immer das vertraute Eigene, da die ausgegrenzten Erfahrungen festlegen, wo das Eigene endet.

Auch in unserer Sprache, nicht nur im Deutschen, ist diese Grunderfahrung aufbewahrt.⁷ Wir sagen von einem Kind, daß es „fremdelt“, wenn es auf dem Arm des Onkels zu weinen beginnt. Wenn einem etwas „fremd“ erscheint, dann befremdet es. Jemand äußert sein Befremden, wenn ihn etwas fremdartig berührt. Schließlich ist auf jemanden, der „fremd geht“, kein Verlaß mehr.⁸ So vertraut also das Eigene erscheint, so natürlich sich daraus die Normalität ableitet und es die Norm begründet, so unvertraut bedrohlich erscheint das Fremde als blinder Fleck unserer Wahrnehmung, allein dadurch definiert, daß es einem unzugänglich bleibt. Damit tendiert die Einteilung der Umwelt nach der Unterscheidung „das Eigene und das Fremde“ immer bipolar nach „richtig oder falsch“ oder „gut oder böse“. Gleichzeitig kann innerhalb dieses bipolaren Verhältnisses der Orientierung das einzig Bekannte, eben das Eigene, nicht als vorläufig, verwerflich oder falsch erscheinen.⁹

- Das Fremde als „blinder Fleck“ der Wahrnehmung

Diese Grunderfahrung als Ausgangspunkt und Kontext für den Umgang mit dem fremden Anderen zu sehen, erscheint mir sehr wichtig. Sie verdeutlicht die ebenso allgemeine wie tief liegende Sorge der Öffentlichkeit um den Ver-

lust des Eigenen, die Auflösung verlässlicher Strukturen der eigenen Sozialisation und Identitätsbildung. Wer dieses generell negativ besetzte Wahrnehmungsproblem, das mit der Begegnung mit dem Fremden verbunden ist, nicht anerkennt, wird keine tragfähigen Lösungen finden. Das Fremde erinnert jeden Menschen an seine weißen, noch nicht erkundeten Felder auf der Landkarte seiner inneren Orientierung. Da die gegenwärtige Welt viele Möglichkeiten bietet, diese offenen Felder mit ebenso unbekannten wie bedrohlichen Größen anzureichern, entsteht in den Zeiten globaler Vernetztheit eine neue Form der Desorientierung, die Konflikte verstärkt.¹⁰ Es erstaunt daher nicht, daß in der Literatur, die sich mit dem Fremden auseinandersetzt, immer wieder das Symbol „Babylon“ auftaucht, der Stadt ohne gegenseitiges Verstehen und Orientierung. Dieses Bild findet nicht nur Verwendung, um vor weiterer Zuwanderung zu warnen, auch Vertreter der Multi-Kulti-Position stellen Babylon als einen Ort moderner „Heimat“ vor.¹¹ Niemand allerdings, weder Menschen der Mehrheit noch den Minderheiten, wollen nach Babylon. Ganz im Gegensatz dazu stehen zwei Tendenzen für eine Haltung, den befürchteten Verlust von Heimat auszugleichen: Minderheiten pflegen in neuer Form kulturelle Identität und Ethnizität, die Mehrheit tendiert danach, die schwindende kulturelle und sprachliche Homogenität durch eine Politik der „Integration“ des Fremden wiederherzustellen.

2. „Integration“ als Leitkonzept politischen Handelns

Politische Bildung findet innerhalb der Themen statt, die das öffentliche Leben und die Agenda des politischen Handelns kennzeichnen. Das Feld der Migration und Zuwanderung, des Verhältnisses zwischen Minderheiten und der Mehrheit wird eindeutig durch das Leitkonzept „Integration“ bestimmt.

Wie etwa die Erziehung von Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunft erst dann gelungen ist, wenn diese Schüler vergleichbare Schulabschlüsse innerhalb des deutschen Schulwesens erlangen, so geht es im sozialen, kulturellen und politischen Leben um die gleichrangige Partizipation von zugewanderten Gruppen. Das Konzept der Integration steht generell für diesen nach wie vor notwendigen Prozeß. Im öffentlichen Bewußtsein geht es maßgeblich um die Aufhebung von Fremdheit durch Integration. An die Stelle der Unterscheidung tritt das Gemeinsame, als idealer Endpunkt dieses Wegs erscheint die Einbürgerung. Ähnlich durchgängig wird das Konzept der Integration sowohl in der Pädagogik wie der Migrationsforschung behandelt, allerdings in vielfältigen Abstufungen und Differenzierungen, da sich der Prozeß der soziokultureller Integration als eine ambivalente, Generationen überdauernde und höchst vielschichtige Entwicklung erweist.¹²

Wie im sozialwissenschaftlichen Diskurs ist auch in der politischen Bildung „Integration“ als Leitkonzept kritisch auszudifferenzieren und in ein weiterführendes Konzept einzubetten. Integrative Projekte der politischen Bildung allerdings, die jetzt schon vor Ort dazu beitragen, daß sich sprachlich und kulturell verschiedene Gruppen begegnen, Zuwanderer zur Partizipation am öffentlichen Leben befähigt werden, Kinder noch vor Schulbeginn über Sprachfördermaßnahmen in die Lage versetzt werden, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind nach wie vor notwendiger denn je. Sie haben einen unbestritten hohen Wert. Gleichzeitig sind sie der Einstieg in eine Entfaltung von Prozessen interkulturellen Lernens, die über das Konzept der Integration hinausführen muß.

Die *Herausforderung des interkulturellen Lernens* für die politische Bildung liegt eben darin, daß Integration als übergreifende Perspektive nicht nur zu kurz greift, sondern die betroffenen Gruppen zu ungleichen Teilen in den Prozeß interkulturellen Lernens einbezieht. Die Ambivalenz einer Politik der Integration soll im folgenden kurz aufgezeigt werden. Ich fasse thesenartig wichtige Merkmale der aktuellen Debatte um das Zuwanderungsgesetz und der darin vorgesehenen Sprach- und Integrationskurse zusammen:

- Leistung von Integration

Die Aufgabe der „Integration“ und die damit verbundenen Lernprozesse werden primär den Minderheiten zugeteilt: sie haben die eigentliche Integrationsleistung zu erbringen. Damit werden eben jene Gruppen, die bereits seit Generationen in einen intensiven interkulturellen Lernprozeß eingetreten sind, aufgefordert, zu lernen, während von der deutschen Mehrheit nur geringe interkulturelle Lernprozesse erwartet werden. Interkulturelle Lernprozesse sind immer dialogisch auszuführen, können nicht von einer Seite allein geleistet werden, vor allem dann nicht, wenn sie auf das Verlernen eigener Kompetenzen zielen.

- Bewertung von Integration

Die deutsche Mehrheit definiert, worin gelungene Integration besteht und bis zu welchem Grad sie erfüllt werden muß. Die Mehrheit entscheidet, wann Integration in einer Weise stattgefunden hat, daß sie mit einer Gegenleistung belohnt wird (Aufenthaltsrecht, Arbeitsplatz, Staatsangehörigkeit). Gleichzeitig gibt es kein valides Maß für stattgehabte Integration durch Lehrprogramme.

- Erziehung zum Staatsbürger

Mit sprachlich-interkulturellen Lernprogrammen werden Rechtstitel verbunden, die „Integration“ bestätigen, die rechtlich-soziale Situation des Zuwanderers erheblich verändern. Sprachlehrer sollen über Aufenthaltsrechte entscheiden. Integration jedoch ist nicht Ergebnis von „Schulung“. Damit werden nicht nur Lehrer und curriculare Planer überfordert, sondern auch ältere Migranten aus der deutschen Staatsangehörigkeit ausgeschlossen, die nicht mehr die gewünschten Kurse zu absolvieren in der Lage sind. Eben sie haben durch ihre Arbeitsleistung Anrechte auf Integration erworben. Daraus ergibt sich eine rechtlich nicht haltbare und ungleiche Behandlung der Migrantinnen und Migranten, nicht zuletzt auch im Vergleich zu Aussiedlern.

- Kontroverse öffentliche Wahrnehmung

Die Regierungsparteien begründen derzeit mit einer Politik der Integration die Notwendigkeit des Zuwanderungsgesetzes, die Opposition begründet mit einem integrativen Konzept dessen Ablehnung (Integration vor Zuwanderung!). Im Januar 1999 wurde durch eine Unterschriftenaktion der CDU in Hessen das von der Bundesregierung geplante Staatsangehörigkeitsgesetz zu Fall gebracht und die Landtagswahl gewonnen. Während die Regierungsparteien in der doppelten Staatsangehörigkeit eine Brücke zur Integration von Minderheiten anbieten wollten, stand auf den Plakaten der CDU zu lesen: „Sie haben es in der Hand: Ja zur Integration – nein zur doppelten Staatsbürgerschaft.“

In beiden Fällen hatte die kontroverse Wahrnehmung in der Öffentlichkeit zur Folge, daß ein Regierungsprogramm verhindert wurde. Beide Ereignisse markieren wichtige Einschnitte in die deutsche Innenpolitik und belegen, daß die

Öffentlichkeit „Integration“ als Politik der „Assimilation“ versteht. Aktuell mehrheitsfähig ist daher nur der assimilative Teil des Integrationskonzepts, eine Politik, die auf das Verschwinden von Fremdheit durch Assimilation setzt und daher einem übergreifenden Konzept der europäischen Integration, in dem die Nationen auf ihre Differenz bestehen, widerspricht.¹³

- Annahme von Integrationspolitik durch die Minderheiten

So ambivalent und kontrovers das Konzept „Integration“ parteipolitisch und im Blick auf die Mehrheit eingesetzt wird, so wenig wird es schließlich von den betroffenen Minderheiten angenommen. Offensichtlich erscheint ihnen die Assimilationshürde zu hoch, um sich mit dieser Politik identifizieren zu können. So nehmen die Nichtdeutschen nur in einem sehr geringen Maß den erleichterten Zugang zur Staatsangehörigkeit seit dem Jahr 2000 an, die nach der Unterschriftenaktion der CDU in Hessen wieder die Aufgabe der eigenen Staatsangehörigkeit zur Bedingung hat. Weit weniger Menschen als jene, die die rechtlichen und sprachlichen Voraussetzungen erfüllen, beantragen die deutsche Staatsangehörigkeit. Zudem sind die Einbürgerungen seit 2000, als noch die alten und strengeren Vorgaben galten, kontinuierlich rückläufig. Im Jahr 2002 wurden 154.547 Personen eingebürgert. Bei rd. 7,2 Mio. Menschen ohne deutschen Paß, die derzeit in der Bundesrepublik leben, ist das ein sehr geringer Anteil von rund zwei Hundertstel der Betroffenen, die das Integrationsangebot einer erleichterten und kostengünstigen Einbürgerung annehmen. Dabei können Jugendliche allein über die Einbürgerung vergleichbare Ausbildungs- und Berufschancen erlangen. Gleichzeitig wurden noch 2002 rd. 14.000 Personen nach dem alten Einbürgerungsrecht eingebürgert, also aufgrund vorausgehender Anträge. Selbst Jugendliche ziehen es daher in großen

Teilen vor, „Ausländer“ zu bleiben, nehmen die assimilatorische „Integration“ der Einbürgerung im Sinne der nationalen Mehrheit nicht an.

Einbürgerung nach Rechtsgrundlage 2000 – 2002¹⁴

Jahr	insgesamt	nach neuer	nach alter		sonstige*
Rechtslage					
2000	186.688	73.240	62.322		51.126
2001	178.098	101.816	27.357		48.925
2002	154.547	112.556	13.922		28.069

*Übergangsregelungen

Quelle: Statistisches Bundesamt

Die Minderheiten handeln wie Deutsche handeln würden, wenn man in einem europäischen Nachbarland von ihnen Sprach- und Integrationskurse verlangte, die Aufgabe der eigenen Staatsangehörigkeit erwartete, um als Kollege anerkannt zu werden. Dieter Oberndörfer hat die Frage „Wann sind Ausländer in Deutschland integriert?“ in sich gewendet und gesagt:

„Wenn sie sich hier wohl fühlen und Deutschland als ihre Heimat betrachten. Und wenn sie sich mit dieser Gesellschaft und diesem Staat identifizieren. Dazu gehört, daß sie sich an Recht und Gesetz halten und die Pflichten erfüllen, die hier jeder Staatsbürger erfüllen muß. Mehr kann man nicht verlangen, sonst wird man zum Erziehungsdiktator: Man macht den Leuten Vorschriften, die man Deutschen nicht zu machen wagen würde.“¹⁵

Die Zumutungen der aktuellen Politik der Integration werden nach Oberndörfer sofort deutlich, wenn man sie auf die Mehrheit bezieht. Die Frage, was ein „integrierter Deutscher“ sei, stellt sich nicht nur nicht, sie könnte seiner Meinung nach angesichts der regionalen, sprachlichen und religiösen Vielfalt im Land nicht einmal überzeugend beantwortet werden. Darüber hinaus ist an dieser Stelle zu fragen: Wie soll die Integration von rund 170.000 türkischen Berlinern in der europäischen Metropole Berlin verlaufen, wenn nicht in der Weise, daß alle Gruppen sich auf ein Zusammenleben auf Dauer einstellen, eben unter Anerkennung der verschiedenen sprachlichen, kulturellen Kompetenzen und der religiösen Lebensformen? Es ist an der Mehrheit anzuerkennen, daß das Türkische die am häufigsten in Deutschland gesprochene Erstsprache nach dem Deutschen ist, daß sich der Islam als zweite Religionsgemeinschaft nach den Christen auf Dauer in Westeuropa etabliert hat und das Grundgesetz die Muslime ähnlich schützt wie andere Gläubige. Die nötigen Lernprozesse können nicht mehr nur als „integrativ“ verstanden werden, richten sich eher an die Mehrheit als an die Minderheiten. Wie in der kommunalen Entwicklung größerer Städte geht es daher in der politischen Bildung um sehr viel mehr als ein Programm der Integration, um eine nationale Homogenität von früher wieder herzustellen. Es geht um interkulturelles Lernen auf gleicher Augenhöhe und in gegenseitiger Partnerschaft. Es geht um ein verstehend-dialogisches Beziehungsverhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten auf Dauer, um eine neue, gleichrangige Partizipation am öffentlichen Leben unter Anerkennung kultureller Verschiedenheit und der Achtung vor gemeinsamen Rechten und Pflichten.

Ein auf das Nationale gerichteter Blickwinkel der Mehrheit bezieht sich ähnlich wie die ethnozentrische Betrachtungsweise auf das Eigene, ist daher ein-

dimensional und der Verarbeitung der modernen Umwelt nicht mehr angemessen. Die Europäische Union wird nicht national gestaltet. Darüber hinaus führt diese Sicht beide Gruppen nicht zusammen, schon gar nicht auf gleicher Augenhöhe. Sie markiert über die Trennungslinien hinaus, die sie schafft, Abstufungen zwischen den Gruppen, da dem Eigenen immer der primäre und normative Rang zukommt. Schließlich ist diese Haltung durch einen Blick nach rückwärts gekennzeichnet: zurück entweder zum „Wir“ des eigenen Herkunftslandes oder zurück zur nationalen Homogenität früherer Zeiten mit all ihren nicht nur national begründeten Grenzziehungen quer durch Europa, die seit dem Prozeß der europäischen Einigung erfolgreich und zum Vorteil aller schrittweise überwunden werden.

3. Der Dialog zwischen den Kulturen als Weg nach Europa

Um gemeinsam voranzuschreiten, benötigen alle Beteiligten freien Raum vor den Füßen. Diesen gemeinsamen Blick nach vorne, eine kulturell, sprachlich und rechtlich offene Zukunftsperspektive, die in ein neues Feld, – weit über Integration hinaus –, führt, erschließt der europäische Raum. So ungewiß die europäische Entwicklung sein mag, eines ist sicher: in der Europäischen Union werden viele Sprachen, Kulturen, Religionen und Gruppen gleichrangig Platz finden, oder sie wird nicht sein. Das Nationale, das Ethnische und Kulturelle wird zunehmend in einen europäischen Bezugsrahmen der Kulturen einzuordnen sein. Sehr verschiedene Identitäten haben dort Platz: keiner Sprache, keiner Kultur oder Nation kommt ein Vorrang, geschweige denn eine Leitfunktion zu. Damit sind alle Partner in einen intensiven interkulturellen Lernprozeß einbezogen. Die Europäische Union wird nur dann in Frieden sich zum Vorteil aller entwickeln, wenn alle Gruppen bereit sind, zusammen mit

den anderen in einen intensiven Dialog in gegenseitiger Achtung einzutreten, ein gemeinsames, für alle verbindliches Recht anzuerkennen. Dann allerdings stellt sich die Frage nach einem verbindlichen Rahmen gemeinsamer Orientierung, um weder in eine kulturelle Beliebigkeit zu geraten noch in die Konkurrenz des Nationalen zurück zu fallen. Ein entsprechender, für alle verbindliche Bezugsrahmen wird gegenwärtig in der EU erarbeitet:

Der Entwurf einer *Europäischen Verfassung* für die Europäische Union ist am 20. Juni 2003 in Thessaloniki von Giscard d'Estaing vorgelegt worden. Im ersten Satz der Präambel wird programmatisch die Aufgabe der Bildung der Europäischen Union aus der kulturellen Vielfalt Europas abgeleitet:

„In dem Bewußtsein, daß der Kontinent Europa ein Träger der Zivilisation ist und daß seine Bewohner, die ihn seit Urzeiten in immer neuen Schüben besiedelt haben, im Laufe der Jahrhunderte die Werte entwickelt haben, die den Humanismus begründen: Gleichheit der Menschen, Freiheit, Geltung der Vernunft, Schöpfend aus den kulturellen, religiösen und humanistischen Überlieferungen Europas, deren Werte in seinem Erbe weiter lebendig sind und die zentrale Stellung des Menschen und die Unverletzlichkeit und Unveräußerlichkeit seiner Rechte sowie den Vorrang des Rechts in der Gesellschaft verankert haben, ...¹⁶

Auf diesem kulturgeschichtlichen Hintergrund soll der europäische Kontinent weiter entwickelt werden, der für Kultur, Wissen und sozialen Fortschritt offen und entsprechend bereit ist, überkommene nationale Trennungen zu überwinden, um in Solidarität die Zukunft gemeinsam zu gestalten. Parallel zu dieser Ausgangsposition werden im Teil I unter Artikel 2 die Werte der Union folgendermaßen bestimmt:

„Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte;

diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Nichtdiskriminierung auszeichnet.“¹⁷

Mit diesen einleitenden Texten schafft der Entwurf einer europäischen Verfassung einen Bezugsraum, der anstelle von Beliebigkeit verlässliche Orientierung bietet, anstelle von ethnischer Über- und Unterordnung kulturelle Gleichrangigkeit schafft und gleichzeitig einen für alle verbindlichen Raum des Rechts aufbaut, in dem das Nationale und Ethnische aufgehoben ist.¹⁸

Die geplante politische Union ist noch herzustellen, sie kann nur *gemeinsam* gebaut werden, entweder konstruktiv gestaltet oder destruktiv verhindert. Keiner der bestehenden Nationen kommt dabei Priorität zu, so daß das Ergebnis interkulturell bestimmt sein wird und nur zustandekommt, wenn auch die großen Nationen bereit sein werden, mit anderen zu lernen und sich alle Partner gegenseitig befähigen, kulturelle Differenz zu verarbeiten. Nach der Schule des Konstruktivismus gibt es keine feststehende Wirklichkeit, vielmehr wird jede Wahrnehmung des Menschen, die Teil seines Lebensvollzuges ist, mit jedem Erkennen neu hergestellt, zusammen mit anderen konstruiert oder eben destruiert. Es gibt weder einen dritten Weg noch das Beibehalten eines status quo. An die Stelle von Fakten tritt die Aktivität täglichen Erkennens und somit das soziale Handeln und Gestalten der politischen Verhältnisse. Die einzig verbleibende Alternative fassen H. Maturana und F.J. Varela in folgenden Satz:

„Wir sind hier auf eine soziale Dynamik gestoßen, die auf einen grundlegenden ontologischen Zug der *conditio humana* hinweist, der nun nicht mehr eine bloße Annahme ist: Wir haben nur die Welt, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, und nur Liebe ermöglicht uns, diese Welt hervorzubringen.“¹⁹

Wenn Neurobiologen so argumentieren, dann nicht wegen einer vorschnellen Neigung für das Ethische. Maturana und Varela kommen aufgrund ihrer kognitionspsychologischen Erkenntnisse zu einem Ergebnis ohne Ausweg. Es beinhaltet ebenso radikale wie intensive Lernprozesse, die weit über eine Haltung der Toleranz hinaus führen, aus denen alle Beteiligten verändert hervorgehen. In den Strom der europäischen Einigung kann sich keine Nation begeben, ohne Kleider abzulegen, ohne selbst dabei naß zu werden. Gleichzeitig muß keine Nation das Eigene aufgeben, sondern wird vielmehr erfrischt und erneuert aus dem gemeinsamen Bad hervorgehen.

Im Blick auf die Verwirklichung einer Europäischen Union im Sinne des Verfassungsentwurfes benenne ich folgende Felder interkulturellen Lernens, die gemeinsam *neu* zu strukturieren sind.

3.1 Mehrsprachigkeit in Schule, Beruf und Öffentlichkeit

Was in kleinen Mitgliedsländern zunehmend verwirklicht wird, muß auch in den großen geleistet werden. Luxemburg bildet alle Kinder in drei Sprachen aus, in der Bundesrepublik werden selbst zweisprachige Schüler verpflichtet, ausschließlich in Deutsch zu lernen, anstatt sie zweisprachig auszubilden. Natürlich führt an der Landessprache kein Weg vorbei, natürlich muß jeder Schüler Englisch lernen, doch ebenso notwendig ist es, Kinder aus italienischen, spanischen, griechischen, serbokroatischen und türkischen Familien zweisprachig zu erziehen, eben unter Erhalt ihrer Erstsprache. In einer europäischen Gesellschaft kann nicht weiter die nationale Einsprachigkeit die Norm sein, vielmehr muß die junge Generation auf den mehrsprachigen Bildungs- und Berufsraum Europa vorbereitet werden. Die bisherigen Fremden sind den Einsprachigen bereits einen Schritt voraus, indem sie neben dem Deutschen

eine europäische Sprache sprechen. Es sind nicht nur die Kinder etwa italienischer Herkunft mittels Deutschkurse in die deutsche Schule zu integrieren, sondern auch die einsprachig-deutschen Kinder zusammen mit Kindern aus italienischen Familien auf das mehrsprachige Europa hinzuführen, und zwar vom ersten Schultag an.²⁰ Zweisprachige Schullaufbahnen kann man nicht nebenbei verwirklichen, doch überall dort, wo man diesen Weg konsequent geht, gelingt er zum Vorteil der jungen Generation.²¹ Was bisher in Deutschland vorwiegend als Problem gesehen wird, kann sich auf diese Weise zu einem einmaligen Potential unserer Bevölkerung entwickeln: die Präsenz starker Sprach-Minderheiten mit ihrer Anlage zur Mehrsprachigkeit.

Vergleichbar dazu wird die kommunale Politik in den großen Städten zunehmend in ihren Kernaussagen mehrsprachig gestaltet und vorgetragen werden müssen. In einer Stadt wie Berlin, die ihre Minderheiten als „*türkische, italienische ... Berliner*“ anspricht, werden die Parteien in Zukunft auch diesen nicht unbedeutenden Teil ihrer Wohnbevölkerung in ihren Sprachen ansprechen, um sie als europäische Mitbürger für ihre Partei zu gewinnen und vergleichbar am politischen Leben teilnehmen zu lassen.

