

Fischer, Kurt Gerhard

"Krise" - "Misere" - "Elend". Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 547-564



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Kurt Gerhard: "Krise" - "Misere" - "Elend". Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 547-564 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144480 - DOI: 10.25656/01:14448

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144480>

<https://doi.org/10.25656/01:14448>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 4 – August 1987

I. Thema: Mädchen und Frauen im Bildungssystem

- SIGRID METZ-GÖCKEL Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet 455
- MARGRET KRAUL Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923–1933) 475

II. Diskussion

- RAINER DÖBERT Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung 491
- ALFRED LANGEWAND Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie 513
- CHARLES BERG Die interne Ökonomie des Unterrichts. Ein didaktisches Modell 523
- HORST RUMPF Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“ 539
- KURT GERHARD FISCHER „Krise“ – „Misere“ – „Elend“: Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht 547

III. Rezensionen

- MICHAEL WINKLER HANS SCHEUERL: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß 565
- HANS SCHEUERL HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit 570
- F. HARTMUT PAFFRATH GERHARD MEYER-WILLNER: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos 573

- BRIGITTE H. E. NIESTROJ BEATRICE MARRÉ: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762–1851). Ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung 576
- JÜRGEN OELKERS ISRAEL SCHEFFLER: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education 578
- DIETRICH BENNER HELMUT HEIM: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung 582

IV. Dokumentation

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Pädagogische Neuerscheinungen 587

Contents

I. Topic: Gender and Education

- SIGRID METZ-GÖCKEL The Pros and Cons of Coeducation – An old Debate
Re-Examined 455
- MARGRET KRAUL Gender and Pedagogics – Mathilde Vaerting, Profes-
sor of Educational Science (Jena, 1923–1933) 475

II. Discussion

- RAINER DÖBERT Prospects of Kohlberg-oriented Research on Moral
Development 491
- ALFRED LANGEWAND The End of Education and of Educational Theory –
An Essay on the Developmental Spinozism of Schlei-
ermacher's Theory of Education 513
- HORST RUMPF A Critical Response to Klaus Pranges Essay "Biogra-
phy and Pedagogical Reflections" 541
- KURT GERHARD FISCHER "Crisis and Misery" – Political Education Today: A
Review Essay 549

III. Book Reviews 567

IV. Documentation

New Books 589

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeit-
schrift für Pädagogik" 591

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

„Krise“ – „Misere“ – „Elend“: Politische Bildung heute

Ein Literaturbericht

JOSEF DERBOLAV, einer der – wenigen – „Allgemeinpädagogiker“ mit Interesse für Politische Bildung, hat im Kapitel „Die Misere der Politischen Bildung. Der Widerstreit zwischen Erziehung durch Politik und Erziehung zur Politik“ seines jüngsten Buches Erklärungen und Begründungen für die Fülle der Veröffentlichungen zur Politik-Didaktik dargelegt: Dies liege an „eine[r] gewissen Monopolstellung unter den Schuldidaktikern“, zumal „der Didaktik der politischen Bildung ... im Bereich der übrigen Fachdidaktiken eine höhere Dringlichkeit eingeräumt“ wurde (DERBOLAV 1984, S. 79).

Zwar muß niemand den von DERBOLAV vorgetragenen Gründen zustimmen, denn es lassen sich auch andere denken, so insbesondere der Hinweis darauf, daß demokratische Politische Bildung seit und nach 1945 als Novität und Innovation nur allmählich ins pädagogische Bewußtsein eindrang und auch heute keineswegs selbstverständlich ist. Die Politik-Didaktik mußte von einem Nullpunkt ausgehen, während andere Fachdidaktiken auf reiche Tradition – zumindest vermeintlich – zurückgreifen konnten. Unbestreitbar ist jedenfalls DERBOLAVS in einer Anmerkung versteckter Hinweis auf das enorme „Quantum ihrer [d.h. der Politik-Didaktik] Veröffentlichungen“. Über Qualitatives wird im folgenden kritisch zu berichten sein.

BERNHARD CLAUSSENS Sammelbesprechung „Entwicklungen und Tendenzen neuerer Überlegungen zur sozialwissenschaftlich-politischen Bildung“ (1986) in einem Beiheft der „neuen politischen literatur“ erwähnt auf 90 Druckseiten über 220 mehr oder weniger einschlägige Titel. Das ist nicht nur ein Beweis für die Quantitäten, sondern der Aufnahme in ein „Buch der Rekorde“ würdig, wenngleich CLAUSSENS mit einem überzogen weitgefaßten Begriffsverständnis von Politischer Bildung an seine Aufgabe heranging und so mancher Titel gewiß nicht als „Forschungsdiskussion“ zu rubrizieren ist¹.

Hier steht eine eher zufällige Auswahl jüngerer Veröffentlichungen zur Erörterung an, mit deren Hilfe Tendenzen sichtbar werden können, die aus CLAUSSENS Sammelbesprechung nicht erkenntlich werden. Ich sehe folgende charakteristische Denkrichtungen im jüngeren Schrifttum zur Politischen Bildung vertreten:

(1) Der aktuelle Zustand der Politischen Bildung wird negativ etikettiert und beklagt. Titel verraten die Intention: DERBOLAV spricht von der „Misere“, JOACHIM S. HOHMANN (1985) gar „vom Elend politischer Bildung“. Manch anderer Autor läßt ähnliche Bewertungen in seine Veröffentlichungen einfließen (JANSSEN 1986; MICKEL 1986).

(2) Als wäre es an der Zeit, bemühen sich mit höchst unterschiedlichen Gewichten seit etlichen Jahren mehrere Autoren um „Aufarbeitung und Vergleich“. Zwar wurde seinerzeit meine nicht nur polemisch gemeinte Feststellung wenig goutiert:

„Die Theoretiker der Politischen Bildung haben ihr Hypothesenpulver verschossen“; dennoch scheint das Vergleichen mehr als eine Freizeitbeschäftigung geworden zu sein. Intentional anspruchsvoll spielt WALTER GAGEL (1979) auf diesem Instrument.

(3) Bewährtes, Vielbeachtetes vertieft zu begründen und anspruchsvoller zu entfalten, dabei vielleicht auch Einwände von Mitunterrednern berücksichtigend, ist ein legitimes Bedürfnis von Theoretikern. Repräsentativ für diesen publizistischen Strang werden hier erwähnt: WOLFGANG HILLIGENS „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“, nunmehr in „4., völlig neubearbeiteter Auflage“ (1985) und BERNHARD SUTORS jetzt zweibändige „Neue Grundlegung politischer Bildung“ (1984). In dem hier gemeinten Umkreis ist auch vom Selbstanspruch her WALTER GAGELS „Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts“, verstanden als ein „Studienbuch“, anzusiedeln, obwohl der Verfasser „keine neue Didaktik in Konkurrenz zu den vorhandenen und so wichtig gewordenen ‚Konzeptionen‘ vorlegen möchte, sondern schlicht eine ‚Einführung‘, um den Leser ‚mit grundlegenden Ergebnissen [dieser Fachdidaktik] vertraut‘ zu machen (GAGEL 1983).

(4) Sei es vom Unbehagen inspiriert, sei es angesichts defizitärer Situationen, sind auch Innovationen zu vermelden; anders gesagt: einige Mitdenker schlagen „neue“ Zugänge und Lösungen vor, so BERNHARD CLAUSSEN anspruchsvoll unter dem alles besagenden Titel „Politische Bildung und Kritische Theorie“ (1984), BERND JANSSEN mittels einer Art peritropischer Wende durch Akzentuierung auf „Methode“ unter dem Titel „Wege politischen Lernens“ (1986), wie auch die Autoren der von VOLKER NITZSCHKE und FRITZ SANDMANN herausgegebenen „Neuen Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts“ (1982), TILMAN GRAMMES' durch den programmatischen Titel „Politikdidaktik und Sozialisationsforschung“ (1986) auffallende problemgeschichtliche Studien. Den rigidesten Anspruch im Hinblick auf Innovation stellt HAGEN WEILER in „Politische Erziehung oder sozialwissenschaftlicher Unterricht“ (1985). Zwischen Innovation und analytischem und/oder dokumentarischem Erkenntnisinteresse stehend, darf auf WOLFGANG SANDERS „Effizienz und Emanzipation“ hingewiesen werden (1985)².

(5) Analytisch-dokumentarische Veröffentlichungen der letzten Zeit sind ein „Forschungsbericht“ von MANFRED HÄTTICH u. a. über „Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern“ (1985), ferner zweibändig die von HEINER ADAMSKI herausgegebene „Politische Bildung – Recht und Erziehung“ mit dem Untertitel „Quellentexte zur Rechtskunde und Rechtserziehung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart“ (1986), einschließlich der DDR. Zum Dokumentarischen gehört selbstverständlich auch die schon erwähnte Sammelbesprechung von BERNHARD CLAUSSEN. Hingewiesen werden darf schließlich auf die Dokumentation der beiden Bundeskongresse für Politische Bildung in Gießen 1982 und in Berlin 1984 (DVPB 1982; FRANKE 1985).

