



BASISWISSEN POLITISCHE BILDUNG

Band

1

**Dirk Lange, Volker Reinhardt
(Hrsg.)**

**Konzeptionen,
Strategien
und Inhaltsfelder
Politischer Bildung**

**Handbuch für den
sozialwissenschaftlichen Unterricht
herausgegeben von
Dirk Lange und Volker Reinhardt**



Basiswissen Politische Bildung

Handbuch für den
sozialwissenschaftlichen Unterricht
herausgegeben von Dirk Lange und Volker Reinhardt

Band 1

Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung

Herausgegeben von
Dirk Lange und Volker Reinhardt

2. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Redaktionelle Mitarbeit: Patrick Bredl

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier
(chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Basiswissen Politische Bildung

Band 1–2 **zusammen:** ISBN 978383401730-7

Band 1: ISBN 978383401725-3

Band 2: ISBN 978383401726-0

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Stücker, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwortinterview mit Jürgen Habermas XI

Vorwortinterview der ersten Auflage mit Lord Ralf Dahrendorf († 2009) XVI

Dirk Lange
Zur Einführung 1

Ideen Politischer Erziehung

Hans-Joachim von Olberg
Politische Pädagogik bis ins Zeitalter der Nationalstaaten 5

Günter C. Behrmann
Politische Erziehung und Bildung im Kaiserreich 24

Wolfgang Beutel
Reformpädagogik und Politische Bildung 36

Carl Deichmann
Politische Erziehung im Nationalsozialismus 48

Sigrid Biskupek
Erziehung zur „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ 58

Tilman Grammes
Erziehung zum Staatsbürger (Kerschensteiner, Litt, Spranger) 67

Klaus Moegling
Erziehung zur Mündigkeit 79

Peter Fauser
Demokratiepädagogik 90

Gerhard Himmelmann
Politische Pädagogik, Pragmatismus und Demokratie 103

Konzepte Politischer Bildung

Wolfgang Sander
Einsichten in das Politische 113

<i>Jan Hodel</i>	
Problemorientierung	120
<i>Peter Herdegen</i>	
Das Politische als Konflikt	131
<i>Armin Scherb</i>	
Kategoriale politische Bildung	140
<i>Klaus-Peter Hufer</i>	
Emanzipation und Politische Bildung	149
<i>Joachim Detjen</i>	
Rationalität und Politische Bildung	159
<i>Sibylle Reinhardt</i>	
Werte in der Politischen Bildung	166
<i>Frank Langner</i>	
Politisches Lernen als Konstruktion	175
<i>Andreas Petrik</i>	
Kommunikative Fachdidaktik	184
<i>Armin Scherb</i>	
Normative Politikdidaktik	194
<i>Volker Reinhardt</i>	
Demokratie-Lernen	203
<i>Dirk Lange</i>	
Politikbewusstsein und Politische Bildung	213
<i>Andreas Petrik</i>	
Genetische Politikdidaktik	222

Begriffe Politischer Bildung

<i>Gerd Steffens</i>	
Politik als Diskurs	235
<i>Reinhold Hedtke</i>	
Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaften? Zur Referenz Politischer Bildung	246
<i>Armin Scherb</i>	
Der Beutelsbacher Konsens	255
<i>Carl Deichmann</i>	
Institutionenkunde Institutionen/mehrdimensionale Institutionenkunde	263

<i>Udo Kempf / Hans-Werner Kuhn</i>	
Partizipation	276
<i>Joachim Detjen</i>	
Bürgerleitbild	286
Zugänge Politischer Bildung	
<i>Béatrice Ziegler</i>	
Politik erforschen	297
<i>F. Klaus Koopmann</i>	
Erfahrungsbezogen Politik lernen	310
<i>Klaus Moegling</i>	
Politisches Handeln/ Handlungsorientierung	328
<i>Dirk Lange</i>	
Politik im Alltag	335
<i>Hendrik Schröder / Andreas Klee</i>	
Schülerorientierung	342
<i>Armin Scherb</i>	
Sinnorientierung	352
<i>Hendrik Schröder / Andreas Klee</i>	
Politische Urteilsbildung	361
Politische Bildung international	
<i>Andreas Eis</i>	
Education for European Democratic Citizenship	373
<i>D. Antonio Cantù</i>	
Political Education in the United States	382
<i>Murray Print</i>	
Political and Civic Education in 21 st Century Australia	396
<i>Murray Print / Shigeo Kodama / Wangbei Ye / Sugianto Tandra</i>	
Political Education in Asian Schools	410
<i>Gerhard Himmelmann</i>	
Citizenship Education in England	425
<i>Concepción Naval / Elena Arbués</i>	
Education for Citizenship in Spain	433

<i>Werner Zettelmeier</i>	
Politische Bildung in französischen Schulen	446
<i>Ruud Veldhuis / Jan Vis</i>	
<i>Politische Bildung in den Niederlanden</i>	458
<i>Béatrice Ziegler</i>	
Politische Bildung in der Schweiz	473
<i>Peter Filzmaier / Cornelia Klepp</i>	
Politische Bildung in Österreich	485
<i>Karlheinz Dürr</i>	
Demokratie-Lernen in Mittelost- und Osteuropa	499
 Inhaltsfelder der Politischen Bildung	
<i>Georg Weißeno</i>	
Politisches Lernen	511
<i>Horst Biedermann</i>	
Demokratisches Lernen	519
<i>Andreas Lutter</i>	
Ökonomisches Lernen in der politischen Bildung	532
<i>Günter C. Behrmann</i>	
Soziales Lernen	540
<i>Tonio Oeftering / Herbert Uhl</i>	
Emotionen und politisches Lernen	560
<i>Peter Henkenborg</i>	
Moralisches Lernen	576
<i>Thomas Goll</i>	
Rechtliches Lernen	587
<i>Michael Hemmer / Rainer Mehren</i>	
Geographisches Lernen	597
<i>Dirk Lange</i>	
Historisches Lernen	609
<i>Markus Rehm</i>	
Naturwissenschaftlich-politisches Lernen	616
<i>Uli Jäger</i>	
Friedenspädagogik	624

<i>Olaf Stuve</i>	
Geschlechterreflektiertes Lernen	636
<i>Axel Schulte</i>	
Interkulturelles Lernen	651
<i>Günter C. Behrmann / Bernd Overwien</i>	
Globales Lernen	663
<i>Yvonne Leimgruber</i>	
Regionales Lernen	667
<i>Andreas Brunold</i>	
Ökologisches Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung	678
<i>Gabi Elverich / Albert Scherr</i>	
Antirassistische Bildung	693
<i>Frank Langner</i>	
Medienbezogenes politisches Lernen	701
<i>Albert Scherr</i>	
Menschenrechtsbildung	711
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	721
Inhaltsverzeichnis Band 2	728

Vorwortinterview mit Jürgen Habermas

Für die erste Auflage des Handbuchs „Basiswissen Politische Bildung“ von 2007 verfasste der 2009 verstorbene Lord Ralf Dahrendorf ein Vorwort-Interview. Er nahm als öffentlicher Intellektueller zu Fragen der beiden Herausgeber Stellung, die sich auf die Schwerpunkte des Handbuches beziehen.

