

Wolfgang Sander

Politische Bildung in der Demokratie - Herausforderungen im europäischen Kontext

1. Vor einem neuen Aufschwung? Tendenzen der politischen Bildung in Europa

Die Diskussion um die politische Bildung hat sich in vielen Demokratien Europas in den letzten Jahren neu belebt. Ob daraus ein dauerhaft gestiegenes Interesse an dieser pädagogischen Kernaufgabe demokratischer Bildungssysteme erwachsen wird, bleibt abzuwarten; aber deutlicher als in früheren Jahrzehnten rückt die politische Bildung in den Fokus der politischen Öffentlichkeit.

Die Gründe für dieses zunehmende Interesse sind so unterschiedlich wie es die gesellschaftliche und politische Situation in den Ländern Europas ist. In den jungen Demokratien Mittel- und Osteuropas ist es die demokratische Transformation selbst, die die Frage nach der demokratischen Qualität des politischen Lernens für die nachfolgenden Generationen aufwirft. Im Westen sind es zum einen Friktionen des Übergangs von der industriellen zur nachindustriellen Gesellschaft und der Globalisierung, die in Teilen der Bevölkerung problematische Reaktionsmuster wie politische Apathie, antipolitische Affekte oder Rechtsextremismus hervorrufen. Zum anderen ist es die Konfrontation mit dem islamischen Extremismus und Terrorismus nach dem 11. September 2001, die zu einer neuen Diskussion über die demokratische Identität des Bildungswesens und seine politische Bildungsaufgabe führt.

Das vom Europarat für 2005 ausgerufene „European year of citizenship through education“, in Österreich zutreffend mit „Europäisches Jahr der Politischen Bildung“ übersetzt, ist das jüngste Zeichen für dieses neue Interesse an der politischen Bildung in Europa. Andere Beispiele sind die kritische Bilanz der Leistungen politischer Bildung in der Schweiz (Oser/Reichenbach 2000), die Festlegung eines neuen Pflichtfaches an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich 2001 (Filzmaier 2004), die Einführung von Citizenship Education als schulischen Pflichtbereich in England 2002 (Sliwka 2004), neue Initiativen zur Stärkung der politischen Bildung in den Niederlanden nach dem Mord an Theo van Gogh im vergangenen Jahr und die Neubelebung der Fachdiskussion in Deutschland schon seit den 1990er Jahren (vgl. zur historischen Entwicklung und zum aktuellen Stand Sander 2004 und 2005 a).

2. Demokratie und Politik, Demokratie-Lernen und politische Bildung

Tatsächlich gibt es komplexe Zusammenhänge zwischen Bildungssystem, Demokratieentwicklung und politischer Bildung. Allzu leicht werden diese Zusammenhänge in der öffentlichen Wahrnehmung politischer Bildung jedoch zu sehr vereinfacht, ja trivialisiert, was zu falschen und/oder überzogenen Erwartungen an die möglichen Leistungen dieses Fachgebietes führt. Drei Formen solcher Trivialisierungen seien in aller Kürze angesprochen:

- Die Vorstellung, dass – ähnlich wie in autoritären Regimen – die Schule für die Legitimation des Herrschaftssystems herangezogen wurde (und wird), müsse in der Demokratie die politische Bildung offensiv und durchaus auch mit den Mitteln der Propaganda für die Demokratie werben. Diese Vorstellung ist heute eher selten anzutreffen, spielt aber in jungen

Demokratien immer wieder eine Rolle und lässt sich als ein Motiv neben anderen auch in der Diskussion um die politische Bildung in Deutschland der Frühzeit der Bundesrepublik nachweisen. Mit diesem Denkmuster wird eine Strukturdivergenz zwischen demokratischer und nicht-demokratischer politischer Bildung übersehen: Demokratische politische Bildung wechselt nicht einfach die Etiketten für die Indoktrination aus, sie ist vielmehr ein Gegenmodell zur Indoktrination, weil sie von der Leitidee der Mündigkeit der Lernenden ausgeht. Ihre demokratische Qualität besteht gerade in der praktischen Anerkennung der Grundrechte der Lernenden, wozu das Recht auf Meinungsfreiheit gehört; dies aber verbietet es, Unterricht als Veranstaltung zur Durchsetzung vorgegebener politischer Positionen zu verstehen. In Deutschland ist diese Eigentümlichkeit demokratischer politischer Bildung in den 1970er Jahren treffend in den drei Grundsätzen des „Beutelsbacher Konsens“ auf den Punkt gebracht worden (vgl. Sander 2004, 147): erstens dem „Überwältigungsverbot“, das verbietet, Schüler „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“, zweitens dem Kontroversitätsgebot („Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“) und drittens dem Ziel der Befähigung der Lernenden, eine politische Situation unter dem Aspekt ihrer eigenen Interessen analysieren und beeinflussen zu lernen.

