

## **PRINZIP ODER ERFAHRUNG? INTEGRATIONSPROBLEME POLITISCHER ERZIEHUNG (1975/ 76)**



### **1. Der normative Charakter traditioneller politischer Erziehung**

Politische Erziehung reflektiert jeweils spezifische Erfordernisse und Probleme des herrschenden politisch-sozialen Systems. Dies gilt weithin unabhängig davon, ob politische Erziehung in systemaffirmativer Intention oder unter dem Aspekt der Systemveränderung betrieben wird. Diese Erfordernisse und Probleme des politisch-sozialen Systems nehmen Einfluß auf Formen und Inhalte, denen gemäß die Individuen politisch und sozial denken und handeln sollen bzw. in denen die Individuen sich als politische Subjekte verwirklichen sollen. Politischer Erziehung kommt hierbei eine Vermittlerfunktion zu: Sie versucht, die jeweiligen Formen und Inhalte politischer Subjektivität den Individuen anzutragen, sie auf ein bestimmtes Denken und Handeln in Bezug auf das politische und soziale System festzulegen. Dieses Vorhaben verwirklicht sie sowohl durch die Art, in der sie betrieben wird, als auch

durch die Stoffe, die sie vermittelt. Es liegt nahe zu sagen, dass gerade auch die jeweilige Art politischer Erziehung innerhalb bestimmter historisch-situativer Zusammenhänge konkret erklärbar ist.

Mit der Veränderung der politischen und sozialen Voraussetzungen seit der offiziellen Einführung der politischen Erziehung in die Schulen haben sich auch Formen und Inhalte der politischen Erziehung verändert. Trotz dieser Veränderungen, die sich schon an den Namen verschiedener Konzeptionen ablesen lassen – z.B. Staatsbürgerliche Erziehung (1), Erziehung zum republikanischen Menschen (2), Erziehung zur Partnerschaft (3), Emanzipatorische Erziehung (4), Erziehung zum Konfliktbewußtsein (5), Antikapitalistische Erziehung (6) u. v. m. – ist in den meisten Fällen eines gleich geblieben: Politische Erziehung ist normative Erziehung, also Erziehung nach der Maßgabe bestimmter Prinzipien, denen sich die Individuen im Verlauf und als angestrebtes Ergebnis der Erziehung zu unterwerfen bzw. die sie sich zu eigen zu machen haben. Der normative Charakter von politischer Erziehung als pädagogischem Subsumtionsverfahren entspricht systematisch dem normativen Charakter der herrschenden politischen und sozialen Ordnung. Die prinzipielle Forderung nach Anpassung an die Formen bürgerlichen Verkehrs sowie nach Übernahme der entsprechenden ideologischen Rationalisierungen findet sich in der Form der politischen Erziehung wieder, die nach Maßgabe einer normativen Subsumtionslogik betrieben wird: Erziehung als Vermittlung vorgefertigter Denk- und

Verhaltenszumutungen. Der Zusammenhang zwischen dem herrschenden System und politischer Erziehung ist zunächst unter systematischen Gesichtspunkten zu sehen. Er enthält noch keine Aussage darüber, was ausdrücklich von den verschiedenen Konzeptionen politischer Erziehung als deren Ziel angegeben worden ist. Diese Einschränkung erscheint deshalb als wichtig, weil auch solche Konzeptionen, die unter der Prämisse der Systemkritik formuliert worden waren, durch den normativen Charakter ihre Erziehungsmethoden die Verfassung ihres Kritikgegenstandes tradierten. Durch ihre normative Orientierung stand politische Erziehung oft auch in direktem Bezug zu dem herrschenden politischen und sozialen System. Denn diese Normen enthielten Denkmuster und Verhaltenszumutungen für die Individuen, die unter der Perspektive des politischen und sozialen Systems formuliert bzw. entworfen worden waren. So waren z.B. die Prinzipien der ersten offiziellen staatsbürgerlichen Erziehung direkt aus der Absicht der Obrigkeit abgeleitet, durch eine Reihe von sozialpolitischen Maßnahmen, zu denen auch die Einführung der staatsbürgerlichen Erziehung in den Schulen zu rechnen ist, den undemokratischen Charakter des zweiten deutschen Reiches zu erhalten (7); die „Spielregeln“ z.B., an die sich die „Partner“ in der Folge der ersten nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland formulierten Konzeption politischer Erziehung halten sollten, waren in Anlehnung an amerikanisch-pragmatische Vorbilder (8) als antizipierte Funktionsbedingungen der Massendemokratie verstanden (9);

schließlich reflektierte die im Anschluß an eine soziologische Theorie (10) formulierte Erziehung zum Konfliktbewußtsein (11) eine formale Sicht des herrschenden politischen und sozialen Systems, die – wenn auch in gemäßigter Form (12) – sogar die konservative Fraktion des Deutschen Bundestages als die ihre vortragen konnte.