Für die aktuelle, überarbeitete Neuauflage ist es uns gelungen, mit Jürgen Habermas einen der weltweit meist rezipierten Sozialwissenschaftler und Philosophen für das Vorwort zu gewinnen, welches wiederum in Interviewform zu den weitgehend gleichen Fragen verfasst wurde. Es ist – auch für einen Vergleich – äußerst interessant, was diese beiden Intellektuellen, die sich im Laufe ihres Lebens auch immer wieder mit Fragen der Politischen Bildung auseinandergesetzt haben, zu den folgenden Themen zu sagen haben. Für einen Vergleich lohnt auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung der beiden Vorwort-Verfasser zu unterschiedlichen Zeiten, fand das Interview mit Habermas doch genau zehn Jahre nach dem Dahrendorf-Vorwort statt. Daher drucken wir auch das Vorwort der ersten Auflage – nach dem Vorwort von Jürgen Habermas – ab.

Dirk Lange/Volker Reinhardt: Die Bundesrepublik Deutschland ist eine institutionell und kulturell gefestigte Demokratie. Damit hat doch die Politische Bildung an Bedeutung verloren. Wozu brauchen wir noch Politische Bildung?

Jürgen Habermas: Keineswegs hat sie an Bedeutung verloren. Je älter ich werde, umso mehr erstaunt mich als akademischer Lehrer die triviale Erfahrung, dass jede Generation wieder von vorne anfängt. Das trifft nicht nur auf den Nachwuchs in akademischen Fächern zu, sondern erst recht auf die heranwachsenden Bürger/innen eines demokratischen Rechtsstaates. Der vornehmste Gegenstand der Politischen Bildung ist die Demokratie, in der wir leben. Dieses politische System hat erstens einen ziemlich künstlichen und komplexen Aufbau. Deshalb wird von jedem, der die rechtliche Konstruktion der Verfassung, also den Maßstab verstehen will, an dem sich die Ausübung der demokratischen Herrschaft legitimieren muss, eine erhebliche kognitive Anstrengung verlangt. Aber anstrengend ist das System erst recht in einem praktischen Sinne. Denn zweitens ist die Demokratie ein außerordentlich fragiles Gebilde, das sich nicht wie ein Organismus gewissermaßen selbstläufig am Leben erhält. Nur durch die aktive Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger kann eine Republik vor ihrem Verfall bewahrt werden. Diese Beteiligung erfordert nicht nur vom Einzelnen Interesse am Tagesgeschehen, also die Bereitschaft, sich über das politische Tagesgeschehen laufend zu informieren; sie verlangt darüber hinaus kritische Stellungnahmen und Urteile zu diesem Geschehen. Und diese sollen nicht ausschließlich in der Orientierung an jeweils eigenen Interessen gebildet werden, sondern auch mit dem Blick auf das, was im gleichmäßigen Interesse aller Bürger liegt – einschließlich der Interessen der an den

Rand gedrängten Schichten. Denn heute ist durch empirische Studien die Tatsache gut belegt, dass sich die Wahlenthaltung marginalisierter Schichten und die Vernachlässigung dieser Nichtwähler durch Parteien, die auf kurzfristige Stimmenmaximierung setzen, gegenseitig hochschaukeln.

Gewiss, Rousseau'sche Bürgertugenden können in einer von Marktimperativen durchdrungenen Lebenswelt nur noch in kleiner Münze erhoben werden. Aber jede Demokratie ist auf diesen Rest angewiesen – auf einen Rest an Gemeinwohlorientierung, an gegenseitigem Respekt und an der Bereitschaft der Bürger, in der politischen Öffentlichkeit und an der Wahlurne von der eigenen Vernunft Gebrauch zu machen. Weil die Bürger und Bürgerinnen dieses immer noch anspruchsvolle Minimum an gutem Willen aus eigener Kraft, also aus Einsicht und spontan aufbringen müssen, gibt es bei uns keine Rechtspflicht zur Teilnahme an politischen Wahlen. Darin verrät sich die Achillesferse der Demokratie – der demokratische Staat kann sich nicht allein aus eigenen administrativen Ressourcen, also durch Rechtszwang reproduzieren. Eine Demokratie kann nicht stabiler sein als der gute Wille und die politische Vernunft ihrer Bürgerinnen.

Die Bürger sind die letzten Garanten; sie dürfen sich nicht einfach gehen lassen; Shitstorms im Netz sind ruinös. Die Politische Bildung kann die politische Sozialisation im Elternhaus nicht ersetzen, weil sie Motivation nur in begrenztem Maße wecken kann. Aber unersetzlich ist sie – wenn schon nicht für den guten Willen – so doch für die besseren Einsichten. Pädagogischer Optimismus ist insoweit eine Bestandsvoraussetzung der Demokratie selbst – und ist keine Marotte von Politiklehrern.

Lange/Reinhardt: Im internationalen Maßstab befindet sich die Politische Bildung im Aufwind. In welche Richtung sollte sich die Politische Bildung in Deutschland bewegen?

Habermas: Lassen Sie mich zwei Herausforderungen nennen. Wir in Deutschland haben viel zu spät akzeptiert, dass wir ein Einwanderungsland sind. Die brennenden Asylantenheime Anfang der 1990er Jahre und der schändliche Asylkompromiss waren ein Menetekel. Inzwischen hat sich diese Situation etwas gebessert. Angesichts von Herausforderungen, mit denen die Politische Bildung ja schon länger konfrontiert war, zeigt sich im Zuge der jüngsten Flüchtlingswelle ein gewisser Mentalitätswandel. Für viele Einwanderer muss unsere Demokratie gewissermaßen „als Fremdsprache“ gelehrt werden. Davon kann ein frischer Impuls für alle Schülerinnen und Schüler ausgehen. Alle, die Einheimischen so gut wie die Hinzugekommenen, können praktisch lernen, sich selbst mit den Augen der anderen zu sehen und mit Dissonanzen zwischen verschiedenen Lebensformen umzugehen.

Dieses Thema berührt sich mit dem nächsten, dem anschwellenden Rechtspopulismus. In der alten Bundesrepublik hatte sich am Ende, vor allem in den jüngeren Generationen, so etwas wie ein postnationales Bewusstsein entwickelt, jedenfalls die Bereitschaft, nationale Interessen nur im Rahmen einer europäischen, über-

haupt einer supranationalen Abstimmung von Interessen zu verfolgen. Diese Sensibilität für die Notwendigkeiten einer politischen Kooperation jenseits von nationalen Grenzen fiel der alten Bundesrepublik auch nicht schwer, weil sie nach den Nazi-Verbrechen ihre Reputation zurückgewinnen musste. Diese Lage hat sich seit der Wiedervereinigung verändert, und nicht nur zum Besseren. Die Wiederherstellung der nationalstaatlichen „Normalität“ hat nicht nur den Ton der staatstragenden Geschichtsschreibung bestimmt und die Regierungspolitik in eine eher selbstbezogene Richtung gelenkt. Vor allem hat sich das Gefälle zwischen der „öffentlichen“ und der inoffiziellen Meinung im Lande verringert. In einem enthemmten Klima werden Themen wie die wachsende soziale Ungleichheit, die Eurokrise und die Einwanderung überwiegend aus der Perspektive der Selbstbehauptung der eigenen Nation wahrgenommen. Daraus ergibt sich für die Politische Bildung ein Themenbereich, der in Deutschland viele Jahrzehnte lang latent geblieben ist. Ich meine den brenzligen Komplex von Fragen, die um die Selbstbehauptung der nationalen Identität im Zeitalter der digitalen und wirtschaftlichen Globalisierung kreisen.

Lange/Reinhardt: Welches werden die zentralen gesellschaftlichen Problemfelder sein, mit denen die nachwachsenden Generationen konfrontiert sein werden, die sich in der (Politischen) Bildung widerspiegeln sollten?