1. Krise der Politischen Bildung?

Mancher der hier vorzustellenden Autoren ergeht sich unter unterschiedlichen Perspektiven über „Krise“, „Misere“, gar „Elend“ der Politischen Bildung; hier ist

nicht der Ort, um diesen Klagen nachzuspüren. Wehleidigkeit, Selbstmitleid und manches andere dürften gelegentlich Pate gestanden haben. Anregend hingegen sind einige Bemerkungen von GRAMMES, aus dessen Argumentation wenigstens einige Aspekte aufgegriffen werden sollen. Er schreibt u. a.:

„Ich vertrete die These, daß die Probleme heute primär nicht mehr auf organisatorische Defizite, gar eine von außen aufgedrückte ‚Entpolitisierung‘ ... zureichend zurückgeführt werden können. Organisatorische Defizite sind vielmehr Symptom tiefgreifender Krisen im *Selbstverständnis* der Disziplin.“ Einerseits begründet GRAMMES, daß die Politik-Didaktik „spätestens seit Beginn der 80er Jahre als wissenschaftsorganisatorisch ausreichend etabliert gelten“ muß; andererseits sind „Profil‘ und ‚Reputation‘ der Disziplin bei ihren unmittelbaren Abnehmern, den Politiklehrern, und in der weiteren fachbezogenen Öffentlichkeit (Schüler, Eltern, Politiker, Wissenschaftler) ... denkbar schlecht“ (GRAMMES 1986, S. 14, 15, 16).

BERNFELDS berühmtes Diktum wider die Didaktiker – immerhin aus dem Jahr 1926! – wird strapaziert; dennoch klingt überzeugend, was GRAMMES folgen läßt: „Es wird viel vernünftige Arbeit geleistet, aber die Fachdidaktiker sind sich des ‚Rahmens‘, innerhalb dessen sie sich bewegen, kaum bewußt ... , es fehlt der Politikdidaktik ein allgemein anerkanntes Paradigma, zumindest kennt man es nicht“³ (ebd., S. 17). Unter Berufung auf TH. S. KUHN beklagt GRAMMES den Mangel eines ‚immer schon‘ praktizierten ‚festumrissenen Forschungskonsensus‘ und stellt ihm als „heute modisch gewordenen“ „jedweden sich als neu ausgebenden Theorieansatz“ entgegen, anders: der *scientific community* der Politik-Didaktiker fehlt ein „gemeinsames Selbstverständnis“, das sich als Tradition der Disziplin erweisen müßte und könnte (ebd., S. 19). – Wer wollte das bezweifeln? Indes, der durch GRAMMES' Arbeit zum Forschungsprogramm erhobene Traditionsstrang – heute als Zusammenhang von Sozialisationsforschung, breiter: von Jugendforschung und Politik-Didaktik – konstituiert eine Tradition, die er bündig herausarbeitet; darauf wird nochmals einzugehen sein.

„Spitzenreiter“ unter den Klagemännern über den Zustand der Politischen Bildung ist HOHMANN. Der Untertitel seiner Arbeit „Elend politischer Bildung“ (1985) verrät die Stoßrichtung: „Konservatismus, Nationalismus und Faschismus als Quellen staatsbürgerlicher Erziehung in westdeutschen Schulen“. Wer den *Beweis* dafür antreten will, daß, am extremen Begriff aufgerollt, nazistischer Geist „Quelle“ Politischer Bildung *heute* sei, ist nicht nur einäugig blind, unbelesen und doktrinär, sondern böswillig *par excellence*. Dementsprechend verfährt HOHMANN: Über viele Seiten hinweg ist er denunziatorisch aktiv, breitet genüßlich Biographisches aus, zitiert, was niemanden mehr interessiert, und „belegt“ die Einflüsse mit wenigen Versatzstücken aus Schulbüchern der fünfziger bis zu Beginn der sechziger Jahre. Im Bewußtsein HOHMANNS gibt es „Phänomene“: entfremdete Kommunikations- und Verkehrsformen, rigide Einstellungen zu politisch Andersdenkenden, zu Minderheiten, Umweltproblemen usw.; sie sind für ihn „das Resultat jahrzehntelanger ‚Bildung‘“, deren „Wurzeln“ „ihre Kräfte aus der Tradition des Konservatismus der Weimarer Republik und ... aus der ‚Politischen Pädagogik faschistischer Erziehungstheoretiker‘ sogen“ (ebd., S. 12). Hier wird „links“ ebenso unhaltbar scheinargumentiert, wie es andernorts geschah, als Bildungspläne und Schulbücher für Terror und Terroristen verantwortlich gemacht wurden. In beiden Fällen fehlt eine rationale Analyse; sie wird ersetzt durch die Behauptung einer Mächtigkeit von

Politischer Bildung, die kein Pädagoge akzeptieren kann. Zudem: das Buch ist schlampig, voller Fehler; kurz, es ist, was sein Titel besagt: elend!

2. Der Vergleich von Konzeptionen der Politik-Didaktik

GAGELS „Politik – Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen“ (1979) steht chronologisch am Ende einer Reihe einschlägiger, analoger Veröffentlichungen⁴. Meist geht aus den Kontexten nicht hervor, mit welcher Begründung diese oder jene Konzeption in die hier gemeinten Arbeiten aufgenommen wurde oder auch nicht. Das gilt auch für GAGELS Buch. Er will „das Einlesen und Einarbeiten in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts ... erleichtern“. Dazu referiert er aus Schriften von KURT GERHARD FISCHER, HERMANN GIESECKE, WOLFGANG HILLIGEN, BERNHARD SUTOR, ERNST-AUGUST ROLOFF und ROLF SCHMIEDERER, um anschließend die „Konzeptionen“ miteinander zu vergleichen und eine „Übersicht“ bereitzustellen.

Ob, wie GAGEL meint, „die Interpretation ausgewählter Textstellen bei der Lektüre – der zugrundeliegenden Theorieschriften – hilft“, darf bezweifelt werden (ebd., S. 9). GRAMMES bezeichnet „GAGELS Synopse“ als „den sicherlich sensibelsten, philologisch genauen Versuch auf diesem Gebiet“, ohne dies ausreichend zu belegen. Der Kritik von GRAMMES (1986, S. 361) vermag ich mich anzuschließen: „Typisches Resultat dieses Rekonstruktionsversuchs sind Schaubilder zu den einzelnen Didaktikern, die dem Leser einen deduktiven Zusammenhang von politischer Theorie und Unterricht suggerieren, der so nicht besteht ...“. Besser wäre es möglicherweise gewesen, die herangezogenen – und manche anderen – Politik-Didaktiker um eine Ausarbeitung zu bitten, um auf GAGELS Fragen von allen gleichermaßen aktuelle Antworten zu geben: „Welches sind die theoretischen Voraussetzungen? Wie ist das System der Lernziele beschaffen? – Welche Inhaltsstruktur ist festzustellen? Welche Aussagen werden zur Unterrichtspraxis gemacht?“ (GAGEL 1979, S. 10). Lernfähige Theoretiker beanspruchen für sich das Recht, sich selbst zu kritisieren, zumal GAGELS Fragen problematisch sind. Man denke etwa an ROLF SCHMIEDERER und seine vehemente Attacke gegen die Lernziel-Orientierung in seiner letzten, der „Schülerorientierung“ politischen Lernens gewidmeten Schrift⁵.

Daß mit GAGELS Schrift, soweit meine Kenntnis reicht, die Phase der Produktion von Theorem-Vergleichen als abgeschlossen, „aufgehoben“ im HEGELSchen Sinn, gelten kann, ist zu begrüßen: Alle einschlägigen Veröffentlichungen stehen in der Gefahr der Einseitigkeit, des Übersehens und Weglassens, von Verkürzung und Überinterpretation, gar von Falschheiten und Beckmesserei. Dies gilt auch für GAGELS angestrenzte Arbeit; ein Beispiel sei geliefert: Trifft wirklich zu, daß SUTOR sich darin „von allen anderen in diesem Buch behandelten Didaktikern“ unterscheidet, „daß durch Mitarbeit an Richtlinien seine Konzeption in Grundzügen auch Eingang in Schulen ... gefunden hat“? (GAGEL 1979, S. 113). Zudem findet sich in den Vergleichsstudien vermutlich keiner der Theoretiker angemessen repräsentiert, sie ersetzen nicht den Dialog in der *scientific community* und die Suche nach dem „Konsensuellen“ der Politik-Didaktik⁶.

3. Bewährte Theoreme präsentieren sich neu

WOLFGANG HILLIGENS „Didaktik“ (1985) und BERNHARD SUTORS „Neue Grundlegung ...“ (1984) gehören in solchem Maße der Öffentlichkeit und gelten als Standardwerke der Zunft – immerhin wurde SUTORS Werk dankenswerterweise ausführlich von MANFRED HÄTTICH in der „FAZ“ besprochen (1986), und HILLIGENS „Didaktik“ erfuhr eine nahezu halbseitige Würdigung aus der Feder von WOLFGANG MICKEL im „Parlament“ (1986, S. 15), wobei HILLIGEN als „Nestor der Politikdidaktiker der Bundesrepublik Deutschland“ apostrophiert wurde – daß es bedeuten würde, Eulen nach Athen zu tragen, wenn sie in unserem Zusammenhang im konventionellen Sinn rezensiert würden.