## **2. Das Integrationsproblem traditioneller politischer Erziehung**

Die mehr oder minder direkte Beziehung der normativen politischen Erziehung zum politischen und sozialen System machte ein Grundproblem dieser Erziehung aus: das der Integration systembezogener Zielsetzungen und der jeweiligen Praxis und Erfahrung der Individuen, die sich der Erziehung zu unterziehen hatten. Die Denkmuster und Verhaltenszumutungen, die unter der Perspektive des Systems vermittelt werden sollten, ließen sich nicht ohne weiteres in Einklang bringen mit dem Denken und Tun der Individuen. Der Stoff blieb den Individuen weitgehend fremd und äußerlich. Die Relevanz des zu Erlernenden für das individuelle Leben und Erleben blieb unklar und wurde allenfalls in Form von Anpassungsleistungen ideologisch konzediert. Insgesamt kann man sagen, dass politische Erziehung des traditionellen Stils eher entpolitisierte (13).

Eine der Formen, in denen sich das Integrationsproblem traditioneller politischer Erziehung deutlich zeigte, war die Unterrichtsform als das pädagogische Arrangement, in dem der Lehrer dem Schüler fremde Aussagen präsentierte. Diese Aussagen entzogen sich nicht nur weitgehend der Erfahrung der

Schüler, sonder waren auf die pädagogische Vermittlung abgestimmt – in der Regel stark trivialisiert - , so dass sie sich nicht mehr eindeutig auf die Sachverhalte rückbeziehen ließen, die sie angeblich bezeichnen sollten. Die Unterrichtsform in der politischen Erziehung war wesentlich durch die Annahme begründet, das schon die Stoffpräsentation Lernerfolge im Sinne des Stoffinhalts zeitige. Die Präsentation des Stoffes war aber nicht das Entscheidende an dieser Erziehungsform. Durch die Form des pädagogischen Arrangements wurde nämlich gleichzeitig eine herrschaftliche Struktur weitergegeben und eingeübt: auf der einen Seite der Lehrer als das kompetente und gestaltende Subjekt des Unterrichts, auf der anderen Seite die Schüler als inkompetente und erleidende Objekte, die nur in Übereinstimmung mit der herrschaftlichen Struktur Subjektivität zugebilligt bekamen. Das klassische Produkt der Unterrichtsform in der politischen Erziehung war der als „Untertan“ konzipierte Staatsbürger. Seit dem Erscheinen der ersten Bürgerkunden zur Verwendung im politischen Unterricht war die Stoffvermittlung als Form politischer Erziehung umstritten. In der Kontroverse wurde u.a. die erzieherische Seite der politischen Erziehung gegenüber der Wissensvermittlung betont. Eine Grundhaltung, die, abgesehen von ihrer Verwirklichung in wenigen Versuchsschulen, sich bis heute nicht durchsetzen konnte. In den Schulen wird nach wie vor Stoff gelehrt, nicht aber reflektiert erzogen. Im Gegensatz zu Staatsbürgerkunden und Gemeinschaftskunden griff Erich Weniger das angesprochene Problem auf. Bei ihm hieß es alternativ: „Kunde

oder Erfahrung in der politischen Erziehung?“ (14).

Ohne die Rolle politischen Wissens zu leugnen, stellte Weniger in diesem Zusammenhang klar, „staatsbürgerliche Erziehung, politische Bildung sind zunächst kein Problem des Wissenserwerbs und der Kenntnis politischer Tatsachen, also keine Aufgabe des Unterrichts im landläufigen und überlieferten Sinne der Stoffdarbietung“ (15). Er führte weiter aus: „Kenntnisse haben nur Sinn und bleiben nur haften, wenn in dem jeweiligen Lebensbereich der Jugend die Möglichkeit zu anschaulicher Erfahrung derjenigen Zusammenhänge gegeben ist, an die sich die Kenntnisse anschließen lassen, die dem Verständnis solcher Zusammenhänge dienen“ (16). Schließlich folgerte er: „Die erste erzieherische Aufgabe der Schule auf dem Gebiet der politischen Bildung besteht also darin, Erfahrungen zu vermitteln“ (17).