Habermas: Die regressiven Impulse, von denen wir eben sprachen, sind eine Reaktion auf die Herausforderung, die demokratischen Verfahren über nationale Grenzen hinaus zu erweitern. Die politische Theorie befasst sich erst seit zwei bis drei Jahrzehnten mit der Frage, wie der politische Steuerungsbedarf einer über digitale Kommunikation und Märkte *systemisch*, d. h. über den Köpfen der Bevölkerungen zusammenwachsenden Weltgesellschaft befriedigt werden kann. *Global Governance* ist das Stichwort für das, was das immer dichtere Netz von internationalen Organisationen leistet und leisten soll. Aber diese entziehen sich weitgehend demokratischer Kontrolle. Das ist das Thema einer wachsenden juristischen Literatur über einen Ausbau und am Ende eine Konstitutionalisierung des Völkerrechts. Diese speziellen Themen sind insofern von Bedeutung für die Politische Bildung, als deren zentraler Gegenstand davon unmittelbar betroffen ist. Bisher hat sich der demokratische Rechtsstaat im nationalstaatlichen Format entwickelt. Dieses Modell beherrscht auch noch den Unterricht. Die Europäische Union ist der erste Schritt über dieses Format hinaus. Wie schwierig dieser Prozess der allmählichen Herausbildung einer transnationalen Demokratie ist, zeigt die umfangreiche Literatur über das demokratische Defizit, an dem die Europäische Union bis heute leidet. Und nun gerät auch noch dieses fragile Gebäude ins Wackeln. Wir stehen vor dem Dilemma, dass wir einerseits mit dem Koordinationsbedarf der globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft durch supranationale Zusammenarbeit zurechtkommen müssen; dass wir diese aber andererseits nur in dem Maße unter demokratische Kontrolle bringen können, wie es gelingt, den komplementären Widerstand vonseiten der Nationalstaaten, die sich immer stärker einigeln, wie auch vonseiten des Finanzkapitalismus zu überwinden.

Ein anderes, ebenso brisantes Thema sind die politischen Folgen der digitalen Kommunikation. Diese hat ja nicht nur das Lese- und Informationsverhalten der jüngeren Generationen, sondern die politische Kommunikation im Ganzen und in allen Altersgruppen verändert. Wichtig scheint mir im Hinblick auf das Überleben der Demokratie die Frage zu sein, wie sich die *zentrifugale* Natur der Webkommunikation auf die Rolle auswirkt, die bisher die nationalen Öffentlichkeiten erfüllt haben. Presse und Fernsehen konnten die Aufmerksamkeit großer anonymer Wahlbevölkerungen – in den USA beispielsweise über den ganzen Kontinent hinweg – auf eine überschaubare Anzahl politisch entscheidungsdürftiger Themen lenken und durch die Bündelung von Themen und Stellungnahmen konkurrierende öffentliche Meinungen erzeugen. Gerade im Hinblick auf die USA mit ihrem vollständig privatisierten Mediensystem drängt sich die Frage auf, wie diese *zentripetale* Dynamik der bestehenden Öffentlichkeitsstrukturen aufrechterhalten oder wodurch sie ersetzt werden kann.

Schließlich kehrt ein altes Problem in neuer Gestalt zurück – der Vergleich des Typus westlicher Demokratien mit den neuen, mehr oder weniger weichen Formen autoritärer Regime, angefangen von China und Russland über Ungarn und die Türkei bis zu Polen. Ich vermute, dass sich solche Regime unter Bedingungen des globalen Finanzkapitalismus auf den Weltmärkten durchaus behaupten können, wenn sie den Staatshaushalt ohne Rücksicht auf interne „Kosten“ nach den betriebswirtschaftlichen Regeln großer Mischkonzerne verwalten.

Lange/Reinhardt: Politische Bildung ist nicht nur eine Unterrichtsfach, sondern auch ein Prinzip, welches das gesamte Schulleben prägen sollte. Welche Voraussetzungen bzw. institutionellen Änderungen schlagen Sie vor, damit Demokratie in der Schule gelebt und gelernt werden kann?

Habermas: Ich bin kein Fachmann und habe mich seit einem halben Jahrhundert zu bildungspolitischen Fragen nicht mehr geäußert. Nach meinem Eindruck hängt die Verwirklichung von Unterrichtsprinzipien, die – wie die oben erwähnte Einübung in den Umgang mit dem spannungsreichen religiösen und kulturellen Pluralismus – in allen Fächern praktiziert werden und das Klima an einer Schule im Ganzen prägen, stark von den Persönlichkeiten der Schulleiterinnen und der Lehrer ab – also von Mentalitätsfaktoren, die schwer zu planen und zu berechnen sind. Aber damit will ich der Kapitulation der Wissenschaft vor den subtilsten Problemen nicht das Wort reden. Ich bin mit der Materie nicht hinreichend vertraut.

Lange/Reinhardt: Die Handlungsorientierung ist eine Schlüsselkategorie der Didaktik der Politischen Bildung. Welche Handlungskompetenzen benötigen mündige Bürgerinnen und Bürger in modernen Demokratien?

Habermas: Auch das werden Sie besser wissen als ich. Ad hoc würde ich sagen: Neugier und Mut zum Widerspruch. Ferner ein Sinn für politische Gerechtigkeit, d. h. ein gutes Gespür für die körperliche Unversehrtheit und die Würde eines jeden sowie für den Kern eines egalitären Gemeinwesens – nämlich für die gleichen Frei-

heiten und Rechte aller Bürger. Sodann ein bisschen Zivilcourage, jedenfalls das Bewusstsein, dass es Situationen gibt, in denen wir uns als Bürger aus der politischen Verantwortung *füreinander* nicht heraus stellen dürfen. Schließlich eine gewisse Unruhe, über die politischen Dinge auf dem Laufenden zu bleiben, weil wir die Politik nicht wie die Wasserversorgung, die Gesundheitsfürsorge oder die Müllabfuhr den Experten überlassen können. Das sind zwar Erwartungen, die in hochkomplexen Gesellschaften nicht leicht zu erfüllen sind; und doch hängt daran letztlich das Schicksal der Demokratie. Der *Staat* ist ein funktional ausdifferenziertes System, und inzwischen sind auch diejenigen, die Politik als Beruf betreiben, diesem Funktionssystem immer weiter einverleibt worden. Sogar die Presse fühlt sich, entgegen ihrem demokratischen Auftrag, immer mehr dieser politischen Klasse zugehörig.

Daher sehe ich heute den Witz der Politischen Bildung darin, *die Politik* als eine Sphäre der Lebenswelt *vom Staat* als einem funktional spezifizierten System zu *unterscheiden* und die heranwachsenden Bürgerinnen an die *Bürde der Politik* zu gewöhnen. Der demokratische Begriff von Politik ist anstrengend, weil letztlich jeder Bürger die *Mitverantwortung* für alle rechtskräftig beschlossenen politischen Entscheidungen trägt. Aber die Bürger werden, wenn die Demokratie zerfällt, zu Fellachen. Und dann können sie morgens nicht mehr in den Spiegel schauen, ohne zu erröten.

Jürgen Habermas
Starnberg 2017

Vorwortinterview der ersten Auflage mit Lord Ralf Dahrendorf († 2009)

Lange/Reinhardt: Die Bundesrepublik Deutschland ist eine institutionell und kulturell gefestigte Demokratie. Damit hat doch die politische Bildung an Bedeutung verloren. Wozu brauchen wir noch politische Bildung?