- Die Vorstellung, politische Bildung könne als eine Art pädagogischer Krisenreaktionstruppe zur Lösung gesellschaftlich-politischer Probleme und Krisen eingesetzt werden. Ob Links- oder Rechtsextremismus, ob Fremdenfeindlichkeit oder vorgeblicher Werteverlust bei der Jugend, ob die Gleichstellung der Frauen gefördert oder der Umweltkrise durch ökologisches Denken beigegeben werden soll – schnell wird der Ruf nach besserer politischer Bildung laut. Daran ist zwar richtig, dass jede politische Position auf politischen Lernerfahrungen basiert und dass Lernangebote politischer Bildung Einflussfaktoren bei der Entwicklung politischer Einstellungen sein können. Aber selbst bei quantitativ und qualitativ gleichen Angeboten politischer Bildung wird sich deren Wirkung auf die Entwicklung politischer Einstellungen bei den Adressaten unterscheiden, weil sie immer nur einer von vielen Einflussfaktoren in deren politischer Sozialisation ist. Zudem wird oft übersehen, dass sich mögliche Einflüsse politischer Bildung in der Schule auf die Entwicklung der politischen Kultur einer Gesellschaft erst langfristig zeigen können, wenn die Generation der Jugendlichen erwachsen sein wird. Deshalb kann, bildlich gesprochen, politische Bildung keine Feuerwehr zur Bekämpfung gesellschaftlich-politischer Brandherde sein, wohl aber gehört sie zum vorbeugenden Brandschutz der Demokratie.

- Die Vorstellung, politische Lernprozesse im Sinne eines „Demokratie-Lernens“ ließen sich am besten und einfachsten dadurch vermitteln, dass die Schule selbst nach dem Modell einer Republik als demokratischer Erfahrungsraum organisiert und Demokratie auf diese Weise in den direkten sozialen Beziehungen innerhalb der Schule und im sonstigen sozialen Nahraum der Schülerinnen und Schüler unmittelbar erfahren wird. Hiermit verbindet sich die trügerische Hoffnung, man könne in Sachen Demokratie „am Kleinen das Große lernen“ (Himmelman 2004, 12). Trügerisch ist diese Hoffnung, weil sie systemische Differenzen zwischen verschiedenen sozialen Handlungsfeldern übersieht und hinter der Komplexität politischen Handelns in modernen Demokratien zurück bleibt. Gewiss ist es unter vielerlei pädagogischen Gesichtspunkten sinnvoll, wenn Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag beispielsweise Konflikte regeln lernen oder wenn ein partizipationsfördernden Unterrichtsstil gepflegt wird. Aber die Handlungslogiken eines Abgeordneten, einer Ministerin oder einer politischen Interessengruppe sind – bei aller manchmal unterschätzten Bedeutung des „Faktors Persönlichkeit“ – durchaus andere als die im sozialen Nahraum. Der Verlauf der Haushaltsberatungen in einem Parlament beispielsweise oder Entscheidungen darüber, wie

angesichts des demografischen Wandels die Altersversorgung künftig politisch reguliert werden soll, lassen sich nicht durch die Verallgemeinerung von Erfahrungen aus dem Alltagsleben verstehen. Eher führen solche Pseudoabstraktionen zu einem – leider in der Bevölkerung nicht selten anzutreffenden – Fehlverständnis des Politischen: Wer erwartet, dass Konflikte in einem Parlament auf die gleiche Weise beigelegt werden können wie ein Streit auf dem Schulhof, verkennt die genuin politischen Aspekte eines parlamentarischen Konflikts, wie etwa die Bedeutung von Macht, von organisierten Interessen, Öffentlichkeit und öffentlichem Wettbewerb von politischen Positionen, von politischer Repräsentation und parlamentarischer Verfahrenslogik. Enttäuschungen sind dann vorprogrammiert, als deren Folge sich leicht Politikverdrossenheit einstellt, also das genaue Gegenteil dessen, was eigentlich gewollt war.