Beide Konzepte sind zielorientiert; genau darin liegt die Problematik sowohl des einen als auch des anderen, und zudem steckt darin der „Sprengstoff“. Darüber hinaus sind beide Verfasser bemüht, ihre „Didaktik“ möglichst profund zu begründen, ab- und herzuleiten, sei es aus der geistesgeschichtlichen Tradition des christlichen Abendlandes, sei es aus wissenschaftstheoretischen Positionen. Es dürfte unstrittig sein, daß jedes fachdidaktische Konstrukt Anthropologisches stillschweigend mitdenkt. Niemand aber kann veranlaßt werden, SUTORS „Umrissen einer philosophisch-politischen Anthropologie“ zu folgen. Daraus ergibt sich aber auch, daß es sich hier um *eine*, nicht *die* „Grundlegung politischer Bildung“ handelt. – Analoges kann und muß für HILLIGEN festgestellt werden: im Zentrum seines Konstrukts stehen „Optionen“. Vermutlich wird jeder Politik-Didaktiker zustimmen können, daß Optionen ein geeignetes Instrument sein können im Sinn von „obersten Lernzielen im Bereich der Einstellungen ... als ‚regulative Ideen‘“ (HILLIGEN 1985, S. 164). Fraglich indes dürfte bleiben, ob alle Fach-Didaktiker HILLIGENS Optionen zustimmen, sofern sie nicht im allgemeinen formuliert bleiben. Letzteres tut HILLIGEN aber nicht allein; vielmehr wird er hinreichend konkret, und damit ist der Konflikt innerhalb der *scientific community* programmiert: seine „Option: Überwindung struktureller sozialer Ungleichheit“ kann nicht konsensuell werden unter sozialwissenschaftlich präparierten Politik-Didaktikern, die verschiedenen Theorien der Soziologie anhängen⁷ (SUTOR 1984, Bd. 1, S. 141).

Hinsichtlich der wissenschaftstheoretischen Fundierung hingegen gibt es zwischen beiden, wenn nicht Übereinstimmung, so doch Annäherung: SUTOR plädiert gegen „eine zu enge und insbesondere eine einseitige theoretische Festlegung“ und meint: „Die Orientierung an der Tradition und dem Konzept praktischer Philosophie ermöglicht der Didaktik des Politikunterrichts bei einer gewissen Nähe zur praktisch-normativen Theorie der Politikwissenschaft zugleich die komplementäre Berücksichtigung der Ansätze, Methoden und Ergebnisse anderer Theoriekonzepte, sofern diese ihren Ansatz nicht verabsolutieren.“ Gemeint sind „der empirisch-analytische Ansatz“ der Systemtheorie, „der historisch-dialektische Ansatz“ und „der praktisch-normative Ansatz“ (SUTOR 1984, Bd. 1, S. 54). Wenn ich es recht verstehe, zitiert HILLIGEN aus einem Aufsatz MICKELS zustimmend: „... des weiteren ist es möglich, eine Kombination der aufgeführten Theorien im Methodologischen anzustreben, eine Verbindung aus dem Auffinden gesellschaftlicher Widersprüche (Kritische Theorie), ihre Verifizierung bzw. Falsifizierung durch intersubjektive Überprüfung ihrer Übereinstimmung (Kritischer Rationalismus); ihren geschichtlichen Hintergrund [historisch-hermeneutische Wissenschaft; d. V.]

und ihre Anwendung auf die Situation der jeweiligen Gesellschaft (Systemtheorie)“ (HILLIGEN 1985, S. 87). Der Schein der Übereinstimmung trägt jedoch: Bei SUTOR findet die „Kritische Theorie“ keine Berücksichtigung; vermutlich ist sie „des Teufels“, weil – irgendwie – mit dem Reizwort „Emanzipation“ verflochten, und bei HILLIGEN findet sich kein Plädoyer zugunsten der „praktisch-normativen Theorie der Politikwissenschaft“ à la SUTOR. Ärgerlich: es soll Politik-Didaktiker geben, die dem Vorschlag der „komplementären Berücksichtigung“ (SUTOR) bzw. der „Kombination“ (MICKEL/HILLIGEN) nicht über den Weg trauen, sondern für eine wissenschaftstheoretische Position bei Anerkennung des Prinzips plädieren, nichts absolut zu setzen – was *eo ipso* unwissenschaftlich wäre.

Die Auseinandersetzungen zwischen HILLIGEN und SUTOR finden jedoch auf Nebenschauplätzen statt; sie werden hier exemplarisch erwähnt, weil ein erheblicher Teil der Energien auch anderer Politik-Didaktiker ähnlich verbraucht wird. SUTOR spricht von „der völlig verfehlten Charakterisierung der triadischen Theorie als ‚altliberal‘ (HILLIGEN 1975, S. 301)“, HILLIGEN ist für ihn „ein vorsichtiger Autor“, angesichts der erwähnten zweiten Option HILLIGENS aber „scheint es“ ihm „höchst gefährlich, im Bewußtsein junger Menschen Politik . . . auf die Herstellung sozialer Gleichheit zu verpflichten“⁸ (SUTOR 1984, Bd. 1, S. 147). Solche Aussagen freuen den anderen so wenig wie den einen HILLIGENS Etikettierung von SUTOR u. a. als „konservativen Didaktiker“ (HILLIGEN 1985, S. 147). SUTOR empört sich über eine Gruppe von Fachdidaktikern, darunter HILLIGEN-Freunde und -Schüler, die seine Position als „normativ-ontologisch“ bezeichnen. – Je mehr sich die Schriften beider der Unterrichtspraxis nähern, um so weniger Unterschiedliches findet der Leser. Vielleicht sind alle jene Theorien falsch aufgezümt, die sich allzuweit vom Didaktisch-Methodischen entfernen, fragt man sich immer wieder⁹.

Einige „Bonbons“ aus SUTORS „Neuer Grundlegung . . .“ müssen leider in die Anmerkungen verbannt werden, obwohl gerade diese Hinweise erkennen lassen, worum es in dieser zweibändigen Schrift geht¹⁰.

WALTER GAGELS „Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts“, vom Verfasser selbst als ein „Studienbuch“ bezeichnet, unternimmt den Versuch, orientiert am aktuellen Diskussionsstand der Theoretiker Politischer Bildung, mit der Materie bisher nicht vertraute Leser in Form „lektionenartiger ‚Einheiten‘“ zu konfrontieren (GAGEL 1983, S. 9). Dabei tritt im allgemeinen der Anspruch, „eigene Lösungen“ für Probleme anzubieten, hinter das Referat von Auffassungen, Meinungen, Argumentationssträngen und -zusammenhängen zurück. Sprachlich angemessen auch für Studenten jüngerer Semester, auf umfassender Literaturgrundlage, mit ergänzenden Versatzstücken wie Begriffserklärungen, weiterführenden Literaturhinweisen ausgestattet, ist dieses kompilatorische Buch für den gedachten Adressaten geeignet; leider gibt es ihn aber in Wirklichkeit nicht mehr – wer schon entschließt sich heute noch, „Politik“ mit dem Ziel eines Lehramtes zu studieren? – Diese Veröffentlichung kann guten Gewissens an dieser Stelle rubriziert werden, weil sie bei unverkennbarer Vorliebe für HILLIGENS „Lösungen“ fachdidaktischer Probleme bemüht ist, das Spektrum positioneller Unterschiede auszubreiten. Der vielfach geglückten Didaktisierung der Probleme, z. B. durch Einleitung von theoretischen Erörterungen mittels Beispielen, korrespondiert – unvermeidbar? – eine schulmeisterliche Attitüde, von der Sprache bis zu „Merksätzen“. Auch insofern gilt das Gütesiegel „altbewährt“.

4. Innovationen? Neue „Ansätze“ der Politik-Didaktik

GÜNTER C. BEHRMANN hat vor vielen Jahren, wie bereits angedeutet, die „Produktion“ von Konzeptionen, Theoremen, Konstrukten der Politischen Didaktik kritisch beschrieben. Nicht nur fiel seine Charakteristik auf den Verfasser im Sinn einer Selbstbeichtigung zurück, hatte doch BEHRMANN sich der bis dato noch nicht vertretenen Grundlegung von Politik-Didaktik mittels Systemtheorie angenommen, sondern trotz dieser gewiß auch polemisch gemeinten Ausführungen wird derart weiterproduziert – und warum auch nicht? (BEHRMANN 1972).

BERNHARD CLAUSSEN kommt das Verdienst zu, sich nicht nur punktuell auf die „Kritische Theorie“ zu berufen, wie dies mancher andere Politik-Didaktiker seit Mitte der 60er Jahre unternahm, sondern sie rundum als „Geschäftsgrundlage“ einer allumfassenden Konzeption zu beanspruchen (CLAUSSEN 1984). Leider muß festgestellt werden: Das Buch ist sprachlich so überzüchtet, daß es nur eine kleine Gruppe von „Hochgebildeten“ verstehen wird. Es ist zu bedauern, daß CLAUSSEN gerade bei einem so anspruchsvollen Werk nicht über die Wirkungsmöglichkeiten nachgedacht zu haben scheint. Ich gestehe frank und frei: Vieles vermag ich nicht zu begreifen, und manches erscheint mir höchst problematisch. Zur Begründung meiner Dummheit will ich einige Leseproben einfügen:

Ich schlage zufällig S. 284 auf und finde dort den Zwischentitel „4.5.1 Sequenzierungshilfen für politische Lernprozesse: Zur Reichweite bildungswirksamer Artikulationsschemata“. Das Thema bzw. was ich mir darunter vorstelle, interessiert mich. Also lese ich Sätze wie die folgenden: „Hingegen konveniert Kritischer Theorie durchaus ein Lernsequenzverständnis, in dem die Tatsache respektiert wird, daß Re-Motivierung und darauf folgende Aktivitäten einerseits in ein Verhältnis zueinander gesetzt und die Aktivitäten selbst andererseits in eine geordnete Folge gebracht werden müssen, damit epistemische Neugier sich setzen, über Entfaltungsspielräume verfügen und an ein einigermaßen befriedigendes Ziel gelangen kann“ (ebd., S. 284f.).