Dahrendorf: Deutschland ist eine gefestigte Demokratie und kann darauf stolz sein. Doch bleiben drei Aufgaben der politischen Bildung.

Erstens haben die neuen Bundesländer zwar die Formen der westdeutschen Demokratie übernommen, aber es fehlen ihnen die Erfahrungen der alten Bundesrepublik. Diese bewusst zu halten ist eine Aufgabe der politischen Bildung.

Zweitens fallen gerade gefestigte Demokratien leicht in eine falsche Bequemlichkeit. Die Wahlbeteiligung sinkt; die Parteien werden unbeliebt; die Bürger wenden sich von der Politik ab. Das ist eine Einladung an die Herrschenden, ihre Entscheidungen ohne die nötige Kontrolle zu treffen. Es führt zu einem schleichenden Autoritarismus. Auf einmal stellen die ermüdeten Bürger fest, dass ihre Rechte in Gefahr geraten, und bald ist es zu spät, um sie wieder zu beleben. Das geschieht bereits in Spurenelementen. Viele Regierungen demokratischer Länder haben die Bürgerfreiheiten eingeschränkt. Es ist eine Aufgabe der politischen Bildung, der Bürgermüdigkeit entgegenzuwirken, also Bürger wach zu halten. Nur eine lebendige Demokratie tätiger Bürger ist wirklich auf Dauer gefestigt.

Drittens stehen auch ziemlich gefestigte Demokratien nicht allein. Wenn sie umgeben sind von undemokratischen Staaten, müssen sie sich zur Wehr setzen. Mehr noch, sie müssen helfen, demokratische Institutionen und Verhaltensweisen zu verbreiten. Das verlangt vertiefte Kenntnisse der politischen Prozesse, die die Freiheit fördern. Am Beispiel Irak kann man sehen, was geschieht, wenn diese Kenntnisse fehlen. politische Bildung hat auch die Aufgabe, Menschen in die Lage zu versetzen, den Gedanken lebendiger Demokratien zu verbreiten.

Lange/Reinhardt: Im internationalen Maßstab befindet sich die politische Bildung im Aufwind. In Großbritannien hat die Labour-Regierung mit großem Aufwand ein neues Unterrichtsfach zur Democratic Citizenship Education eingeführt. Was kann die politische Bildung in Deutschland von dem neuen Unterrichtsfach lernen?

Dahrendorf: In manchen Ländern, wie z. B. in Großbritannien, galt das Politische lange Zeit als selbstverständlicher Teil der Bildungspraxis. Es gab kein eigenes Fach für die Thematik, sondern gewisse allgemeine Verhaltensregeln und -gewohnheiten, die den Zweck erfüllten. Dazu gehörte vor allem die Debatten-Kultur, die in vielen Fächern praktiziert wurde und dazu führte, dass junge Menschen frühzeitig lernten, sich klar und knapp zu öffentlichen Fragen zu äußern.

In jüngerer Zeit hat die Debattierfreudigkeit auch in Großbritannien einen Niedergang erlebt. Das mag an der multikulturellen Zusammensetzung der Bevölkerung – vor allem in den Bildungseinrichtungen – liegen, aber auch an einer Veränderung der Lebensstile mit abnehmendem Interesse an öffentlichen Dingen. Kennzeichnenderweise waren es Speaker, also Präsidenten des Parlaments, die dem mit citizenship education entgegenzuwirken suchten.

Citizenship ist denn auch das erste Thema dieser Art der politischen Bildung geworden. Welche Rechte hat der Bürger? (In Deutschland spricht man eher vom Staatsbürger, doch geht es nicht nur um Rechte im Hinblick auf den Staat.) Welche Lebensbereiche bleiben den Bürgern überlassen und verlangen daher selbständiges Denken und Handeln? Was für Pflichten ergeben sich daraus für Bürger? Hier trifft sich die britische Entwicklung mit der kontinentaler Länder, wenngleich die Betonung des Bürgers – und nicht nur der Institutionen – Nachahmung verdient.

Dazu gehört dann vor allem im britischen Fall die Konzentration auf das Parlament als Kernstück der Demokratie. In Großbritannien ist ja „Souveränität“ nicht in erster Linie ein nationaler, sondern ein parlamentarischer Begriff. Die Souveränität des Parlaments ist zu verteidigen. Eingriffe in Parlamentsrechte – z. B. auch durch die Europäische Union – sind darum schwer erträglich, weil das Parlament in allen Fragen das letzte Wort hat. Diese Konzentration auf eine Institution macht politische Bildung leichter, ist aber nur bedingt übertragbar auf Länder, in denen es Verfassungsgerichte oder auch einen nicht-parlamentarischen Staatsbegriff gibt.

Lange/Reinhardt: Welches werden die zentralen gesellschaftlichen Problemfelder sein, mit denen nachwachsende Generationen konfrontiert sein werden, die sich in der (politischen) Bildung widerspiegeln sollten?

Dahrendorf: Schon im späten 20. Jahrhundert sind neue Problemfelder in das Blickfeld der Politik und damit der politischen Bildung gerückt. Dazu gehört die Frage einer lebenswerten Umwelt ebenso wie die der demografischen Veränderungen und ihrer sozialpolitischen Folgen. Am Anfang des 21. Jahrhunderts kommen vor allem drei große Themen hinzu.

Das sind erstens die Fragen der Wissens- und Informationsgesellschaft. Die außerordentlich anwachsende Verfügbarkeit von Information – und zwar zur gleichen Zeit an nahezu allen Orten der Welt – schafft eine neue Aufgabe. Die Information muss sinnvoll strukturiert werden, um unser Handeln zu leiten. Es sind also Kategorien, auch neue Denkweisen nötig, um die Menge der Information sinnvoll zu machen. Diese können nur durch Bildung vermittelt werden.

Dabei wird sich – zweitens – herausstellen, dass in der Zeit der Globalisierung die Dynamik der Wirtschaft eine ungewöhnlich starke Differenzierung in arm und reich hervorgebracht hat. Das gilt sowohl innerhalb von Gesellschaften als auch zwischen den Ländern der Welt. Programme zur Beseitigung von Armut sind bis-

her nur bedingt erfolgreich gewesen. Es ist eine Kernfrage des politischen Handelns, davor aber der politischen Bildung, die Suche nach einer Welt zu fördern, in der alle Menschen einen Mindeststandard der Bürgerschaft (im Sinne von citizenship) genießen.

Das führt drittens zum Verständnis der Beziehung zwischen Bürgergesellschaft und politischen Institutionen. Die Bürgergesellschaft ist die Welt der freien und freiwilligen Assoziationen, also der Vereine, Initiativen und Verbindungen von Bürgern. Die so genannten Nicht-Regierungsinstitutionen (NGOs) mit nationalen und internationalen Themen spielen hier eine wichtige Rolle. Sie ersetzen die politischen Institutionen nicht, ergänzen sie aber und schaffen damit ein unentbehrliches Element der Infrastruktur der Demokratie.

Lange/Reinhardt: Politische Bildung ist nicht nur ein Unterrichtsfach, sondern auch ein Prinzip, welches das gesamte Schulleben prägen sollte. Welche Voraussetzungen bzw. institutionellen Änderungen schlagen Sie vor, damit Demokratie in der Schule gelebt und gelernt werden kann?