Obwohl die Probleme und Schwächen dieser zuletzt genannte Vorstellung in der deutschen Fachdiskussion zur politischen Bildung seit der Debatte um Theodor Wilhelms Konzept der „Partnerschaftspädagogik“ in den 1950er Jahren bekannt sind (vg. Sander 2004, 119 ff.), hat sie jüngst in Teilen der allgemeinen Pädagogik unter dem Leitbegriff einer „Demokratiepädagogik“ eine gewisse Renaissance erfahren (vgl. Edelstein/Fauser 2001, Himmelmann 2001, Fauser 2004). In manchen Veröffentlichungen ist in diesem Zusammenhang der Anspruch erhoben worden, nunmehr ein neues, die bisherige politische Bildung ersetzendes oder übergreifendes pädagogisches Konzept entwickeln zu wollen, ohne dass dem aber eine gründliche Auseinandersetzung mit Geschichte und Theorieansätzen der politischen Bildung vorausgegangen wäre. Dies ist in der Politikdidaktik ganz überwiegend auf deutliche Kritik gestoßen. Hierbei werden zum einen die demokratietheoretischen Schwächen dieses Ansatzes hervorgehoben, zum anderen wird von Kritikern darauf hingewiesen, dass der Innovationsgehalt dieser Ansätze durchaus nicht so hoch ist wie es der Versuch, ein neues begriffliches Etikett zu etablieren, suggeriert (vgl. u.a. Massing 2002, Breit 2003, Sander 2003, Patzelt 2004, Juchler 2005). Allerdings wird von den Kritikern zumeist nicht bestritten, dass eine partizipationsorientierte, Eigenaktivität und Kooperation fördernde Schulkultur unter schulpädagogischen Aspekten wünschenswert ist und dass viele deutsche Schulen in diesem Bereich erhebliche Defizite haben. Diese Defizite zu beheben führt aber keineswegs automatisch zu einem besseren Verständnis von Demokratie und Politik bei den Schülerinnen und Schülern.

Gelegentlich wird in der deutschen Diskussion von Vertretern dieser „Demokratiepädagogik“ damit argumentiert, auf europäischer Ebene sei der Begriff der „politischen Bildung“ ungebräuchlich und kaum kommunizierbar, wohingegen sich mit dem des „Demokratie-Lernens“ ein konsensfähiger und breiterer Ansatz anbiete. Hierbei handelt es sich jedoch um ein fundamentales Missverständnis der europäischen Diskussion. Zwar verwendet der Europarat in seinem Projekt „Education for Democratic Citizenship“, auf das in dieser Debatte immer wieder Bezug genommen wird, den Begriff des Demokratie-Lernens. Dahinter verbirgt sich aber keineswegs ein neues, ausgefeiltes Konzept, sondern schlicht ein Formelkompromiss: Der englische Begriff der „Civic Education“ (oder „Citizenship Education“) wäre ins Deutsche wörtlich am besten mit „staatsbürgerlicher Erziehung“ zu übersetzen, mit einem Begriff also, der lange für die politische Bildung in der Schule auch tatsächlich in Gebrauch war, inzwischen aber auf Grund der Erfahrungen in der Weimarer Republik und in der DDR als nicht mehr akzeptabel gilt. Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich nach 1945 der Begriff der politischen Bildung in deutschsprachigen Raum, mit Ausnahme der DDR, durchgesetzt. Auch dieser Begriff hat eine lange Tradition, er wurde schon 1908 von Paul Rühlmann ins Gespräch gebracht (Rühlmann 1908).

Derzeit gilt jedoch die Übersetzung von politischer Bildung mit „political education“ insbesondere „im Kontext postkommunistischer Gesellschaften als ‚stark vorbelastet‘ und kaum akzeptabel („political education“ = „political indoctrination“), wie es in der Einleitung zu einem Bericht des Europarats heißt (Dürr et.al. 2001, 6). Dabei verbindet sich in manchen Ländern ein emphatisches, auf das soziale Alltagsleben bezogenes Verständnis von Demokratie-Lernen mit einer skeptischen Zurückhaltung, manchmal sogar Aversion gegen das Politische und gegen Politik in der Schule. So schreibt Ingrid Halbritter über die Schwierigkeiten der politischen Bildung in Südosteuropa, dass selbst bei engagierten Multiplikatoren „Politiker ... unterschiedslos als kriminelle, zumindest egozentrische Figuren betrachtet“ würden. Es gebe eine „tiefsitzende Politikverdrossenheit“, wogegen der Demokratiebegriff als „vager Begriff“ breite Zustimmung genieße. Halbritter resümiert: „Es versteht sich von selbst, dass in einem solchen Klima ‚politische Bildung‘ ein schwieriger Begriff ist, denn der Gegenstand dieser Bildung ist ja die ungeliebte Politik.“ (Halbritter 2004, 56 ff.)