3.2 Der interreligiöse Dialog im Verhältnis zum Islam

Ein weiteres Feld, in dem sich nicht nur die Zukunft Europas entscheiden wird, über den Europa einen maßgeblichen Beitrag zur weltweiten Entwicklung zu leisten im Stande sein wird, ist der Dialog mit dem Islam. Gleichzeitig reicht es nicht aus, dieses Feld nur theologisch zu bearbeiten, da ihm eine erst-rangige Relevanz für das öffentliche Leben und Beziehungsverhältnis zu der großen Gruppe muslimischer Zuwanderer zukommt. In weiten Kreisen wird der Islam nach wie vor als eine Religion verstanden, der in Westeuropa kein

vergleichbarer Platz zukommt, oder sie wird weithin dem radikalen Fundamentalismus gleichgesetzt. Gleichzeitig schützt das deutsche Grundgesetz den Islam wie die anderen Religionen, ist auch für muslimische Kinder eine religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen zu verwirklichen. Daher muß die religiöse und ethische Erziehung von muslimischen Kindern endlich ebenfalls unter staatlicher Aufsicht an öffentlichen Schulen erfolgen, nicht nur um fundamentalistischen Tendenzen vorzubeugen, sondern um das deutsche Grundgesetz zu erfüllen, die Entfaltung eines modernen und dialogisch orientierten Islam zu fördern. Schließlich sind auch die nichtmuslimischen Schüler mit dem Islam vertraut zu machen. Alle Schüler von heute werden an ihrem Arbeitsplatz von morgen auch mit Muslimen zusammenarbeiten.

Das Land Niedersachsen hat inzwischen auf diesem Feld eine Vorreiterrolle übernommen.²² Im Namen der Leitung der Universität Osnabrück habe ich im Juni 2003 ein Projekt bei der Bund-Länder-Kommission beantragt, das zum Ziel hat, die Ausbildung von Lehrer für das Fach „Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache“ nach Artikel 7 Abs. 3 GG über ein internationales Netzwerk der Hochschulkooperation zu verwirklichen. Diese internationale Form der Lehrerbildung steht nach seiner Genehmigung im September 2003 durch die Bund-Länder-Kommission für eine europäische Form der religiös-ethischen Erziehung von Muslimen im Westen. Die im Verhältnis zum Orient, Indien und Asien entspannte Situation in Europa erlaubt, einen Dialog mit dem Islam zu begründen, der im Blick auf die weltweiten Konflikte einen notwendigen, im Sinne des Wortes „die Not wendenden“ Beitrag für die Entspannung zwischen den Kulturkreisen und Lösung der Konflikte leisten kann.²²

3.3 Identitätsbildung im europäischen Kontext

Das Verhältnis zwischen nationaler Identität, ethnischer Gruppenidentität und europäischer Identität wird eines der erstrangigen Themen der politischen Bildung sein. Hier ein bestimmtes Beziehungsverhältnis vorzugeben würde bedeuten, der allgemeinen Verdinglichung dieses Gegenstandes Vorschub zu leisten. Da die Öffentlichkeit nur unzureichend auf den Prozeß der europäischen Integration vorbereitet ist, erlebt sie den aktuellen Verlust von nationalen Symbolen als Gefährdung der eigenen Identität. Worin allerdings besteht „die deutsche“ Identität? Ganz im Gegensatz zu einer vereinfachten Vorstellung gefährdet das Fremde keineswegs die eigene Identitätsfindung. Es fordert allerdings dazu auf, neue und weitere Wege zum Selbst zu gehen, das Eigene tiefer und unterhalb der Oberfläche des Selbstverständlichen zu verankern. Niemand „hat“ Identität, da personale Identität niemandem einfach gegeben ist, auf keiner Oberfläche an einem bestimmten Ort abgeholt werden kann. Jeder muß sie vielmehr täglich neu verwirklichen, in Kontakt mit anderen. Wer könnte schon sich selbst als Mann begreifen, ohne je einer Frau begegnet zu sein? Ohne Begegnung mit dem anderen, der immer auch verschieden und irgendwo unantastbar bleibt, kann niemand seine eigene Identität finden. Am prägnantesten hat diese Bedingung der Anthropologie und Philosoph des Dialogs Martin Buber ausgesprochen:

„Der Mensch wird am Du zum Ich.“²³

Wenn es in der Personwerdung um Reflexion geht, dann fordert die Begegnung mit dem Fremden dazu auf, intensiver und gleichzeitig tiefer über sich selbst nachzudenken. Diese Arbeit der Reflexion wird durch das Fremde vo-

rangetrieben. Damit gefährdet eine moderne und interkulturelle Umwelt nicht das Selbst, sie fordert vielmehr intensiver dazu auf, durch die Oberflächenstruktur des Tradierten hindurch in die Tiefenstruktur des Eigenen vorzudringen, das eigene Selbst tiefer zu verankern. Nach Erik H. Erikson beginnt dieser Lernprozeß mit der Überwindung starrer Identifikationen, die zu Pathologien führen:

„Die *Identitätsbildung* beginnt schließlich dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikationen endet.“²⁴

Identitätsbildung im europäischen Kontext wird daher ein komplexes, im Grunde nie abzuschließendes Unternehmen der Selbstfindung im Verhältnis zu den anderen darstellen, immer auch Teil eines politischen Entwicklungsprozesses bleiben. Jede Definition einer „europäischen Identität“ würde diesen Lernprozeß lähmen. Wesentlich allerdings ist, daß dieser interkulturelle Lernprozeß nicht in Beliebigkeit oder das Verschwimmen verbindlicher Strukturen von Orientierung mündet, sondern zu einer vertieften Verankerung dessen führt, wie man als Mann oder Frau, als Franzose oder Deutscher, als Christ, Muslim oder Agnostiker die Lebensform, BürgerIn der EU zu sein, täglich neu und zusammen mit anderen verwirklicht. Anstelle von Definitionen ist es erforderlich, sich der Perspektive „europäische Identität“ von verschiedenen Seiten zu nähern. Es geht nicht um ein verdinglichtes Objekt, das man hat oder nicht hat, sondern um einen Prozeß der „Approximation“: alle sind aufgefordert, sich der großen politisch-kulturellen Zielperspektive der EU, die der Entwurf einer Europäischen Verfassung in seiner Präambel ausführt, von verschiedenen Seiten anzunähern.²⁵ Dieser Weg, in struktureller Koppelung mit anderen sich gemeinsam einer europäischen Identität anzunä-

hern, wird nicht nur langwierig, sondern auch schmerzhaft sein, denn er verlangt, Abschied zu nehmen von vertrauten Vorstellungen, die sich in der Begegnung mit anderen als eine nur vorläufige Oberflächenstruktur der eigenen Gruppe erweisen. Unterhalb dieser Ebene in Tiefenstrukturen vorzudringen, die zusammenführen, wo die Oberfläche noch trennt, bedeutet, die je eigenen Karten der Orientierung neu, doch ebenso verbindlich zu verankern, nun allerdings mit einer europäischen Reichweite.²⁶ „Europäische Identität“ würde damit wirken wie der Faden einer Perlenkette, an der die unterschiedlichen Steine der Kulturen, Sprachen, Religionen und Zivilisationen Europas aufgereiht werden. Dieser Faden selbst bleibt unsichtbar und doch ist er es, der die Glieder der Kette verbindet „in Vielfalt geeint“.²⁷ ■

Literaturhinweise

Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1995. – Martin Buber, Das dialogische Prinzip, Heidelberg ⁵1984. – Bundeszentrale für Politische Bildung, Migration und Bevölkerung, Newsletter Juli/August 2003, S. 1-2. – Daniel Cohn-Bendit/Thomas Schmid, Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie, Hamburg 1992. – Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt ¹⁸2002. – Europäischer Konvent: Entwurf VERTRAG ÜBER EINE VERFASSUNG FÜR EUROPA, Brüssel, 10.6. 2003. Quelle: <http://ue.eu.int/de>. – Peter Graf, Wahrnehmung des Fremden als Verstehen des Eigenen. Interkulturelle Pädagogik und Konstruktivismus, in: J. Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, IMIS – Schriften 11, Osnabrück 2002, S. 313–331. – Ders., Migration als Wandel der Sprachenverhältnisse, in: K. Meendermann (Hg.), Migration und politische Bildung – Integration durch Information, Münster 2003 S. 83-104. – Ders. (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003. – Ders., Die Frage der Identität als Schule der Wahrnehmung, in: P. Graf, Peter (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003, S. 99-117. – Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München – Wien 1996. – Michel Leiris, Die eigene und die fremde Kultur,

Frankfurt a.M. 1979. – Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela, Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, Bern 1987. – Herfried Münkler/Bernd Ladwig, Das Verschwinden des Fremden und die Pluralisierung der Fremdheit, in: H. Münkler (Hg.), Die Herausforderung durch das Fremde, Berlin 1998, S. 11-25. – Dieter Oberndörfer, Mehr Ausländer, nicht weniger, in: Publik-Forum, Nr. 13 (Juli 2003) S. 22-23.

Anmerkungen

- ¹ Johann Wolfgang von Goethe, Maximen und Reflexionen über Literatur und Ethik, in: Goethes Werke, hg. v. Sophie von Sachsen, 42. Bd. (2. Abt.) Aus dem Nachlass, Weimar 1997, S. 221.
- ² Platon, Nomoi 705a. Sämtliche Werke, Bd. 6. Übers. von Hieronymus Müller, hg. v. Walter F. Otto u.a., Hamburg 1959.
- ³ „Das alte Ägypten hat Griechenland stark beeinflusst, und wenn das berühmte „griechische Wunder“ hat geschehen können, so gerade deshalb, weil Griechenland ein Knotenpunkt gewesen ist, an dem viele Völker und Kulturen aufeinandertrafen.“ Michel. Leiris, Die eigene und die fremde Kultur, 1979, S.102.
- ⁴ Die Bezeichnung jener Menschen, deren Sprache man selbst nicht verstand, als ‚Stammeler‘ (,barbaroi‘) oder auch ‚Stumme‘ (nemec), wie in vielen slawischen Sprachen die Deutschen genannt werden, dokumentiert diese Defizit-Erfahrung des Kontakts mit Fremden.
- ⁵ Herfried Münkler/Bernd Ladwig, Das Verschwinden des Fremden, 1998, S. 11.
- ⁶ „Kulturkreis ist demnach die höchste kulturelle Gruppierung von Menschen und die allgemeinste Ebene kultureller Identität des Menschen unterhalb der Ebene, die den Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet. ... Kulturkreise sind das umfassendste ‚Wir‘, in dem wir uns kulturell zu Hause fühlen, gegenüber allen anderen ‚Sie‘ da draußen.“, Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen, 1996, S. 54; „Hassen ist menschlich. Die Menschen brauchen Feinde zu ihrer Selbstdefinition und Motivation: Konkurrenten in der Wirtschaft, Gegner in der Politik.“, Huntington, ebd., S. 202.
- ⁷ Im Französischen ist der Fremde ein ‚étranger‘. Gleichzeitig gebraucht man das entsprechende Adjektiv ‚étrange‘, wenn jemand etwas höchst Befremdliches, Deplaziertes oder Störendes tut.
- ⁸ Wer selbst in die Fremde geht, begibt sich nach der Etymologie unserer Sprache in ein anderes Land, althochdeutsch ins ‚aliu lantiu‘, aus dem das Mittelhochdeutsche ‚ellen-de‘ wird, woraus sich unser neuhochdeutsches Wort „Elend“ entwickelt hat.
- ⁹ Es geht um *Orientierung* in einer Welt der kulturellen Vielfalt mit all ihren Fremdheiten. Es geht um die Verbindlichkeit der eigenen Werteordnung innerhalb einer kulturellen Landkarte, die keine Differenzierung nach Unterschieden zulässt, sondern allein nach dem vertrauten Eigenen und dem unbekannten Fremden unterscheidet. Diese Sorge

bewegt bis heute die politische Öffentlichkeit, nicht zuletzt, weil gegenwärtig der Gesellschaft in der Tat ein hohes Maß an Öffnung für das unbekannte Fremde zugemutet wird. Gleichzeitig leben wir in Zeiten des Kulturkonflikts. Seit den Balkankriegen haben wir diese neue Form besonders gewaltsamer Kriege nicht nur ertragen müssen. Die These vom Kulturkonflikt ist seit dem 11. September 2001 zur Begründung für politisch-militärisches Handeln des Westens im Vorderen Orient und in der Weltpolitik avanciert.

¹⁰ In diesem Kontext erscheint das Aufflackern kulturell begründeter Konflikte in der Gegenwart in einem neuen Licht. In Indien werden jetzt Moscheen, die seit Jahrhunderten an ihrem Ort stehen, von aufgebrachten Hindus angegriffen oder eingerissen. Religiöse Gruppen, die seit Jahrhunderten in Nachbarschaft etwa in Sarajewo lebten, seit Generationen einen gemeinsamen Staat begründeten, zogen vor wenigen Jahren gegeneinander in einen blutigen Krieg. Durch die tägliche Berichterstattung über „die anderen“ steht den Menschen das Fremde direkter, präsenter, näher und bedrohlicher innerhalb der eigenen Karte der Orientierung gegenüber als früher. Es geht nicht um das Fremde als fernes Faktum, sondern um die Präsenz von nicht verarbeiteter Fremdheit innerhalb der eigenen Karte der Orientierung.

¹¹ Daniel Cohn-Bendit/Thomas Schmid, *Heimat Babylon*, 1992.

¹² Integration bedeutet „Eingliederung von Teilen im Sinne der Wiederherstellung einer Ganzheit“. Entsprechend haben die Klassiker der Soziologie „Integration“ im Verhältnis zum Prozess der „Assimilation“ behandelt: Emile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Park und Ronald Taft, letzterer unterscheidet zwischen einer Integration als monistische, pluralistische und interaktionalistische Assimilation. Nach Hartmut Esser und Friedrich Heckmann sind die Prozesse der Integration vielfältig auszudifferenzieren: je nach ihren kognitiven, sozialen, strukturellen und identitätsbildenden Anteilen laufen sie nicht linear auf Assimilation zu. Vielmehr beinhalten die Formen der Akkulturation in unterschiedlichen Phasen verschiedene Lernprozesse und bedürfen, um erfolgreiche Formen der Integration zu begründen, der Rückbesinnung durch Binnendifferenzierung in der je eigenen Ethnie, vgl. Georg Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, 1995.

¹³ In der Tat bedeutet Integration: „Wiederherstellung einer ursprünglichen Ganzheit“. Die Etymologie von ‚*integratio*‘ ist aus ‚*integer*‘, dem lat. ‚*en-tag-ros*‘ (‚unberührt, unverseht, ganz‘) abgeleitet.

¹⁴ Bundeszentrale für Politische Bildung, *Migration und Bevölkerung*, 2003, S. 2.

¹⁵ Dieter Oberndörfer, „Mehr Ausländer, nicht weniger.“, 2003, S. 22.

¹⁶ Europäischer Konvent: Entwurf VERTRAG ÜBER EINE VERFASSUNG FÜR EUROPA, Brüssel, 10.6. 2003, S. 3.

¹⁷ Europäischer Konvent: ebd. S. 5.

¹⁸ Das damit verbundene Gebot der Nichtdiskriminierung wird in Artikel II-21 (1) des Verfassungsentwurfes noch einmal deutlich und umfassend herausgestellt: Artikel II-21: Nichtdiskriminierung : (1) „Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermö-

gens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten.“ Europäischer Konvent ebd., S.51.

- ¹⁹ Humberto R. Maturana/Francisco J.Varela, *Der Baum der Erkenntnis*, 1987, S. 267.
- ²⁰ Dies ist keine Zukunftsutopie, sondern wird verwirklicht: In Osnabrück werden nach einem von mir initiierten Projekt an zwei Grundschulen ab dem Schuljahr 2003/04 „*Deutsch-italienische Europaklassen*“ eingerichtet, in denen alle Schüler vom ersten Schultag an in Deutsch und in Italienisch lernen.
- ²¹ Verf., *Migration als Wandel der Sprachenverhältnisse*, 2003, S. 83-104.
- ²² Niedersachsen führt als erstes Bundesland an acht ausgewählten Grundschulen das Fach „Islamische Religion“ nicht nur als „Religionskunde“, sondern nach Artikel 7.3 des Grundgesetzes ein.
- ²² Vgl. Verf. (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen*, 2003.
- ²³ Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, 1984, S. 32.
- ²⁴ Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, 2002, S.140.
- ²⁵ Verf., *Die Frage der Identität*, 2003, S. 116.
- ²⁶ Verf., *Wahrnehmung des Fremden*, 2002, S. 328f.
- ²⁷ Europäischer Konvent: a.a.O. Präambel, S. 4.

Aus der Praxis moderner politischer Bildung

Politische Bildung nach der Medienrevolution

Reinhard Frommelt

Die politische Bildung neigt wie ihr Gegenstand, die Politik, zur grenzenlosen Allzuständigkeit. Ich kenne weltweit kein Thema, kein Problem, in dem man, und sei es mit dem Mikroskop, nicht wenigstens ein Körnchen Politik entdecken könnte und das darum der politischen Bildung zugeteilt würde oder von ihr selbst – nicht ohne Hintergedanken an Zuwendungen und Planstellen – als neue „Herausforderung“ vereinnahmt werden könnte. Um so dringender bleibt das disziplinierte Nachdenken über den eigentlichen Auftrag politischer Bildung, über ihre Ziele und Themen und deren angemessene Vermittlung in

Schule, Hochschule und – nicht zuletzt – außerschulischer politischer Bildung.

Mit der „Medienrevolution“ sind diese schon immer schwierigen didaktischen Grundentscheidungen der politischen Bildung nicht einfacher geworden – im Gegenteil. Die verführerischen Möglichkeiten, Texte, Bilder und Töne zu digitalisieren, sie in Animationen und Videos multimedial in Bewegung zu setzen, eine Flut so genannter Informationen aus dem Internet hemmungslos zu laden, neu zu arrangieren und über das Web sogleich wieder grenzenlos auf die Menschheit loszulassen und per E-Mail und in Chats über Gott und die Welt zu kommunizieren – diese Möglichkeiten haben auch in der politischen Bildung die Lust an Innovationen beflügelt, die Last der Investitionen vermehrt und zugleich neue Aufgaben gestellt, die auch nicht ansatzweise bewältigt sind.

Daß nicht alles, was möglich ist, auch sinnvoll ist, bringt man schon kleinen Kindern bei. Auch in der Erwachsenenbildung ist und bleibt die wichtigste dieser Aufgaben, den Vorrang der Ziele vor den Mitteln zu wahren und sich über den zielorientierten Einsatz der neuen Medien zugunsten des eigenen Bildungsauftrags klar zu werden. Diese Klärung unterliegt unerfreulichen klimatischen Bedingungen, denn sie soll geleistet werden im Sturm kommerzieller Angebote allumfassender Lernplattformen, die auf Hochglanzpapier die Chancen virtuellen Lernens angesichts stattlicher Preise auf das Schönste umschreiben, und unter dem drohenden Gewölk, den finanziellen und personellen Aufwand durch eine Kosten-Nutzen-Analyse rechtfertigen zu müssen.

Projekte der Konrad-Adenauer-Stiftung

Die Konrad-Adenauer-Stiftung, hervorgegangen aus der vom ersten deutschen Bundeskanzler 1956 gegründeten Gesellschaft für christlich-demokratische Bildungsarbeit, ruht auf dem Fundus jahrzehntelanger Erfahrung in politischer Bildung. Wie alle gemeinnützigen politischen Stiftungen muß sie mit öffentlichen Zuwendungen sorgsam umgehen. Zwar ist auch sie vom Impuls der Medienrevolution erfasst worden und hat in letzter Zeit einige innovative Projekte auf den Weg gebracht – doch mit konkreten Erwartungen und pragmatischer Zielsetzung: Ihre Modellprojekte, die in einzelnen Beiträgen dieses Buches näher beschrieben sind, sollen fachspezifisch und zielgruppenorientiert erweisen, ob und wie die neuen Medien und das Internet in der Lage sind, Wirkung und Attraktivität ihrer politischen Bildung zu steigern und damit ihren Bildungsauftrag zu fördern.

Dabei hat sich die Stiftung nicht von vornherein auf ein einziges Modell festgelegt. Sie hat klugerweise Freiraum gewährt, sechs unterschiedliche Typen erst einmal zu erproben, um die Chancen von Digitalisierung und Vernetzung für die politische Bildung auszuloten.

Zwei Projekte, die Modelle Fernlehrgänge und Virtuelle Seminare, sind aus dem Seminar- und Tagungsbetrieb der politischen Bildung heraus entwickelt worden, um die sinnvolle Verknüpfung neuer virtueller Elemente mit bewährten Präsenzphasen zu erproben – lange bevor die Wortschöpfung „Blended Learning“ in aller Munde war.

Zwei weitere Projekte, die Modelle Virtueller Runder Tisch und BestPracticeForum, sind aus der Funktion der Abteilung Kommunalpolitik hervorge-

gangen und nutzen die Chancen von Wissensnetzen und Datenbanken der Stiftung, auf die dank des Internet ständig und von überall her zugegriffen werden kann.

Zwei Projekte schließlich, die Modelle Jugendwettbewerb und Politiker-Chat, beschreiten gänzlich neue Wege, vor allem in ihrer Kombination vielfältiger Medien und Sozialformen, überschreiten dabei die herkömmlichen Pfade politischer Bildung und regen zu weiteren methodischen Experimenten an.

Projekt 1: Fernlehrgänge

Anhand der seit Jahrzehnten bewährten, stark nachgefragten Seminarreihen der politischen Bildung – im Bildungszentrum Eichholz als ältester Einrichtung der Stiftung liefen bis 2003 vier derartige Wochenseminare – sollte erkundet werden, ob durch virtuelle Varianten mehr Wirkung erzielt werden kann. Dabei steht die Ansprache wichtiger überregionaler Zielgruppen im Vordergrund, etwa beruflich etablierter Bürger, deren Zeitbudget und Ortsbindung keine langen und entfernten Seminare gestatten, oder junger Leute, die über die Attraktivität neuer Medien für ein politisches Engagement gewonnen werden können. Durch Optimierung des Medieneinsatzes, Evaluierung des Lernerfolgs, bundesweite Erweiterung des Wirkungskreises der Seminarreihen in den regionalen Bildungswerken der Stiftung, Train-the-trainer-Programme für die inhaltliche und didaktische Weiterbildung des Referentenstammes sollte das Kosten-Nutzen-Verhältnis verbessert werden.

Beginnend mit dem Kommunalpolitischen Seminar, das mit vier Stufen von je einer Woche seit langem zum nachfragestarken Standardangebot zählte, sollten virtuelle Varianten einzelner Module als Testlauf und Standardvorlage für

den Einsatz des E-Learning zu beliebigen Themen dienen. Unter Federführung des Medienservice der Politischen Bildung, dem im Bildungszentrum eine gut ausgestattete, moderne Medienwerkstatt zur Verfügung steht, wurde im anregenden Austausch zwischen Dozenten, Experten und Praktikern der Kommunalpolitik und einer externen Medienagentur das Präsenzcurriculum keineswegs bloß multimedial kopiert. Vielmehr wurde ein neues, mediendidaktisch strukturiertes Lernarrangement entwickelt, das Elemente des E-Learning mit kurzen Präsenzphasen kombiniert, tutorielle Betreuung per Mail und in virtuellen Klassenräumen anbietet und damit zur dauerhaften Netzwerkbildung führen soll.

Das erste Modul über „Rechte und Pflichten kommunaler Mandatsträger“ ist Ende 2002 auf CD-ROM erschienen. Ihr Verkauf und die gute Bewertung der ersten integrierten Präsenzphase Anfang 2003 belegen die Nachfrage nach diesem neuen Ansatz politischer Bildung. Dem stehen hohe Anfangsinvestitionen gegenüber, die sich erst bei hohen Auflagen zu amortisieren versprechen.