Dahrendorf: Debattieren, debattieren, debattieren! Das ist die Antwort auf die Frage nach einer politischen Bildung, die das gesamte Schulleben prägt. Demokratie „spielen“, indem man eine Gleichheit vorgibt, die doch nicht existiert, oder auch Wahlen simuliert, die keine echten Wahlen sind, mag verlockend sein, trifft aber das Entscheidende nicht. Ein Kernelement der Demokratie ist das Argumentieren, und das will gelernt sein. Zugleich lässt es sich in vielen Fächern praktizieren.

Argumentieren heißt, in der Debatte mit anderen bestehen. Es verlangt eine Fülle von Fertigkeiten. Eine davon ist die, eine Sache auf den Punkt zu bringen. Das verlangt die Konzentration auf Relevantes, damit eine gewisse Kürze. Es verlangt auch das Zuhören und rasche Nachdenken darüber, wo die Argumente der anderen schwach sind. Man muss zum Kern eines Themas durchstoßen. Bei alledem kann ein gewisser Humor nicht schaden. Es geht ja darum, andere zu überzeugen. Das kann in förmlichen Debatten über kontroverse Aussagen geschehen; es kann aber auch spontanes Ergebnis des normalen Unterrichts sein.

Das Gegenteil von Debatte ist der Vortrag, insbesondere der lange Vortrag, an dessen Ende keine Zeit mehr bleibt, Fragen zu stellen. Das alles lässt sich auch auf schriftliche Arbeiten anwenden. Lange Aufsätze sind schön und gut; indes ist es kein Zufall, dass an angelsächsischen Schulen und Hochschulen der „Essay“ gepflegt wird, also die knappe Darstellung von zwei, drei Seiten, die doch eine These entwickelt, eine Aussage macht. Da bleibt keine Zeit für lange Vorbemerkungen („Bevor ich zu meiner These komme, muss ich drei Bemerkungen machen ...“). Da wird vielmehr alles auf den Punkt gebracht.

Demokratie ist immer auch eine Methode, mit Konflikten fertig zu werden, mit Meinungsverschiedenheiten, mit Interessegegensätzen. Das kann nur funktionieren, wenn die Beteiligten es gelernt haben zu debattieren. Die Übung des Debattierens ist daher wichtiger als die Anhäufung von Informationen.

Lange/Reinhardt: Die Lerngruppen sind wie unsere Gesellschaften zunehmend heterogen zusammengesetzt. Welche Konsequenzen sollte diese Tatsache Ihres Erachtens für die Planung politischer Bildungsprozesse haben?

Dahrendorf: Die Vielfalt moderner Gesellschaften spiegelt sich in den Schulen und Hochschulen. Mehr noch, angesichts der Tatsache, dass neue Bürger eher mehr Kinder haben als alteingesessene, sind die Lernenden in besonderem Maße heterogen. Das stellt der politischen Bildung eine besondere Aufgabe, gibt ihr aber auch einen klaren Auftrag: So wichtig es ist, kulturelle Vielfalt zu respektieren, so nötig ist doch eine im strengen Sinn gemeinsame politische Bildung.

So genannte multikulturelle Gesellschaften können nur funktionieren, wenn es in ihnen zwar eine Vielfalt privater Räume, aber nur einen einzigen gemeinsamen öffentlichen Raum gibt. Dieser öffentliche Raum ist in seiner sichtbaren Qualität das tägliche Leben im Licht der Öffentlichkeit. Dazu gehört der Straßenverkehr, aber auch das Verhalten von Menschen zueinander dort, wo sie sich notwendigerweise begegnen, also in Schulen und Krankenhäusern, Verkehrsmitteln und Supermärkten. In diesen Bereichen muss es verlässliche Verhaltensregeln für alle geben.

Das gilt aber auch für den abstrakteren Raum des politischen Gemeinwesens. Die Verfassung – ob geschrieben oder ungeschrieben – gilt für alle. Wahlen und Parlamente müssen alle verstehen. Das Rechtswesen und die Gerichtsordnung sind Bestand des gemeinsamen Lebens. Hier sind daher auch multikulturelle Kompromisse weniger angemessen als in den privaten Lebensbereichen.

Für mich ist London das Musterbeispiel dafür, wie viele Millionen aus Dutzenden von Ländern und Kulturen zusammenleben und doch sehr verschiedene Existenzen haben können. Auch Mitglieder von Gruppen, die im privaten Bereich einander fremd, ja feindlich gesonnen sind, helfen sich gegenseitig, wenn die Not – ein Unfall, sogar ein Terroranschlag – es erfordert. Die politische Bildung gehört zu den Kräften, die solcher Gemeinsamkeit Rückhalt geben. Sie ist also nicht multikulturell, sondern Element einer gemeinsamen Kultur aller.

Lange/Reinhardt: Die Handlungsorientierung ist eine Schlüsselkategorie der Didaktik der politischen Bildung. Welche Handlungskompetenzen benötigen mündige Bürgerinnen und Bürger in modernen Demokratien?

Dahrendorf: Moderne Demokratien machen es ihren Bürgern nicht leicht. Es gibt den Marktplatz nicht mehr, auf den sie gehen könnten, um dort nicht nur ihre Meinung kundzutun, sondern auch Entscheidungen zu beeinflussen. Schon das Verständnis der Probleme ist schwierig. Wie bahnt man sich einen Weg durch den Dschungel der Informationen? Die erste Kompetenz, die von Bürgern verlangt wird, ist daher die, mit den Medien umzugehen.

Die Medien sind ja gleichsam die Türhüter der Informationsgesellschaft. Sie entscheiden, was von den unendlich vielen möglichen Nachrichten hereingelassen wird in den Raum, in dem sich Bürger bewegen. Gewiss, man kann auch selbst das ganze Internet durchzusehen versuchen; dann aber wird man kaum noch zu etwas

anderem kommen. Man muss sich also weitgehend auf die Auswahl beschränken, die einem die Medien liefern. Das aber verlangt eine besondere Fähigkeit zur kritischen Aufnahme von Informationen. Die Türhüter haben eine Meinung. Vielleicht lassen sie manches nicht herein, das Bürger für wichtig halten. Kritisches Medienverständnis ist eine unentbehrliche Handlungskompetenz.

Information ist allerdings nur Voraussetzung des Handelns selbst. Der nächste Schritt ist nicht minder schwierig und wichtig. Bürger müssen wissen, wie man eine Initiative ergreift. Das kann man gewiss auch anderen überlassen, Parteien zum Beispiel, denen man sich aus welchen Gründen immer nahe fühlt. Auch hier ist kritische Beteiligung wichtig. Das gilt nicht minder für andere Organisationen im öffentlichen Raum, für Verbände und Vereine.

Indes können Bürger auch selbst, als Einzelne, Initiativen ergreifen. Man kann einen Leserbrief schreiben, und auch das will gelernt sein. Man kann unter Arbeitskollegen oder Nachbarn für (oder gegen) eine Sache werben. Man kann eine Bürgerinitiative auf den Weg bringen. Bei alledem wird deutlich, dass Demokratie eine Aufforderung zum Tun ist. Wer Dinge einfach geschehen lässt, findet sich bald in einer autoritären Welt. Das Tun aber verlangt bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn politische Bildung diese vermittelt, hat sie eine wichtige Aufgabe erfüllt.

Lord Ralf Dahrendorf
London 2007

DIRK LANGE

Zur Einführung

Das Handbuch „Basiswissen Politische Bildung“ wurde nach seiner Erstauflage 2007 und der Folgeauflage 2010 nun durch die Autorinnen und Autoren neu bearbeitet bzw. überarbeitet. Das Handbuch führt in den fachlichen Entwicklungsstand von Theorie und Praxis der Politischen Bildung ein. Die beiden Bände widmen sich der Didaktik der Politischen Bildung anhand theoretischer Grundlagen, fachdidaktischer Gegenstände sowie methodischer Umsetzungen und unterrichtspraktischer Anwendungen.