Eine solche Distanz gegenüber Politik in der Schule ist zwar mit Blick auf die Erfahrungen mit Indoktrination in den kommunistischen Gesellschaften durchaus erklärlich. Wenn sich diese Distanz aber mit einem apolitisch oder gar antipolitisch gedachten Verständnis von Demokratieerziehung verknüpft, ist dies nicht nur politisch problematisch, es führt auch sachlogisch in unauflösbare Widersprüche. Demokratie ist ja keineswegs ein vages Prinzip, das symbolisch für das Gute im sozialen Zusammenleben steht. Leider ist auch die deutsche Diskussion um „Demokratiepädagogik“ von solchen Anklängen eines moralisch aufgeladenen, zugleich aber politikfernen Demokratieverständnisses nicht frei. Der Begriff „Demokratie“ wird jedoch traditionell und vollkommen zu Recht mit „Volksherrschaft“ übersetzt. Bei allen Unterschieden, die sich damit in der Geschichte der Demokratietheorie und in der politischen Praxis damit verbinden, ist Demokratie in jedem Fall eine Form politischer Ordnung. Oder anders: Demokratie ist eine Gestalt des Politischen, keineswegs aber eine Alternative zur Politik; in menschlichen Gesellschaften ist Demokratie eine Möglichkeit, Politik aber unausweichlich, weil jede Gesellschaft ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln muss. Demokratien wollen nun ihre gemeinsamen Angelegenheiten auf eine bestimmte Weise regeln, nämlich so, dass die dabei zu treffenden politischen Entscheidungen ihre Legitimation letztlich in Entscheidungen einer Bevölkerungsmehrheit haben, sei es direkt über Abstimmungen, sei es indirekt über Wahlen. Demokratie-Lernen kann deshalb nicht bedeuten, Demokratie außerhalb des Politischen zu suchen, denn Demokratie ist eine Form des Politischen und damit sachlogisch betrachtet ein Teilbereich von Politik. Es gibt keine Demokratie außerhalb von Politik; deshalb ist es auch nicht sinnvoll, Demokratie-Lernen oder „Demokratiepädagogik“ außerhalb, oberhalb oder anstelle von politischer Bildung positionieren zu wollen.

Selbstverständlich ist damit nicht gesagt, dass sich die Politik und damit der Gegenstandsbereich der politischen Bildung auf den Staat begrenzt. Das Politische begrenzt sich nicht auf den Staat (auch deshalb ist der Begriff der „staatsbürgerlichen Erziehung“ problematisch), ja nicht einmal auf das politische System im weiteren Sinne. Selbst ein Kopftuch kann zu einem politischen Phänomen werden, wie die entsprechenden Debatten in europäischen Ländern in den letzten Jahren gezeigt haben. Aber erst in dem Moment, wo es zu einem politischen Phänomen geworden ist, kann es auch zu einem Gegenstand von Demokratie-Lernen werden. Alle Fächer der Schule haben – mehr oder weniger ausgeprägt – eine politische Dimension, von Geschichte über Religion bis zu Kunst und Biologie. Deshalb ist politische Bildung auch mehr als ein Fach, sie muss darüber hinaus als Prinzip anderer Fächer und fächerübergreifenden Lernens verstanden werden (vgl. u.a. Sander 2001).

Allerdings muss hier sofort hinzugefügt werden, dass in einer nach Fächern geordneten Schule politische Bildung ohne ein eigenes Fach nicht auskommt; zum einen, weil ihr Gegenstand ein von anderen Fächern auch sinnvoll abgrenzbarer Bereich von Weltwissen ist, zum anderen, weil es in den heutigen Strukturen von Schule und Lehrerbildung ohne ein solches Fach keine Experten in der Schule gibt, die eine wissenschaftliche Ausbildung für diese Aufgabe mitbringen.

Der Zusammenhang zwischen Demokratie und politischer Bildung gründet im Prinzip der Volkssouveränität. Weil in der Demokratie die Staatsgewalt vom Volk ausgeht, muss der Staat seinerseits Gelegenheiten ermöglichen, fördern und auch (z.B. in einem staatlichen Schulsystem) selbst anbieten, in denen Bürgerinnen und Bürger lernen können, politische Fragen zu beurteilen und, so sie es wollen, sich politisch zu engagieren. „Demokratie begründet ... Pflicht für ganz gewöhnliche Menschen, politische Urteile zu treffen“ (Purdy 2004, 14). Eben dies kann man in der politischen Bildung lernen und genau hierin und nicht in vagen „demokratiepädagogischen“ Prinzipien ist ihre Aufgabe begründet: „In einer Demokratie besitzen die Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit, sich über das politische Geschehen zu informieren und sich daran zu beteiligen. Diese Beteiligungschancen werden sie aber nur dann wahrnehmen, wenn sie über politische Kenntnisse und Denkfähigkeiten verfügen. Der Politikunterricht hat die Aufgabe, die dazu notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.“ (Breit 2003, 7)