Projekt 2: Virtuelle Seminare

Die Erfahrung mit zwei virtuellen Seminaren von unterschiedlicher Laufzeit hat wichtige Anregungen zur methodischen Weiterentwicklung dieses Modells erbracht.

Ein erstes Online-Seminar mit einer Standardlaufzeit von einer Woche „*Ehrenamt digital – „Aktive Bürger im Netz“*“ unter Federführung des Bildungswerks Osnabrück, eines der 21 regionalen Bildungswerke der Konrad-Adenauer-Stiftung in Deutschland, wendete sich 2001 an ehrenamtliche Onli-

ne-Redakteure, um regionale Netzwerke „Ehrenamt digital“ zu entwickeln und zu fördern. Der Erfolg dieses Modellversuchs hat eine attraktive Variante virtuellen Lernens eröffnet, mit der die politische Bildung auch kurzfristig auf aktuelle Themenwünsche reagieren kann.

Ein weiteres virtuelles Seminar *„Politik und Presse in der virtuellen Gemeinde“* hatte eine Laufzeit von einem Vierteljahr und war mit zwei kurzen Präsenzphasen verbunden. Trotz anfänglichen Engagements der Beteiligten treten bei dieser langen Dauer Probleme mit Bindungswirkung und Motivationsdichte auf, die bei einer Weiterentwicklung dieses Seminartypus eine intensivere tutorielle Betreuung unumgänglich machen; außerdem empfiehlt sich eine stärkere Integration in den systematischen Seminarbetrieb zur Vor- und Nachbereitung, wenn nachhaltige Wirkung erzielt werden soll.

Projekt 3: Virtueller Runder Tisch

Als Kommunikationsservice unterhält die Abteilung Kommunalpolitik einen ständigen virtuellen Runden Tisch. Er vermittelt bundesweit Informationen, aktuelle Materialien und Erfahrungsaustausch zu den Themen „Wirtschaftliche Betätigung von Kommunen“, „Innenstädte stärken“, „Aktive Bürgerschaft – vitale Kommunen“, „Nachhaltige Stadtentwicklung – Lokale Agenda 21 im Dialog“, „Leitbild Stadt“, „Neues Leben auf alten Flächen“, „Integrative Stadtentwicklung: Gründerzeit und Plattensiedlung“ sowie „Starke Städte für Europa“.

Projekt 4: BestPracticeForum

Als Innovationsagentur für Kommunalpolitiker vor Ort bietet die Stiftung im BestPracticeForum eine Dokumentation und Präsentation impulsgebender Projekte nachhaltiger Kommunalpolitik aus der lokalen und regionalen Praxis. In Zusammenarbeit mit Kommunen, staatlichen Institutionen des In- und Auslandes, Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaftlern, Investoren, Vereinen und Bürgern werden so neue Ideen, unkonventionelle Konzepte und innovative Umsetzungsstrategien zugänglich gemacht, um zu vernetztem Handeln in der Stadt, der Region, der Europäischen Union und global beizutragen.

Projekt 5: Jugendwettbewerb im Internet

Aus Anlaß des von Bundespräsident Roman Herzog 1996 proklamierten jährlichen Gedenktages für die Opfer des Nationalsozialismus (27. Januar) hat das Bildungswerk Hannover erstmals 2001 einen Schülerwettbewerb „Denkt@g im Internet“ initiiert und in Zusammenarbeit mit drei Regionalsendern durchgeführt. Die Aufgabe, eine eigene Website zu gestalten und dabei die kommunikativen Chancen des neuen Mediums einfallsreich zu nutzen, animierte 1.200 Schülerinnen und Schüler zu eigenen Beiträgen.

Die Fortsetzung als nunmehr bundesweiter Jugendwettbewerb 2002 (www.denktag.de) hat mit 2.500 Teilnehmern und 130 webfähigen Wettbewerbsbeiträgen noch mehr Resonanz unter jungen Leuten erzielt. Zu dieser Attraktivität mag auch die Kombination neuer Medien mit der Vergabe handfester Preise im Januar 2003 in Berlin beigetragen haben, darunter reale und nicht nur virtuelle Reisen nach Washington und Straßburg.

Wettbewerb und Preisverleihung erzielten Resonanz in Presse, Hörfunk und Fernsehen und belegen, wie sehr politische Bildung durch kreativen Einsatz virtueller Medien Innovationen anzustoßen und neue Dimensionen öffentlicher Wirkung zu erzielen vermag. Damit ist ein Einstieg in neue Formen politischer Bildung für die junge Generation gelungen, der auch 2004–2005 mit neuer thematischer Akzentuierung und ausgewählten Aktionsformen genutzt und weiterentwickelt werden soll.

Projekt 6: Politiker-Chat

Um die spezifischen Möglichkeiten von Chats auch für anspruchsvolle Bildungsziele auszuloten, müssen zunächst Spielregeln und Umgangsformen entwickelt und qualitativ nach oben angepaßt werden, bis diese Kommunikationsform dem Anspruchsniveau politischer Bildung entspricht. Dann kann getestet werden, wie die regionale Präsenz der Stiftung und ihr nationales und internationales Netzwerk mit Kontakten zu Persönlichkeiten in Politik und Gesellschaft zur Vertiefung der Kommunikation über aktuelle und grundsätzliche Themen und zur Erweiterung des Horizonts genutzt werden kann. Ein erstes Ziel könnte sein, gut vorbereiteten jungen Leuten, etwa der gymnasialen Oberstufe in Deutschland und in ausgewählten Nachbarstaaten, die Nützlichkeit von Medienkompetenz für Wissensanwendung, Bürgernähe von Politikern und demokratisches Engagement zu demonstrieren.

Erste Einsichten

Die in den sechs Projekten gewonnenen Erfahrungen haben – wie zu erwarten – ein durchwachsendes Ergebnis erbracht.

Über alle internet-gestützten Medien konnten neue Zielgruppen erreicht werden. Der Einsatz der neuen Medien hat den Zugang zur jungen Generation erleichtert und viele junge Leute zum Mitmachen motiviert, angesichts der Altersstruktur in gesellschaftlichen Organisationen, auch in den politischen Parteien, ein erfreuliches Zeichen.

Netzwerke knüpfen

Als Schlüssel zum Erfolg erwies sich die Verbindung virtueller Elemente mit persönlicher und sozialer Kommunikation bei der tutoriellen Betreuung und in den Präsenzphasen, lange bevor Blended Learning proklamiert wurde. Allerdings muß die Nachhaltigkeit der Wirkung laufend überprüft und durch Optimierung der Angebote sichergestellt werden, etwa durch Einrichtung von Treffpunkten rund um die Virtuellen Seminare, damit die gewonnenen Teilnehmer untereinander und mit der Stiftung in Verbindung bleiben und ihre Qualifikationen ausbauen können. Vordringlich ist daher die Regionalisierung der Betreuung durch ehrenamtliche Experten, die in Train-the-Trainer-Seminaren auf ihre Aufgabe vorbereitet werden sollen.

Wirkungsmessung vor neuen Ufern

Nach wie vor wissen wir zu wenig über die tatsächliche Wirkung virtueller Medien und Kommunikationsformen, sowohl im Vergleich zum herkömmlichen Präsenzunterricht als auch zum Schulunterricht, dessen laufende Prüfungen berichtigt sind. Als neue Disziplin braucht gerade virtuelles Lernen kritische Wirkungskontrollen, auch angesichts des hohen Aufwandes für Einführung und Betreuung. Dabei zeigen die Projektbeispiele der Konrad-Adenauer-Stiftung, wie wenig Kriterien wie „Stoffvermittlung“ oder „erworbene Kom-

petenzen“ geeignet sind, das Ensemble der Wirkungen angemessen zu erfassen und zu bewerten: Denkanstöße, Initiativen zur Innovation, überregionale Kommunikation, unbefangener Austausch von Ideen und Informationen, Bildung von Netzwerken – dies fordert dazu heraus, auch die herkömmlichen Evaluationsmethoden zu modernisieren.

Maßschneidern kommt billiger

Wer zu spät kommt, wird mitunter auch belohnt: Denn man kann aus Fehlern anderer lernen, Umwege vermeiden und so Vorsprung erringen. In den stürmischen Jahren der Medienrevolution, als Mundwerk goldenen Boden hatte, hat die Stiftung den euphorischen E-Learning-Markt aus kritischer Distanz beobachtet und sich nicht vorschnell auf eine monopolistische Partnerbindung eingelassen. Statt sich einen Artikel von der Stange aufreden zu lassen, der erst mühsam und teuer hätte angepaßt werden müssen, hat sie mit der ihr eigenen Erfahrung und Kompetenz maßgeschneiderte Lösungen entwickelt, dazu bei Bedarf mit einer Pluralität kleinerer Partner kooperiert, und ist daher von der Bereinigung des E-Learning-Marktes mit wirtschaftlichen Zusammenbrüchen von Outsourcing-Partnern unberührt geblieben.

Kopfrechnen für Investoren

Die offenkundigen Chancen virtueller Lehrformen müssen allerdings teuer erkauft werden. So steht auch in der Konrad-Adenauer-Stiftung die Entwicklung weiterer Module des Fernlehrgangs aus Kostengründen auf dem Prüfstand. Neu entwickelte Autorentools, die eine deutliche Verringerung der bisher hohen externen Programmierkosten in Aussicht stellen, können eine wirtschaftlich tragbare Lösung eröffnen, sofern der Praxistest bestanden wird.

Diese Autorentools sind gleichzeitig für kleinere multimediale Produktionen geeignet, die dann thematisch flexibler und zeitnäher zu aktuellen Entwicklungen erstellt und eingesetzt werden könnten.

Wie bei herkömmlichen Druckwerken machen bei multimedialen Produkten erst hohe Auflagen und standardisierte Serien die teuren Einstiegsinvestitionen rentabel. Diese in der Verlagskalkulation durch „Gemeinkosten“ bedingte Schwelle von 800 verkauften Exemplaren bei Büchern liegt bei elektronischen Medien sicherlich nicht unter 2000. Diese wirtschaftlichen Daten sprechen dafür, künftig einfachere standardisierte Basismodule zu entwickeln, die eine Vielfalt darauf aufbauender Module in hoher Auflage ermöglichen.

Die eigenen Köpfe denken lassen

Die dezentrale Struktur der fachlich und regional differenzierten Konrad-Adenauer-Stiftung hat zu einer erfreulichen Belebung des internen Wettbewerbs der Ideen und Initiativen beigetragen. Alle innovativen Projekte dienen der Kommunikation zwischen Experten und Anwendern, Regionen und Zentrale, Mitarbeiterstamm und ehrenamtlichen Kräften. Austausch von Erfahrungen und Ideen, produktiver Wettbewerb, lebendige, auch kontroverse Diskussion haben sich als Kollateralnutzen virtueller Lehr- und Kommunikationsformen von selbst eingestellt und sollen weiter gefördert werden.

Auf Erfahrungen aufbauen

Die innovativen Projekte der Stiftung konnten den eigenen Fundus praktischer und konzeptioneller Erfahrungen nutzen, um die Praktikabilität neuer Modelle zu sichern. Solche Erfahrungen liegen vor in umfassenden Curricula (Bei-

spiel: Wirtschaft – Staat – Gesellschaft als Gegenstand politischer Bildung, Politische Akademie Eichholz 1979, erarbeitet von Wolfgang Reeder) wie in thematisch konzentrierten Lehreinheiten (Beispiel: Zukunftsfragen freiheitlicher Politik. Beiträge und Materialien zum Problem des politischen Liberalismus, Politische Akademie Eichholz 1978, erarbeitet von Reinhard Frommelt und Joachim Zimmermann).

In die Projekte haben die Mitarbeiter des Medienservice ihre fachlichen Kompetenzen und externen Kontakte eingebracht. Exemplarisch dafür ist die Mitwirkung in der Konferenz für Geschichtsdidaktik, worauf der im Jahr 2000 neu geschaffene Medienservice der Politischen Bildung aufbauen konnte.

Ferner erwies sich die Beteiligung an Konzeption, Autorenschaft und empirischer Erprobung des Curriculums „Industrialisierung und Wirtschaftswachstum“ als wertvoll, zumal dieses Pioniermodell – an der Universität Konstanz in Kooperation mit dem Studienseminar Rottweil erarbeitet, an Gymnasien erprobt und vom Süddeutscher Rundfunk Stuttgart mit einer Serie von Schulfunksendungen weit verbreitet – Wissenschaft, Didaktik und Methodik, Lehrerbildung, Schulpraxis und Rundfunk frühzeitig in fruchtbarer Integration verbunden hat.

Besonders hilfreich war praktische Lehrerfahrung in dem an amerikanischen Universitäten seit langem gebräuchlichen Teleteaching, etwa an der California State University, die mit dem selbstbewussten Motto wirbt: „Teaching & Learning: It is the heart of our great university system, and a powerful force for growth and change“.

Viel bleibt noch zu tun.

Nachhilfestunden bei Lernforschern

Um die Chancen virtuellen Lernens in der politischen Bildung auszuloten, brauchen wir mehr Vernetzung und Diskussionen mit der Lernforschung, aufbauend auf neueren Erkenntnissen der Neurophysiologie, der Wirkungsweise neuronaler Netzwerke und deren Folgerungen für Lernen und Entdecken, Verdrängen und Vergessen, Bildung von Urteilen und Vorurteilen, Lernen in der Jugend und im Alter, Prägungen und Stereotypen – die Praktiker der politischen Bildung hätten viel Anlaß zum Erfahrungsaustausch und zur kritischen Reflexion ihrer Tätigkeit untereinander und zum offenen, neugierigen Gespräch über die Fachgrenzen hinweg.

„Virtuelles Lernen“?

Die Lernforscher belehren uns, daß die gedankenlose Kurzformel „virtuelles Lernen“ mehr verschleiert als klärt. Denn Lernen geschieht aber immer real, erkennbar an heute sogar visualisierbaren Veränderungen im Kopf. Dieses reale Lernen kann auch durch Medien angestoßen und begleitet werden, das herkömmliche Buch oder Schulbuch ist dafür ein anerkanntes Beispiel. Durch den Einsatz elektronischer Medien im Unterricht wie Bilder, Töne, Videos, Animationen wird dieser Grundvorgang menschlichen Lernen aber nicht schon zum „virtuellen Lernen“.

Deutsch für Inländer

Viele neue Erkenntnisse der Lernforscher bestätigen alte pädagogische Erfahrungen: Gute Gründe sprechen dafür, den begrifflichen Schnellschuß „E-Learning“ durch das fundiertere „elektronisch unterstützte Lernen“ zu erset-

zen. Diese eher nachvollziehbare Formulierung ist sogleich wieder zu dem neoenglischen Konglomerat „Electronic Supported Learning“ verformt und ohne sachliche Notwendigkeit mit ESL abgekürzt worden.

Daß diese Abkürzung im Deutschen phonetisch an das aus Kreuzworträtseln bekannte Grautier erinnert, dessen Klugheit sich umgekehrt proportional zur Länge seiner Ohren verhält, ist sicher zufällig. Aber man erinnert sich doch, daß dessen Lesekompetenz lange vor dem PISA-Schock durch ein kreatives Lernarrangement, Projektleiter: T. Eulenspiegel M.A., in einer nicht unbedeutenden deutschen Universitätsstadt, deren Namen wir hier diskret übergehen wollen, nachhaltig gefördert worden ist. Die damals gesetzten Meilensteine in emotionaler Motivation, kommerzieller Berechnung und akademischer Evaluation haben sich dem kollektiven Gedächtnis der deutschen Kulturnation bis heute eingeprägt.

Hausaufgaben für die E-Learning-Branche

Die E-Learning-Branche, dazu angetreten, den Bedarf an Weiterbildung durch bessere Kommunikation zu erleichtern, neigt dazu, sich durch eine exklusive Fachsprache mit höheren Weihen versehen zu wollen. Anstatt sich über zentrale Begriffe zu verständigen und ein durch Konsistenz überzeugendes System zu präsentieren – wofür sich gutes Deutsch, vormals die weltweit anerkannte Sprache philosophischer Logik anböte –, verrennt sie sich fortlaufend in sprachlichen Synkretismen. Selbst gutes Englisch hilft dem interessierten Kunden im Beratungsgespräch kaum weiter.

Bezeichnend dafür ist, daß die Learntec 2003, obgleich sie über mangelnde Akzeptanz ihrer Produkte klagt, allen Ernstes für fünf Euro ein Wörterbuch

mit Abkürzungsverzeichnis zum E-Learning feilhält und so die Bringschuld des Verkaufspersonals zur Holschuld des Kunden umzufunktionieren sucht.

Nachsitzen für Erwachsenenbildner

Was die E-Learning-Branche an Klarheit und Systematik vermissen läßt, fällt also den Verantwortlichen in der außerschulischen politischen Bildung als Aufgabe zu: Orientierung und Bewertung ermöglichen, indem sie das Wesentliche aus der Flut der Eindrücke und Informationen herausfiltert, in klaren Kategorien ordnet, Maßstäbe zur Einordnung und Bewertung entwickelt und anbietet und so dazu beiträgt, eigenständig zu urteilen, kreative Lösungswege zu erfinden und selbständig zu handeln.

Dieses Koordinatennetz zur Orientierung setzt sich aus drei Elementen zusammen: aus der historischen Dimension, ohne die keine realistische Zukunftsperspektive zu gewinnen ist, aus dem internationalen Vergleich, ohne den keine realistische Einschätzung der deutschen Situation möglich ist, und aus normativen Grundlagen, wozu hierzulande das Grundgesetz als Basis des gesellschaftlichen Zusammenlebens zählt, in der Bildungsarbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung als einer politischen Stiftung legitimerweise auch das Wertfundament der christlich-demokratischen Bewegung.

Zeit lassen: Der rechtverstandene Nürnberger Trichter

Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es zielorientierter, geduldiger und langfristiger Bemühungen auf den beiden Seiten des Lehrens und des Lernens, gerade auch bei Nutzung virtueller Lernarrangements, die nicht selten in der

Unübersichtlichkeit von multimedialen Eindrücken und überreichlichen, im Internet abzurufenden Informationen zu ersticken drohen.

Gern wird heute als Gegenbild geduldiger Bemühungen der legendäre Nürnberger Trichter zitiert, der mühelose Wissensvermittlung zu symbolisieren scheint. Wer sich die Mühe macht und das voluminöse Original zur Hand nimmt und aufschlägt – Georg Philipp Harsdörffer, „Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne behuf der lateinischen Sprache in VI Stunden einzugießen“ (1647) –, der erkennt, daß die barocke Titelei, werbewirksam komprimiert, schon damals nur satirisch verstanden werden wollte.

Denn zwischen den Buchdeckeln entfaltet Harsdörffer eine so anspruchsvolle Lehre vom Lernen, daß kein Mensch sie in sechs Stunden lesen, geschweige denn zur Poetenausbildung in sich eingießen kann. Nur eine Kostprobe:

„Es ist die edle Poeterey eine Jungfrau, die sich lange Zeit aufwarten läßt, und nicht ohne große Mühe ... zu erwerben ... Wer sich begnügen lässet, diese Schöne von ferne zu grüßen, dem wird sie auch von ferne danken! Wer aber ihr mehrere Kundschaft verlangt, muß seine beständige Liebe durch fernere Belernung erweisen und durch vielfältige Übung bedient machen.“

Damals wie heute kommt es darauf an, sich zur Bildung der Persönlichkeit Zeit zu nehmen, Zeit zu lassen und Lernprozesse ausreifen zu lassen. Zu Recht hat Roman Herzog mit Blick auf die Schule formuliert:

„Die entscheidende Ressource in unserem Bildungswesen, die an erster Stelle steht, ist nicht das Geld – das natürlich auch -, sondern die Zeit, die den Lehrern und den Schülern zum Lernen und zum Verinnerlichen bleibt ... Wir müssen den Kindern in unseren Schulen nicht mehr beibringen, sondern weniger, das aber richtig.“

Dies gilt für die Erwachsenenbildung im gleichen Maße – gerade unter den aktuellen Bedingungen der Informations- und Reizüberflutung im digitalen Zeitalter. Nur dann wird es gelingen, auch in der politischen Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung sozialer Kompetenzen beizutragen, deren unsere freiheitliche und soziale Demokratie so dringend bedarf. ■

Computergestützte Lernprogramme in der politischen Bildung

Hilmar von Wersebe

Mit der Entwicklung eines *Fernlehrgangs Kommunalpolitik* beabsichtigt die Konrad-Adenauer-Stiftung besonders jenen Bürgern ein Angebot an politischer Bildung zu machen, die wegen beruflicher und familiärer Verpflichtungen und ihres politischen Engagements nur über ein knappes Zeitbudget verfügen. Da gerade kommunalpolitische Aktivitäten meist wenig Zeit für längere Seminaaraufenthalte lassen, hat die Stiftung ihren ersten Fernlehrgang speziell für diese Zielgruppe konzipiert.

Parallel zum Kommunalpolitischen Seminar, das mit vier Stufen von je einer Woche im Bildungszentrum Eichholz seit langem zum nachfragestarken Standardangebot der politischen Bildung der Konrad-Adenauer-Stiftung zählt,

entsteht der Fernlehrgang als virtuelle Variante. Das erste Modul über „Rechte und Pflichten kommunaler Mandatsträger“ ist Ende 2002 auf CD-ROM erschienen; das wichtige Thema „Haushalt und Finanzen“ soll anschließend bearbeitet werden.

Jedes Modul besteht aus einer CD-ROM zum Lernen am Computer während der Heimlernphase und einem kurzem Präsenzseminar in einer Bildungseinrichtung der Stiftung. Bei der Konstruktion der Module sollte nicht das bewährte Curriculum des Kommunalpolitischen Seminars vollständig auf CD-ROM übertragen werden; vielmehr sollte ein ausgewähltes Lernarrangement entstehen, das den zeitlichen Zwängen durch Einsatz neuer Medien für das Lernen zu Hause Rechnung trägt, ohne auf die Vorzüge von Präsenzseminaren zu verzichten. In den zugeordneten Präsenzseminaren wird nach kurzer Wiederholung des Lernstoffs der CD-ROM das Gelernte in sozialer Interaktion mit Übungen, Simulationen und Planspielen vertieft.

Mit diesem zeitgemäßen Ansatz des *Blended Learning* integriert die Stiftung individuelles Lernen am PC und konventionelles Präsenzlernen im sozialen Kontext. Die Bildungsmessen LEARNTEC 2002 und 2003 haben nicht nur gezeigt, daß der Erfolg individuellen Lernens mit Computern gesteigert werden kann, sondern machten auch deutlich, daß dieser integrative Ansatz dem Stand der didaktischen Entwicklung entspricht. Die Entwicklung computergestützter Lernprogramme im Medienservice der Konrad-Adenauer-Stiftung folgt also nicht allein zeitökonomischen, sondern auch pädagogischen Erwägungen. Denn das computergestützte Lernprogramm fordert aktives Mitarbeiten, eigenes Nachdenken und selbständiges Entscheiden, begünstigt also keineswegs passiven Konsum elektronischer Medien.

Die Lerninhalte der einzelnen Module wurden im Austausch zwischen Dozenten, Experten und Praktikern der Kommunalpolitik ausgewählt. So enthält das erste Modul über „Rechte und Pflichten kommunaler Mandatsträger“ folgende Themen:

- Einführung in das Lernprogramm – Tipps und Tricks
- Wie stelle ich im Rat einen Antrag?
- Befangenheit
- Verschwiegenheit
- Sicherstellung der Ratsarbeit

Diese Themen wurden in einem Basistext – dem „Buch zum Film“ – ausführlich abgehandelt.