Der vorliegende Band 1 legt zentrale ideengeschichtliche Zugänge als Konzeptionen Politischer Bildung dar. Die spezifischen Strategien der Politischen Bildung werden im zweiten Kapitel als Begriffe und Wege zum Politischen beschrieben. Dabei werden unter anderem internationale Vergleichsfolien angelegt. Schließlich beleuchtet das dritte Kapitel zentrale Lerngegenstände und Problembereiche als Inhaltsfelder der Politischen Bildung.

Im ersten Kapitel erfolgt zunächst ein Blick auf ideengeschichtliche Aspekte politischer Erziehung beziehungsweise Politischer Bildung. Anschließend kommen in den prominenten Konzepten Politischer Bildung die Entwicklungslinien der Politischen Bildung zum Ausdruck. Sie spiegeln die jeweiligen zeitgeschichtlichen Bedingungen und sind teilweise selbst Gegenstände bildungspolitischer Kontroversen gewesen. Die Konzeptionen Politischer Bildung beschreiben in einer systematischen Weise fundamentale Zusammenhänge des politischen Lehrens und Lernens. Sie beantworten wesentliche Fragen über Intentionen und Legitimation politischen Lernens (Wozu? Warum?), begründen relevante Lerninhalte (Was?) und stellen geeignete Methoden und Medien zur Gestaltung von Lernort und Lernsituation bereit (Wie?). Dabei beanspruchen sie ihre Geltung unter Rückgriff auf wissenschaftliche Kriterien. Aber nicht alle Aspekte des politischen Lehrens und Lernens lassen sich gleichzeitig beantworten. Dazu sind die Fachgegenstände des Politischen zu komplex, ferner in einem beständigen Wandlungs- und Veränderungsprozess. Auch können die in einem weiteren Sinne kulturellen und sozialen Bedingungen der Politischen Bildung nicht als statisch bezeichnet werden. Dennoch leisten didaktische Konzeptionen einen wichtigen Beitrag zur systematischen Anleitung und Reflexion politischen Lehrens und Lernens.

Das zweite Kapitel thematisiert zentrale begriffliche und inhaltliche Gegenstände der Disziplin. Die Autorinnen und Autoren fragen nach unterschiedlichen Zugriffen auf das Politische und zeigen Zusammenhänge der internationalen Politischen Bildung auf. Politikbegriffe spielen in den Diskussionen um die Ziele, Inhalte und Prinzipien der Politischen Bildung seit jeher eine große Rolle. Noch heute sind die

begrifflichen Grundlagen der Politischen Bildung umstritten. Soll ein enger Politikbegriff angelegt werden, der die politische Sphäre weithin auf die Ebene des Staates und der „großen Politik“ zentriert? Oder ist es einer zeitgemäßen Politischen Bildung nicht vielmehr dienlich, das Politische auch im Alltag zu identifizieren? Schließlich geht Politik nicht in Staatlichkeit auf. Auch ist die Frage nach den Bezugsdisziplinen nach wie vor kontrovers. Soll die Politische Bildung an der Politikwissenschaft als Leitdisziplin ausgerichtet sein oder soll sie Aspekte der sozialwissenschaftlichen Fachlichkeit (Recht, Ökonomie, Geschichte, Politikwissenschaften und Soziologie) integrieren? Wie steht es um eine moderne Institutionenkunde und welche Konsequenzen implizieren Bürgerleitbilder als Ziele Politischer Bildung? Diese und weitere grundlegende Fragen finden Eingang in das zweite Kapitel zu den begrifflichen Grundlagen der Politischen Bildung. Anschließend liefert das Kapitel einen systematischen Überblick über die Zugänge Politischer Bildung. Im Vordergrund stehen die „Wege zum Politischen“. Strategien Politischer Bildung liefern Hinweise darauf, wie die inhaltlichen Gegenstände der Politischen Bildung im Unterricht erlernt werden können. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung internationaler Verflechtungen und Herausforderungen politischen Lehrens und Lernens sind die Zugänge Politischer Bildung in anderen Ländern von Interesse. Im letzten Teil des Kapitels führt in internationale Dimensionen Politischer Bildung ein. Der Fokus auf Eigenheiten politischer Bildungstätigkeit unter einer internationalen Perspektive schärft den Blick für mögliche Innovationen. Die Intensivierung des Austausches mit dem internationalen Fachdiskurs eröffnet der Politischen Bildung ein zusätzliches Entwicklungspotenzial.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Lern- und Problemfeldern innerhalb der Politischen Bildung. Diese Inhaltsfelder, die zur Politischen Bildung zugerechnet werden können, sind nicht aus sich heraus schon vergeben, sondern müssen diskursiv immer wieder neu festgelegt oder erweitert werden. Vom Begriff her am nächsten verwandt ist „die Politik“ als Inhalt der Politischen Bildung. Neben Bemühungen um Abgrenzung zu anderen Disziplinen oder Inhaltsfeldern stehen Versuche der Integration. Im Zentrum dieses Kapitels sind die unterschiedlichen Themen- und Lernfelde, die in der Politischen Bildung zum Tragen kommen können und zum Teil schon traditionell seit Jahren integriert werden oder einen verschränkten Beitrag leisten. Wenn Sachverhalte aus unterschiedlichen Nachbardisziplinen für die Behandlung eines politischen Themas relevant werden, so ist es unerlässlich, ja sogar dringend geboten, dass diese Felder in der Politischen Bildung thematisiert und in den Prozess der politischen Urteilsbildung eingebunden werden.

Ideen politischer Erziehung

HANS-JOACHIM VON OLBERG

Politische Pädagogik bis ins Zeitalter der Nationalstaaten

In der Geschichtsschreibung wird bisweilen der Eindruck erweckt, von Politischer Bildung im eigentlichen Sinne könne erst dann die Rede sein, wenn Bürger und später auch Bürgerinnen im Rahmen demokratischer Systeme auf die Beteiligung an der Staatsmacht vorbereitet werden (vgl. dagegen: Messer 1912, 1–19; Sander 2010, 11–20). Demnach könne es keine Konzepte politischer Pädagogik vor dem Ende des 18. Jahrhunderts gegeben haben. Für diese strenge Grenzziehung lassen sich sowohl gute politik- und sozialgeschichtliche Gründe (Herausbildung einer bürgerlichen Öffentlichkeit und parlamentarischer Regierungssysteme) als auch überzeugende bildungshistorische Argumente anführen (Konstituierung eines allgemeinen Schulwesens und eines speziellen Unterrichts, der Inhalte des gesellschaftlichen Zusammenlebens behandelt).

Gleichwohl gibt es seit der griechischen Antike in Alteuropa einen intensiven Theoriediskurs über Politik im Sinne der vernünftigen Ordnung des Gemeinwesens und zugleich immer wieder aufflammende Erörterungen der Frage, wie Menschen zur Mitgestaltung ihrer gemeinsamen Angelegenheiten zu erziehen wären. Exemplarisch kann hier vorausgreifend etwa auf die Unterscheidung zwischen einer *sokratischen* Methode, die die Förderung der Selbsterkenntnis im Gespräch betont, und einer *katechetischen* Methode, die auf strukturierte Wissensvermittlung durch Vortrag und wiederholte Übung setzt, hingewiesen werden.