Meine „epistemische Neugier“ ist erschöpft. Ich bin gewiß, daß Bücher solcher Schreibe unwirksam bleiben, und das ist schade; denn wer CLAUSSEN kennt, weiß, wie engagiert er für die Belange der Politik-Didaktik eintritt, wie intensiv er arbeitet, wie geistvoll er an Diskussionen teilnimmt und dabei eloquent-verständlich argumentieren kann. Man fragt sich besorgt: warum läßt er sich die Chance entgehen, der Politik-Didaktik und ihrer Praxis als Politik-Unterricht neue Impulse zu geben, die „ankommen“?

BERND JANSSEN beginnt sein Buch „Wege politischen Lernens“ mit einem hoffentlich nur provokativ gemeinten Rundumschlag: „Das Dogma aller bisherigen Theorien der politischen Bildung lautet: Grundlegend und entscheidend ist die Frage nach den Zielen . . . und ihrer Legitimation“ (1986, S. 5). Im Untertitel des Buches verkündet er süßsauer: „Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten.“ Auch diese Formulierung ist eine Zumutung. Der von JANSSEN gesichtete Dogmatismus ist seine private Sichtweise; denn gerade in den letzten Jahren ist die Diskussion um die Inhalte von Theorie und Praxis des Politik-Unterrichts wieder vordergründig geworden, während die Ziele-Erörterungen zurückhaltender geführt werden als zu Zeiten der Lernziel-Euphorie; man hat die Vorteile und Nachteile normativer Leerformeln eingesehen, bzw. man einigt sich aufs Selbstverständlichste: etwa „Rationalität als . . .“¹¹.

Eine Fülle von nicht verifizierten Behauptungen leitet das Buch ein: „daß die wissenschaftliche und politische Diskussion um die politische Bildung nahezu tot ist“, „daß ich jahrelang überzeugt war von der Richtigkeit der schülerzentrierten politischen Bildung . . . , daß hier eine Fehlentwicklung . . . vorliegt, zu der es eine Alternative gibt: . . . die . . . den Politiklehrern jene Erfolgserlebnisse ermöglicht, derer sie im Alltag dringend bedürfen“ und/oder daß in der Politikdidaktik der „unrealistische Anspruch mit viel Bluff gegenüber Kollegen und Studenten kultiviert wird“. Folgt man JANSSEN, so wird viel geredet, mehr noch hochgestapelt, „aber gleichwohl blieb die Konsensdebatte bis heute ergebnislos“; denn: „Die verschiedenen Konzeptionen . . . stehen unverändert in . . . Konkurrenz zueinander . . .“¹² (ebd., S. 15, 17, 18). – Aus alledem folgert JANSSEN: „Es ist entbehrlich, für den politischen Unterricht grundlegende Ziele festzulegen und diese zu legitimieren. Grundlegend und notwendig für die Entfaltung der Theorie des politischen Unterrichts sind die Erarbeitung und Begründung von geeigneten Methoden der politischen Bildung“ (ebd., S. 24f.). JANSSEN zeigt Unbelesenheit, wenn er verkündet: „Es ist . . . unhaltbar, allen Schülern eine bestimmte politische Überzeugung als Lernziel verordnen zu wollen“, und er gerät zu sich selbst auf der gleichen Druckseite in Widerspruch, wenn er sagt: „Die Strukturierung der Lernschritte über Schlüsselfragen soll hinführen zu einem Denken in Alternativen und der Suche nach Widersprüchen“, als seien diese Feststellungen nichts anderes als „Vorgehensweisen, die die Methodologie des Kritischen Rationalismus kennzeichnen“ (ebd., S. 40). Hier handelt es sich um *Ziele!* Beruhigend ist seine Feststellung: „Gibt es im methodenorientierten Politikunterricht keine Lernziele mehr? Das wäre ein Mißverständnis . . .“ – na also! (ebd., S. 40).

Manche kritischen Anmerkungen JANSSENS zu dieser und jener Konzeption der Politischen Bildung ist bedenkenswert. Er bringt sich jedoch um die Effekte, wenn er nicht aus jüngster Literatur zitiert, sondern „Ladenhüter“ strapaziert. Und er wird unglaublich, wenn er als „erkenntnistheoretische Voraussetzung“ für „zielorientierte Politikdidaktik“ setzt: „Der Glaube an absolute Wahrheiten“¹³ (ebd., S. 43); diesem Aberglauben huldigt keiner der hier vermutlich Gemeinten.

JANSSENS Dilemma besteht darin, daß einmal mehr ein Aspekt verabsolutiert wird; auf die „Welle“ der Lernzielanbetung und jene der Absolutsetzung von „Schülerorientierung“ soll, geht es nach ihm, die der „Methodenorientierung“ folgen. – Im übrigen ist JANSSENS Buch zumindest streckenweise spritzig geschrieben, und manche polemisch überspitzte Kritik an „Nestoren“ und Kardinälen der *ecclesia militans* Politischer Didaktik mag diese zwar ärgern, erfreut aber dennoch unvoreingenommene Leser.

Das von VOLKER NITZSCHKE und FRITZ SANDMANN herausgegebene Buch „zur Methodik des Politischen Unterrichts“ ist nicht nur gediegen, nicht zuletzt dank der Mithilfe von DIETRICH ZITZLAFF als Kompilator von Literatur-Hinweisen zu den einzelnen Themen und Aspekten; es greift auch alle Facetten des Methodenproblems auf und enthält darüber hinausgehend manches Bedenkenswerte, so z. B. Hinweise auf die Problematik von Politischer Bildung im Kontext Interkultureller Pädagogik von HERMANN MÜLLER (NITZSCHKE/MÜLLER 1982) und HANS-JOACHIM LISSMANN (1982). Dank der Zusammenarbeit mit Kollegen der Bezugswissenschaften der Politik-Didaktik wird das Spektrum der methodenbedingenden Probleme weitgehend ausgeleuchtet¹⁴. Dennoch fragt man sich, warum der Titel heißt: „*Neue*“ im Sinn eines Originalitäts-Begriffs, wie ihn MARTIN RANG einst für seine ROUSSEAU-Monographie beanspruchte, so darf auch für dieses Buch das Adjektivum akzeptiert werden: Weitverstreutes, teilweise nur wenig Strukturiertes wird von den Autoren readerartig unter Berücksichtigung der wenigen bedeutsa-

men Veröffentlichungen zur Methodik Politischer Bildung zusammengetragen und neu präsentiert, so etwa von FRITZ SANDMANN über „das Exemplarische ...“ (S. 163 ff.), FRANK NONNENMACHER über „Planung ...“ (S. 190 ff.), JOHANNA FICKEL über „Ausgewählte Lernformen ...“ (einschließlich „erkundender Lernwege“; S. 246 ff.), über „Medien“ durch WILHELM FRENZ, „Schulbücher“ als methodenrelevante Lernvehikel durch VOLKER NITZSCHKE usw.

TILMAN GRAMMES' „Politikdidaktik und Sozialisationsforschung“ (1986) scheint für den wenig mit der Diskussion Vertrauten in die Reihe der durch BEHRMANN polemisch Etikettierten zu gehören, die einen „neuen Ansatz“ offerieren. Dem ist indes nicht so; vielmehr sichtet GRAMMES „eine pragmatische Denktradition“ in der Politik-Didaktik, die er aus den Konzepten THEODOR WILHELMS, HERMANN GIESECKES, BERNHARD SUTORS, WOLFGANG CHRISTIANS, ROLF SCHMIEDERERS und GÜNTER C. BEHRMANNs freilegt. Erfreulich aufrichtig bekennt er: „An dieser Stelle Kriterien anzugeben, warum ... gerade die Autoren ... sowie kursorisch KERSCHENSTEINER, OEHLERT, GAGEL ausgewählt und in dieser Abfolge exemplarisch analysiert werden, ist schwierig.“ Seine Fragestellung ist die der Herleitung einer Konzeption der Politik-Didaktik aus der Sozialisationsforschung unter Berücksichtigung des „didaktischen Dreiecks“ bzw. eines „didaktischen Kegels“ (vgl. S. 19 ff.). Ob dann allerdings ausgerechnet die Berücksichtigung SUTORS angemessen ist, während HILLIGEN, FISCHER u. a. deshalb unberücksichtigt bleiben, weil ihre Konzeptionen gemäß GRAMMES' Richtstrahler weniger hergeben, darf gefragt werden.