Computergestützte Lernprogramme sind für den Nutzer attraktiv, weil sie die Lernenden in die Lage versetzen, den Zeitpunkt ihres Lernens individuell zu bestimmen, weil sie mit einem Notebook an beliebigen Lernorten genutzt werden können, weil sie die Freiheit eröffnen, am heimischen PC den Stoff ohne Furcht vor Kritik durch Lehrer und Mitschüler so oft wie nötig zu wiederholen, weil sie dem Lerner erlauben, all die „dummen Fragen“ an den Computer zu stellen, die man in der Öffentlichkeit des Klassenraums kaum zu fragen wagte, weil sie es dem Lerner überlassen, sein Lerntempo selbst zu bestimmen, ohne sich durch Lehrer oder Mitschüler über- oder unterfordert zu fühlen, weil sie es dem Lerner ermöglichen, den Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes in Abhängigkeit vom persönlichen Kenntnisstand selbst zu wählen.

Die Überlegenheit eines computergestützten Lernprogramm gegenüber dem Medium Buch erweist sich bei der Zielgruppenorientierung, der Multimedialität, der Lernzielorientierung, der Interaktivität, der Differenzierung der Lernenden und bei der Ergonomie.

- Zielgruppenorientierung:

Gute Lernprogramme versuchen die Teilnehmer dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Deshalb wurde vor Entwicklung des ersten Moduls festgelegt, daß es vornehmlich neue kommunale Mandatsträger und solche Bürger ansprechen soll, die ein kommunales Mandat erst anstreben. Informationen über die definierte Zielgruppe erhielt das Projektteam aus Befragungen.

Danach sind neue und angehende Ratsmitglieder überwiegend beruflich stark engagierte Personen, deren Bereitschaft zu ehrenamtlicher Tätigkeit angesichts der Knappheit ihrer Zeit auf hohe Lernmotivation schließen läßt. Daher sollten bei der Auswahl des Lernstoffs anspruchsvollere Inhalte berücksichtigt werden. Ferner wurde klar, daß die Zielgruppe soziodemographisch sehr heterogen sind, was auf erhebliche Wissensunterschiede schließen läßt. In dieser Hinsicht bedeutet Zielgruppenorientierung für die Entwicklung des Lernprogramms, daß es auf unterschiedliche Bildungs- und Erfahrungshintergründe Rücksicht nehmen und deshalb ein differenziertes Lernangebot machen muß, so daß möglichst jeder das für ihn Richtige finden kann.

Auch Verfasser guter Sachbücher sind sich über ihre Zielgruppen im klaren. Die Heterogenität der Zielgruppe des Fernlehrgangs Kommunalpolitik würde in einem konventionellen Kontext ratsam erscheinen lassen, die Teilnehmer in Klassen einzuteilen und jeder Klasse ein ihrem Niveau entsprechendes Lehrbuch zur Verfügung zu stellen. Ein computergestütztes Lernprogramm hat

demgegenüber den Vorteil, daß es die verschiedenen Lehrbücher integrieren kann und damit den Zugang zum spezifischen Bedarf heterogener Zielgruppen einfacher und rascher ermöglicht.

- **Multimedialität**

Die Lerninhalte, die der Fernlehrgang Kommunalpolitik im ersten Modul behandelt, sind überwiegend abstrakte Spielregeln wie etwa Paragraphen der Gemeindeordnungen, Verfahren und Prozeduren, die bei politischen Entscheidungsprozessen von den Akteuren angewendet werden sollen. Angesichts dieser juristisch dominierten Materiallage muß die Forderung der Multimedialität mit Fingerspitzengefühl angegangen werden. Damit die neuen Medien als Instrument zur Förderung des Lernens und insbesondere der Anschauung wirken können und nicht zum bloßen Dekor verkommen, dürfen sie nur eingesetzt werden, wo es sich pädagogisch aus dem Lernzusammenhang ergibt. Das Lernprogramm strebt deshalb einen mittleren Multimedialitätsgrad an, also eine Mischung aus relativ viel Text und relativ wenig Grafik, Fotos, gesprochenem Wort und Animation; auf die Entwicklung von Videos wurde auch aus Kostengründen ganz verzichtet.

Lernen in häuslicher Lernumgebung kann heute mehr denn je vom PC oder Notebook begleitet werden. Angesichts der multimedialen Technologien ist dies auch sinnvoll, da computergestützte Lernprogramme durch pädagogisch kompetent dosierten Einsatz von Bildern, Grafiken, Originaldokumenten, Tonzugnissen, Trickfilmen, Videos und Filmen, die per Internet in Windeseile aus aller Welt herbeigezaubert werden

können, einen wesentlich höheren Anschaulichkeitsgrad als etwa ein Buch entwickeln können.

- Lernzielorientierung

Ein gutes computergestütztes Lernprogramm erleichtert das Lernen dadurch, daß der komplexe kommunalpolitische Lernstoff wie etwa Gemeindeordnungen in überschaubare kleine Lernschritte heruntergebrochen wird. Die einzelnen Lernschritte bestehen aus einer Vielzahl einander zugeordneter Lernziele und Lerninhalte. Lernziele legen fest, was der Teilnehmer nach dem Durcharbeiten des Lernprogramms zu tun im Stande sein soll; der dazu passende Lerninhalt muß ihm auf geeignete Weise vermittelt werden. Durch Vorgabe überprüfbarer Lernziele können Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse vermittelt werden; Übungen und Aufgaben ermöglichen eine realistische Selbsteinschätzung

- Interaktivität

Ein gutes Lernprogramm fordert zu eigener Aktivität auf. Lesen, Zuhören, Anschauen wird immer wieder durch die Aufforderung unterbrochen, Fragen zu beantworten und Probleme zu lösen. Das Besondere dabei ist, daß der Benutzer nach Bearbeitung der Aufgabe nicht einfach mit einer Richtig-/Falsch-Meldung beschieden wird, sondern mit ausführlichem und begründeten Feedback versorgt wird.

Im Falle einer Falschantwort kann der Benutzer erneut die Lösung des Problems angehen. In Einzelfällen wird er vom Lernprogramm aufgefordert, die Bearbeitung des Problems abubrechen und sich dem Studium einer Lektion zum Thema zuzuwenden. Hinter diesen Interaktionen zwischen Benutzer und Lernprogramm steht die pädagogische Erwar-

tung, daß eine aktive Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Stoff Verstehen und Behalten mehr fördert als passives Rezipieren. Gerade bei der Interaktivität computergestützter Lernprogramme wird die Überlegenheit der Hyperlinks gegenüber dem Blättern im klassischen Buch besonders deutlich. Auf eine Reaktion, den Klick, des Benutzers erscheint sofort und ohne Blättern eine Reaktion des Programms, die wiederum zu eigener Aktivität auffordert.

Multiple-Choice-Aufgaben mit Einfach-/Mehrfach-Antworten, Drag & Drop-Aufgaben, Markieren von richtigen Wörtern und Begriffen, Klick auf Hotword/Hotspot, das Markieren einer Audioszene sowie Zuordnungs- und Reihenfolgeaufgaben wurden als angemessene Interaktionen zwischen Lerner und Programm genutzt.

- Differenzierung der Lernebenen

Ein gutes Lernprogramm verfügt über verschiedene Lernebenen. Dies erlaubt es dem Benutzer, zwischen Lernstilen und Schwierigkeitsgraden zu wählen.

Der Stoff, der im ersten Modul behandelt werden soll, ist stark juristisch geprägt. Gegenüber Anfängern wäre es pädagogisch fragwürdig, einen solchen Text ohne weitere Vorbereitung zu präsentieren. Zu viele der neuen und zukünftigen kommunalen Mandatsträger würden vermutlich die Lust am Lernen schnell verlieren und bald aufgeben.

Natürlich ist es eine pädagogische Illusion zu meinen, Lernen könnte immer mundgerecht, also ohne das Bohren harter Bretter erfolgen. Um Bürger, die sich bisher kaum für Gesetzestexte interessiert haben, an die

trockene Materie heranzulocken, kann ein wohldosierte Mischung aus spielerischen und inhaltlichen Elementen ihre Berechtigung haben.

Zur Steigerung der Motivation und zur Erzeugung einer entspannten Atmosphäre gegenüber dem „abschreckenden“ Stoff enthält das Lernprogramm eine *Story-Ebene*. Auf ihr agieren Cartoonfiguren in szenischen Dialogen: Ein forscher Georg Fix versucht als neues Ratsmitglied allerlei in Bewegung zu setzen und kommt dabei allzu oft auf die falsche Fährte. Frau Ria Neurath ist da schon skeptischer und stellt ihm kritische Fragen. Der Benutzer wird in diesem Spiel immer wieder nach seiner Meinung gefragt. Er antwortet durch Auswahl verschiedener Optionen, die ihm geboten werden. In diese Interaktionen greift immer wieder Georg Fuchs, ein erfahrenes Ratsmitglied, als aktiver Tutor mit guten Ratschlägen ein.

Der Lerner kann sich durch die Nutzung verschiedener Hilfsmittel, die in einem Materialschränk zu finden sind, auf seine Antworten vorbereiten.

Die Story arbeitet nach dem didaktischen Modell des angeleiteten Lernens. Damit soll Anfängern ein Ertrinken in der Materialflut erspart und der Wissenserwerb durch Strukturierung erleichtert werden. Wer solche Führungen als Einengung oder Unterforderung empfindet, kann diese Lernebene jederzeit verlassen und auf die Vertiefungsebene wechseln.

Die *Vertiefungsebene* ist inhaltlich anspruchsvoller als die Storyebene und ist vom Lerner weitgehend ohne Tutor durchzuarbeiten. Hier soll das auf der Storyebene angesprochene Material selbstgesteuert vertieft werden.

Die Vertiefungsebene enthält zwei Typen von Lektionen:

- Im ersten Lektionstyp wird mit einem Flußdiagramm der Ablauf eines kommunalpolitischen Entscheidungsprozesses am Beispiel eines Einzelfalls geschildert. Hyperlinks laden entlang eines Flußdiagramms zum Anhören gesprochener Erläuterungen und zum vertiefenden Studium von Anschauungsmaterialien ein. Dabei handelt es sich um Fotos, Videos, Zeitungsausschnitte, Briefe, Dokumente, Ratsvorlagen, Tagesordnungen, Niederschriften, Unterschriftenlisten und Quickinfos mit Hinweisen auf relevante Paragraphen der Gemeindeordnung.
- Im zweiten Lektionstyp wird eine pädagogisch aufbereitete Präsentation einzelner Paragraphen der Gemeindeordnung angeboten. Im Vordergrund stehen hier abstrakte Regeln, nicht mehr Personen wie in der Storyebene und nicht mehr konkrete Einzelfälle wie in den Flußdiagrammen.

In einer weiteren Lernebene findet der Benutzer die *Rechtsgrundlagen* seiner Ratsarbeit. Dabei handelt es sich um Aufsätze zum Thema „Rechte und Pflichten kommunaler Mandatsträger“, um Auszüge aus Gemeindeordnungen, Geschäftsordnungen des Rates und Geschäftsordnungen von Fraktionen und um Gutachten zum Thema. Diese Materialien sind am wenigsten schulmäßig aufbereitet und führen ganz dicht an die Realität heran.

- Ergonomie

Der Benutzer sieht bei der Nutzung des Lernprogramms auf seinem Monitor sogenannte „Bildschirmseiten“. Bildschirmseiten eines guten Lernprogramms sollen sich durch einen hohen Wiedererkennungswert und eine klare Navigation auszeichnen. Im Fernlehrgang Kommunalpo-

litik hat daher jede Seite die gleiche Kopfleiste mit dem Logo der Konrad-Adenauer-Stiftung und mit einer Information darüber, in welchem Kapitel und auf welcher Seite dieses Kapitels man sich befindet. Bei Bedarf taucht immer wieder in der linken oberen Ecke der Bildschirmleiste eine Fläche mit einem Führungstext auf. Um das Lernprogramm durchzuarbeiten, muß sich der Benutzer von Seite zu Seite blättern. Die dazu nötigen Bedienungskenntnisse ändern sich über das ganze Lernprogramm nicht und sind ohne viel Aufwand zu erlernen.

Ein attraktives computergestütztes Lernprogramm folgt dem Motto: „Lernen Sie, wann Sie wollen, wo Sie wollen, so oft sie wollen, so schnell Sie wollen und auf dem Schwierigkeitsgrad, den Sie wollen! Und stellen Sie die Fragen, die Sie schon immer fragen wollten, aber nie gefragt haben, weil Sie es nicht gesagt haben!“

Die Attraktivität computergestützter Lernprogramme hat viel mit selbstbestimmtem Lernen zu tun. Angesichts knapper finanzieller Ressourcen muß sich dieser neue didaktische und methodische Ansatz der politischen Bildung der Frage stellen, ob sein Lernerfolg nicht auch mit konventionellen Lehrbüchern und im bloßen Präsenzunterricht in gleicher Zeit und mit gleichem Kostenaufwand seitens des Nutzers und seitens des Veranstalters hätte erreicht werden können.

Die Rückmeldungen der Käufer der Erstauflage der CD-ROM und die Erfahrungen des ersten zugeordneten Präsenzseminars unterstreichen, daß Zielgruppenorientierung, Multimedialität, Lernzielorientierung, Interaktivität, Differenzierung der Lernebenen und Ergonomie als die spezifischen Vorzüge computergestützter Lernprogramme bei der Präsentation von Lerninhalten auf

hohe *Nachfrage* treffen und eine Vertiefung und Verbreiterung der *Wirkung* gerade in der Erwachsenenbildung versprechen. Dies ermutigt die Autoren dieser Lernprogramme, den hohen Anspruch an inhaltliche und didaktische *Qualität* des gewohnten Bildungsangebots der Konrad-Adenauer-Stiftung auch bei neuen Angeboten mit Multimedia-Einsatz zu erfüllen und mit den durch das neue Medium gegebenen *Chancen* noch zu steigern.

In hohem Maße erreicht die Konrad-Adenauer-Stiftung mit ihrem innovativen Angebot mehr als bisher wichtige *Zielgruppen*, nämlich beruflich und gesellschaftlich bereits etablierte Bürgerinnen und *Bürger* mit knappem Zeitbudget, gerade auch in entfernteren *Regionen*. Daß computergestützte Lernprogramme anschaulicher und beeindruckender ausgestaltet werden können, spricht daneben insbesondere *junge Leute* an, denen der Umgang mit neuen Medien zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Erfreulich ist diese Resonanz bei der jüngeren Generation, weil sie für ein demokratisches Engagement – beginnend auf der kommunalen Ebene – immer wieder von neuem gewonnen werden muß, wenn die parlamentarische Demokratie mit Leben und Zukunft erfüllt werden soll.

Bei diesen Zielgruppen können computergestützte Lernprogramme, die ein konzentriertes Bildungsangebot mit kurzen Präsenzphasen, also reduziertem Zeitaufwand, in modernen Formen anbieten, neue didaktische Wege erfolgreich nutzen und so die *Attraktivität der politischen Bildung* für ein Engagement in der Demokratie des Grundgesetzes und für eine aktive Bürgergesellschaft im geeinten Deutschland steigern. ■

Simulationsspiele in der politischen Bildung

Martin Reuber

Berufsbilder unterliegen Konjunkturen. Ärzte, Pfarrer, Lehrer Ingenieure, Unternehmer und Politiker, um nur einige wenige zu erwähnen, sind sich der Auswirkungen ihrer öffentlichen Wahrnehmung und der Folgen bisweilen schmerzlich bewußt. Das Auf und Ab öffentlicher Wertschätzung hängt sehr oft am Faden medialer Darstellungen. Als öffentliche Personen sind die Vertreter der Politik einer Dauerbeobachtung und einer Dauerbewertung durch die Medien ausgesetzt. Das Publikum hebt oder senkt nur noch den Daumen.

Aufgabe der politischen Bildung ist es dagegen, die Zuschauerhaltung der Medien einmal umzukehren, Innenansichten zu vermitteln und den Betrachter dadurch selbst zu einem Akteur zu machen. Sinkender Wahlbeteiligung und

Parteienbindung zum Trotz sollte politische Bildung an diesem Ziel festhalten. Außerschulische Bildung muß, da sie auf der Freiwilligkeit ihrer Nutzer basiert, zugleich ihren Gebrauchs- oder ihren Spaß- und Freizeitwert im Auge behalten.

Die Wertgebundenheit christlich demokratischer Politik und der ihr nahestehenden Konrad-Adenauer-Stiftung legt in ihrer politischen Bildungsarbeit Wert auf den unauflöslichen Zusammenhang, der zwischen

- den leitenden politischen Ideen,
- ihrer Umsetzung durch die Mittel gesellschaftlicher und staatlicher *Organisationen, Institutionen und Verfahren* und
- dem Lebenselixier solcher Organisationen, der vom einzelnen getragenen *politisch aktiven Mitgestaltung* sowie
- der medialen Inszenierung von Politik besteht.

Die politische Bildung will Einsichten in das Spannungsverhältnis dieser vier Komponenten vermitteln, um aus der lebendigen Auseinandersetzung mit den politischen Realitäten, Ordnungsvorstellungen, Interessen und ihrer medialen Repräsentation die Orientierung für das eigene politische Engagement zu gewinnen. Simulationsspiele als Methode der Politischen Bildung verbinden alle diese Aspekte und sprechen dabei zugleich die emotionale, die kognitive und die soziale Dimension politischen Engagements an. Sie können dazu beitragen, aus politisch Distanzierten Interessierte und – wo möglich auch – mitwirkungsbereite Bürger(innen) zu machen.

Die politische Bildung hat in der Vergangenheit Simulationsspiele bei Erwachsenen in kommunalpolitischen und bei jungen Erwachsenen in europapolitischen Seminaren eingesetzt. Das Interesse z.B. an Europapolitik hat es mit dem erschwerenden Umstand zu tun, daß eine unmittelbare Einflußnahme des einzelnen auf die Europapolitik gering ist und daher der konkrete Nutzen von Simulationsspielen für die politische Praxis zu Gunsten eines allgemeineren Bildungsinteresses an der Transparenz politischer Willensbildungs- und Entscheidungsverfahren tritt. Die am Nutzen ausgerichtete Motivation für eine europapolitische Bildung stößt also an Grenzen. Im Gegenzug treffen kommunalpolitische Seminare auf erheblich schärfer umrissene Erwartungen an den Nutzen solcher Veranstaltungen für die Rats- und Fraktionsarbeit.

Das Thema Europapolitik bietet jungen Menschen gleichwohl Chancen, in einen Wettstreit um das bessere politische Argument zu treten, politische Willensbildungs- und Entscheidungsverfahren spielerisch kennen zu lernen und praktisch einzuüben. So wie in den Jugendparlamenten die politische Auseinandersetzung geübt wird, eignen sich analog dazu auch die europapolitischen Simulationsspiele. Der Einsatz zeitgenössischer Medien (Computer bei simulierten Wahlen, journalistische Medien wie Kamera und Interviews etc.), die internationale Zusammensetzung von Spielgruppen und die Erarbeitung von eigenen Stellungnahmen zu Zukunftsfragen unter Verwendung authentischen Materials vermitteln Realitätsnähe und gewährleisten damit ein höheres Maß an Betroffenheit. Der Sinn solcher Simulations- und Szenario-Techniken liegt aber wesentlich darin, daß auf dem spielerischen Wege der Aneignung zuvor intransparenter politischer Praktiken der Prozeß der europäischen Einigung eine breite Legitimation erfährt.

An einem Europa der Bürger mitzuwirken und damit auf die Entwicklung eines europäischen Bewußtsein, eines Bewußtsein der Zusammengehörigkeit, der gemeinsamen Interessen und der politischen Wahrnehmung derselben hinzuwirken, wie es Europapolitiker lange schon fordern, sollte also ein Ziel der Politischen Bildung sein. Wo aber der klassische Weg, ein politisches Engagement zu verwirklichen wie in der Europapolitik erschwert ist, können Simulationsspiele einen gewissen Ersatz bieten.

Die Leistung von Simulationsspielen besteht gerade darin, daß sich die Mitspieler aus der Betrachterrolle in die Rolle des Handelnden versetzen müssen. Jeder Mitspieler ist zur Mitarbeit, zur Berücksichtigung der Argumente anderer, zur Entscheidung und zur Reflexion der Konsequenzen des eigenen Handelns aufgefordert. Damit tritt jeder aus der Rolle des passiven Betrachters, der im hohen Maße unverbindliche und konsequenzenlose Stellungnahmen abgibt, aus seiner distanzierten Position heraus und wird in Gestalt der Reaktionen seiner Mitspieler sogleich mit dem Pluralismus von Meinungen und Interessen sowie den möglichen Folgen seiner Entscheidungen für die Betroffenen (z.B. durch die Rolle von Medienvertretern im Spiel) konfrontiert.

Die Rollenübernahme zwingt nicht nur sanft dazu, andere Denk- und Handlungsweisen in den Entwurf der eigenen politischen Strategie einzubauen. Als Repräsentant einer Institution wird jeder rollenadäquat sich verhaltende Mitspieler auch dazu gedrängt, die eigenen Auffassungen und Gruppeninteressen auf die Konsensbildung mit den Mitspielern hin auszubalancieren. Diese soziale Dimension von Simulationsspielen ist mit dem sachbezogenen praktischen Abwägen von Vor- und Nachteilen verbunden. Die Durchsetzung eigener politischer Zielvorstellungen, der flexible Umgang mit ihnen während der Ver-

handlungen, die Überzeugungskraft sowie die Konsens- und Konfliktfähigkeit werden von jedem Mitspieler gefordert. Auf diesem Wege wird kognitives Lernen zu praktischem, argumentations- und handlungsorientiertem Lernen. Simulationsspiele eignen sich also in hervorragender Weise zum Einsatz in der politischen Bildung, weil die Mitspieler aktivieren und weil sie zur Auseinandersetzung sowohl mit Inhalten wie auch mit der Person des Gegenübers auffordern – also implizit demokratische Verhaltensweisen einüben. Der Einsatz spieldidaktischer Methoden ermöglicht die lebensnahe Verbindung von politischen Inhalten und den Verfahren der kollektiven Umsetzung. Darin liegt eine ganz wesentliche Erfahrung: Das demokratische Verfahren, welches unabhängige Akteure miteinander in Interaktion treten läßt, erfordert die Ausbildung einer selbständigen und für andere überzeugenden Meinungsbildung, die sich auf andere Argumentationen einlassen und sie konstruktiv nutzen kann. Sie unterscheidet sich von Entscheidungen in hierarchischen Ordnungen und ist auch nicht mit Verhaltensformen vereinbar, die das Faustrecht in Anspruch nehmen („mit der Faust auf den Tisch hauen“).

Neugier und/oder Nutzen sind es, die einen Teilnehmer von Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung anziehen müssen. Manches Thema – das Phänomen ist aus der schulischen Erfahrung nur zu bekannt – stößt nur darum auf Ablehnung, weil der Lehrer es nicht oder nicht ausreichend versteht, durch das methodische Arrangement, Interesse zu vermitteln. Daraus läßt sich aber im Umkehrschluß folgern, daß Themen durch die richtige Auswahl des Zugangs Interesse allererst wecken können. Folgt man dem Kulturanthropologen Johan Huizinga, der den Menschen als *homo ludens* charakterisierte, so fällt es nicht schwer, spieldidaktischen Formen bei der Vermittlung von politischen Inhalten und der Mobilisierung persönlichen Engagements zu

verwenden. Der entscheidende Vorteil von Simulationsspielen aber ist, daß die Phase der abstrakten Wissensvermittlung von der Phase ihrer praktischen Anwendung nicht getrennt wird. Regeln werden gelernt, um sie in geeigneten Situationen anzuwenden. Simulationsspiele ermöglichen dem Lernenden, sogleich Erfahrungen mit seiner theoretischen Auffassung zu machen, da sie mit der praktischen Umsetzung Hand in Hand gehen, d.h. Regellernen und Regelanwendung können unmittelbar miteinander verglichen werden und die Freude am Lernen dadurch gesteigert werden. Daß dieses Lernziel, gelingende Regelanwendungen in situationsbezogenen Kontexten, in deutschen Schulen zu oft nicht erreicht wird, hat die PISA-Studie offengelegt.