Dabei gehört zum Verständnis moderner Demokratie unter anderem die Erkenntnis, dass demokratische Systeme heute unter anderem deshalb funktionieren, weil sie nicht nur demokratisch sind. Auch hierfür bietet ein Begriff wie „Demokratiepädagogik“ keinen Ansatzpunkt. Moderne Demokratien in komplexen Gesellschaften sind nur auf der Grundlage von freiheitlichen Verfassungen möglich. Zu deren konstitutiven Merkmalen zählt zwar das Demokratieprinzip, aber eine freiheitliche Verfassung begrenzt das Demokratieprinzip zugleich durch andere Prinzipien. Zu diesen Begrenzungen gehören insbesondere Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, Unabhängigkeit der Justiz sowie die Grund- und Menschenrechte. Diese Rechte und Prinzipien begrenzen das Demokratieprinzip, weil sie dem Willen des Volkes, der Volkssouveränität also, gerade entzogen sind. Keineswegs kann das Volk – sei es direkt über Abstimmungen, sei es indirekt über gewählte Repräsentanten – ein Gericht anweisen, ein bestimmtes Urteil zu fällen, oder von der Exekutive verlangen, die Grundrechte einer unliebsamen Minderheit außer Kraft zu setzen. Keineswegs auch kann eine Mehrheit von der unterlegenen Minderheit erwarten, ihre politischen Positionen aufzugeben und dem Mehrheitswillen zu unterwerfen – nicht Rousseaus *volonté général*, sondern das Prinzip des Wettbewerbs konkurrierender Politikentwürfe, von denen keiner den Anspruch auf dauerhaft gültige Wahrheit erheben kann, prägt die moderne Demokratie: Dass Mehrheiten irren können, wissen wir aus der Geschichte der Volksabstimmungen und der Wahlen in Demokratien nur zu gut. Partizipation ist kein Allheilmittel. Auch deshalb programmiert Enttäuschungen vor, wer Jugendlichen verspricht, aktive Beteiligung im sozialen Nahraum werde am Ende globale politische Probleme lösen helfen. Politische Bildung sollte demgegenüber gelegentlich das berühmte Wort Churchills ins kollektive Gedächtnis rufen, die Demokratie sei die schlechteste Staatsform, ausgenommen alle anderen.

3. Professionalisierung und Professionalisierungsdefizite in der politischen Bildung

So selbstverständlich es ist, dass die politische Bildung in modernen Demokratien sich in normativer Hinsicht als demokratisch orientiert versteht – denn wie bereits ausgeführt ergibt sich ihre Notwendigkeit aus dem Demokratieprinzip selbst –, so wenig lassen sich Kriterien für die konkrete pädagogische Arbeit aus dieser normativen Orientierung einfach deduzieren. Dass Fachunterricht in der politischen Bildung sich als „demokratisch“ versteht, sagt über die Qualität dieses Unterrichts noch relativ wenig aus. Politische Bildung muss heute, nicht anders als andere Fachgebiete der schulischen und außerschulischen Bildung auch, als eine professionelle Aufgabe des Bildungssystems verstanden werden, die nach Gesichtspunkten fachbezogener pädagogischer Professionalität beurteilt werden kann. Wie lässt sich solche Professionalität in der politischen Bildung näher bestimmen?

Die Debatte über diese Frage ist in vollem Gang, sie kann hier nicht im Einzelnen referiert und analysiert werden, zumal sie in vielfältiger Weise mit grundsätzlichen Problemen der Aufgabenbestimmung für Schule und außerschulische Bildung im Übergang zur nachindustriellen Gesellschaft verknüpft ist. Im Folgenden sollen lediglich ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige wesentliche Aspekte zu dieser Frage angesprochen werden.

Man kann sich der Frage, was Professionalität in der politischen Bildung heißen kann, zunächst auf eine indirekte Weise nähern, indem man typische Fallen beschreibt, in die ausweislich der Fachunterrichtsforschung und vieler Unterrichtsbeobachtungen die Praxis politischer Bildung leicht gerät. Diese Fallen bezeichnen insoweit Professionalisierungsdefizite, als sie dazu führen, dass der Unterricht seinen Gegenstand – Politik – verfehlt und es nicht gelingt, Lernenden Kompetenzzuwächse im Umgang mit politischen Fragen und Problemen zu ermöglichen.