Die Vermittlung dieser „Erfahrungen“ blieb allerdings auch problematisch in der Version staatsbürgerlicher Erziehung, wie sie Weniger vertrat (18). Weil einerseits die nüchterne Information über politische Sachverhalte die Aufgabe nicht abdeckte, andererseits die Edukanden, unterschieden nach Alter und Bildungsstand, für unfähig befunden wurden, „richtige“ Politik zu begreifen und an ihr teilzunehmen, mussten Hilfskonstruktionen gefunden werden, die die erwünschten Erfahrungen gewährleisten. Im Falle Wenigers trat das Integrationsproblem besonders deutlich zutage. Er bemühte periphere Erfahrungsfelder, um politisch zu erziehen. So vertrat er etwa die Auffassung, dass im Rahmen des Sportunterrichts mehr an politischer Erziehung bewirkt werden

könne als durch den staatskundlichen Unterricht. Er siedelte demnach politische Erziehung in dem Bereich an, der von der Gesellschaft traditionell als unpolitisch bewertet wurde. Der Grund dafür lag darin, daß er sich von der politischen Erziehung durch den Sport versprach, da werde in hohem Maße Disziplin und formal organisiertes Sozialverhalten eingeübt.

Die Integration von abstraktem staatskundlichem Wissen und persönlichen Anteilen konnte nur ideell im Begriff der Staatsgesinnung geleistet werden. Freilich, die Abstraktheit und Unbestimmtheit dieses Begriffs, „die Schwierigkeit [...], die gemeinte Gesinnung deutlich zu beschreiben“ (19), wiesen eher auf das Problem hin, als es begrifflich zu klären.

### **3. Didaktische Grundprobleme politischer Erziehung.**

Die am meisten – vor allem in der Schule – praktizierte Form der Integration von Erziehungsvorhaben und den Erfahrungen, Motivationen und Möglichkeiten der von der Erziehung betroffenen Individuen ist das „didaktische“ Vorgehen. Einheitliche Bestimmungen dessen, was mit Didaktik gemeint sein soll, liegen nicht vor. Die Spannweite von Didaktik geht von einer geisteswissenschaftlichen Orientierung, wo sie als eine Theorie der Unterrichtsinhalte begriffen wird (20), bis hin zu einer empirisch-wissenschaftlichen Orientierung, derzufolge sie eine Technologie des Unterrichts darstellt (21). Hier soll nicht weiter auf die Differenzierungen und Kontroversen zwischen verschiedenen didaktischen Ansätzen eingegangen werden. Statt dessen

werden einige grundsätzliche Bemerkungen zur Didaktik gemacht. Didaktik entsteht auf der Grundlage, dass dem Schüler im Unterricht Informationen übermittelt werden sollen, die seiner Praxis und Erfahrung weitgehend verschlossen sind. Sie reflektiert also den Ausschluss des Schülers von einem natürlichen und direkten Weg, ein bestimmtes Praxis- und Erfahrungsfeld kennenzulernen. Insofern enthält sie ein realistisches Moment, das dem Auseinanderfallen der Praxis- und Erfahrungsbereiche in der bürgerlichen Gesellschaft entspricht. Didaktik ist nun der Versuch, aus der Position des Unterrichtsvorhabens heraus eine Verbindung zum Schüler herzustellen. Diese Verbindung hebt allerdings nicht die Fremdheit und Äußerlichkeit des Lernstoffes für den Schüler auf, sondern vermittelt eine Quasi-Bekanntheit. Der Schüler lernt, didaktisch präsentiert, bestimmte Einzelheiten und Sachverhalte kennen, auf die er regelmäßig keinen Einfluss hat. Pädagogisch gesehen impliziert Didaktik eine einseitige Struktur. Der Schüler ist Objekt in dieser Struktur. Ihm wird ungefragt (22) etwas angetan. Dabei kommen mittlerweile Wissenschaft und Technologie ins Spiel. Die Versachlichung und Informationsanreicherung der Didaktik ändert jedoch nichts daran, dass der Schüler einer herrschaftlichen Struktur subsumiert wird. Allein die Rationalisierung des Vorgangs bedient sich neuer Muster: Es ist nicht mehr der „geborene“ Erzieher, dessen persönliche „Kunst“ darin beruht, didaktisch zu arbeiten, sondern es ist die entpersonalisierte Expertenschaft des Didaktikers, der unpersönliche

Forschungsergebnisse in Technologie umsetzt.