Um so wichtiger ist der Einsatz von Simulationsspielen bei der Vermittlung politischer Prozesse. Sie gehen über die bloße Regelanwendung hinaus; Politik strebt immer auch danach auf der Grundlage bestehender Regeln diese zu ändern oder neue zu schaffen. Politik in der Demokratie setzt zudem eine Konkurrenz von Mitspielern und das allseits legitimierte Verfahren der Entscheidungsfindung voraus. Es werden nur solche Mitspieler zugelassen, die andere Interessen und Handlungsziele auf der gemeinsam akzeptierten Regelbasis durchzusetzen versuchen. Simulationsspiele setzen daher die argumentative Phantasie und die kluge Nutzung bestehender Regeln frei. Sie fordern die inhaltliche Überzeugungskraft, die Entwicklung strategischer Handlungskonzepte im Rahmen des Regelwerks und die Kooperations- und Kompromißfähigkeit der Mitspieler heraus, um Entscheidungsmehrheiten herzustellen.

Soll nun nicht nur regelkonformes Verhalten, sondern zugleich politisches Verhalten trainiert werden, so muß nach dem spezifisch politischen Lernerfolg gefragt werden. Unser heutiges Politikverständnis setzt nicht nur eine

Pluralität mitspielender Konkurrenten, faire Regeln der Willensbildung, Entscheidungsfindung und des Interessenausgleichs voraus, der Gedanke demokratischer Repräsentation basiert auf der Glaubwürdigkeit der handelnden Personen, die sie durch die Wahrnehmung ihrer Verantwortung für das allgemeine Wohl unter Beweis stellen.

D.h. es geht nicht nur um den Interessenausgleich als solchen – zwischen privaten Akteuren mit partiellen Interessen wie beispielsweise Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Nicht der Kompromiß zwischen diesen beiden Interessen steht im Vordergrund. Die Simulation von staatlichen Akteuren zielt auf die Gestaltung des öffentlichen Interessenausgleichs, der nur politisch geführt werden kann.

Zum Einüben von formellen Verfahren kommt die Identifikation mit einem öffentlichen Ziel hinzu, für das kommunikativ um Zustimmung geworben werden muß. Dies kann nur auf der Grundlage einer Wertentscheidung darüber gefällt werden, *wie* dieses Ziel zu erreichen ist und einer inhaltlichen Vorstellung davon, *was* im öffentlichen Interesse liegt. Politik also beginnt mit der Bewertung von Realität, an die sich ein konkretes Handlungskonzept anschließt. Es setzt, wenn Politik nicht ausschließlich und damit reduktionistisch als Machttechnik begriffen wird, ein Bewußtsein der Mitspieler über das jeweils zu sichernde oder zu erreichende Maß an individueller Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit in Gesellschaft und Staat, über den Sinn des Rechts und die Notwendigkeit der Gestaltung des allgemeinen Wohls implizit voraus.

Bei dem Einsatz von Simulationsspielen in der politischen Bildung ist folglich das Regellernen ebenso wichtig wie die Auseinandersetzung mit den Wertgrundlagen der eigenen politischen Ziele. Weil aber gerade keine privaten In-

teressen zur Verhandlung stehen, sondern die Mitspieler eine kollektiv verbindliche Regelung treffen müssen, die auch die Unterlegenen nicht überfordert, wird der Blick immer auch auf die praktischen Auswirkungen von Entscheidungen geworfen. Es geht dabei nicht um eine philosophische Begründung der Wertentscheidungen. Vielmehr müssen konkrete politische Entscheidungen im Bewußtsein und im Lichte der Abhängigkeit der vorgeschlagenen Lösungsansätze von Wertentscheidungen getroffen werden. Es wird deutlich, daß politische Lösungen nicht nur im technischen Sinn nützlich sind. Vielmehr unterliegen die gewählten „technischen Lösungen“ einer politischen Frage zwangsläufig einer impliziten Vorstellung vom Menschen, seinen Freiheitsräumen, von Gesellschaft und Staat.

Die Interaktivität von Simulationsspielen in der politischen Bildung, ihre Durchführung am Einzelfall, ist kein Politikersatz. Aber sie schafft ein politisches Bewußtsein und übt demokratisches Einstellungen und Verhaltensformen, indem sie den demokratischen Prozeß simuliert.

Spieldidaktische Ansätze gewinnen aber auch dort an Bedeutung, wo für künftig auftretende Problemlagen innovative politische Lösungen entwickelt werden sollen. Da die Handlungspartner ohne die in der Wirklichkeit auftretenden Bindungen an ritualisierte Positionskämpfe agieren können, fällt es leichter, probenhalber unkonventionelle Wege zu gehen. Hierbei kommt der experimentelle Charakter zum Zuge, der die Akteure von der Angst vor dem medialen Gesichtsverlust befreit. Um beispielsweise das Verhältnis von Politik und Wirtschaft, ihr wechselseitiges Verständnis für die Rahmenbedingungen und Handlungszwänge zu verbessern, können in Kooperationsszenarien Lösungsmodelle entworfen werden. In der Kommunalpolitik hingegen dienen

Simulationsspiele der Verbesserung von Fertigkeiten, die für die Rats- und Fraktionsarbeit unerlässlich sind.

Fazit: Simulationsspiele können je nach *Einsatzfeld* (Europa-, Wirtschaft-, Kommunalpolitik), *Praxisnähe* (demokratische Verhaltensweisen einüben; Kooperationsmodelle erarbeiten; politische Fertigkeiten einüben) und *Zielgruppe* (junge Erwachsene, Vertreter von Wirtschaft und Politik, Kommunalpolitiker) durchaus unterschiedliche Absichten verfolgen. Unter methodischen Gesichtspunkten liegt der Vorzug von Simulationsspielen in der Steigerung des Engagements der Mitspieler, der Erprobung strategischer Varianten politischer Handlungsalternativen und ihrer Konsequenzen, der Einübung demokratischer politischer Verfahrensweisen und der Vergewisserung über die Grundlagen, Überzeugungskraft und Zielrichtung der eigenen und fremden Argumentation. ■

DenkT@g im Internet – ein Jugendwettbewerb im Internet

Ulrich Dütemeyer/Ariane Vorhang

Das Bildungswerk Hannover der Konrad-Adenauer-Stiftung hat im Jahr 2001 als Pilotprojekt den Jugendwettbewerb „DenkT@g im Internet“ in Niedersachsen veranstaltet. Ziel des Projektes: Jugendliche sollten sich mit den Themenbereichen Nationalsozialismus, Extremismus, Gewalt, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit auseinandersetzen. Der Wettbewerbsbeitrag bestand aus einer von den Jugendlichen selbst gestalteten Website. Jugendliche sollten durch die Methode „Internet“ an die Inhalte des DenkT@ges herangeführt werden.

Die Idee für den Wettbewerb „DenkT@g im Internet“ ist entstanden anlässlich des von Roman Herzog ausgerufenen Gedenktages für die Opfer des Natio-

nalsozialismus. In seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag am 27. Januar 1996 hat Roman Herzog einen vordringlichen Wunsch geäußert:

„Das Allerwichtigste ist es, der Jugend den Blick dafür zu schärfen, woran man Rassismus und Totalitarismus in den Anfängen erkennt. Es kommt auf rechtzeitige Gegenwehr an. ... Mit öffentlichen Feierstunden allein ist hier wenig getan, und die theoretische Darstellung von Totalitarismus und Rassismus reicht gewiß nicht aus.“¹

Diese Zielsetzung war für die Konrad-Adenauer-Stiftung Ausgangspunkt der Vorüberlegungen: der 27. Januar – der Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus – sollte vor allem der jungen Generation näher gebracht werden.

1. Wie erreicht man Jugendliche?

Wenn von der Zielgruppe „Jugendliche“ gesprochen wird, dann sind in der außerschulischen Erwachsenenbildung in der Regel Gymnasiasten bzw. Gesamtschüler und Studenten gemeint. Hauptschüler, Realschüler und Berufsschüler geraten leider allzu oft aus dem Blickfeld. Doch gerade bei dieser Thematik sollten Schülerinnen und Schüler der genannten Schulformen besonders berücksichtigt werden, auch wenn diese Zielgruppe in der Praxis oftmals schwerer erreichbar ist.

Ziel war es, Jugendliche möglichst durch Primärmotivation zu erreichen, das heißt, die Teilnahme an diesem Wettbewerb sollte möglichst freiwillig, ohne Vorgabe seitens der Lehrer oder der Eltern erfolgen. Damit dies gelingen konnte, waren zur Realisierung verschiedene Vorüberlegungen wichtig:

Die Beschäftigung mit dem 27. Januar durfte nicht in Form einer klassischen Geschichtsstunde, also nicht in Form eines vorgegebenen Konzeptes erfolgen,

sondern sollte vielmehr in Projektform stattfinden. Denn das Arbeiten an und die Beschäftigung mit einem konkreten Projekt ist die beste Motivationsform für Jugendliche. Die Jugendlichen sollten das Thema in Workshops erarbeiten, selbst aktiv werden und bei der Wahl eigener thematischer Schwerpunkte kreativ sein.

Die Nutzung der Neuen Medien sollte in dieses Projekt integriert werden, denn gerade das Internet gilt als Motivationsfaktor für Jugendliche – 50% der Jugendlichen sind mehr oder weniger regelmäßig im Internet.² Ziel war es, das Interesse der Jugendlichen an den Neuen Medien als Basis für die politische Bildungsarbeit zu nutzen.

Diese Vorgaben ließen sich am besten in Form eines Wettbewerbes verwirklichen.

2. Ziele des Wettbewerbes

Der Wettbewerbsbeitrag bestand aus einer eigens zu gestaltenden Website. Die geschichtliche Aufarbeitung des Nationalsozialismus, aber auch Themen wie Extremismus, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus bildeten den thematischen Rahmen. Die Jugendlichen sollten mit der Teilnahme ihr technisches und historisches Wissen unter Beweis stellen. Sie sollten sich kritisch mit dem Nationalsozialismus der Vergangenheit und den Problemen der Gegenwart auseinandersetzen.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten nach Start des Wettbewerbes am 27. Januar 2001 ca. 6 Monate Zeit, den Beitrag – eine internetfähige Website

zu den genannten Themenbereichen – einzureichen. Die Seiten wurden dann ins Internet gestellt und prämiert.

Inhaltliche Seminare und Homepage-Workshops

Jugendwettbewerbe gibt es mittlerweile in großer Zahl, die Schulen werden geradezu mit derartigen Angeboten überhäuft. Bei der Konzeption des Wettbewerbs war deshalb klar, daß sich der „DenkT@g im Internet“ von anderen Wettbewerben unterscheiden muß. Das Besondere sollte sein, daß die Akteure während des Wettbewerbes nicht alleine gelassen werden. Gerade die Erstellung einer Website stellt hohe Anforderungen an Schüler/innen und Lehrer/innen. Von daher mußten zunächst die Voraussetzungen geschaffen werden, an dem Wettbewerb überhaupt teilzunehmen. Dies geschah in Form von a) inhaltlichen Seminaren und b) technischer Hilfestellung.

a) inhaltliche Seminare

Von Anfang an wurde immer wieder darauf hingewiesen, daß Referenten an Schulen vermittelt werden können, die zu dem Themenkomplex des Wettbewerbes referieren können. Dieses Angebot wurde von vielen Schulklassen aufgegriffen. Die ehemalige DDR-Bürgerrechtlerin und Autorin Freya Klier las z.B. an einigen Schulen aus ihrem Buch „Die Kaninchen von Ravensbrück“, für andere Klassen wurde eine Fahrt nach Thüringen zum ehemaligen KZ Mittelbau-Dora organisiert. Dort trafen die Jugendlichen mit Zeitzeugen zusammen und verarbeiteten ihre Eindrücke anschließend auf ihrer Website. Insgesamt betrachtet, wurden die inhaltlichen Seminare jedoch im Gegensatz zu der technischen Unterstützung weniger nachgefragt. Es zeigte sich, daß die Thematik in der Schule in der Regel bereits Unterrichtsgegenstand war. Be-

deutender für das Gelingen der Wettbewerbsbeiträge war dagegen die technische Unterstützung in Form von Workshops zur Erstellung einer Website für Schüler/innen wie Lehrer/innen gleichermaßen.

b) technische Unterstützung

Die Workshops zur Erstellung einer Website (HTML-Grundlagen) richteten sich in erster Linie an solche Schulklassen, die nicht über die entsprechenden Kenntnisse verfügten. Die Workshops wurden von der Konrad-Adenauer-Stiftung kostenlos angeboten. Es stellte sich sehr schnell heraus, daß die technische Ausstattung der Schulen überwiegend gut bis sehr gut war. Das Problem war (und ist es noch immer), daß die wenigsten Lehrer mit diesen Computern umgehen und sie von daher nicht entsprechend für den Unterricht nutzen konnten. Das Angebot, die Workshops direkt vor Ort in den Computerräumen der Schulen durchzuführen, trug daher nicht nur wesentlich zum Erfolg des Wettbewerbs bei, sondern leistete auch gleichzeitig einen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz an den Schulen. Alle Teilnehmer des Wettbewerbes, die an solchen Workshops teilgenommen haben, lieferten rechtzeitig bis zum Einsendeschluß einen internetfähigen Beitrag ab.

Öffentlichkeitsarbeit und Werbemaßnahmen

Um den Bekanntheitsgrad des Wettbewerbes in Niedersachsen zu steigern, wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

1. Unter *www.denktag.de* wurde eine eigene *Internetseite* ins Netz gestellt, auf der alle wichtigen Informationen über den Wettbewerb zu finden waren.

2. Attraktive *Schirmherren* konnten für den Wettbewerb gewonnen werden: Michael Fürst, Vorsitzender des Landesverbandes der jüdischen Gemeinden in Niedersachsen; Christian Wulff, MdL, stv. Landes- und Bundesvorsitzender der CDU; Klaus Meine, Sänger der Rockband „Scorpions“.

3. Bei einem Wettbewerb dürfen natürlich die *Preise* als Anreiz nicht fehlen. Durch die Unterstützung verschiedener Sponsoren gab es Reisen nach Israel, Straßburg, Berlin und Hannover zu gewinnen.

4. Besondere Bedeutung kam auch in der Werbephase der direkten Ansprache von Schulen in Form einer breit angelegten *Mailing-Aktion* zu. Vor allem Gymnasien, Realschulen, Berufsschulen, Integrierte Gesamtschulen, Kollegstufen und Hauptschulen in ganz Niedersachsen wurden angeschrieben. Mit diesem Anschreiben wurde auf den Wettbewerb aufmerksam gemacht, ein Wettbewerbs-Plakat zum Aushang an den Schulen wurde beigelegt.

5. Eine effektive *Presse- und Öffentlichkeitsarbeit* war ebenfalls ein wichtiger Faktor in der Werbephase für den Wettbewerb. Am Tag vor dem offiziellen Beginn des Wettbewerbes fand eine Pressekonferenz zum Wettbewerb „DenkT@g im Internet“ statt. Bei dieser Pressekonferenz wurden der Wettbewerb nochmals vorgestellt und die wesentlichen Ziele erläutert. Die anwesenden Schirmherren gaben Statements zum Wettbewerb ab.

Das Pressecho war vergleichsweise groß. Allein 29 Artikel sind innerhalb von zwei Wochen über den „DenkT@g“ im regionalen und überregionalen Teil verschiedener Zeitungen erschienen. Die niedersächsischen Radiosender schalteten zahlreiche Interviews mit Original-Tönen, RTL berichtete in den regionalen Abendnachrichten über den Wettbewerb.

6. Eine herausragende Bedeutung im Marketingkonzept kam der *Kooperation mit den drei privaten Radiosendern* in Niedersachsen zu. Die drei Sender, Hitradio Antenne, Radio ffn und Radio 21 produzierten bereits in der Startphase des Wettbewerbes Werbespots und sendeten diese ca. 200 mal. Die ersten Spots waren bereits vor Beginn des Wettbewerbs zu hören. Die Spots wurden dabei bewußt zu Zeiten geschaltet, in denen Jugendliche Radio hören. Die privaten Radiosender erreichen Einschaltquoten von bis zu 1,3 Mio. Hörer von 14 bis 49 Jahren in ganz Niedersachsen, in Bremen, in Hamburg und zum Teil in Schleswig-Holstein.³

Mit dieser überregionalen Werbekampagne wurden vor allem zwei Ziele erreicht:

- Jugendliche wurden über „ihr“ Radio angesprochen und auf den Wettbewerb aufmerksam gemacht.
- Durch den überregionalen Sendebereich der Privatradios konnte für die Konrad-Adenauer-Stiftung landesweit, ja länderübergreifend geworben werden.

3. Ergebnisse

Zu dem Wettbewerb lagen insgesamt 54 Anmeldungen vor, die Teilnehmer kamen überwiegend aus Niedersachsen. In erster Linie handelte es sich um Gruppenanmeldungen (ganze Schulklassen oder Kurse), auch einige Einzelteilnehmer nahmen am Wettbewerb teil. Bemerkenswert war, daß Schulklassen der unterschiedlichsten Schulformen (Haupt-, Realschulen, Berufsbildende Schulen, Gymnasien etc.) an dem Wettbewerb mitmachten. Insgesamt haben sich über 1.200 Jugendliche mit der Thematik des DenkTa@ges, also mit

Nationalsozialismus, Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt beschäftigt. Zum Einsendeschluß am 1. Juni 2001 wurden dann 32 wettbewerbsfähige Beiträge eingereicht. Somit haben sich über 600 Jugendliche definitiv mit einem Beitrag am Wettbewerb beteiligt. Die eingereichten Beiträge der verschiedenen Schulklassen und der Einzelteilnehmer waren zum Teil von hervorragender Qualität. Die Websites gingen auf ganz unterschiedliche Weise an die Thematik heran, einige befassten sich rein historisch mit der Thematik, andere stellten den aktuellen Bezug zu Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt her. Hier drei Beispiele:

„Denk@nstoß – Lessings Nathan in unserer Zeit“

Die 12. Klasse Leistungskurs Deutsch eines Gymnasiums setzte sich mit dem Wettbewerbsthema in historischer und philosophischer Weise auseinander. Die Klasse verarbeitete Lessings Drama „Nathan der Weise“ zu Nachrichten und Kommentaren in einer fiktiven Lokalzeitung – der „Wolfenbütteler Volksstimme“. In Verbindung mit dem Konflikt im Nahen Osten oder antisemitischen Tendenzen in Deutschland erlangt Lessings Ringparabel in diesem Beitrag eine enorme Aktualität. Der kreative Umgang mit Lessings „Nathan“, die Darstellung eines fiktiven Interviews bis hin zu den konkreten Vorschlägen für eine moderne Inszenierung des Stückes vor dem Hintergrund von Rassenkonflikten hat die Jury des „DenkT@ges“ überzeugt.

„Recht(s)zeitig“

Die Sozialfachangestellten einer Berufsbildenden Schule stellten eine Zeitleiste in den Mittelpunkt ihres Internetauftrittes. Vom Jahre 1889 bis zur Gegenwart findet der Besucher wichtige Eckpunkte deutscher Geschichte, Informa-

tionen über den Nationalsozialismus bis hin zu fremdenfeindlichen und antisemitischen Ausschreitungen der vergangenen Jahre. Dazwischen bringen die Jugendlichen immer wieder ihre eigene Meinung ein, stellen Umfrageergebnisse vor, kommentieren Filme wie „Schindlers Liste“ oder untersuchen die Auswirkungen rechtsradikaler Musik. Die kreative und abwechslungsreiche Aufbereitung von Sachinformationen und persönlichen Meinungen zeigt, mit welch großem Engagement die Jugendlichen gearbeitet haben. Wer die Seite öffnet, wird automatisch neugierig. Sie motiviert den Betrachter, sich mit der Gesamtproblematik zu beschäftigen – eine wesentliche Zielsetzung des Wettbewerbes.

„Bildergeschichte Zivilcourage“

„Mut und Courage“ ist der rote Faden in dem Beitrag von Kraftfahrzeugmechanikern einer Berufsschule. Dies gilt sowohl für den Inhalt des Beitrages als auch für das Team, das ihn erarbeitet hat. Einige Schüler dieser Klasse waren zum damaligen Zeitpunkt eindeutig der rechtsradikalen Szene zuzuordnen. Bei der Frage, ob die gesamte Klasse an diesem Wettbewerb teilnehmen sollte, spaltete sich die Klasse in zwei Lager. Die Schülerinnen und Schüler, die sich zur Teilnahme entschlossen hatten, versuchten, mit ihrem Beitrag ihre Mitschüler mit einem klaren Bekenntnis gegen Fremdenhaß und Gewalt zu überzeugen. Die selbst erstellte Bildergeschichte stellt Szenen aus dem tatsächlichen Lebensumfeld der Schüler dar und spiegelt in einfacher, aber sehr eindrücklicher Weise wider, wie die Jugendlichen versuchen, mit dem Problem in ihrer eigenen Klasse umzugehen.

4. Resümee

Das Pilotprojekt „DenkT@g im Internet“ hat etwa 12 Monate gedauert, die erste Planungsphase lag im Sommer 2000, die Preisverleihung fand im Sommer 2001 statt. Insgesamt konnten ca. 1.200 Jugendliche der unterschiedlichsten Schulformen motiviert werden, sich mit dem Thema und der Aufgabe des Wettbewerbes der Konrad-Adenauer-Stiftung auseinanderzusetzen. Aufgrund des großen Erfolges des Wettbewerbes in Niedersachsen hat die Konrad-Adenauer-Stiftung beschlossen, den Wettbewerb im Jahr 2002 bundesweit anzubieten. Der neue Wettbewerb startete im Januar 2002, die Preisverleihung wird am 27. Januar 2003 unter Anwesenheit der Schirmherrin, Frau Prof. Dr. Rita Süßmuth, in Berlin stattfinden.

Mit dem Jugendwettbewerb „DenkT@g im Internet“ konnten zwei wesentliche Ziele erreicht werden: das Anliegen Roman Herzogs, den Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus mit Leben zu erfüllen und vor allem der jungen Generation näher zu bringen – zum anderen ist der Begriff „DenkT@g“ gerade durch diese Aktion ein Synonym für die Erinnerungsarbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung geworden. ■

Anmerkungen

¹ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bulletin Nr. 6, Bonn 1996, S. 47.

² Vgl. Viola Neu, Auswertung von Jugendstudien. Arbeitspapier der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Mai 2000, Sankt Augustin 2000, S. 3.

³ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Media-Analyse e.V. (ag.ma), Media-Analyse 2002, Frankfurt a.M. 2002.

Medienworkshops für die junge Generation

Martin Michalzik



„Zur Not auch nachhaken“ – oder: Ein Parteitag als medienpädagogischer Lernort

Authentisch, aktiv und kritisch: KAS-Jugendseminar bot spannende Einblicke in die Praxis der Presse:

„Fragen, die er nicht beantworten will, umgeht er geschickt, indem er seine Zuhörer in ein Gespräch über ein ganz anderes Thema verwickelt ... “ (Christoph, 16). „Ich wurde vor allem durch die Profis der Zeitung beeindruckt, die Fragen gezielt stellten und zur Not auch nachhakten.“ (Patricia, 18).