Zu diesen Fallen gehört die Wissensfalle: Unterricht wird hier als Aufhäufung von Gebirgen aus Einzelinformationen inszeniert, in dem es in erster Linie um abfragbare Kenntnisse geht, deren Verfallsdatum freilich oft mit dem nächsten Klausurtermin identisch ist. Hinter diesem scheinbar sicheren „Stoff“ verschwinden dann der Problemgehalt des Politischen, die Vielfalt der Perspektiven der an einer politischen Situation Beteiligten sowie die unvermeidlichen Unsicherheiten des Wissens über menschliche Verhältnisse, ohne die doch Politik gar nicht zu denken ist: Gäbe es die objektiv richtige Sicht auf menschliche Lebensverhältnisse und die objektiv richtige Lösung von Problemen in Gesellschaften, dann gäbe es keine Politik. Eine zweite Falle ist die Moralfalle, bei der politische Bildung zu einem oberflächlichen moralischen Rasonieren wird, zu einer bloß gesinnungsethischen Kommunikation, die nach Bedingungen und möglichen Konsequenzen des Handelns nicht mehr fragt. Die Neigung, politische Fragen in erster Linie als moralische Fragen zu betrachten, scheint weit verbreitet zu sein und ihr wird auch durch die Tendenz vieler Publikumsmedien zur Personalisierung und Skandalisierung von Politik Vorschub geleistet. Politische Bildung aber muss sich bei der moralischen Beurteilung von Politik mit den Dilemmata auseinandersetzen, die Max Weber mit der Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik beschrieben hat: Beispielsweise verhindert die bloße Liebe zum Frieden keinen Krieg, sie kann ihn sogar fördern, wenn sie zur Folge hat, dass Aggressoren nicht frühzeitig und entschlossen genug entgegen getreten wird. Die Meinungs-falle trägt zu einem oft anzutreffenden problematischen Image politischer Bildung als „Laberfach“ bei; hier wird die zu achtende Meinungsfreiheit der Lernenden mit der Vorstellung verwechselt, in politischen Fragen sei alles bloße Meinungssache, weswegen man im Grunde in der politischen Bildung nichts hinzu lernen könne. Die Kontextfalle benennt eine strukturelle

Schwierigkeit politischer Bildung zwischen fachlicher Profilierung und (gerade aus fachlichen Gründen) dem Zwang zur fächerübergreifenden Kooperation. Viele politische Probleme lassen sich auch in politischer Hinsicht nicht angemessen analysieren und beurteilen ohne den Rückgriff auf Wissen aus anderen fachlichen Bereichen. Beispielsweise bedarf es biologischen Wissens, wenn es um Fragen der politischen Regulierung der Anwendung von Biotechnologien geht, oder man benötigt Wissen über den Islam, wenn man sich mit islamischem Extremismus und Terrorismus angemessen befassen will. Zur Falle wird die Vermittlung dieses externen Expertenwissens aber dann, wenn hinter ihr die politischen Fragen verschwinden – ein Kurs über Grundzüge des Islam sagt eben über die Frage, wie die westlichen Gesellschaften mit islamischem Extremismus umgehen sollten und welche Optionen mit welchen möglichen Nebenwirkungen es hierbei geben könnte, zunächst einmal gar nichts aus. Diese vier Fallen ließen sich mit Blick auf die oben angesprochene Debatte um „Demokratiepädagogik“ wohl um eine weitere ergänzen, die man als Parallelisierungsfalle bezeichnen könnte: Hier werden um einer scheinbaren Erfahrungsnähe willen problematische Analogien zwischen dem sozialen Nahbereich und Verhaltensmustern auf der Ebene des politischen Systems hergestellt.

Was zeichnet nun umgekehrt eine professionelle politische Bildung aus?

Moderne Professionen sind zunächst Berufe, die durch ein hohes Maß an Autonomie gegenüber politischen oder weltanschaulichen Vorgaben gekennzeichnet sind. Ihre fachliche Identität entwickeln sie nach eigenen, transparenten, von den persönlichen moralischen und politischen Überzeugungen des Personals weit gehend unabhängigen Kriterien. Zwar entwickeln Professionen auch eine Berufsethik; für die politische Bildung ließen sich deren Umriss vielleicht in den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens erkennen. Aber im Kern stützen sich die Qualitätskriterien, mit denen Professionen ihre Praxis beurteilen, auf wissenschaftliches Wissen. Im Falle der politischen Bildung ist dies, soweit es um die fachlich-inhaltliche Vertretbarkeit von Lerngegenständen geht, sozialwissenschaftliches Fachwissen, im Kern aber ist das handlungsleitende Wissen professioneller Praktiker Wissen über politisches Lernen, denn politische Bildung ist eine pädagogische Profession und „Lehrpersonen“ sind heute, wie das Lehrerleitbild des Dachverbands Schweizer Lehrer von 1999 sehr treffend formuliert, als „Fachleute für das Lernen“ zu verstehen (zit. nach Burkard et.al. 2003, 22). Die Politikdidaktik als Wissenschaft vom politischen Lernen ist daher für die Professionalisierung der politischen Bildung von herausgehobener Bedeutung.