SUTOR meint nämlich zur Sozialisationsforschung: „Man fragt sich freilich angesichts der teils mageren, teils banalen Ergebnisse politischer Sozialisationsforschung, ob der Aufwand sich immer lohnt, um zu Ergebnissen zu kommen, die eine geschärfte Beobachtung auch dem ‚gesunden Menschenverstand‘ liefert“ (SUTOR 1984, B. II, S. 23). Allerdings hat sich SUTOR andererseits auch nicht auf eben diesen Menschenverstand verlassen, als er beim zweiten Bundeskongress für Politische Bildung als Referent zum Thema „Jugend in Politik und Gesellschaft“ auftrat (FRANKE 1985, S. 223 f.).

Dennoch gilt, „daß jeder ... Politikdidaktiker in Ansätzen ein sozialisationstheoretisches Forschungsprogramm entwickelt“ (GRAMMES 1986, S. 375). Hierzu ergänzt GRAMMES: „Um so mehr überrascht, daß diese Forschungsprogramme empirisch kaum eingelöst werden.“ Stattdessen „verlor die Kommunikationsgemeinschaft der Fachdidaktiker diesen ‚Theoriekern‘ aber immer wieder aus dem Auge und erging sich in ‚Abschweifungen‘, die sich im ‚Schutzgürtel‘ politischer Geographie bewegten und häufig selbst normativen Ableitungsmustern aufsaßen. ‚Empirische Wende‘ ... bedarf also zunächst der gemeinsamen Besinnung auf den sozialisationstheoretischen Theoriekern der Fachdidaktik“ (ebd., S. 376).

Das „sozialisationstheoretische Paradigma“, Konstitution von Politik-Didaktik aufgrund von Jugendforschung liegt in der Luft: Liest man aufmerksam die Beiträge der Referenten des zweiten Bundeskongresses für Politische Bildung (Berlin 1984), so wird man, anknüpfend an die Titel des Kongresses und seiner Dokumentation „Jugend, Politik und politische Bildung“ (FRANKE 1985), der selbst ein (Forschungs-)Programm darstellt, mehrfach Bestätigung für die Skepsis finden, die GRAMMES' Veröffentlichung „Politikdidaktik und Sozialisationsforschung“ durchzieht und sich nicht zuletzt gegen eine gängige Art der Konstruktion von Theoremen Politischer Bildung richtet. Dies kann hier nur an wenigen Beispielen belegt werden: ADOLF H. NOLL (1985) äußerte sich drastisch: „Hier wird nun die These vertreten, daß die politische Bildung, so wie sie in den letzten Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland

vertreten und praktiziert wurde, relativ folgenlos war und ‚eigentlich abgeschafft werden könnte‘ ... beinhaltet dieses herbe Urteil sehr wohl eine Kritik an den sieben Politik-Didaktikern, die vor- oder unbewußt theoretische Konzepte entwerfen, um den politischen Unterricht doch noch ‚durchführbar‘ zu machen ...“.

WOLFGANG GEIGER (1985) plädierte für den „unmittelbaren Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit“; dabei ging er von folgender Feststellung aus: „Politisch-gesellschaftskundliche Inhalte ... bleiben, wie im Prinzip jegliche Unterrichtsinhalte, für Schüler in dem Maße bloße Lernstoffe, ohne Bedeutung für die eigene Existenz, in dem sie nicht mit Erfahrungsprozessen verbunden und durch handelnden Umgang angeeignet werden können.“

Selbst im Kontext von Erörterungen methodischer Probleme der Politischen Bildung wird auf Sozialisation rekuriert, zumindest appellativ: „... politische Bildung muß in ihrer Methodik Sozialisation als einen wesentlichen Entwicklungsprozeß berücksichtigen“ (NONNENMACHER 1982).

„Neu“ im Anspruch, nicht zuletzt auch im Volumen, zweibändig mit insgesamt 1524 Druckseiten, neu vor allem im Zugang zum Problem ist bzw. erscheint die Schrift von HAGEN WEILER „Politische Erziehung oder sozialwissenschaftlicher Unterricht?“ (1985). Derart voluminöse Werke dürften kaum Leser, geschweige denn in die Tiefe dringende Rezensenten finden. Der Kern des Buches ist die These: Weil das Grundgesetz unseres Staates keine Erziehungsziele normiert, gibt es keinen rechtmäßig politischen Erziehungsauftrag. Die einschlägigen Normierungen in Länderverfassungen sind zudem mit den Grundrechten des GG nicht vereinbar. – Was daraus folgen könnte, wenn man dieser Auffassung zustimmt, läßt sich leicht ausdenken!

WEILER beschäftigt sich – einmal mehr! – mit Konzeptionen der Politik-Didaktik; diesmal geht es um SUTOR, ROLOFF, HILLIGEN, SCHMIEDERER und GIESECKE. Analog dazu analysiert er Richtlinien aus Bundesländern. Das Ergebnis der Analysen kann nicht überraschen: Der – vorgeblich – verfassungswidrige Politikunterricht ist abzulösen durch „sozialwissenschaftlichen Unterricht“, weil letzterer nicht in Gefahr gerät, zu indoktrinieren oder/und zu agitieren. Wenn WEILER in der abschließenden Zusammenfassung seines ersten Bandes fragt: „Wäre es da nicht konsequent, auf (politische) Erziehung in der staatlichen Schule als Gesinnungs- und Verhaltenslenkung der Schüler zu verzichten und sich stattdessen auf die wissenschaftlich didaktisch begründbare indoktrinations- und agitationsfreie Vermittlung von (Er)kenntnissen und Fertigkeiten zu beschränken, welche die Schüler zu ihrer aufgeklärten Grundrechtsmündigkeit brauchen?“ (ebd., Bd. 1, S. 710), so kann man ihm antworten: Schön wäre es gewiß, aber diese aparte Idee übersieht schlicht die Eigenart des pädagogischen Aktes, aller Lehr-Lern-Prozesse, nämlich die Einheit von Unterricht und Erziehung¹⁵. Insofern ist das Gemeinte ideologisch, nicht nur unrealistisch, sondern unrealisierbar!

WOLFGANG SANDER verknüpft in seiner Schrift „Effizienz und Emanzipation – Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung“ (1984) zwei „Anliegen“: Die nordrhein-westfälische Richtlinie für den Politik-Unterricht wird von ihm um einer Fortschreibung, ja um einer Kurskorrektur willen kritisch analysiert und auf die Einlösung ihres Anspruchs befragt. Zugleich löst er den Anspruch seines zweiten Untertitels ein: „Eine Grundlegung ...“.

Daß von SANDER die Transzendentalphilosophie KANTS als mögliche Fundierung für Politik-Didaktik entdeckt wird, mag jene freuen, die im Zusammenhang der Diskussion um „Emanzipation“ als Leitidee von Bildung schon vor Jahren auf ihn – und nicht auf KARL MARX, was mancher Konservative in der Hitze des Kulturkampfes übersehen hat – als Gründervater hingewiesen hatten. SANDERS KANT-Interpretation ist ebenso profund wie eindrucksvoll. Sie geht der Frage „Wie ist Emanzipation möglich?“ (S. 196 ff.) nach und sieht die Antwort in der „Praktischen Philosophie“ KANTS; doch SANDER sieht auch die Grenzen der KANTIANISCHEN Philosophie für sein Vorhaben (vgl. S. 239 und 241).

Seine Kritik am Curriculum „Politik“ aus NRW und sein Versuch, die dort nicht gelungene hinreichende Begründung für Emanzipation – versus Effizienz – mit KANTS Hilfe nachzuliefern, faßt er selbst zusammen:

„So konnte gezeigt werden,

- daß das Effizienzprinzip als das Arbeitsprinzip der theoretischen Vernunft zu verstehen ist und nur für diesen Bereich Gültigkeit besitzt;
- wie eine selbständige, d. h. vom Effizienzprinzip (Kausalschema) unabhängige Begründung des Prinzips Emanzipation gelingen kann;
- daß die Verbindung beider Prinzipien (der theoretischen und der praktischen Vernunft) in der praktischen Urteilsfähigkeit der handelnden Subjekte stattfindet und daß eine ‚Kultivierung‘ des politisch-moralischen Handelns bei der Verbesserung der praktischen Urteilsfähigkeit ansetzen muß“ (ebd., S. 267).

Wer „politisch-moralische Urteilsbildung“ (S. 269) in den Mittelpunkt seiner Erörterungen rückt, übersteigt damit die Enge einer Fachdidaktik; SANDERS Buch ist von Relevanz für alle Unterrichtsfächer und insbesondere für „Ethik“.

5. Bestandsaufnahmen, Dokumentationen, Analysen

Einmal mehr ist hier „Schwergewichtiges“ vorzustellen: Von HEINER ADAMSKI herausgegeben als eine „Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung“, deren Initiative die Politische Bildung viel verdankt¹⁶, liegen zweibändig, insgesamt 642 Seiten umfassend, „Quellentexte zur Rechtskunde und Rechtserziehung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart“ (1986) vor. Dabei ist besonders bemerkenswert, daß die zwölf Jahre nazistischer Herrschaft berücksichtigt wurden und daß auch Quellen aus der DDR einbezogen sind¹⁷. – „Erwägungen zur Rolle des Rechtes und der rechtlichen Institutionen“ stellen „einen wesentlichen Beitrag zur Demokratie-mündigkeit der Bürger“ dar, wie DIETER WUNDER im Vorwort feststellt. Diesen Beitrag hat die Schule zu leisten. HELLMUT BECKER stellt in seinem „Geleitwort“ diese Aufgabe in den aktuellen Kontext des noch immer schwelenden Streites um „Rechtskunde“ als Fach oder Prinzip. „Wenn es gelänge, die Rechtskunde ... als möglichen Gegenstand besonderen Schülerinteresses in das Curriculum einzufügen, dann sollte es dabei nicht um Schmalspurjurisprudenz, sondern um einführende Grundbegriffe gehen.“

Anspruchsvoll und umfangreich, als „Forschungsbericht“ (der Konrad-Adenauer-Stiftung) präsentiert sich ein Gemeinschaftswerk von acht fast durchweg namhaften Autoren: „Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern“ (HÄTTICH 1985).