Wenn auch diese vordemokratischen Denk- und Handlungskonzepte nicht explizit der Leitidee allgemeiner Menschenbildung und politischer Selbstregierung der Bürgerinnen und Bürger verpflichtet waren, so sind in ihrem Rahmen doch Gedankenstränge entwickelt worden, die weit in die Moderne hineinwirken und die in deren Selbstverständigung über politische Bildung immer wieder aufgegriffen wurden. Vor- und frühmoderne politische Theorien (vgl. Maier/Denzer 2005; Pfetsch 2003) enthalten meist implizite Bildungsvorstellungen; ebenso wie pädagogische Theorien (Ballauff/Schaller 1969; 1970) häufiger Konzepte politischer Erziehung einschließen, als dem aktuellen Traditionsgedächtnis der Politikdidaktik bewusst ist. Auf welch reiches Reservoir erziehungstheoretischer Begründungsmuster wie didaktisch-methodischer Traditionsbestände politischer Pädagogik bis in die Moderne hinein verwiesen werden kann, soll hier an fünf ausgewählten Beispielen verdeutlicht werden.

Griechische Antike

Der erste Politiklehrer: Protagoras aus Abdera (ca. 485–415 v. Chr.)

Die Entfaltung der politischen Ordnung des Stadtstaates Athen im 5. Jahrhundert vor Christi Geburt markiert einen weltgeschichtlichen Einschnitt. Den aristokratischen Mustern der Machtausübung in frühen Hochkulturen mit ihrer religiösen Legitimation von Herrschaft wurden hier bürgerlich-urbane Formen der politischen Selbstverwaltung entgegengestellt. Tausende von männlichen Stadtbürgern waren in der Vollversammlung der *polis* (*ekklesia*) mit gleichem Stimmrecht an der Wahl der Exekutive und an zentralen Sachentscheidungen beteiligt. Frauen, Sklaven und Fremde blieben hingegen ausgeschlossen in dieser Frühform von Demokratie. In dem griechischen Wort *polis* ist bezeichnenderweise nicht nur die Stadt selbst, sondern auch zugleich die Bürgerschaft sowie die Verwaltung des Stadtstaates eingeschlossen.

Mit der Erfindung der „Politik“ in der griechischen Antike wurde die kulturelle und soziale Orientierung am *Mythos* durch den Geltungsanspruch des *Logos* abgelöst. An die Stelle der erzählenden Dichtung von den Taten der Götter trat die Verständigung durch vernunftgeleitete Kommunikation. Wer sich als Stadtbürger wirksam an den Prozessen der Meinungsbildung und Entscheidung in den Gremien beteiligen wollte, benötigte nun Kompetenzen der Artikulation und Durchsetzung seiner Auffassungen und Interessen in der Öffentlichkeit; der Nachweis der Übereinstimmung mit den Absichten der Götter und der Verweis auf adelige Abstammung reichten nicht mehr aus.

Auf den Straßen und Plätzen Athens und anderer griechischer Städte traten jetzt philosophisch versierte Wanderlehrer auf, die ihre Dienste den Söhnen der Oberschicht gegen Bezahlung anboten; sie versprachen, rhetorische Techniken sowie politisch relevantes Wissen vermitteln zu können. Protagoras aus dem thrakischen Abdera – einer dieser Sophisten – „erhob als erster einen Lohn von 100 Minen und als erster unterschied er die Zeiten des Verbuns und betonte die Bedeutung des rechten Augenblicks, richtete Debattierclubs ein und gab streitenden Parteien argumentative Tricks an die Hand. Indem er den intendierten Sinn ausblendete, disputierte er nach dem bloßen Wort und erzeugte so das jetzt so beliebte eristische Treiben“, berichtete Diogenes Laertius in seiner spätantiken Philosophiegeschichte (Schirren/Zinsmaier 2003, 37). Unter der sophistischen *Eristik* hat man eine Streitkunst und Argumentationstechnik zu verstehen, die als erste Methodik der politischen Bildung betrachtet werden kann. Praktisch waren die Sophisten die ersten professionellen Politiklehrer und theoretisch frühe Vertreter einer rhetorischen Kunst der Befähigung zu politischer Beteiligung.

Dabei kam es ihnen darauf an, den Schülern das Vermögen zu glaubwürdiger und zustimmungsfähiger Rede vor Gericht und in der Volksversammlung zu vermitteln. Weil es ihnen nicht um die Erkenntnis allgemeingültiger Wahrheit, sondern um Nützlichkeit, Erfolg und Wirkung ginge, warf der Zeitgenosse *Platon*

(427–348) ihnen von einem grundsätzlichen erkenntnistheoretischen und ethischen Standpunkt aus Relativismus und Opportunismus vor. Er hat damit dem Begriff *sophistisch* bis in die Gegenwart hinein jenes Negativimage von moralischer Beliebigkeit und übersteigerter Spitzfindigkeit gegeben, das bereits in der Bewertung des Diogenes Laertius aufscheint. Festzuhalten bleibt dagegen, dass Protagoras und die Sophisten historisch allererst die bürgerlichen Tugenden an alle Inhaber des Bürgerrechts für vermittelbar hielten. Sie setzten auf Vernunft und Lernfähigkeit sowie Fleiß, Übung und Unterricht als Kategorien der politisch-rhetorischen Erziehung. Sie sind damit Begründer einer unverzichtbaren Theorie politischen Lehrens und Lernens, die auf Überzeugung durch Kommunikation setzt.

Nur durch eine große Zahl von vollständig überlieferten Dialogen aus der Feder von Platon sind uns die Einwände des Sokrates (470–399) gegen die Sophisten überliefert. Er beschäftigte sich in diesen Texten u. a. mit moralischen und staatsrechtlichen Themen und entwickelte dabei einen Weg, wie man über persönliches Meinen (*doxa*) hinausgehend zu gültigem Wissen (*epistème*) gelangen könne. Im Rahmen seiner Ideenlehre, die eine Welt nur sinnlich wahrgenommenen Scheinwissens von einer Welt vernünftiger Einsicht zugänglichem „echten“ Wissen unterschied, entwarf und praktizierte Sokrates eine dialogische Lehr-Lern-Konzeption, die er selbst Hebammenkunst (*Mäeutik*) nannte. Durch geschickte Fragen wollte er das Scheinwissen seiner Schüler entlarven und einen Prozess der Wiedererinnerung (*anamnesis*) von universal gültigen „Ideen“ anregen, von denen er annahm, dass sie überindividuell im lernenden Menschen angelegt seien. Der philosophische Lehrer in einem solchen sokratischen Gespräch lehrt nicht, sondern er ist lediglich „Anreger“ für das selbständige Lernen der Schüler. Vom fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch des neuzeitlichen Schulunterrichts unterscheidet sich allerdings dieser philosophische Dialog durch die wenigstens prinzipiell unterstellte Subjektposition der Schüler.

Bei Sokrates ist alles Lernen, von der Mathematik bis zur Politik, nicht mehr wie bei den Sophisten als Wissensvermittlung gedacht, sondern als Selbstaneignung von Erkenntnis. Dieser Grundgedanke hat eine fast 2500 Jahre andauernde Faszination auf die abendländische Pädagogik ausgeübt; auch wenn die spekulativen utopischen Annahmen der Erkenntnistheorie von Platon-Sokrates nicht mehr geteilt werden können, wird doch in der Gegenwart immer wieder versucht, die wissenszentrierte Methodik des sokratischen Gesprächs auch für die politische Bildung zeitgemäß fruchtbar zu machen (vgl. u. a. Raupach-Strey 1989).