#### **4. Vorstellungen vom politischen Subjekt als idealistische Projektionen.**

In jeder Konzeption politischer Erziehung steckt ein mehr oder minder ausgeführter Entwurf eines politischen Subjekts als der Kraft, die politische Verhältnisse selbstbewusst gestaltet. Die Eigenschaften dieser Entwürfe lassen sich aus den Normen und Regeln zeichnen, die durch politische Erziehung tradiert und verbindlich gemacht werden sollen. Die Ausgestaltungen, die das politische Subjekt in den verschiedenen Entwürfen annahm, haben sich im Lauf der Entwicklung der politischen Erziehung verändert. Diese Veränderung kann man als eine Abkehr vom metaphysischen, überindividuellen Subjektprinzip in der Form des Staatsidealismus und einer Hinwendung zu Qualifikationen und Verhaltensweisen, die am Individuum angesiedelt sind, interpretieren. Man kann in dieser Entwicklung eine realistische Tendenz sehen. Unbeschadet dieser Tendenz muss allerdings festgestellt werden, dass die vorliegenden Entwürfe vom politischen Subjekt keineswegs immer identisch waren mit dem Bild einer rational und emotional gereiften Persönlichkeit, deren Selbstbewusstsein und Reflexionsvermögen so weit gehen kann, gegenüber dem herrschenden politischen und sozialen System auf der Befriedigung seiner Bedürfnisse zu insistieren (23); ein Subjekt, das die es umgebende politische und soziale Welt realistisch als existent zu akzeptieren vermag und sie gleichzeitig als Gegenstand vom

zweckmäßigen und vorteilhaften Veränderungen begreift (24).

Die Entwürfe vom politischen Subjekt, die die traditionelle politische Erziehung vermittelte, waren weit entfernt vom Bild einer rational und emotional gereiften Persönlichkeit. Es wurden vielmehr Typen vermittelt, die zum Teil recht merkwürdige Züge aufwiesen, die bis an die Grenzen des Pathologischen reichten.

#### **4.1 Der Staatsbürger**

Beispielhaft sei hier zunächst auf den Entwurf des „Staatsbürgers“ eingegangen, der von einer großen Zahl von Theoretikern und Praktikern der politischen Erziehung seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts gezeichnet worden ist (25).

Wie schon gesagt, war der „Staatsbürger“ aus der Sicht eines metaphysischen Staatsideals konzipiert. Er war als Moment eines überindividuellen Supersubjekts „Staat“ begriffen. Eigene politische Identität konnte er nur in Übereinstimmung mit den Prinzipien dieses Supersubjekts erlangen. Auf diese Weise war der Staatsbürger systematisch in die Strukturen des herrschenden politischen und sozialen Systems eingebunden. Wohl ging sein Entwurf nicht immer so weit, über Pflichttreue, Opferwille und patriotische Gesinnung hinaus ihn „zu einem unbedingten, des eigenen Willens sich begebenden Anhänger der Regierung, und zwar der jeweiligen“ (26), zu definieren; im Grundsatz aber gehörten Hingabe, Unterordnung und Pflichterfüllung (bis zur physischen Aufopferung im Krieg) gegenüber dem Staat zu seinen Charakteristiken. Seine Haltung gegenüber einer jeweiligen Regierung

mochte dabei durchaus von Skepsis bestimmt sein.

Weil der Staatsbürger lediglich ein Moment einer überindividuellen Totalität darstellte, waren ihm wesentliche Teile von Verantwortung und Entscheidungskompetenz abgenommen. Er verwirklichte sich in der ihm vorgegebenen Struktur, seine Verantwortung und Entscheidungskompetenz erschöpfte sich in Zustimmung und Unterordnung. Die Verantwortung für grundsätzliche Belange sowie die Entscheidung über Grundsatzfragen waren nach vollzogener Anerkennung und Fügung in die Staatssystematik an die Staatsführung delegiert. Auf diese Weise wurde er zum willigen Erfüllungsgehilfen einer autoritären und aggressiven Struktur.

Der Staatsbürger hing an starren Ordnungsvorstellungen. Diese Ordnungsvorstellung waren vor allem metaphysischer Art. Sie bezogen sich weniger auf Sachverhalte in der realen Welt, sondern gipfelten im Prinzip des Staates, einer Instanz, die ihm als quasi göttliche, geistige Systematik vermittelt war. Das Staatsprinzip war für ihn mit dem Wesen des Menschen aufs engste verbunden. Der Staat galt ihm als die "Grundform menschlichen Zusammenlebens" (27)

Das objektive Prinzip „Staat“ war ihm auf diese Weise zu einer allgemeinen Lebenseinstellung subjektiviert. Diese Lebenseinstellung war wesentlich durch den Gedanken der Selbstüberwindung und durch masochistische Gewaltphantasien gekennzeichnet. Wo „Staat“ entstand, da wurden innere Kämpfe ausgetragen, da wurden Triebhaftigkeit und Egoismus überwunden, da taten sich die Individuen Gewalt an. „Überall, wo der Wille zur Objektivität sich unserer

Subjektivität abringt, überall dort wird ‚Staat‘ begründet“ (28). Staat war identisch mit der „Überwindung des Individualismus“ (29), mit der Abtötung des Fleisches (30).