Damit ist bereits angedeutet, dass moderne Professionen über eine fachliche Infrastruktur verfügen, über die die interne Selbstverständigung, die Ausbildung des Nachwuchses und die Repräsentation nach außen organisiert sind. Professionelle politische Bildung gibt es nicht ohne eine solche Infrastruktur, zu der, nicht anders als in anderen Fachgebieten, wissenschaftliche Forschung, eine fachbezogene Publizistik mit Buchreihen und Fachzeitschriften, Verbände sowie, wie schon erwähnt, ein Unterrichtsfach in der Schule mit entsprechenden Strukturen für die Aus- und Weiterbildung der Fachlehrkräfte gehören.

Weiterhin erfordert Professionalität in der politischen Bildung, dass die Leistungen, die das Fachgebiet für die konkreten Adressaten wie für die Gesellschaft insgesamt erbringen will, konkret definierbar sind. Allerdings bedeutet dies nicht, dass Bildungsangebote politisches Lernen bei den Adressaten steuern könnte. Solche Steuerungsillusionen sind mit modernen Lerntheorien nicht vereinbar, die Lernen als einen aktiven, letztlich von den Individuen selbst (wenn auch nicht unbedingt bewusst) in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt gesteuerten

Prozess ansehen (vgl. u.a. Sander 2005 b). Politische Bildung interveniert aber mit ihren Lernangeboten in die ständig laufenden Prozesse der politischen Sozialisation. Sie will in der Auseinandersetzung mit Politik neues Lernen anregen, und zwar mit dem konkret definierten Ziel, die Kompetenzen der Adressaten in ihrer jeweiligen Auseinandersetzung mit Politik zu verbessern. Die setzt dreierlei voraus: ein klares, unabhängig von persönlichen Meinungen nach fachlichen Kriterien definiertes Verständnis von den Kompetenzen, um deren Verbesserung es gehen soll; eine begründete Vorstellung von Lernentwicklung in der politischen Bildung; schließlich ein hohes Maß an Diagnosefähigkeit, um Lernausgangslagen für die weitere Kompetenzentwicklung zu erkennen (und ein Repertoire an Methoden, mit deren Hilfe dies in der Praxis geleistet werden kann). In allen diesen Bereichen gibt es noch einen erheblichen Forschungsbedarf. Der derzeitige Stand der deutschen Diskussion zu diesen Fragen spiegelt sich im Entwurf für nationale Bildungsstandards, den die wissenschaftliche Fachgesellschaft der deutschen Politikdidaktik, der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), kürzlich der Kultusministerkonferenz vorgelegt hat (vgl. GPJE 2004). Dieser Entwurf definiert die Ziele der politischen Bildung in Form eines Kompetenzmodells, das drei Kompetenzbereiche beschreibt: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. In diesen drei Bereichen werden nach Schulstufen geordnet Kompetenzen definiert, die in der schulischen politischen Bildung erreicht werden sollen. Damit wird zugleich eine Lernentwicklung im Fach von der Grundschule bis zum Abitur bzw. zum Abschluss einer beruflichen Schule beschrieben.

Es versteht sich fast von selbst, dass eine politische Bildung, die ihre Leistungen in Form von Kompetenzen bei den Adressaten definiert, auch in lernmethodischer Hinsicht professionell sein muss. Allerdings gibt es keine methodischen „Universalschlüssel“, die garantieren würden, dass die Arbeit mit bestimmten Methoden unter allen Umständen Erfolg versprechend ist. Welche Methoden jeweils geeignet sind, hängt bekanntlich von vielen Faktoren ab, zu denen die Lernvoraussetzungen der Adressaten, das jeweilige Thema und die äußeren Bedingungen eines Lernhabens wie Zeiten, Orte und Ressourcen gehören. Aber gerade dies spricht dafür, dass professionelles Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen die Fähigkeit erfordert, mit einem sehr breiten und vielfältigen Repertoire an Methoden arbeiten zu können. Auch spricht vieles für die These, dass in der Tendenz eher handlungsorientierte, aktivierende Methoden in der politischen Bildung bessere Resultate zeigen als der traditionelle Frontalunterricht, besonders in seiner in Deutschland traditionell weit verbreiteten Form des so genannten „fragend-entwickelnden Unterrichts, in der die Lehrkräfte ständig Fragen stellen, deren Antworten sie schon kennen. So zeigt eine Studie aus Sachsen-Anhalt mit 1400 befragten Schülern, dass Politikunterricht in – von der Autorin auf Grund von Schüleräußerungen über ihre Unterrichtserfahrungen so klassifizierten – „modernen“ Klassen, in denen der Unterricht in der politischen Bildung methodisch vielfältig, offen und schüleraktiv verläuft, deutlich bessere Resultate zeigt als der Politikunterricht in „traditionellen“ Klassen mit dominant lehrerzentriertem Unterricht. Beispielsweise hatten in traditionellen Klassen rund ein Viertel der Schüler Interesse an Politiksendungen im Fernsehen, in modernen Klassen dagegen 40 %, und während in traditionellen Klassen 46 % sich vorstellen konnten, an einer genehmigten Demonstration teilzunehmen, waren es in modernen Klassen etwa zwei Drittel. Auch die Zufriedenheit mit dem Fachunterricht in der politischen Bildung erwies sich als signifikant unterschiedlich: In traditionellen Klassen waren 38 % der Schüler mit dem Unterricht zufrieden, in modernen Klassen dagegen 67 % (Kötters-König 2001).