Zwar ist es schwer, als selbst – in der „Rolle“ oder „Funktion“ des Schulbuchmachers – Be-, ja Getroffener¹⁸ diesem Werk gerecht zu werden; da dies aber auch umgekehrt zumindest für

einen Teil der Autoren gilt, soll dennoch der Versuch gewagt werden angesichts der durch das Buch vermittelten Intentionen für eine Politische Bildung mittels Schulbüchern.

Das Verfahren des „Team“ ist simpel: Vorangesetzt werden wünschenswerte Ziele Politischer Bildung. So ist „diese Verfassung es wert, daß die politische Bildung die Identifikation mit ihr fördert“. „Identifikation bedeutet selbstverständlich auch emotionale Bindungen an das eigene Gemeinwesen.“ Dazu wird einmal mehr das Stichwort „Emanzipation“ als „Knüppel-aus-dem-Sack“ strapaziert, und in einem Atemzug damit wird „eine parteiliche, die Grundordnung der Gesellschaft untergrabende Kritik“ – frei nach HEINRICH B. STREITHOFEN – gesichtet, wenngleich konzediert wird, daß gelegentlich auch die emanzipationskritischen Analysen ihrerseits „nicht frei von einseitigen Fragestellungen“ sind. Und aus Gründen der Arbeitsvereinfachung wird in einer Fußnote festgestellt: „Diese Neuerscheinungen bzw. Überarbeitungen haben bis jetzt das Gesamtbild der Schulbücher kaum beeinflusst“ (HÄTTICH 1985, S. 20f.)¹⁹.

Über die Bedeutung von Schulbüchern sind sich die Autoren uneinig. HANS JOACHIM VEEN und UDO MARGEDANT widersprechen sich in ihrer „Einführung“ in das Werk auf einer knappen Druckseite²⁰. Anschließend werden Inhaltsperspektiven aufgegriffen: „Grundfragen des Politischen und politischen Verhaltens“ – „Demokratieverständnis und Vorstellungen vom Bürger“ – „Institutionen“ – „Willensbildungsprozesse“ – „Öffentliche Verwaltung“ – „Internationale Beziehungen und Friedenssicherung“ – „Deutsche Geschichte nach 1945“, und abschließend unterbreitet VEEN eine „Zusammenfassung bildungspolitisch wesentlicher Ergebnisse“ unter dem beliebten Titel „Das Schulbuch – ein Politikum“²¹.

Die Orientierung des Buches erfolgt nicht an den Standards der Schulbuchforschung; einschlägige Institutionen und Experten werden nicht genannt. Mehr oder weniger offen, aber durchaus mit dem Eingeständnis versehen, daß andere Auffassungen in der Politikwissenschaft mit ihnen und ihnen konkurrieren, wird das eigene Verständnis zugrunde gelegt, das z. B. dem Begriff des Politischen, der Rolle und Bedeutung der Institutionen usw. gewidmet ist und aus mancher Veröffentlichung bekannt wurde²². Derart wird eine Richtung, wenn nicht als Norm, so doch als die „richtigere“ beansprucht, die auch durch Wiederholung nicht zur „richtigsten“ wird. Kein Wunder, daß BERNHARD SUTOR „Mängel in der sozialanthropologischen Fundierung“ (1985, S. 89) feststellt; kein Wunder, daß ...; das Spiel ließe sich beliebig fortsetzen, ehestens mit Ausnahme von HEINRICH OBERREUTER, der behutsamer, bedachtsamer mit den Schulbuchmachern umgeht.

Hier ist nicht der Ort, die zumal aus bildungspolitischen Gründen dringend gebotene detaillierte Kritik an diesem Werk zu entfalten; sie würde viele Seiten umfassen müssen. Wichtig ist der Hinweis auf das Werk, einmal wegen des Anspruches „bildungspolitisch wesentlicher“ Aussagen, zum anderen als Instrument für die Erkenntnis von Trends und Tendenzen. Doch auch dies kann nur exemplarisch festgemacht werden. Bedeutsam erscheint mir die Neigung, mit vorwissenschaftlichen Fehlgriffen in konservativen Sozialkundebüchern gnädig, herablassend, mitleidig, nicht aber rational umzugehen. So schreibt SUTOR beispielsweise: „Immerhin ist eine Überschrift wie ‚Viele Menschen arbeiten für Dich‘ eher erträglich als der ... Organismus-Vergleich in einem anderen Unterrichtswerk“ – gemeint ist die Analogie zwischen dem Organismus als Zellenstaat und der

im Staat verkörpert Gesellschaft als Organismus mit den Familien als Zellen (SUTOR 1985, S. 87).

Weniger gnädig gehen die Autoren – bei durchaus unterschiedlicher Schärfe ihrer Diktion – mit einer Gruppe von Schulbuchautoren um, die als „Emanzipationspädagog“ etikettiert werden²³. Es fehlt nur wenig, daß dem einen oder dem anderen Verfassungsverstoß, seinen Schulbüchern Verfassungswidrigkeit angehängt wird. Dieser „Forschungsbericht“ leidet unter dem „Aschenputtel-Syndrom“, das Mängel und Schwächen bei den „Guten im Kröpfchen“ übersehen und bei den „Bösen im Töpfchen“ übertreiben, gelegentlich gar erfinden läßt. Es muß mit dem Ausdruck tiefen Bedauerns gesagt werden: Der überholte „Kulturkampf“ der 70er Jahre feiert in diesem Buch streckenweise auf makabre Weise fröhliche Urständ! Daß dabei gelegentlich auch Tricks angewendet werden, versteht sich von selbst.

Im übrigen und allgemeinen: Wenn zukünftig Schulbücher alle Desiderata aufgreifen würden, die von den Autoren festgestellt werden, gerieten sie zu mehrbändigen enzyklopädischen Werken, denen keine schulische Realität und kein Schülerinteresse entspräche. Den Weg zur „Mini-Enzyklopädie“ verrät uns DIETER MAHNCKE: „... hat diese Untersuchung gezeigt, daß eigener und systematischer Autorentext fast immer auf knappem Raum mehr Information – und diese durch logischen Aufbau verständlicher – zu vermitteln vermag als ein Sammelsurium von Zitaten, Hinweisen, Fragen und Andeutungen“ (in HÄTTICH 1985, S. 392). Arbeitsbücher, die, wie gut oder schlecht auch immer, „zur Wahl stellen“, unterliegen dem Verdikt „Schnipselsystem“ (ebd., S. 393). Derart wird dem Schulbuch-Typus „gedruckter Lehrervortrag“ das Wort geredet, das mit dem Bewußtwerden der Eigenarten demokratischer Politischer Bildung in den 60er Jahren problematisiert wurde. Dieser „Forschungsbericht“ ist selbst ein Politikum und zudem ein vermutlich intendiertes Ärgernis.

Abschließende Bemerkungen

In mehreren der hier vorgestellten Veröffentlichungen wird beklagt, daß die 70er Jahre und die ersten 80er Jahre einem exzessiven Theoretisieren über Politik-Didaktik gewidmet waren. Die „fundamentalen Diskussionen“, meinen etwa NITZSCHKE/SANDMANN (1982), waren und sind „notwendig“. Indes: „Darüber darf aber nicht vergessen werden, daß politische Bildung im Unterricht realisierbar werden muß, daß die Lehrer in die Lage versetzt werden müssen, mit den Schülern methodisch zu arbeiten“ (ebd.). Dieser Kritik an potentieller Abgehobenheit des Theoretisierens kommen etliche auch jener Autoren entgegen, deren Schriften man die Freude am Theoretisieren anmerkt: HILLIGEN wie SUTOR scheuen sich nicht, Unterrichtspraktisches handfest in ihre Bücher aufzunehmen. SANDER (1984) liefert wenigstens „ein unterrichtspraktisches Beispiel“, das verdeutlichen soll, „was bei den einzelnen Schritten der politisch-moralischen Urteilsbildung zu beachten ist ... Das Beispiel soll aber nicht die Richtigkeit der Regeln beweisen, sondern sie verständlich und damit auch kritisierbar machen“. Daß NITZSCHKE/SANDMANN dem Postulat entsprechen, versteht sich dank ihrer Thematik von selbst. Hier kommt Land in Sicht!