Das Spannungsverhältnis von Medien und Politik, das Christoph und Patricia als junge KAS-Teilnehmer bei einem Interview von Redakteuren mit einem Spitzenpolitiker hautnah erlebten, ist ein zentrales Thema für die wert- und handlungsorientierte politische Bildung. Öffentlichkeit und seriöse Informationen, wie Regierung und Opposition handeln wollen, die Angelegenheiten des Gemeinwohls regeln zu wollen, sind Lebenselixier der demokratischen Gesellschaft. Das Bürgerrecht auf Information, dem die Vereinigten Staaten sogar Verfassungsrang einräumen, ist indes in komplexen modernen Gesellschaften kaum unvermittelt einzulösen. Hier nehmen die (Massen-) Medien eine Schlüsselrolle in der gesellschaftlichen und individuellen Meinungsbildung über Entscheidungen, Institutionen und Personen in der Politik ein. Ihre Bedeutung und Reichweite spitzt sich im Begriff von der „Vierten Gewalt“ zu, die sich nicht nur neben die klassischen Staatsgewalten von Parlament, Regierung und Gerichtsbarkeit stellt, sondern mitunter meint, allen gemeinsam als Korrektiv gegenüberzustehen.

Die Fähigkeit zum aktiven, selbstbestimmten und kritisch-reflektierenden Umgang mit den Medien muß schon im Kindes- und Jugendalter erworben werden, um auf Dauer mündig in einer von Medien durchdrungenen Welt verantwortlich mithandeln zu können.¹ Darüber hinaus wird Medienkompetenz generell als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhundert angesehen.² Die außerschulische politische Bildung teilt hier den Auftrag der Schule, Medienkompetenz zu bilden und zu fördern – und ist zugleich bei den jungen Erwachsenen als Zielgruppe vor eine doppelte besondere Herausforderung gestellt:

1. Da junge Leute entsprechende Angebote freiwillig in ihrer Freizeit nutzen, wollen sie hier eben nicht nur Lernen und sich pädagogischen Konzepten ausgesetzt sehen, sondern auch Spaß haben, wollen ernst genommen werden sowie aktiv und konkret handeln.
2. Hierfür gilt es, Situationen zu finden, die sich einerseits als politisches und als mediales Ereignis untersuchen lassen, andererseits didaktisch strukturieren und organisatorisch im Aufwand von Zeit, Personal und finanziellen Ressourcen überschaubar halten lassen.

Aus diesen Vorüberlegungen heraus startete das Bildungswerk Dortmund der Konrad-Adenauer-Stiftung das Experiment, *Parteitage als Lernort für Medienseminare mit jungen Leuten* in der Form von „Jugend-Presseworkshops“ zu nutzen. Unser Fazit vorab: Die Erfahrungen aus jeweils viertägigen Veranstaltungen mit je 16 jungen Leuten als Teilnehmer(innen) bestätigen die Annahme, daß ein Parteitag tatsächlich geeignet ist, als Ereignis von realer politischer und massenmedialer Bedeutung spannende Lernsituationen und Erfahrungschancen für die politische Bildung junger Leute bereitzustellen.

Unter dem Titel „Live dabei in ... – Jugendworkshop Politik und Medien“ machten wir z.B. den zweitägigen CDU-Bundesparteitag in Essen im April 2000 und den eintägigen CDU-Landesparteitag im November 2001 in Hagen zum Lernfeld, wie politischer Journalismus funktioniert. Die Lernziele für beide Veranstaltungen waren identisch:

1. Die Teilnehmer sollten *grundsätzlich* mit Fragen des Journalismus, der Bedeutung der freien Presse im demokratischen Staat und ihren Grundlagen vertraut gemacht werden.
2. Die Jugendlichen sollten sich *authentisch* erschließen, was politischer Journalismus im Blick auf Selbstverständnis, Arbeitsbedingungen und Arbeitsweisen unterschiedlicher Medien ist.
3. Die Teilnehmer sollten *exemplarisch* und *realistisch* erfahren, wie politische Parteien ihren internen Willensbildungs- und Personalrekrutierungsprozeß so gestalten, daß er über die Massenmedien große Öffentlichkeits- und Werbewirkung findet. In diesem Zusammenhang sollten sie untersuchen, wie ein Parteitag als politisches Medienereignis ausgerichtet und in der Kommunikation zwischen Politikern/Partei und Journalisten/Medien aufgenommen wird.
4. Die jungen Leute sollten die Probleme der Auswahl und Vermittlung politischer Prozesse und Entscheidungen in Medien *aktiv* mitvollziehen, indem sie innerhalb des Seminars selbst die Rolle recherchierender und schreibender „Redakteure“ übernehmen.
5. Die Teilnehmer sollten schließlich *kritisch* als junge Erwachsene Material aus unterschiedlichen Medien und aus ihrer eigenen Arbeit auf die Wirkung der unterschiedlichen journalistischen Darbietungs-

formen, auf die Wirkung von Texten und Bildern sowie auf die Probleme der selektiven und standortgebundenen Berichterstattung hin reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse für ihre künftige Medienrezeption bewußt machen.



„Mattscheibengrößen“ als Interview-Partner: Ulrich Deppendorf vom ARD-Hauptstadtstudio erläuterte den KAS-Teilnehmern seine Planungen für die Berichterstattung über den Parteitag – und informierte über seinen Weg in den Fernsehjournalismus.

Zwei Terminkonstellationen erprobten wir in der Umsetzung dieser Ziele: Beim Bundesparteitag fand unser Workshop von Samstagmorgen bis Dienstagnachmittag statt. Der Landesparteitagstermin an einem Samstag erlaubte, von Donnerstag bis Sonntag ein verlängertes Wochenende als Seminartermin anzubieten. Bei den teilnehmenden Schülern und Auszubildenden machte die

Freistellung für die jeweils in Anspruch zu nehmenden Werktage keine Probleme. Eine noch längere Seminardauer wäre nach eigenen Angaben für die meisten der Teilnehmer aber ein Teilnahmehindernis gewesen. Mit den Geschäftsstellen der Partei wurde vereinbart, daß unsere Teilnehmer als Journalisten akkreditiert wurden und damit alle entsprechenden Zugangsmöglichkeiten hatten – die freie Verpflegung in der Presselounge eingeschlossen.

Am Anfang beider Seminare stand das wechselseitige Kennenlernen und ein intensiver Austausch über eigene journalistische Vorerfahrungen und Interessen sowie vorhandene Berufswünsche im Medienbereich. Hier zeigte sich, daß die Mehrzahl der Teilnehmer Vorerfahrungen aus Schülerzeitungen mitbrachten, andere hatten eine freie Mitarbeit bei einer örtlichen Tageszeitung begonnen. Ein Drittel jeder Seminargruppe kam ohne praktische Vorerfahrun-

gen, sondern war dabei, weil sie „das Thema an sich ganz spannend fanden“ bzw. gerne einmal „einen Parteitag erleben und wichtige Personen aus Bundestag und Medien hautnah erleben“ wollten.

Etwa jede(r) zweite Teilnehmer(in) schätzte sich als „politisch sehr interessiert“ ein, allerdings blieben Mitglieder politischer Jugendorganisationen die Ausnahme. Motiviert zur Anmeldung bei der Konrad-Adenauer-Stiftung hatte alle die Chance, einmal „ganz dicht dran“ an „der Politik“ und „den Medien“ zu sein und die Aussicht, die eigenen Kenntnisse und mögliche Berufsabsichten im journalistischen Metier im direkten Umgang mit Profis zu vertiefen bzw. zu überprüfen. Den Anstoß zur Teilnahme hatte entweder ein Aushang an der Schule oder die persönliche Ansprache durch Lehrer, mit denen unser Bildungswerk kontinuierlich zusammenarbeitet, bei rund der Hälfte der Teilnehmer gegeben – einige Jugendliche kannten die Stiftung so bereits aus gemeinsamen Schulprojekten. Die übrigen waren entweder durch das Jahresprogramm ihrer Eltern oder durch Einladungen auf dieses Angebot aufmerksam geworden, die wir zehn Wochen zuvor direkt an die Lokalredaktionen der Zeitungen im regionalen Einzugsbereich unseres KAS-Büros geschickt hatten.

Auf die Kennenlernphase folgte eine systematische Einführung in die Medienlandschaft Deutschlands. Begründet aus didaktischer Reduktion stand die deutsche Zeitungslandschaft im Mittelpunkt, auf die elektronischen Medien wurde streiflichtartig eingegangen. Dr. Uwe Stirnberg, Kommunikationswissenschaftler an der Uni Münster, untersuchte mit den jungen Erwachsenen die journalistischen Gattungen, die im Bereich der politischen Berichterstattung relevant sind. Weiter brachte er den jungen Leuten nahe, welches Format und welches journalistische Selbstverständnis maßgebliche deutschlandweit er-

scheinende Blätter und Magazine haben. Publizistische Vielfalt und wirtschaftliche Konzentrationsprozesse kamen zur Sprache. Die Teilnehmer erschlossen sich in diesem Abschnitt, daß politischer Journalismus stets nur bedingt „unabhängig“ ist und Nachrichten, Berichte und Kommentare bei allem Bemühen um Objektivität stets als Selektion aus einer Fülle von Informationen und als standortgebunden gelesen werden müssen. Daraus leiteten sie ab, daß für ein umfassendes eigenes Meinungsbild jedes Bürgers und der Öffentlichkeit insgesamt die Pressevielfalt und -freiheit unabdingbar sind.

Raum für eigene Erfahrungen zum Problem der Auswahl von Informationen und mit der Variantenbreite ihrer Verarbeitung bot dann eine Einheit, in der die Teilnehmer kurze Beiträge als Nachricht und Bericht, Kommentar, Interview und Glosse verfaßten. Unter Mitwirkung eines professionellen Journalisten im Seminarteam wurden dabei vorhandene Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten dialogisch und altersgemäß herausgearbeitet.

Chefredakteur Lehmann und Politikredakteur Pieper stellten sich im „historischen“ Konferenzraum der WAZ-Redaktion bereitwillig unseren Fragen. Mit unserem Einstieg, wie denn der Druckfehler Teufel ausgerechnet in den heutigen Leitartikel gekommen sei, erwischten wir die beiden sogar auf unerwartetem Gebiet. Auch jenseits der Parteitagsthematik kamen wir auf interessante Fragen: „Sind Journalisten eingebildet?“ oder „Wie werde ich Journalist?“. Ein Rundgang durch die Nachrichtenredaktion machte den Abschluss bei den Profis komplett.

Auszug aus einem Internetbericht.

Als Überleitung in den weiteren Praxisteil und als Vorbereitung für unsere „Expedition“ in das Parteitagsgeschehen führten wir die Teilnehmer in Vorbereitungen, Dramaturgie und mediale Inszenierung eines Parteitags ein. Auch der politische Stellenwert und die innerparteiliche Rolle wurden beleuchtet. Der Bundesparteitag im April 2000 bot mit der anstehenden Wahl von Frau Merkel zur neuen Bundesvorsitzenden der CDU hierfür besonders starken

Anschauungsstoff. Gerhard Schmidt, Journalist und ein aus langjähriger Bonner Korrespondententätigkeit besonders versierter Kenner der Materie, brachte den Teilnehmern sehr anschaulich nahe, welche konzeptionellen Überlegungen und welcher organisatorischer Aufwand hinter einem Parteitag stecken, um zu erreichen, daß die Mitglieder durch Geschlossenheit, durch programmatische Arbeit und begeisternde Atmosphäre motiviert werden und daß zugleich Material für medienwirksame, aus Sicht der Partei möglichst positive Nachrichten und Bilder bereitgestellt wird. Auch einen Insider-Blick hinter die Kulissen der Berichterstattung, die Arbeitsmöglichkeiten und informellen Netzwerke unter den Journalisten und ihren Meinungsführern vermittelte er den Teilnehmern, damit sie später zielgerichtet darauf achten konnten.

Mit dem politischen Stimmungsbild und den Erwartungen an einen Parteitag machten sich unsere Seminare auf zwei unterschiedliche Herangehensweisen vertraut. Beim Bundesparteitag bot der Presseempfang des Parteivorstandes einen sehr lebendigen und spannenden Rahmen „vor Ort“. Parteiprominenz, geladene Gäste wie Botschafter, Wirtschafts- und Kirchenvertreter und akkreditierte Presse kamen hier zusammen, um „unter drei“, d.h. ohne direkte journalistische Verwendung der informellen Gespräche, Meinungen auszutauschen, über Entscheidungen zu spekulieren und politische Entwicklungen zu erörtern.

Beim Landesparteitag bot die Kooperation mit der Regionalzeitung „Westfalenpost“ in Hagen eine außergewöhnliche Möglichkeit, die Vorbereitungen zum Parteitag im „Ernstfall“ echter Berichterstattung zu erleben. (In einem Vorgespräch mit der Bitte um Kooperation, das zehn Wochen vor dem Parteitag mit der Redaktionsleitung geführt wurde, war diese vom KAS-Projekt

rasch so überzeugt, daß die Unterstützung der Redaktion, Arbeitsmöglichkeiten in den Redaktionsräumen und Platz für Artikel der Teilnehmer im Lokal- und Mantelteil der Zeitung bereitgestellt wurden.)

Die jungen Leute griffen die komplexe Logistik eines Parteitags und die dahinter stehenden Personen als Thema für einen selbst verfaßt Zeitungsbeitrages auf, der unter dem – gemeinsam mit den Nachrichtenredakteuren der Zeitung gefundenen –

Titel: *Sparsamer Parteitag. Delegierte müssen sich Sprudel teilen* erschien (Westfalenpost vom. 4.11.2001). Weiter



„Nachhaken wie die Profis“ – dazu boten Interviews in der improvisierten Seminarredaktion manche Gelegenheiten ...

führten sie ein Interview mit dem Hagerer CDU-Landtagsabgeordneten Helmut Diegel, das im Lokalteil erschien, und beteiligten sich als Interviewpartner an der Seite der Politikredaktion. Hierzu war auf Einladung des Bildungswerks am Vortag des Landesparteitags CDU-Chef Jürgen Rüttgers ins Pressehaus gekommen. Alle drei Beiträge der jungen Leute fanden so den Weg in die Samstagsausgabe der Zeitung sowie mit einem Freiexemplar auch auf den Platz jedes Delegierten.

Die grundsätzlich vorhandene Bereitschaft bei einer Reihe von Journalisten, sich von sach- und berufsinteressierten Jugendlichen bei der Arbeit „über die Schulter“ schauen zu lassen, gehörte zum Kern des Erfolgs unseres Projektes. Nachdem ca. sechs Wochen vorab mit den Beteiligten eine präzise Absprache über Anliegen, Art, Zeit und Umfang der gewünschten Kooperation (Begleitung während des Parteitags, Besuch im Ü-Wagen etc.) stattgefunden hatte, gestaltete sich die Zusammenarbeit „vor Ort“ problemlos. Zusätzlich ergaben

sich eine Reihe von spontanen Gelegenheiten für Zugänge zu den Menschen hinter den Nachrichten und Kommentaren.

Neben der Beobachtung und Analyse der journalistischen Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen standen für die Teilnehmer aktives Handeln, eigenes Recherchieren und Schreiben im Zentrum des Seminarablaufs. Unter den bei Parteitagen zahlreich anwesenden Organisationen, die einen Standplatz im Foyer der Veranstaltungshalle fanden, hatte das Bildungswerk seinen „Redaktionsraum“ eingerichtet. Dieser blieb stets offen einsehbar und war mit den Aktivitäten der jungen Leute ein Blickfang für das Parteitagspublikum. Zu-

Toll war, daß wir keine Reporter „zweiter Klasse“ waren, sondern korrekt „akkreditiert“ – d.h. als Journalisten offiziell angemeldet. Das machte den Weg frei in die sonst unzugänglichen Kulissen der Presse, Rundfunk- und TV-Reporter. Offen stand uns damit auch die Presselounge: Ein großer Tabakkonzern sponsorte hier für die Reporter ein unentgeltliches Angebot von Getränken und ein reichhaltiges Büfett, an dem wir uns zwischen bekannten Fernsehgrößen und Zeitungsleuten gerne versorgten und das Treiben der Profis und ihre Einschätzungen beobachteten

Auszug aus einem Internetbericht

sätzlich konnten jeweils im offiziellen Pressearbeitsraum zwei Arbeitsplätze genutzt werden, auf denen das Logo der Konrad-Adenauer-Stiftung ebenfalls Neugier und Fragen der Presseleute provozierte und die Chance eröffnete, ihnen Arbeit und Ziele der Politischen Bildung nahezubringen. Beide Medien-Workshops erwiesen sich so über die pädagogischen Intentionen hinaus als wirksames Instrument eigener Öffentlichkeitsarbeit für die politische Bildung, da die Arbeit der Jugend-Presseworkshops in verschiedenen Bild- und Textberichten ihren Niederschlag fand.

Die jungen Leute zeigten sich als sehr engagierte Teilnehmer, die mit Teamgeist und wachem Interesse das Parteitagsgeschehen erkundeten. Ihre in der

Vorbereitungsphase abgesprochenen Recherchen und Interviews packten sie zielstrebig an. Schon während des Parteitags begann die Umsetzungsphase mit dem Erstellen von Artikeln und Kommentaren, die wir auf eine eigens vorbereitete Internetseite stellten. Hinzu kam eine Auswahl an digital aufgenommenen Bildern. Der hier an Hilfestellungen nötige Aufwand für Anleitung und Begleitung machte die Betreuung durch zwei ständig anwesende Seminarleiter erforderlich.

Einige Teilnehmer erschlossen sich spontan die Möglichkeit, ihre Erlebnisse in Berichten für die jeweilige Heimatzeitung zu verarbeiten und diese zu offerieren – was auch zu einigen Veröffentlichungen und mithin Erfolgserfahrungen führte. In der Arbeit an ihren Texten, unter dem Eindruck der hektischen Arbeitsbedingungen und der lebhaften Umgebung erlebten die Seminargruppen, unter welchem Druck journalistische Produktion mitunter erfolgt und wie selektiv Berichte und Blickwinkel auf das erfaßte Geschehen stets nur sein können. Aufschlußreich war für die jungen Leute ferner, nicht nur Pressevertreter, sondern auch eine Reihe von Delegierten kennen zu lernen. So nahmen sie wahr, wie verschieden Mitglieder einer Partei sein können, wie vielfältig ihre Motive und Formen des konkreten politischen Engagements sind.



Am Abend des dritten Seminartags und am Morgen des vierten wurden die eigenen Beiträge nachgearbeitet. Abschließend erfolgte ein ausführlicher Vergleich der eigenen Eindrücke und Texte mit der verfügbaren Berichterstattung aus Printmedien und – im Einzelfall – aus dem Fernsehen. Aufmachung, Titel- und Bildgestaltung wurden gemeinsam mit den Dozenten kritisch auf sachliche Inhalte und Tendenziösität unter die Lupe genommen. Ausführlich und nachhaltig setzten

denziösität unter die Lupe genommen. Ausführlich und nachhaltig setzten sich die Teilnehmer mit der suggestiven Kraft von Bildern in Massenmedien auseinander, z.B. indem sie die schwarz-weiß Aufnahme einer müden CDU-Vorsitzenden am Podiumstisch aus der einen Zeitung und eine strahlende Angela Merkel mit Blumenstrauß auf der Bühne aus einem anderen Blatt nebeneinander legten, die beide am selben Tag erschienen.

Das Wochenendseminar zum Landesparteitag war hier in der Materialfülle leider etwas beschränkt, da dafür nur die Sonntagszeitungen sowie die Radio- und Fernsehbeiträge sowie einige online-Berichte von Zeitungen zur Verfügung standen. Eine weitergehende Auswertung blieb den Teilnehmern somit selbst überlassen. Für den pädagogischen Prozeß war in diesem Punkt das Seminar zum Bundesparteitag ergiebiger, da dort Medienmaterial aus vier Erscheinungstagen – einschließlich der Vorberichte in den Samstags- und Sonntagsausgaben – zur Verfügung stand. Hinzu kommt, daß es hier bundesweite und internationale Beachtung und Berichterstattung gab. Auf der anderen Seite ist ein Landesparteitag überschaubarer und im Blick auf den Organisationsaufwand der begleitenden politischen Bildung unaufwendiger zu handhaben.

Was die Teilnehmer abschließend einhellig als „spannende, erlebnisreiche und lernstarke“ Seminartage einschätzten, kann aus medienpädagogischer Sicht als sinnvolles und ertragsstarkes Projekt ausgewertet werden:

- Die *Handlungs- und Urteilsfähigkeit* der Jugendlichen wurde erweitert, indem sie im aktiven Umgang mit dem Medium Presse sich Kommunikations- und Mitteilungsformen erschlossen bzw. ihr vorhandenes Wissen dazu vertieften. Sie erkannten besser, was politischer Journalismus ist, unter welchen Bedingungen Nachrichten produziert werden und wie journa-

listische Produkte für die eigene politische Meinungsbildung kritisch aufzunehmen sind.

- Die Präsentation eigener Medienprodukte unterstützte das Selbstwertgefühl. Dies wurde durch die Begleitung, konstruktive Hilfestellung und positive Bestärkung durch erfahrene Journalisten gefördert. Die hier gemachten Erfahrungen verhelfen den Jugendlichen zu mehr Sicherheit, sobald sie eigene Interessen in der Öffentlichkeit vertreten werden müssen.
- Die aktive Medienarbeit hat die Fähigkeiten der Jugendlichen weiterentwickelt, ihr subjektives Erleben und individuelle Sichtweisen in Bilder und Worte umzusetzen und damit mitteilbar zu machen. Auf diese Weise wurde *Ausdrucksfähigkeit* gefördert, und *bewußte Kommunikation* geübt. Die Arbeit mit Medien, die die Produktion von Aussagen und Mitteilungen erfordert, kann den Teilnehmern helfen, künftig *eigene Interessen zu erkennen* und selbstbewußt zu vertreten.
- Schließlich wurde *Teamarbeit* eingeübt.

Für weitere handlungsorientierte Presseseminare wäre zu überlegen, in vergleichbaren Arrangements nicht nur das Thema „Politik“ aufzugreifen, sondern z.B. große Wirtschaftsmessen oder Sportereignisse mit intensiver Vorbereitung und kompetenter Begleitung als medienpädagogische Lernorte zu erschließen. ■

Anmerkungen

- ¹ S. expl. Dieter Baacke, Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel; in: A. von Rein (Hg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn, 1996, S. 112-124; ders.: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: D. Baacke u.a. (Hgg.), Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn 1999, S. 31-35. Eine Einführung zum Themenfeld „Jugend und Medien“ mit vielen weiterführenden Hinweisen bietet ebenso das eLearning-Modul der TU Dresden: <http://www.tu-dresden.de/erzwiae/MP/jugendundmedien>.
- ² Medienkritik meint die Fähigkeit, sich analytisch, reflexiv und ethisch mit Medien auseinanderzusetzen. *Medienkunde* bezieht sich auf das Wissen über heutige Mediensysteme und -strukturen: Die *informative Dimension* umfasst hier z.B. das Wissen um die Arbeit von Journalisten oder um Formate von Medien und Berichterstattung. Medienkompetenz muss *technisch* als Notwendigkeit gesehen werden, Medien richtig zu handhaben, ihre Grundfunktionen sowie die mit ihnen verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten zu beherrschen. Die *interaktive Nutzung* geht über den einseitigen Mediengebrauch insofern hinaus, als daß der Nutzer nicht nur Rezipient, sondern im Rahmen der Kommunikationssituation auch Anbieter von Medienbotschaften ist. Hierzu gehört primär die Fähigkeit, antworten zu können, wie sie z.B. beim Tele-Banking, Tele-Shopping oder im Telediskurs notwendig ist. *Mediengestaltung meint den handelnden Umgang mit Medien und Möglichkeiten*: die *kreative Gestaltung* als ästhetische Variante, die Nutzung von Lexikon und Internet als Wissensspeicher und Rechercheort für schulische Aufgaben bis zur selbstbestimmten Interessenvertretung etwa in der Schülerzeitung oder im Leserbrief. (Aus: <http://www.tu-dresden.de/erzwiae/MP/jugendundmedien>).