4. Ausblick: Internationalisierung politischer Bildung

Es gehört zu einem professionellen Verständnis von den Aufgaben politischer Bildung, dass diese zwar auf einer demokratischen, nicht aber auf einer nationalen Grundlage definiert werden können. An Kompetenzen wie politische Urteilsfähigkeit oder politische Handlungsfähigkeit und an Leitideen wie politische Mündigkeit oder an den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens ist nichts national. Sie könnten ebenso gut in jeder anderen modernen Demokratie formuliert werden, was auch wenig überraschend ist, denn die Grundprinzipien und Wertorientierungen moderner Demokratien sind universalistisch. Universell sind auch die Prinzipien und Geltungskriterien wissenschaftlicher Forschung. Zudem globalisieren sich auch die inhaltlichen Gegenstände politischer Bildung. Kaum ein Politikfeld lässt sich noch alleine mit Blick auf nationale Perspektiven sinnvoll analysieren und selbst wo man es versucht, erweisen sich doch oft die innerstaatlichen Debatten und Kontroversen als denen in anderen modernen Gesellschaften strukturell ähnlich. Eine in ihrem Selbstverständnis nationalstaatlich orientierte politische Bildung wird zu einem Anachronismus.

Aus diesen Gründen ist eine stärkere Internationalisierung der Fachdiskussion zur politischen Bildung dringend geboten. Ansätze dazu gibt es, die erwähnten Initiativen des Europarats gehören dazu oder das Netzwerk NECE (Networking European Citizenship Education, www.bpb.de/nece). In Deutschland gibt es seit 20 Jahren eine Kooperation zwischen der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Center for Civic Education in den USA, Arbeitskontakte bestehen ferner von Seiten der deutschen Politikdidaktik u.a. in europäische Nachbarländer, nach Russland und nach Asien, wobei sich in jüngster Zeit insbesondere die wissenschaftlichen Kontakte nach Südkorea verdichten. Aber von einer Internationalisierung in dem Sinne, dass sich ähnlich wie in älteren Wissenschaftsdisziplinen eine internationale Fachöffentlichkeit entwickelt hätte, sind diese Ansätze doch auch noch relativ weit entfernt. Es wird eine Aufgabe für die nächsten Jahre und Jahrzehnte sein, diese internationalen Kooperationen weiter zu verdichten und auf diesem Weg die Internationalisierung der politischen Bildung zu befördern.

Literatur

- Breit, Gotthard: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: POLIS 3/2003
- Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard/Ekholm, Mats: Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht. Berlin 2003
- Dürr, Karlheinz/Martins, Isabel Ferreira/Spajic´-Vrkasˇ, Vedrena: Demokratie-Lernen in Europa. Strasbourg 2001
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm der BLK, Bonn 2001
- Fauser, Peter: Demokratiepädagogik oder politische Bildung? In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2004
- Filzmaier, Peter: Ein österreichisches Kuriosum? Politische Bildung zwischen Bildungseinrichtungen, Parteien und Staat. In: kursiv – Journal für politische Bildung 4/2004
- GPJE: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach 2004
- Halbritter, Ingrid: Politische Bildung in Südosteuropa – ein Entwicklungsprojekt. In: kursiv – Journal für politische Bildung 4/2004
- Himmelman, Gerhard: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.

Schwalbach 2001

Himmelman, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin 2004

Juchler, Ingo: Worauf sollte die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Politische Bildung 1/2005

Kötters-König, Catrin: Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/2001

Massing, Peter: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach 2002

Oser, Fritz/Reichenbach, Roland: Politische Bildung in der Schweiz. Bern 2000

Patzelt, Werner J.: Demokratieziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser. In: kursiv – Journal für politische Bildung 4/2004

Purdy, Jedediah: Jeder ein König. In: DIE ZEIT vom 21.10.2004

Rühlmann, Paul: Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. Leipzig 1908

Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach 2001

Sander, Wolfgang: Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“. Anmerkungen zu einer unfruchtbaren Kontroverse. In: POLIS 3/2003

Sander, Wolfgang: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg 2004

Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3., völlig überarb. Aufl., Schwalbach 2005 (a)

Sander, Wolfgang: Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2/2005 (b)

Sliwka, Anne: „Education for citizenship“ an Schulen in England. In: kursiv – Journal für politische Bildung 4/2004