Mit der Konzentration auf oder doch wenigstens Annäherung an die Unterrichtspraxis – und das heißt regelmäßig: mit der Berücksichtigung von Lerninhalten – stellen sich allerdings auch neue Gefahren ein. In etlichen der neueren Veröffentlichungen wird, unterschiedlich begründet, mehr oder minder klar oder auch vage für das plädiert, was GAGEL eine „kritische Institutionenkunde“ nennt. JANSSEN (1986, S. 41) fordert „Orientierungswissen“, SUTOR (1984, Bd. II, S. 114) tritt für „Grundwissen“ ein, WEILER (1985, Bd. II, S. 504f.) „plädiert . . . in einer gewissen Akzentuierung zu HILLIGEN vor allem für eine Grundgesetz-, Institutionenkunde“. NONNENMACHER (1986, S. 64) hingegen argumentiert wider diesen Trend der Wiederentdeckung von Grundwissen: „Neben der Unmöglichkeit, einen solchen Katalog von ‚Grundwissen‘ aufzustellen, sprechen auch erhebliche lerntheoretische Gründe gegen eine solche ‚erst-dann‘-Pädagogik.“ Die Gefahr heißt: Entdidaktisierung der Politischen Bildung, die sicher keiner will, der mancher aber Vorschub leistet. Letztlich drängte sich auch mir noch einmal, an CLAUSSENS Sammelrezension (1986, S. 64) anknüpfend, angesichts mancher neueren Publikation zur Politischen Bildung „die Frage auf, ob es nicht anstelle der Produktion vieler sich neu gebärdender Einführungen sinnvoll wäre, auf die Multiplikation des bereits Gedachten mit Hilfe der alten Originalia hinzuweisen“.

Anmerkungen

- 1 Besonders peinlich: der Privatdruck von Festreden anlässlich einer Emeritierung findet Berücksichtigung.
- 2 Der Zufall will es, daß ein zweiter Autor gleichen Namens in der Theoriediskussion der Politischen Bildung von sich reden macht, nämlich WOLFGANG SANDER (Gießen/Alsfeld). Von letzterem erschien und ist erwähnenswert: Politische Bildung in den Fächern der Schule. Stuttgart 1985.
- 3 GRAMMES zitiert BERNFELD: „Es gebe keinen Didaktiker, der über seine Leistung hinaus sichtbar geworden wäre, der menschliche Größe aufwiese, der irgendein Interesse an sich und seiner Sache über den engsten Kreis der Fachgenossen hätte.“
- 4 Folgend nenne ich einige der hier gemeinten Titel aus vergangenen Jahren; zusätzlich sei hingewiesen auf TILMAN GRAMMES (1986) HAGEN WEILER (1985), in deren neuen Werken unter spezifischen Fragestellungen ebenfalls Theoreme aufgearbeitet werden. PETER KÜHN: Theoretischer Pluralismus und politischer Unterricht. Frankfurt 1977 (vergleicht SUTOR, ASSEL, ANDRAE, BUSSHOFF, SCHMIEDERER, GIESECKE, THOMA, HILLIGEN). – GÜNTER TEGTMEYER: Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1977 (vergleicht HILLIGEN, FISCHER, GIESECKE, LINGELBACH, ENGELHARDT, ADORNO, ABENDROTH, HABERMAS, BECKER, HERKOMMER, BERGMANN, TESCHNER, TJADEN, MOLLENHAUER, GOTTSCHALCH, HEINISCH, SCHMIEDERER). – JÜRGEN WILBERT: Politikbegriffe und Erziehungsziele im Politischen Unterricht. Weinheim 1978 (vergleicht SUTOR, GIESECKE, THOMA, Richtlinien „Politik“ aus NRW). – AXEL SCHULTE: Demokratisierung. Frankfurt 1979 (erörtert HILLIGEN).
- 5 Gerade am Beispiel SCHMIEDERER läßt sich aufzeigen, daß GAGELS Schema nicht greift: Man kann SCHMIEDERERS Intentionen nicht umfassend verstehen, wenn man die kleine Schrift unbeachtet läßt, mit der er, gemeinsam mit URSULA SCHMIEDERER, gegen erste neonationalistische Erziehungskonzepte Position bezog und sich für eine prinzipiell antifaschistische politische Bildung engagierte, und man kann ihm angesichts seines Plädoyers gegen die Lernziel-Manie zugunsten der Schülerorientierung in seiner letzten

- Buchveröffentlichung mit GAGELS Fragen ebenfalls nicht gerecht werden. Vgl. hierzu URSULA SCHMIEDERER/ROLF SCHMIEDERER: Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung. Frankfurt 1970. ROLF SCHMIEDERER: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt 1977. – Manch anderes ließe sich noch zu diesem Buch sagen, so nicht zuletzt, daß er bei dem einen oder anderen diese oder jene Veröffentlichung unberücksichtigt läßt.
- 6 Vgl. hierzu insbes.: SIEGFRIED SCHIELE/HERBERT SCHNEIDER (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977; ferner später, bezogen auf die Problematik konsensueller Lerninhalte KURT GERHARD FISCHER: Das Problem der Lerninhalte für den politischen Unterricht; BERND HENNING/PETER MÜLLER/HORST SCHLAUSCH: Inhaltliche Schwerpunkte politischer Bildung in den Lehrplänen der Bundesländer; alle in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. Bonn 1982.
 - 7 In seiner Argumentation übersieht SUTOR schlicht, daß HILLIGEN „regulative Ideen“ meint, nicht aber, wie SUTOR unterstellt, „die Herstellung sozialer Gleichheit“.
 - 8 Bemerkenswert ist zweifellos die Rede vom „vorsichtigeren“ HILLIGEN; mit ihr wird unterstellt, daß Opportunismus den Kollegen leitet, und zudem wird mitgedacht, daß es außer solchen auch andere, z. B. vorsichtige, weniger vorsichtige, unvorsichtige, gibt.
 - 9 Auf die Gefahren für die Politik-Didaktik machte schon vor Jahren GÜNTER C. BEHRMANN aufmerksam: „Von einer Fachdidaktik, der zugemutet wird, die gesamten Sozialwissenschaften zu berücksichtigen, oder die sich selbst dies zumutet, ist daher in der Regel wenig mehr zu erwarten als „Popularsynthesen“ (HABERMAS) sozialwissenschaftlicher Theoriefragmente und Forschungsergebnisse.“ (In: Ist ein Konsens in der politischen Bildung notwendig? In: KURT GERHARD FISCHER [Hrsg.]: Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1980, S. 22ff.)
 - 10 SUTOR versichert: „Wohlwollende Kritiker nennen diese Zielsetzung idealistisch; sie ist es“ (I, 14). Das zeigt sich an mehreren Stellen seines Werks; so meint er beispielsweise: „... die Interessenvertretung der Bahn- oder Postbediensteten darf nicht beanspruchen, die Verkehrspolitik des zuständigen Ministers mitzubestimmen ... Die Parole ‚Demokratisierung‘ wird auf diese Weise zu systemwidriger Ideologie“ (I, 138). Die Geschäftsgrundlage für Bildung ist zweifelsfrei klar: „Für Erziehung ... ist ein Autoritätsverhältnis zwischen Ungleichen konstitutiv“ (II, 106). Sehr erhellend ist auch folgende Passage: „Ein Papst, der aus einer Kenntnis der Situation zur Judenausrottung der Nazis schwieg, weil er meinte, so den Verfolgten besser helfen zu können, hat nicht moralisch versagt; es ist allenfalls zu fragen, ob seine Situationsbeurteilung und Möglichkeitserkenntnis richtig waren“ (I, 151). Das kann man weniger idealistisch, vielmehr realistisch mit guten Gründen anders sehen!
 - 11 So lautet ein Buchtitel aus der Feder von MANFRED HÄTTICH.
 - 12 JANSSENS Erwartungshorizont hinsichtlich der „Konsensdebatte“ ist *ex definitione* verfehlt; er übersieht die Bedeutung des Pluralismus hierzulande, solange Zielerörterungen in den Mittelpunkt der Politischen Didaktik gerückt werden.
 - 13 Im übrigen ließe sich zu JANSSENS Buch noch viel Kritisches sagen. Einiges sei skizziert: Es geht nicht an, in einer Veröffentlichung des Erscheinungsjahres 1986 SUTORS „Didaktik ...“ von 1972 heranzuziehen und seine „Neue Grundlegung ...“ nicht zu kennen (vgl. S. 103). In Übereinstimmung mit SUTORS zitiertem Satz vom Verhältnis der Ungleichen in der Erziehung erfreut JANSSEN seine Leser mit ähnlichen Sätzen, die zudem auch so apodiktisch formuliert sind: „Nach meinen Erfahrungen – aber darüber läßt sich streiten – kommt der Lehrer in der Arbeit mit jüngeren Schülern nicht umhin, eine dominante Rolle einzunehmen“ (S. 61).
 - 14 Zu nennen sind insbes.: FRANZ GRESS: Politikwissenschaft, Soziologie und politischer Unterricht; SIEGFRIED PREISER: Sozialpsychologische, entwicklungspsychologische und lernpsychologische Voraussetzungen politischen Unterrichts; beide in: NITZSCHKE/SANDMANN 1982, S. 65 ff. und 89 ff.