Frauenkolleg – Ein innovatives Angebot der politischen Bildung

Annemarie Engelhardt/Elke Schröder

Ein Blitzlicht zurück in die Geschichte: 1991 wird das Frauenkolleg, ein Angebot speziell für Frauen, zum ersten Mal von der Außenstelle Karlsruhe konzipiert und umgesetzt. Zwölf Jahre später ist das Frauenkolleg ein attraktives und weithin nachgefragtes Angebot der politischen Bildung für Frauen. Eine intensive Werbung um Teilnehmerinnen ist mancherorts schon überflüssig, die Mundpropaganda der Absolventinnen ist Werbung genug.

Begründung und Ziele des Frauenkollegs

Ausgangspunkt für das zielgerichtete und engagierte Vorgehen, ein verlässliches, informatives und vernetzendes politisches Bildungsangebot für Frauen zu planen, waren im wesentlichen drei Gesichtspunkte:

Immer mehr Frauen haben Interesse an aktiver politischer Teilhabe. Dennoch sind sie, insbesondere in Baden-Württemberg, in allen politischen Entscheidungsebenen stark unterrepräsentiert.

Qualifizierte politische Bildung für Frauen erfordert Rücksichtnahme auf die besonderen Lebens- und Lernsituationen von Frauen, z.B. die Erfordernisse nach:

Kinderbetreuung, methodisch-didaktischen Ansprüchen und die Forderung nach Kontinuität, Verlässlichkeit und Vernetzung.

Der Art. 3 Abs. 2 GG, die Ergebnisse der Weltfrauenkonferenz, der Konferenz von Rio und die Forderungen der Pariser Konferenz von 1999 haben einen hohen Aufforderungscharakter an den Staat, die politischen Parteien, die Träger der politischen Bildung, für mehr politische Partizipation von Frauen Sorge zu tragen, formuliert.

Das Profil des „Frauenkollegs der Konrad-Adenauer-Stiftung“

Das „Frauenkolleg“ ist ein Paket aus mehreren Seminarbausteinen – die Zahl hängt von der regionalen Ausprägung ab. Das Paketangebot schnürt 30 Stunden Rhetorik und Kommunikation sowie Grundwissen über (Frauen-) Politik (institutionelle Frauenpolitik, Gender Mainstreaming) und die sie beherrschenden Strategien zusammen. Frauen in Mandaten, Frauen in Europa oder Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Frauen kommen im abschließenden vierten Teil zum Tragen.

Im politischen Nachtcafé, das jeweils am Samstagabend als ständige Größe eingeplant ist, werden aktuelle politische Ereignisse in lockerer Runde disku-

tiert. Kinderbetreuung wird durchgehend angeboten und hat nachweislich für viele Frauen den Ausschlag gegeben, am Kolleg teilzunehmen.

Das Seminarprogramm lebt aber auch durch das Geschehen am Rande: das eigentliche Seminar wird begleitet von „Infobörsen“. Auf Stellwänden wird in jedem Seminar aktuelles politisches Zeitgeschehen dokumentiert (Zeitungsausschnitte, Cartoons usw.) Daneben hat sich das Konzept von Anfang an die Weiterbildung der Teilnehmerinnen auch außerhalb und nach dem Seminar vorgenommen: politische Grundlagenliteratur und Updates zur konkreten frauenpolitischen Arbeit auf Bundes-, landes- und Kommunalebene gehören zum „Service“ des jeweils betreuenden Bildungswerkes.

Erfahrungswerte – Zukunftsperspektive

Die Frauenkollegreihe stellt in dieser Form – in vielen Bundesländern als einziges Angebot seiner Art – eine hervorragende Möglichkeit dar, Frauen:

- zu unterstützen, die sprachliche Ausdrucksmöglichkeit zu üben mit dem Ziel, eigene Interessen artikulieren zu können;
- bei der Entwicklung der Kompetenz für das eigene Leben zu unterstützen;
- für die eigenen Belange und die Probleme anderer Frauen zu sensibilisieren;
- die Zusammenhänge zwischen den persönlichen und gesellschaftlichen Strukturen aufzuzeigen;
- zu ermutigen, die wichtigen frauenpolitischen Themen zu artikulieren und durchzusetzen;

- aufzuzeigen, welche große Bedeutung die politische Beteiligung für den eigenen Alltag und die eigenen Lebensperspektiven, aber auch auf die Entwicklung der Demokratie hat.

Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Teilnehmerinnen in den vergangenen Jahren die Kollegreihe durchgehend besucht. Das über ein Jahr angelegte Zusammentreffen ließ ein starkes Gruppengefühl und ein hohes Maß an Vertrautheit entstehen. Zwischen den Seminarterminen wurde Erlerntes erprobt und Neues mutig angegangen. Die Frauen berichten beispielsweise über:

erfolgreiche Durchsetzungsstrategien im familiären Bereich

Bsp.: Kinderbetreuung;

profilierte, im beruflichen Bereich eingesetzte Strategien

Bsp.: Erhöhung der Kompetenz einer Abteilungsleiterin in einer vornehmlich mit Männern besetzten Abteilung;

gefundenen Mut, die Arbeitsstelle zu wechseln;

Mut und Kraft, schwierige familiäre Situationen zu verändern;

energisches Bemühen und Vorbereiten für einen beruflichen Wiedereinstieg;

Organisation eines Frauentreffens in der Gemeinde;

Kandidaturen bzw. Landtagsmandate;

Kandidaturen um Sitze in Partei, Verband und kirchlichen Institutionen;

Kampf um gute Listenplätze auf Listen zur Kommunalwahl;

Einzug in Kommunalparlamente;

Einstiege in die verbandliche Arbeit;

Erarbeitung von Vorschlägen für ein besseres Image der im christlichen Spektrum arbeitenden Frauen.

Der bewußt gewählte Zeitrahmen – ein Bildungsjahr – hat sich in zweierlei Hinsicht bewährt: die Teilnehmerinnen können sich schon zu Beginn der Ausbildung auf die festgelegten Termine einstellen und sie in die persönliche Jahresplanung einpassen; die Begegnung an den vier Wochenenden schafft Vertrautheit und eröffnet den Austausch von Informationen und Erfahrungen. Frauen lernen von Frauen!

Jedes Jahr wird den Absolventinnen der Frauenkollegreihe ein Aufbaukolleg angeboten. Die Resonanz ist hervorragend – die Nachfrage groß. Das Aufbaukolleg trägt dazu bei, die Vernetzung unter den Frauen zu festigen.

Es bietet eine Plattform, Erfahrungswissen auszutauschen, und eröffnet der Konrad-Adenauer-Stiftung die Möglichkeit, Rückmeldungen über interessante Wege und Erfolge der Frauenkolleg-Teilnehmerinnen zu erhalten. ■

Grafschafter Forum/Gentechnik-Debatte

Thomas Ehlen

„Alles machbar? Fragen an die Genforschung“ Unter diesem Titel bot das Osnabrücker Bildungswerk der Konrad-Adenauer-Stiftung am 22. Mai 2002 ein Grafschafter Forum in Nordhorn an. Zu den 35 Teilnehmern zählten Ärzte und Kommunalpolitiker sowie Vertreter sozialer Verbände und Nordhorner Kirchengemeinden. Dr. Hermann Kues, MdB, und Professor Dr. Klaus Zerres (Universitätsklinik Aachen) führten in das Thema ein. Eine sachliche und nachdenkliche, nahezu polemikfreie Auseinandersetzung mit einem herausfordernden Thema prägte dieses Grafschafter Forum.

Im Vorfeld einer Veranstaltung Zielgruppen zu erkennen und zu erfassen, zählt zu den unterschätzten Aufgaben der politischen Bildung. Wer die Kärnerarbeit scheut, seinen Verteiler aktuell zu halten, erlebt unangenehme Überraschungen: Verärgerte Angehörige seit Jahren verstorbener Adressaten mel-

den sich am Telefon; „Unbekannt verzogen“ steht auf Einladungen, die die Deutsche Post ins Büro zurückkehren läßt; ohnehin knapp kalkulierte Budgets leiden unter überhohen Portokosten. Während der Vorbereitung des Grafschafter Forums haben wir uns darauf konzentriert, zusätzlich zu den Menschen, die uns in der Region seit Jahren verbunden sind, Zielgruppen zu erfassen, die aufgrund ihrer Berufe und Lebenssituationen mit der hohen Bedeutung des Megathemas Gentechnologie vertraut sind: Ärzte, Apotheker, Angehöriger anderer Gesundheitsberufe, aber auch Vertreter von Kirchen, Sozialverbänden, Selbsthilfegruppen und Behindertenverbänden.

In dieser Phase hat sich das Verfahren bewährt, einen E-Mail-Verteiler einzusetzen. So können wir Portokosten senken und den Aufwand, neue Adressen in unseren Verteiler aufzunehmen, erheblich verringern. Doch der Versand von E-Mails hat seine Tücken: Newsletter-Software will beherrscht sein. Außerdem: Wer eine E-Mail schickt, erwartet prompte Antwort. Auf Anmeldungen von Teilnehmern und Anfragen von interessierten Bürgern sollte deshalb umgehend reagiert werden. Während der Einsatz digitaler Instrumente viele Sektoren der Wirtschaft beherrscht, hat die Einsicht, daß Öffentlichkeitsarbeit im Internet und E-Mail-Kommunikation vielfältige komparative Vorteile bieten, einen bemerkenswerten Anteil der Meinungsführer in Politik, Verwaltung, Schule und Kirche noch nicht erreicht.

Obwohl viele dieser Personen und Institutionen die Möglichkeiten der digitalen Kommunikation selbst nicht ausschöpfen, sind sie aber häufig über E-Mail erreichbar. Nicht nur für fast alle junge Erwachsenen, sondern auch für viele Angehörige der mittleren Generation zählt die Nutzung des Netzes zum Alltag. Zudem ist der Anteil der gerade aus dem Berufsleben ausgeschiedenen

„Jungen Alten“ an der Gesamtzahl der Internet-Nutzer erheblich gestiegen. Deshalb: Ohne eine entschlossene Öffnung zur digitalen Kommunikation kann die Konrad-Adenauer-Stiftung heute Menschen nicht überzeugen.

Einladungen zum Grafschafter Forum haben die Teilnehmer in der klassischen Briefform und/oder als E-Mail mit Link zur Homepage www.kas-osnabrueck.de und einer der Homepage zugeordneten URL erreicht. Hier fanden sie eine Einladungsseite, die jenseits der Kostenvorteile im Versand die Möglichkeiten digitaler Kommunikation vorstellt. Verweise zu den Homepages der Referenten und des Tagungshotels sowie Links zu Publikationen der KAS und ergänzenden Literaturlisten bieten wichtige Zusatzinformationen, die – bei realistischer Betrachtung – selbst ein mehrseitiger, auf Papier gedruckter Prospekt nicht anbieten kann.

Bei der Auswahl möglicher Referenten hat sich die Zusammenarbeit mit dem Berliner KAS-Kollegen Dr. Norbert Arnold bewährt. Er kennt die führenden Genetiker deutscher Universitäten. Auf Grund seiner Empfehlung ist es uns gelungen, Professor Dr. Klaus Zerres, Direktor des Institutes für Humangenetik an der Universitätsklinik Aachen, für das Grafschafter Forum zu gewinnen. Wenn vorrangig wissenschaftlich tätige KAS-Mitarbeiter erfolgreich mit ihren praxisorientierten Kollegen in der politischen Bildung zusammenarbeiten, kann die Konrad-Adenauer-Stiftung ihre Ressourcen gebündelt zur Geltung bringen.

Politische Partner einzubinden, sollte zu den selbstverständlichen Aufgaben der Konrad-Adenauer-Stiftung gehören. Als Referent wirkte Dr. Hermann Kues, MdB, am Grafschafter Forum mit. Zu seinem Wahlkreis zählt nicht nur die Stadt Nordhorn, sondern auch die umliegenden Gemeinden des Landkrei-

ses Grafschaft Bentheim und des südlichen Landkreises Emsland. Dr. Kues, in der CDU/CDU-Bundestagsfraktion Beauftragter für Kirche und Religionsgemeinschaften, hat die Debatte über den Einsatz der Gentechnologie in Deutschland mitgestaltet. Als Mitglied des Vorstandes der Konrad-Adenauer-Stiftung ist er der regionalen politischen Bildung verbunden. Der Nordhorner Landtagsabgeordnete Friedrich Kethorn moderiert seit Jahren die Grafschafter Foren der Konrad-Adenauer-Stiftung, die wir seit 1994 halbjährlich anbieten. Einen Tag nach der Veranstaltung erschien auf www.kas-osnabrueck.de eine journalistisch gestaltete KAS-Analyse der von den Referenten gelieferten Beiträge und eine Auswahl von Fotos. Nachdem der Bericht der örtlichen Tageszeitung über das Grafschafter Forum erschienen war, wurde auch der Presseartikel eingefügt.

Das Medium Internet bietet dem KAS-Bildungswerk Osnabrück die Chance, seine Veranstaltungen politischen Multiplikatoren, Partnern aus dem Bildungssektor und eher unverbindlich oder an einzelnen Themen interessierten Personenkreisen vorzustellen. Letztlich weltweit sind alle Programme von Veranstaltungen und viele Veranstaltungsrückblicke als HTML-Dokumente auf www.kas-osnabrueck.de verfügbar. Hier besteht auch die Möglichkeit, sich mit Hilfe eines komfortablen Skriptes online anzumelden. Die Homepages vieler Referenten und aller Tagungshäuser stellen wir ebenso vor wie die Internetangebote unserer Partner, mit denen wir gemeinsam Seminare und Fachtagungen auf den Weg bringen.

Häufig vernachlässigen wir die Vorteile internetgestützter Kommunikation für die internen Abläufe. Viele Teilnehmer und einige Referenten zeigen eine unverbesserliche Neigung, Einladungsschreiben und Anfahrtsskizzen zu verle-

gen. Mit einem Mausklick können sie sich nun selbst helfen. Sie haben keine Veranlassung mehr, auf der erneuten Versendung von Unterlagen zu bestehen.

Um diesen Mehrwert zu erbringen, bedarf es nur des Bruchteils der Kosten aufwendig hergestellter und auf dem Postweg vertriebener Einladungen. Vielleicht werden in den nächsten Jahren gedruckte Programme nicht ihre Existenzberechtigung, aber einen hohen Anteil ihres heutigen Stellenwertes verlieren. ■

Junges Forum Eichholz – ein praktischer Leitfaden

Robert Hein

Politik als „schmutziges Geschäft“ – dieses (Vor-)Urteil hält sich hartnäckig in einer Zeit, in der die politischen Parteien durch korrumpierte Funktionsträger regelmäßig in die Schlagzeilen geraten, in einer Zeit, in der Krieg als *ultima ratio* der (internationalen) Politik sich in den Vordergrund drängt, in einer Zeit, in der eine schwache Wirtschaft und hohe Arbeitslosigkeit als Ergebnis verfehlter Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialpolitik erscheinen. Wen also wundert es, daß die ohnehin geringe Bereitschaft weiter sinkt, sich (ehrenamtlich) in Parteien und Verbänden zu engagieren? Von einer Begeisterung, sich selbstlos und für das Gemeinwesen erfolgreich einzusetzen, wagen wir – Jugendliche und Erwachsene – kaum noch zu sprechen, geschweige denn zu denken.

Doch genau dies ist notwendig, um eine in ihren Strukturen veränderte Gesellschaft zusammenzuhalten, den inneren (sozialen) wie den äußeren (internationalen) Frieden zu erhalten und zu entwickeln. Denn wir werden nicht von anonymen Strukturen regiert, sondern von Menschen, die diese Strukturen geschaffen haben bzw. verändern und gestalten. Entscheidend also ist der Mensch in seiner jeweiligen Persönlichkeit, die im Laufe seines Lebens heranreift.

Die *Bildung der Persönlichkeit* muß folglich auch im Zentrum politischer Bildungsarbeit stehen. Gerade Jugendliche erleben diesen Prozeß sehr intensiv, ihre individuellen Erfahrungen prägen die Persönlichkeit nachhaltig. Und weil auch Jugendliche eine große Distanz zur Übernahme politischer Verantwortung pflegen, wächst die Herausforderung an ein tragfähiges und erfolgreiches Konzept.

Die Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen

Jugendliche im Alter zwischen 16 und 25 Jahren befinden sich in einem dauerhaften Wandlungs- und Anpassungsprozeß. In ihrem Streben nach einem Beruf und einem geregelten Privatleben und Freizeitverhalten suchen sie nach Qualifikationen und Identität, nach Orientierung und Zielen. Sie haben ein ausgeprägtes Bedürfnis, sich *Netzstrukturen* zu schaffen. Hierbei ist festzustellen, daß sich ihr Informationsverhalten durch steigenden TV-Konsum (*Talk* und *daily Soap*), insbesondere aber durch *Internet*, *E-Mail* und *Handy* (SMS etc.) in den vergangenen Jahren wesentlich verändert hat. Dies hat Auswirkungen auf die inhaltliche und organisatorische Gestaltung von Veranstaltungen und Seminaren (s.u. Das Konzept).

Orientiert an ihren Bedürfnissen äußern Jugendliche ihre Wünsche. Einer internen Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung nach stehen Rhetorik und Diskussionskultur ganz oben auf der Wunschliste, Medien und ihre Wirkung auf die Meinungsbildung ebenso wie die Bekämpfung von Kriminalität und Terrorismus. Aber auch die Auswirkungen der Gentechnik auf unser Menschenbild und die Frage, wie Kultur Identität stiftet, bewegen Jugendliche heute vorrangig. Sie wollen selbst bestimmen, Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft mitgestalten. Und sie wünschen authentische Erfahrung – Menschen, die sie aus dem öffentlichen Leben oder aus den Medien kennen, hautnah erleben und Ihnen „auf den Zahn fühlen“ dürfen.

Die Idee

Das kognitive Grundbedürfnis der Jugendlichen muß im Hinblick auf Politik und Gesellschaft spezifiziert werden. Es gilt, das Interesse an Politik zu wecken, ein Bewußtsein schaffen für Macht und Einfluß von Politik auf Wirtschaft und Gesellschaft. Durch Information und Training für ein ehrenamtliches Engagement soll die Bildung der Persönlichkeit unterstützt werden. Zudem soll auch das kreative Potential der Jugendlichen zur Lösung gesellschaftlicher und politischer Probleme angeregt werden. Hierfür hat die Konrad-Adenauer-Stiftung in ihrem Bildungszentrum Eichholz ein *Junges Forum* eingerichtet.

Das Konzept

Wir brauchen Veranstaltungsformen, die methodisch, didaktisch und inhaltlich den Anforderungen an die *Bildung der Persönlichkeit* einerseits gerecht werden, andererseits die politischen und gesellschaftlichen Strukturen, The-

men und Inhalte vermitteln. Durch Vermittlung von Wissen und Trainieren von Fähigkeiten in der Gruppe wird ferner *Identität* gestiftet, nebenbei entsteht auch eine Netzstruktur – *Interaktion* ist eine Grundvoraussetzung für die Beständigkeit und Qualität des Konzeptes. Letztlich soll das *Vertrauen zur Politik* aufgebaut werden.

Entscheidend ist schon die *Ansprache* der Jugendlichen – in Form und Inhalt. Die Angebote sollten über das *Internet*, per *E-Mail* oder *online-newsletter* zugänglich sein, die Themen der Jugendlichen (z.B. Medien und Meinungsbildung) in den Kontext politischer Entscheidungsprozesse (z.B. Gang der Gesetzgebung, Änderung des Art. 5 GG) eingebettet werden. Hierbei haben sich in der langjährigen Praxis des Verfassers *Planspiele* als besonders attraktiv und geeignet erwiesen – es kommen Gestaltung (*homo faber*) und spielerisches Lernen (*homo ludens*) zur Geltung.

Orientiert an den Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen haben sich in dem Projekt *Junges Forum Eichholz* der Konrad-Adenauer-Stiftung folgende Bausteine über Jahre bewährt:

Die Ansprache

Entscheidend für die erfolgreiche Bindung an die politischen Themen ist die Verwurzelung des *Wir-Gefühls*. Jugendliche wollen regelmäßig und persönlich angesprochen werden – eine *Mitgliederkartei* wird aufgebaut und bei jeder Veranstaltung ergänzt. Neben einem Logo für die *institutionalisierte* Seminarreihe wurde ein einheitliches Layout der Einladungsschreiben (Faltblätter) kreiert. Auf jeder Einladung ist rückseitig das Selbstverständnis der Seminarreihe kompakt formuliert:

Junges Forum Eichholz versteht sich als Forum für Jugendliche im Alter zwischen 16 und 25 Jahren, die ihre Zukunft in der Gesellschaft selbst gestalten wollen. Wir diskutieren zeitgemäße Themen, die uns alle angehen. Wir informieren uns, zeigen die Probleme auf und suchen gemeinsam nach Lösungsstrategien. Auf unseren Veranstaltungen erhalten wir Einblick in die Themen und verschaffen uns Durchblick in den Problemzusammenhängen, damit wir mit Weitblick gestalten und handeln können.

Die Diskussion

Fester Bestandteil einer jeden Veranstaltung sind themenzentrierte Diskussionsrunden der Jugendlichen untereinander, moderiert vom Seminarleiter. Sie dienen dem Ziel, die frisch erworbenen Informationen zu verarbeiten, Erfahrungen und Wissen auszutauschen, sich einzubringen in die Gemeinschaft und gemeinsam Ideen und Lösungsvorschläge zu den politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu erarbeiten. Jugendliche haben ein sehr stark ausgeprägtes Mitteilungsbedürfnis.

Als besonders begehrt und geeignet erwiesen hat sich das Gespräch mit Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Unter dem Arbeitstitel „*Was tun?*“ stehen z.B. Abgeordnete des Deutschen Bundestages zunächst zwei Moderatoren (Seminarleiter und ein Journalist des lokalen Rundfunks oder der regionalen Presse), anschließend den Jugendlichen Rede und Antwort zum aktuellen Seminarthema und auch zu tagespolitischen Fragen. Auf diese Weise entsteht Transparenz von Politik, sie wird zum persönlichen Erlebnis und einer überwiegend begeisternden Erfahrung der Teilhabe am Entscheidungsprozeß.

Die Information

Das kognitive Bedürfnis der Jugendlichen ist hoch, entsprechend ihre Bereitschaft zur Aufnahme von Informationen. Selbst zu Abendveranstaltungen reisen sie an, wenn die Themen (z.B. Wehrpflicht) von Interesse und ansprechend gestaltet sind (z.B. Multimedia-Präsentationen). Das Angebot von *Informationen aus erster Hand* vermittelt Authentizität, und dieses Echtheitserlebnis können auch moderne Medien wie das Internet nicht ersetzen.

Die Instruktion

Da Denken und Sprache einander bedingen, verwundert es nicht, daß Seminare zur Rhetorik und Kommunikation bei Jugendlichen ganz hoch im Kurs stehen, dicht gefolgt von Planspielen. Die Elemente der Körpersprache zu erkennen und ausgefeilte Argumentationstechniken zu trainieren, finden ebenso hohen Anklang wie der Erwerb neuer Kenntnisse zum aktuellen Thema. Im Rahmen eines Wochenendseminars trägt manche Grenzerfahrung entscheidend zur Bildung der Persönlichkeit bei.

Die Exkursion

Der Besuch von öffentlichen Einrichtungen und Institutionen, Betrieben, einer Verwaltung oder Ausbildungsstätte auch in Form eines Tagesseminars ist beliebt. Ein Besuch „vor Ort“ gewährt unmittelbare Einblicke in die tatsächlichen Verhältnisse und Arbeitsabläufe. Die Atmosphäre z.B. eines Hörfunkstudios *live* zu erleben – dieser Blick hinter die Kulissen fasziniert und begeistert. So wird die Theorie des Art. 5 GG zur praktisch erlebten Wirklichkeit.