Neben diesem „hellen“ individual-pädagogischen Gedankengang der klassischen griechischen Philosophie, der auch kritisch-aufgeklärtem Denken zugänglich ist, gibt es aber eine staats-pädagogische Schattenseite des platonischen Modells der Beziehung von Erziehung und Politik. In dem Werk *Politeia* (375 v. Chr.) entwarf Platon ein ideales Gemeinwesen, in dem die Balance zwischen Individuen und Gemeinschaft vor allem durch politische Sozialisation und ständische Erziehung der Gesellschaftsklassen hergestellt werden sollte. Dieser perfekte Staat werde

„möglich durch Erziehung, gerechtfertigt durch Erziehung, gegründet auf Erziehung.“ (Tenorth 1998, 17).

Platons Zentralthese lautete: „Wenn nicht die Philosophen in den Staaten Könige werden oder die Könige, wie sie heute heißen, und Herrscher echte und gute Philosophen und wenn nicht in eine Hand zusammenfallen politische Macht und Philosophie, und wenn nicht die Vielzahl derer, die sich heute auf Grund ihrer Anlage nur der einen der zwei Aufgaben widmen, mit Gewalt davon ferngehalten wird, gibt es, mein Glaukon, kein Ende des Unglücks in den Staaten, ja nicht einmal im ganzen Menschengeschlecht.“ (Platon 1982, 473d) Gegen diese Diktatur einer Wissenselite mit rigider sozialer Kontrolle und Selektion sowie klassenspezifischer Zwangssozialisation im Kollektiv haben viele liberale Autoren im 20. Jahrhundert nicht ohne gute Gründe den Vorwurf totalitären Denkens erhoben (vgl. z. B. Popper 1973). Zugleich aber hat Platon damit – wohl inspiriert vom Beispiel Spartas – das theoretische Grundmuster zu einem „Erziehungsstaat“ geliefert, das historisch verschiedentlich neu aufgelegt worden ist (Campanella, Fichte, Faschismus): ein normativ hoch aufgeladenes Institutionensystem der Zwangsbeglückung als „dunkle“ Variante politischer Pädagogik.

Römisches Reich

Das erste Lehrbuch der politisch-rhetorischen Bildung von Quintilian (35–96 n. Chr.)

In der republikanischen Periode des römischen Weltreiches wurde die klassische griechische Kultur intensiv rezipiert. Auch die Formen des römischen Staatslebens in der Volksversammlung, im Senat und vor Gericht erforderten eine rhetorische Ausbildung der politischen Akteure. Marcus Tullius Cicero (106–53 v. Chr.) hat das ethische Ideal des vollkommenen Redners (*vir bonus – orator perfectus*) in seinen rhetorischen und staatstheoretischen Schriften stilbildend entfaltet. Er setzte sich dabei von der im Hellenismus weiter gepflegten Unterscheidung zwischen rhetorischer Kunst und philosophischem Denken ab und plädierte ganz im Sinne des Pragmatismus der Römer für eine Integration: Handeln und Sprechen (*vivendi atque dicendi*) gehören zusammen, formales Können (rhetorische Technik) und inhaltliche Bildung (*septem artes liberales*) dürfen nicht getrennt werden; der rhetorisch gebildete Politiker müsse beides zugleich beherrschen: „Ich nun sehe, dass es für alle Dinge, die eines Gelehrten und eines Mannes würdig waren, der sich im Staatsdienst auszeichnen wollte, nur eine einzige Unterweisung gab und dass diejenigen, die diese empfangen ... sich durch Beredsamkeit ausgezeichnet haben.“ (*de oratore*, nach Ballauff/Schaller 1969, 188 f.)

Obwohl Cicero in seinen Schriften dafür eintrat, dass Begabung, Unterricht und Übung in der rhetorisch-politischen Bildung gepflegt werden müssen, darf man sich dieses Programm nicht wie einen thematisch-fachlich und institutionell

definierten Bildungsgang zum politischen Handeln vorstellen; es ist nicht mehr und nicht weniger als ein kunstreich ausgestalteter aber weiter Bildungsanspruch. Er bezieht sich nicht auf die Bürgerinnen und Bürger insgesamt, sondern ist eher eine professionelle Spezialbildung, zudem nicht curricular direkt auf die Erfordernisse des politischen Systems bezogen, sondern sprachlich und naturwissenschaftlich breit angelegt; er atmet schon die im römischen Großreich funktional gebotene administrativ-rechtliche Dimension politischer Führung. Aber Ciceros Konzeption des gebildeten politischen Redners war mit diesen Einschränkungen wirksam im römischen Kaiserreich, im Spätmittelalter und der Frühen Neuzeit allemal: „Nachhaltiger Einfluss ging von den rhetorischen Schriften aus, da Rhetorik die Grundlage aller Bildung und politischen Beteiligung blieb“, urteilt eine aktuelle Geschichte des politischen Denkens (Maier/Denzer 2004, Band 1, 64).

Im folgenden Jahrhundert, schon während der römischen Kaiserzeit, systematisierte Marcus Fabius Quintilianus, der erste Inhaber eines Lehrstuhls für Rhetorik, das Bildungsprogramm Ciceros in einem großen Erziehungs- und Didaktiklehrbuch: *Institutiones oratoriae libri XII* (Quintilianus 2015). Mag Quintilian rhetorik- und politiktheoretisch auch nicht sonderlich originell gewesen sein, so erweiterte er die römische Rhetorik doch auf eine Art und Weise in drei Richtungen, die ihr langfristig politisch-pädagogische Wirkung verschaffte. Zum einen ordnete er die internen Teilgebiete der Rhetoriktheorie in ein vorbereitendes und allgemeines Erziehungskonzept ein, das das Lernen von Kindern und Jugendlichen weitausgehend einbezog. Zum anderen integrierte er in das rhetorische Propädeutikum ein Curriculum der Wissenschaften und Künste (u. a. Geschichte, Rechtswissenschaft, Philosophie und Literatur). Schließlich knüpfte er die Beherrschung rhetorischer Techniken für die Rede in der politischen Öffentlichkeit, vor Gericht und im Privatbereich so an ethische Standards, dass rhetorisches Lernen als umfassende Persönlichkeitsbildung verstanden werden konnte.

Cicero und Quintilian vertraten die Kultivierung öffentlichen Vernunftgebrauchs im Unterschied einerseits zu kurzschlüssigem Praxisnutzen und andererseits zu abgehobenem akademischen Philosophieren. „Sie soll sich im Gegenteil gerade inmitten der staatlich-politischen Öffentlichkeit oder – wie Quintilian es ausdrückt – *im hellen Licht des Forums* – bewähren können.“ (Oesterreich 1994, 88 f.) Die Methodik der schriftlichen Präparation und der spielerischen Übung öffentlicher Rede (*deklamationes*) im Rhetorikunterricht sind Beispiele dafür aus seinem reichhaltigen Repertoire didaktisch-methodischer Anregungen.

Allerdings zeichneten sich in Quintilians Werk bereits deutlich zwei Gefahren der Überlagerung und Entpolitisierung republikanisch inspirierter politisch-rhetorischer Pädagogik ab, die zum Teil aus dem zeitgenössischen Bedingungsrahmen eines zentralistisch geführten Kaiserreichs ab dem ersten Jahrhundert nach Chr. resultierten. Von der direkten Austragung politischer Konflikte auf der *agora* oder dem *forum* verlagerte sich der Schwerpunkt rhetorischer Praxis und Bildung auf Rechtsauslegung und Administration. Zudem begann ein umfassendes Programm