- 15 Zum Verständnis dieser Position sei verwiesen auf die Schriften von ALFRED PETZELT zur „Systematischen Pädagogik“ und dessen Gebrauch der „Grundbegriffe“.
- 16 Die Max-Träger-Stiftung machte sich sowohl um die weithin bekanntgewordenen „Effektivitätsuntersuchungen“ des Sozialkundlich-Politischen Unterrichts – in Zusammenarbeit mit dem Frankfurter Institut für Sozialforschung – als auch um die erste umfassende Schulbuch-Analyse durch VOLKER NITZSCHKE verdient.
- 17 Die Quellen aus der Nazi-Zeit finden sich in ADAMSKI 1986, Bd. I, S. 45–72; jene aus der DDR in Bd. II, S. 512–608. Leider ist es im Kontext dieses Berichtes nicht möglich, detailliert auf Auswahl und Anordnung des Gesamtmaterials einzugehen.
- 18 Hier seien nur wenige Zitate genannt, um zu begründen, was „Getroffensein“ meint: BERNHARD SUTOR äußert sich in seinem Beitrag „Demokratieverständnis und Vorstellungen vom Bürger“ etwa so: „Einige Unterrichtswerke, die alle der partizipatorischen Richtung zuzuordnen sind, fallen negativ heraus. In ihnen wird ein positives Verständnis des freiheitlichen Verfassungsstaates von der Anlage her nicht vermittelt und ist offenbar auch nicht beabsichtigt“ (S. 142). Oder: „Den Schülern werden nur Bruchstücke geboten ... Ein Unterrichtswerk, das sich auf das Angebot von Bruchstücken ... beschränkt, ist schlicht überflüssig“ (S. 145).
- 19 Als „Zeitpunkt der Erhebung“ wird an dieser Stelle 1982/83 genannt; da liegt ein erheblicher, unerklärlicher zeitlicher Abstand zwischen Erhebung und Veröffentlichung vor!
- 20 In der von VEEN und MARGEDANT gemeinsam verfaßten „Einführung: Politische Bildung zwischen Emanzipation und Identifikation“ liest man dies: „Natürlich sind Schulbücher keine zentralen Agenturen der politischen Sozialisation ...“, und „Schulbücher ... liegen in gedruckter Form vor und ... bilden ... die wichtigste Wissensgrundlage ...“; in HÄTTICH u. a., S. 27 und S. 28.
- 21 Die Formel vom „Schulbuch als Politikum“ hat nach meiner Kenntnis der Duisburger Schulbuch-Forscher GERD STEIN aufgebracht und mehrfach in Titeln von Veröffentlichungen benutzt.
- 22 Gemeint ist hier insbes.: DIETER GROSSER/MANFRED HÄTTICH/HEINRICH OBERREUTER/BERNHARD SUTOR (mit einem Vorwort von 6 Kultusministern): Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Stuttgart 1976. Eine Broschüre, die unter Etikettierungen wie „Oberrichtlinie“ oder „Gelbe Bibel“ in die Literatur eingegangen ist.
- 23 Vgl. hierzu die Zitate in Anm. 18. Ergänzt seien sie um wenigstens eines aus der Feder von DIETER MAHNCKE, das aus dessen Beitrag „Grundfragen der internationalen Beziehungen und der Friedenssicherung“, S. 351f., stammt: „Mit ‚Idealisierung‘ ist hier die Tendenz mancher Bücher gemeint, Idealvorstellungen (nicht Ideale!) zu vermitteln, gegenüber denen jede Realität abfallen muß. Dem Schüler wird es nahezu unmöglich, in Anbetracht solcher Idealvorstellungen nicht von der Wirklichkeit enttäuscht zu sein. Die Gefahr entsteht, daß er sich entweder abwendet – oder nach jenen zu forschen fordert, die für die Abweichungen von den Idealvorstellungen verantwortlich sein müssen: er fordert im extremen Fall die Revolution.“ In: HÄTTICH u. a. 1985, S. 395.

Literatur

- ADAMSKI, H. (Hrsg.): Politische Bildung – Recht und Erziehung. Quellentexte zur Rechtskunde und Rechtserziehung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart. 2 Bde. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung.) Weinheim/München: Juventa 1986. 642 S., DM 84,-.
- BEHRMANN, G. C.: Ist ein Konsens in der politischen Bildung notwendig? In: FISCHER, K. G. (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1980, S. 22 ff.

- BEHRMANN, G. C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik. Stuttgart 1982.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 185.) Bonn 1982. 320 S.
- CLAUSSEN, B.: Politische Bildung und kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft. Opladen: Leske+Budrich 1984. 340 S., DM 48,-.
- CLAUSSEN, B.: Entwicklung und Tendenzen neuerer Überlegungen zur sozialwissenschaftlich-politischen Bildung: In: MICHALKA 1986.
- DERBOLAV, J.: Fehlentwicklungen . . . ? Kritische Streifzüge durch die politisch-pädagogische Landschaft der Bundesrepublik. Würzburg 1984.
- DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Politische Bildung in den Achtzigerjahren. (Erster Bundeskongreß für Politische Bildung in Gießen, 1982.) Stuttgart: Metzler 1983. 295 S., DM 45,-.
- GAGEL W.: Politik – Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen. Stuttgart 1979. KOHLHAMMER 1979. 232 S., DM 32,-.
- GAGEL, W.: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: UTB 1984. 249 S., DM 22,80.
- GEIGER W.: Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit. In: FRANKE 1985.
- GRAMMES, T.: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Bern/Frankfurt: Lang 1986. 496 S., sFr. 76,-.
- GRESS, F.: Politikwissenschaft, Soziologie und politischer Unterricht. In: NITZSCHKE/SANDMANN 1982, S. 65 ff.
- GROSSER, D./HÄTTICH M./OBERREUTER, H./SUTOR, B.: Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Stuttgart 1976.
- FISCHER, K. G.: Politische Bildung für die siebziger Jahre. In: neue politische literatur (1971) Nr. 1, S. 75 ff.
- FISCHER, K. G.: Das Problem der Lerninhalte für den politischen Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1982.
- FRANKE, K. (Hrsg.): Jugend, Politik und politische Bildung. (Zweiter Bundeskongreß für Politische Bildung in Berlin, 1984.) Opladen: Leske+Budrich 1985. 350 S., DM 28,-.
- HÄTTICH, M. u. a.: Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern. (Forschungsbericht 47 der Konrad-Adenauer-Stiftung.) Melle: E. Knoth 1985. 526 S., DM 29,80.
- HÄTTICH M.: Aufforderungen zum gründlichen Denken. In: FAZ vom 3. 2. 1986.
- HENNING, B./MÜLLER, P./SCHLAUSCH, H.: Inhaltliche Schwerpunkte politischer Bildung in den Lehrplänen der Bundesländer. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 1982.
- HILLIGEN, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske+Budrich 1985. 302 S., DM 33,-.
- HOHMANN, J.: Vom Elend politischer Bildung. Köln: Pahl-Rugenstein 1985. 208 S., DM 25,-.
- INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG an der Goethe-Universität Frankfurt/M. (Hrsg.): Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen. Frankfurt /M. 1966.
- JANSSEN, B.: Wege politischen Lernens. Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt: Diesterweg 1986. 106 S., DM 19,80.
- KÜHN, P.: Theoretischer Pluralismus und politischer Unterricht. Frankfurt 1977.
- LISSMANN, H.J.: Beispiele für Unterrichtsforschung im politischen Unterricht. In: NITZSCHKE/SANDMANN 1982, S. 344 ff.

- MICHALKA, W. (Hrsg.): Politische Bildung in der Forschungsdiskussion. In: neue politische literatur (1986). Beiheft 2. 130 S., DM 29,-.
- MICKEL, W.: Kritische Politikdidaktik: Problemansätze – Methoden – Praxisbezüge: In: Das Parlament (1986), Nr. 18, S. 15.
- MÜLLER, H.: Sozialpsychologische und soziokulturelle Determinanten der politischen Bildung. In: NITZSCHKE/SANDMANN 1982, S. 129ff.
- NITZSCHKE, V.: Schulbuch-Analyse. Frankfurt 1966.
- NITZSCHKE, V./SANDMANN, F. (Hrsg.): Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichtes. Stuttgart: Metzler 1982. 394 S., DM 36,-.
- NOLL, A.: Politisches Lernen im sozio-ökologischen Kontext. In: FRANKE 1985, S. 291 ff.
- NONNENMACHER, F.: Planung des politischen Unterrichts. In: NITZSCHKE/SANDMANN 1982, S. 137ff.
- PREISER, S.: Sozialpsychologische Voraussetzungen politischen Unterrichts. In: NITZSCHKE/SANDMANN 1982, S. 89ff.
- SANDER, W.: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung. Opladen: Leske+Budrich 1984. 480 S., DM 44,-.
- SANDER, W. (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Stuttgart 1985.
- SCHMIEDERER U./SCHMIEDERER, R.: Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung. Frankfurt 1970.
- SCHMIEDERER, R.: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt 1977.
- SCHIELE, S./SCHNEIDER, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977.
- SCHULTE, A.: Demokratisierung. Frankfurt 1979.
- SUTOR, B.: Neue Grundlegung politischer Bildung. 2 Bde. Paderborn: Schöningh 1984. 432 S., DM 41,60.
- TEGTMAYER, G.: Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1977.
- WEILER, H.: Politische Erziehung oder sozialwissenschaftlicher Unterricht. 2 Bde. Frankfurt: Haag+Herchen 1985. 1424 S., DM 56,-.
- WILBERT, J.: Politikbegriffe und Erziehungsziele im Politischen Unterricht. Weinheim 1978.

Anschrift des Autors:

Dr. Kurt Gerhard Fischer, Via di Venturina 26, I-57021 Campiglia Marittima (LI)