Auch mehrtägige Exkursionen sind von großem Interesse. Um z.B. die Europäische Union und ihre Institutionen kennen zu lernen, opfern Jugendliche auch drei oder vier Tage ihrer (Schul-)Ferien, um in Brüssel mit Lobbyisten oder Abgeordneten des Europäischen Parlaments zu diskutieren.

Seminarkonzept „Big Brother“

Medialer Voyeurismus als Informationsquelle einerseits und Bestätigung eigener Lebensart andererseits verheißt das TV-Konzept. Anlaß genug, dies gründlich zu hinterfragen und die Wirkung der Medien auf die Meinungsbildung zu erörtern.

Unter dem Seminarthema „Big Brother – schöne neue Medienwelt?“ wird für zwei Tage eingeladen zu folgendem Programm:

Big Brother – Idee, Konzept, Spielregeln (Referent von RTL)

Der Mensch als Marketingprodukt – Brot und Spiele oder Spaß am Spiel?
(Referent von RTL und ein freier Journalist)

Was bedeutet virtuelle Realität für mich? (Diskussion ohne Referent)

Medienmacht – zwischen Kommerz und Ethik der Verantwortung (freier Journalist)

Die Informationen aus erster Hand (RTL) decken das kommerzielle Konzept schonungslos auf, bilden somit eine hervorragende Grundlage für die weiteren Referate und Diskussionen. Die Jugendlichen erkennen die Hintergründe und Zusammenhänge virtueller Welten und erreichen auf diese Weise die Realität. Hierbei übernimmt der Bildungsträger die wichtige *Brückenfunktion*. Spätestens in der Diskussion über Ethik, Macht und deren Kontrolle sind die Jugend-

lichen mitten in der Politik angekommen. Die Anbindung an den Bildungsträger und die politische Bildung ist geglückt.

Das Fazit

Das Konzept geht auf, die Jugendlichen lassen sich anregen, ihre Persönlichkeit auch in der politischen Bildung zu entwickeln. Sie erwerben Wissen und vertieftes Verständnis von politischen Entscheidungen, bringen sich ein in die Prozesse der politischen Willensbildung und lassen sich schulen, trainieren und fortbilden. Dadurch entsteht Vertrauen in die demokratischen Strukturen unserer Gesellschaft und in die Politik.

Junges Forum Eichholz wird von den Jugendlichen selbst als „Diskussions- und Informationsvereinigung“ gesehen. „Wir trainieren also intensiv das produktive Gestalten von Diskussionen verbunden mit dem Erwerb von Kenntnissen, um uns Durchblick zu verschaffen, damit wir in der Lage sind, mit Weitblick und Verständnis unseren Lebensweg zu gestalten.“ Und sie betonen, „welche überaus wertvollen Erfahrungen intellektueller und sozialer Art hier erworben werden können“.

Das regelmäßige Abfragen der Wünsche zu Arbeits- und Veranstaltungsformen sowie zu den aktuellen Themen gehört zur *Interaktion* (s.o.) zwischen Jugendlichen und Bildungsträger. Und wenn sich z.B. der Seminarleiter in eine Netzstruktur mit den Jugendlichen einbinden läßt, kann er sich dadurch mit immer hochinteressanten Erfahrungen ebenfalls bereichern. Dies ist Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche jugendgerechte Planung, Gestaltung und Durchführung von Seminaren. ■

Gegen Vergessen – für Demokratie: Historisches Erinnern als Aufgabe der politischen Bildung am Beispiel von Mauerbau und Mauerfall

Melanie Piepenschneider/Renate Abt

Eigentlich könnte man sagen: Es ist doch gut, daß die Mauer durch Berlin nicht mehr existiert. Die deutsche Einheit schreitet voran, warum soll man sich heute noch mit der Berliner Mauer beschäftigen? Sie stand nur in einer vergleichsweise kurzen Phase der deutschen Geschichte, die zudem längst abgeschlossen ist und ins letzte Jahrhundert gehört. Nach 1989 konnte gar nicht schnell genug das Symbol der deutschen Teilung, des Antagonismus zweier Systeme, die unterschiedlicher nicht hätten sein können, abgerissen werden;

es galt dieses trennende Bollwerk quasi unsichtbar zu machen, Grenzstreifen wurden bebaut und begrünt.

Aber: Mehr als zehn Jahre nach dem Fall der Mauer wächst auch das Bedürfnis nach Wissen über die Zeit zwischen Mauerbau (1961) und Mauerfall (1989). Nicht nur an sonnigen Nachmittagen reiht sich Bus an Bus entlang der Straße des 17. Juni in Berlin, strömen Hunderte von Besuchern zum Brandenburger Tor, um die in die Straße eingelassene Markierung des ehemaligen Mauerverlaufs zu suchen. Junge Menschen fragen auf einmal „Wie war das damals?“. Die Lebensrealität in einer geteilten Stadt entzieht sich jugendlicher Vorstellungs- und Erfahrungswelten. Auch wenn die zeitliche Distanz zum Mauerbau und selbst zum Fall der Mauer mittlerweile groß ist, so wecken die noch vereinzelt im Stadtbild sichtbaren Narben der Teilung die Neugierde.

Hierbei handelt es sich häufig um mehr als den Kitzel und die Lust an Sensationen, die eine vergangene Epoche durch ihre Relikte von Beispielen menschlicher Grausamkeit erzeugen kann. Wer das ehemalige Stasi-Gefängnis in Berlin-Hohenschönhausen oder die Mauergedenkstätte in der Bernauer Straße in Berlin aufsucht, bekommt eine Ahnung davon, zu was ein totalitäres Regime fähig ist. Bedrückend und beklemmend sind diese Orte, die Zeugnis ablegen von Leid und Unrecht, das Menschen von ideologisch verblendeten Menschen zugefügt worden ist. Die Orte schaffen Betroffenheit.

Es geht aber nicht um „mitleidendes Gedenken“ (Klaus von Dohnanyi) der jungen Generation, sondern um Erarbeitung von Wissen, um Begreifen, um Reflexion. Problem ist, daß Menschen – auch junge Menschen – immer weniger über die Geschichte Deutschlands wissen. „Und wer nichts weiß, der muß alles glauben“¹ – dies ist die denkbar schlechteste Ausgangslage für die Her-

anbildung mündiger Bürger. Ein methodischer Ansatz, um historisches Wissen zu vermitteln, ist das „eigene (Nach-)Erleben“ am historischen Ort, die Transformation von Vergangenheit in die Gegenwart² und damit die Herstellung des Bezugs zur eigenen Lebensrealität. Orte können eine Initialzündung für die Beschäftigung mit Geschichte sein, denn Orte des Erinnerns zeugen von Verdichtung von Geschichte – wobei die Menschen in Ost- und Westdeutschland in den Jahren der deutschen Teilung diese Orte unterschiedlich erlebt haben.

Getrennte Geschichte – unterschiedliche Bezugfelder von Identität

In den mehr als 28 Jahren ihrer Existenz trennte die Mauer Familien und Freunde, Stadtteile und Regionen – Straßenverbindungen und Wirtschaftsbeziehungen wurden abrupt gekappt ebenso Strom- und Telefonleitungen. Die ostdeutsche Bevölkerung wurde zu einem Leben in Unfreiheit verurteilt, aus dem es kaum einen Ausweg gab: Mehrere hundert Menschen starben beim Versuch, die Grenzbefestigungen zu überwinden; über 72.000 Menschen kamen ins Gefängnis, weil sie die DDR illegal verlassen wollten. Am 9. November 1989 öffneten sich dann unter dem Druck der anstürmenden ostdeutschen Bürger die Schlagbäume. Der Wunsch nach Freiheit hatte über das sozialistische Regime gesiegt. Im freien Teil Deutschlands dagegen hatten Demokratie, wirtschaftlicher Wiederaufbau und die Einbindung in das westliche Wertesystem zu Wohlstand und Prosperität geführt. (West-)Berlin, als eine Art Insel im sozialistischen Lager, war frei und unfrei zugleich – diese besondere Situation zwischen demokratischen, rechtsstaatlichen Verhältnissen im Innern und der direkten Konfrontation mit den Auswüchsen des sie ein-

schließenden sozialistischen Systems, hat die dort lebenden Menschen geprägt.

1989 – ebenso wie 1961 der Mauerbau – waren herausgehobene Kulminationspunkte deutscher Geschichte, an denen sich Welt- und Lebensgeschichte von vielen verflochten haben. In Berlin trafen in einem sehr verdichteten Raum die beiden Systeme und damit Lebenswelten ihrer Bürger zusammen. Der Ausbau der Grenze zu einem betonbewährten Wall, angeordnet durch die DDR-Führung, sollte Trennungen zementieren, das Wissen voneinander mehr und mehr verhindern und Verbindungen kappen.

In Ost- und Westdeutschland haben sich so in 45 Jahren getrennter Geschichte unterschiedliche Bezugfelder für Identität herausgebildet. Auch die Generation, die weder den Mauerbau noch den Mauerfall selbst miterlebt hat, wächst nicht in einem Vakuum politischen Bewußtseins auf. Herkunft, Traditionen, Geschichtsbilder und Werthaltungen werden durch die Eltern oder Großeltern transportiert und haben Einfluß auf die Herausbildung der eigenen Identität.

Studien belegen, daß sich die Identität der DDR-Bevölkerung weniger an der Geschichte als an der Gegenwart orientierte. Der DDR-Staat stand im Verständnis seiner Protagonisten für die Überwindung vergangener deutscher Geschichte, das antifaschistische Selbstverständnis der DDR begünstigte eine Ausgrenzung des Nationalsozialismus aus der eigenen Vergangenheit. Für die Bevölkerung des Westens ist dagegen nach wie vor der Nationalsozialismus mit seinen Verbrechen prägendes Element des Geschichtsbewußtseins. Ost- und Westdeutschland gründen also auf getrennten Erfahrungswelten, und dies bleibt nicht ohne Folgen für die jüngere Generation. Die bei ostdeutschen Jugendlichen im Vergleich zu den Altersgenossen aus dem Westen größere An-

sprechbarkeit für rechtsradikale Strömungen gründet auch auf diesen unterschiedlichen Bewußtseinsfundamenten. Darüber hinaus steigt bei den Jugendlichen aus mangelnder eigener Erfahrung die Bereitschaft, DDR-Vergangenheit nostalgisch verklärend zu betrachten, sowie der Anziehungskraft symbolträchtiger Requisiten dieser so vermeintlich heimeligen DDR-Welt zu erliegen. Kino-Filme mit entsprechenden Sujets verstärken diesen Effekt und banalisieren die Grausamkeiten eines totalitären Regimes erfolgreich. Der Blick in vermeintlich friedliche DDR-Film-Wohnstuben zeichnet das Bild des ehemals sozialistischen Staates weich.

Bezeichnend ist, daß sich die Ostdeutschen weitaus mehr als die Westdeutschen eine fortdauernde Erinnerung sowohl an den Bau der Mauer (1961) wie ihren Fall (1989) als auch an die Wiedervereinigung (1990) wünschen. Im Gravitationszentrum ostdeutscher Selbstwahrnehmung steht die deutsche Einheit, welche 29% der Ostdeutschen im Gegensatz zu lediglich 13% der Westdeutschen als das bedeutendste Ereignis der deutschen Geschichte für das heutige Deutschland ansehen. Das aus diesen Identitätsankern resultierende Politikverständnis ist also keineswegs gesamtdeutsch homogen; Untersuchungen wie im Trendbuch Deutschland vorgelegt,³ untermauern diesen Befund.

Gemeinsame Erfahrungswelten der Nach-Mauerfall-Generation

Die divergierenden historischen Erfahrungswelten leben in der Nach-Mauerfall-Generation fort – schon weil durch über vierzig Jahre währende deutsche Teilung die unterschiedlichen wirtschaftlichen Entwicklungsstände in den neuen und alten Bundesländern nicht von heute auf morgen zu überwinden sind. Und doch verbindet diese junge Generation auch etwas: nämlich das Aufwachsen im geeinten, nicht-geteilten Deutschland. Die Erinnerung an

die Mauer ist in der nachwachsenden Generation in Ost und West nicht präsent, weil deren Existenz und Fall in die Phase ihrer Kindheit fiel. Die Beschäftigung mit dieser Epoche der Zeitgeschichte steht in Konkurrenz zum vielfältigen Angebot an anderen interessanten Themen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Dieses schmälert nicht die Notwendigkeit, Ansätze zu entwickeln, junge Menschen für diese Themen zu interessieren.

Der zeitliche Abstand zum historischen Ereignis (Nationalsozialismus und DDR) schrumpft in der Perspektive der nachwachsenden Generation auf das gleiche Maß zusammen: Ob die Phase der Zeitgeschichte über fünfzig oder über 10 Jahre zurückliegt – für die heute zwischen 15- und 20-Jährigen spielt das keine Rolle – beide liegen weit vor der „eigenen“ Zeit. Um so größer ist die Herausforderung, Konzepte zu entwickeln, wie man die Erfahrungen mit diesen beiden totalitären, undemokratischen Regimen vermittelt.

Die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus, ob in der Schule,⁴ in der universitären Lehre⁵ oder in der außerschulischen Bildung wird heute (noch) nicht mit der Intensität betrieben wie die Aufarbeitung der Zeit des Dritten Reiches.⁶ Während es beim Thema Nationalsozialismus um Vergangenheitsbewahrung geht, muß die Zeit zwischen Mauerbau und Mauerfall, inklusive der sie einschließenden DDR-Geschichte, erst einer Vergangenheitsbewältigung zugeführt werden – das bewußte Relativieren des linken Totalitarismus, das „Weichspülen“ mittels Verweis auf Fehler beider politischer Seiten sowie den Wunsch der DDR-Führung, immer nur das Beste für die Menschen gewollt zu haben, verdrängt den Kern des Problems: Der in einer Demokratie und einer Diktatur unterschiedliche Stellenwert von Freiheit.⁷ Deshalb ist aus beiden Phasen der deutschen Geschichte die dringliche Konsequenz zu zie-

hen, das Erkennen und Durchschauen der Techniken von Demagogen, welcher politischen Richtung auch immer, zum Ziel politischer Bildung zu machen. Die nachfolgenden Generationen sollten immun sein gegen jedwede Versuchung, Ideologien zur Handlungsmaxime von Politik werden zu lassen. Die Vermittlung von Geschichte ist somit ein Element, welches zur Herausbildung von politischer Mündigkeit beitragen kann.

Die heutige junge Generation ist von Erinnerung, historischer Schuld und – leider manchmal auch – Geschichtskenntnissen unbelastet. Sie ist aber ausgestattet mit einem hohen moralischen Anspruch und Gerechtigkeitssinn. Hier gilt es anzusetzen – und dies kann gelingen über die Konfrontation mit historischen Orten.

Historische Orte als Ausgangspunkt außerschulischer politischer Bildung

Mit der zeitlichen Distanz zum Ereignis ändert sich die Qualität der Erinnerung. Das narrative Element ist ein wichtiger Aspekt zur Tradierung von Geschichte – aber Zeitzeugen historischer Ereignisse tragen die zeitliche Begrenzung ihrer Einsatzfähigkeit in sich. Der unmittelbare Eindruck läßt sich zwar konservieren, aufgezeichnete biographische Erinnerungen sind ein wichtiger Teil historischen Materials. Nachteil ist, daß die Jugendlichen nur bedingt die für ihre Lebensrealität und –Situation wichtigen Fragen an die Zeitzeugen stellen können. Zur Steigerung von Authentizität ist die Flankierung durch unmittelbar erlebbare, sicht- und (be)greifbare Orte des Erinnerns bei der Beschäftigung mit historischen Themen sinnvoll.

Zu einer zentralen Veranstaltung anläßlich des 40. Jahrestages des Mauerbaus hatte die Konrad-Adenauer-Stiftung 250 Schüler aus Ost- und Westdeutsch-

land zu einem Jugendforum nach Berlin eingeladen.⁸ In Zeitzeugen-Gesprächen, durch Spielfilme mit historischem Bezug und Erläuterungen der geschichtlichen Ereignissen durch einen jüngeren Historiker, der sich auf die Denk- und Sprechweise der Jugendlichen einstellen konnte, wurden auch für die 15- bis 20-Jährigen die jüngsten Geschehnisse nochmals greifbar. Zentrales Element des Programms waren Exkursionen an wichtige Punkte des ehemaligen Mauerverlaufs. Dort konnten die Jugendlichen anhand ihnen gestellter Aufgaben (Erkundung der ehemaligen Mauersituation mit Todesstreifen; Befragung von Anwohnern; „Analyse“ der East-Side-Gallery; Tränenpalast und ehemaliger Übergang; Invalidenfriedhof und der Umgang mit Begräbnisstätten in Zeiten des Kalten Krieges; eine literarische Begehung etc.) ihren eigenen Zugang zu dem Thema „Mauerbau/Mauerfall“ schaffen. Authentische „Reste“ waren ebenso zu besichtigen wie Konserviertes und nachträglich Gestaltetes. Die von den Jugendlichen erarbeiteten Ergebnisse wurden auf einer Homepage präsentiert und damit für andere (z.B. Schulen) für die eigene Arbeit zur Verfügung gestellt.

Die Mischung aus der Vermittlung historischer Ereignisse und Hintergründe angereichert durch authentische Zeugnisse und Erfahrungslernen hat eine sehr intensive Auseinandersetzung mit diesem Kapitel deutscher Geschichte zu Folge. Die von den Jugendlichen vorgenommene Verknüpfung der eigenen Familiengeschichte mit den politischen Begebenheiten, vom Schulausfall am Tag der Maueröffnung bis zur nachträglichen Kenntnis von Stasi-Bespitzelungen durch Nachbarn, oder die Vergegenwärtigung von DDR-Flüchtlingen in überfüllten Sporthallen und Schulen machte den Jugendlichen deutlich, daß ein Jeder Teil der Geschichte ist – auch wenn das selbe Ereignis in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich erlebt worden ist.

Ziel: Vermittlung des Freiheitsgedankens

Die Beschäftigung mit dem Thema „Mauer“ und der innerdeutschen Grenze ist nicht nur Mahnung, alles zu tun, damit nie wieder ein totalitäres Regime entsteht; die Mauer ist gleichzeitig auch ein Symbol für den Freiheitswillen von Menschen – Menschenhand hat die Mauer eingerissen: die Bilder von den Mauerspechten gingen um die ganze Welt. Für eine Generation, die in Freiheit aufgewachsen ist, vermittelt sich Freiheit nicht mehr von alleine. Es müssen Anlässe und Orte gesucht werden, an denen Freiheit und die Auswirkungen von Freiheitsentzug deutlich werden. Das Erinnern an das durch eine Mauer geteilte Deutschland ist ein Plädoyer für die Freiheit, für Demokratie und für eine besondere Sensibilität und Wachsamkeit gegenüber totalitären Strömungen. Besonders der jungen Generation, die weder Mauerbau noch Mauerfall selbst miterlebt hat, kann dieses am Beispiel solcher Orte wie der ehemaligen Mauer vermittelt werden. Berlin, aber auch andere Orte der ehemaligen innerdeutschen Grenze bieten sich hier an. Somit ist Lernen an Geschichte eine der vornehmsten Zukunftsaufgaben politischer Bildung. ■

Anmerkungen

- ¹ Zitiert nach: Jörg-Dieter Gauger, Vom öffentlichen Gebrauch der Geschichte, in: J. Aretz/G. Buchstab/J.-D. Gauger (Hgg.), *Geschichtsbilder. Weichenstellungen deutscher Geschichte nach 1945*, Freiburg i. Breisgau 2003, S. 29.
- ² Vgl. auch: *Brücken in die Zukunft – Museen, Musik und darstellende Künste im 21. Jahrhundert*, 18. Sinclair-Haus-Gespräch, hg. von der Herbert-Quandt-Stiftung, Bad Homburg v.d. Höhe 2002.
- ³ Karl-Rudolf Korte/Werner Weidenfeld (Hgg.), *Deutschland-TrendBuch. Fakten und Orientierungen*, Bonn 2001.
- ⁴ Günter Buchstab (Hg.), *Geschichte der DDR und deutsche Einheit: Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde*, Schwalbach/Ts. 1999.
- ⁵ Peer Pasternack, *Gelehrte DDR: Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990-2000*, Wittenberg 2001 (Institut für Hochschulforschung/Arbeitsbereiche 5/01).
- ⁶ Vgl. Barbara Spinelli, *Der Gebrauch der Erinnerung. Europa und das Erbe des Totalitarismus*, München 2002; Dieter Berg/Hermann Schäfer, in: *Geschichtsbewußtsein und Geschichtsvermittlung in den neuen Bundesländern*, Bonn/Stuttgart 2002 (Robert Bosch Stiftung/Stiftung Haus der Geschichte), S. 7-9.
- ⁷ Angela Merkel, *Die DDR im Geschichtsbewusstsein der Deutschen*, Sankt Augustin 2003.
- ⁸ *Berliner Mauer und innerdeutsche Grenze 1961 bis 1989. Handreichung für die politische Bildung*, zusammengestellt von Jens Kafka; Dokumentation Nr. 103/2003 der Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin Februar 2003.

Die Autoren

Renate Abt ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung (Berlin)

Dieter Althaus, MdL, ist Ministerpräsident des Freistaates Thüringen

Andreas von Below, Dr., war Leiter der Hauptabteilung (HA) „Politische Bildung und Kommunalpolitik“ und leitet derzeit die Außenstelle Baltische Länder

Carl Deichmann, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der Politik an der Universität Jena

Ulrich Dütemeyer war langjährig Leiter des Bildungswerks Hannover (derzeit CDU-Fraktion im Landtag Niedersachsen)

Thomas Ehlen, Dr., ist Leiter des Hermann-Ehlers-Bildungswerks Osnabrück

Annemarie Engelhardt war langjährig Vorsitzende des Landesfrauenrats Baden-Württemberg und ist freie Mitarbeiterin des Bildungswerks Karlsruhe

Reinhard Frommelt, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung „Politische Kommunikation“, HA „Politische Bildung und Kommunalpolitik“ (Schloß Eichholz)

Jörg-Dieter Gauger, Prof. Dr., ist Stv. Leiter der Hauptabteilung „Wissenschaftliche Dienste“ (Sankt Augustin) und Koordinator für Bildungs- und Kulturpolitik in der HA „Politik und Beratung“

Peter Graf, Prof. Dr., ist Professor für Schulpädagogik/Interkulturelle Pädagogik an der Universität Osnabrück

Robert Hein ist Dozent, Kommunikations- und Medientrainer und leitet seit 2000 die Gesellschaft für Politische Bildung, Sprache und Kultur in Wachtberg (Bonn)

Hans Hugo Klein, Prof. Dr., war von 1972–1983 MdB und ist Verfassungsrichter und Staatssekretär a.D.

Martin Michalzik, Dr., ist Leiter des Bildungswerks Düsseldorf, HA „Politische Bildung und Kommunalpolitik“

Werner J. Patzelt, Prof. Dr., ist Professor für Politikwissenschaft an der Technischen Universität Dresden

Melanie Piepenschneider, Dr., ist Leiterin der Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung (Berlin)

Martin Reuber, Dr., ist Leiter der Abteilung „Politische Bildung und Wirtschaft“, HA „Politische Bildung und Kommunalpolitik“ (Schloß Eichholz)

Elke Schröder ist Leiterin des Bildungswerks Karlsruhe

Ariane Vorhang war langjährig Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Bildungswerks Hannover (derzeit Innenministerium Niedersachsen)

Hilmar von Wersebe, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung „Politische Kommunikation“, HA „Politische Bildung und Kommunalpolitik“ (Schloß Eichholz)