Seine Gegner sah der Staatsbewusste bezeichnenderweise in den Verweichlichten und Genussüchtigen, den romantischen Ästheten sowie den sozialen Revolutionären, politischen Agitatoren und Unruhestiftern. Diese Fraktionen zersetzen aus seiner Sicht die notwendige Ordnung, indem sie entweder unmittelbar ihren Trieben nachgaben oder sie kultivierten und pflegten bzw. ungehemmt ihren politischen Interessen Ausdruck verließen, Spontaneität, „Impulsivität“ waren für ihn zutiefst tragisch. Die Aufweichung und Infragestellung der rigiden Ordnung konnten nur in Chaos und Anarchie enden. Eine Entwicklung, die gegen das göttliche Sittengebot verstieß.

Der Staatsbürger gewann seine Konturen durch den Kampf gegen innere und äußere Weichheit und Spontaneität. Er hielt sich an rigide Ordnungsvorstellungen, die er gegen den Zerfall von Werten und die soziale Entwicklung geltend machte. Die harte Schale, die er sich auf diese Weise umlegte, umhüllte einen disharmonisch infantilen Kern. Hervorstechend sind seine naive treudeutsche Gefühlsduselei und Schwärmerei, die manchmal von pathetischen Todeswünschen durchsetzt waren, etwa wenn er von der Ehre sprach, für das Deutsche Reich auf dem Schlachtfeld zu fallen. Zum Krieg hatte er eine enge innere Beziehung. Das harte und entbehrungsreiche, hochorganisierte Kriegsleben kam seinem Wunsch, vitales Leben zu unterdrücken, entgegen. Noch im Krieg, sorgte er

sich schon um den sittlichen Zerfall nach Kriegsende (31). Krieg war zudem die Form, in der der Staatsbürger sich allein die Verwirklichung seines nationalen Geltungsanspruchs vorstellen konnte. Er fühlte sich von der Welt mißverstanden, weil sie seine Vorstellung von innerer und äußerer Größe nicht teilen wollte. Sie wollte nicht wahrhaben, dass er das Salz der Erde war, dass an seinem Wesen die Welt genesen sollte. Zur Durchsetzung seines Anspruchs auf den ihm gebührenden Platz in der Welt gab es nur das Mittel des Krieges. Der Bezug des Staatsbürgers zur realen Welt war stark gestört. Er stand ihr mit großer Skepsis und Mißtrauen gegenüber. Die Vorgänge in der Gegenwart stimmten ihn pessimistisch. Es gab da zu viel Uneinigkeit, zu viel Aufruhr und Probleme. Nachdem sein langgehegter Wunschtraum, der deutsche Nationalstaat, entstanden war, hatte sich bei ihm große Ernüchterung eingestellt. Er vermochte den neuen Zustand nicht zu genießen. Er phantasierte, er habe noch weitere „Waffengänge“ zu bestehen, bis die ihm wichtige Ordnung durchgesetzt und gesichert war. Die auf traditionelle Staatsbürgerliche Erziehung folgenden Konzeptionen – die hier nur exemplarisch berücksichtigt werden – verzichteten in der Tendenz zunehmend auf einen detaillierten Entwurf eines politischen Subjekts. Aber auch in diesen Konzeptionen blieb vorerst der Gedanke der Vermittlung einer vorgefertigten Subjektivität beherrschend.

#### 4.2 Gentleman und Partner

Vor allem in den ersten zehn Jahren der politischen Erziehung in der Bundesrepublik kam dem „Gentleman“ – Ideal eine gewisse Bedeutung als Vorbild politischer Subjektivität zu. Dieses Ideal wurde merkwürdigerweise in kontroversen Konzeptionen herangezogen: sowohl in der wiederbelebten, allerdings modifizierten Staatsbürgerlichen Erziehung als auch in der Erziehung zur Partnerschaft (32). Das „Gentleman“ –Ideal stand für eine anachronistisch-elitäre Form des Sozialverhaltens, die, ähnlich wie die des klassischen Staatsbürgers, strengen formalen Regeln unterlag. Es war die Nachwirkung eines ritterlichen Ethos, das auf die Bändigung und Veredelung rohen Draufgängertums zielte und zu einer durch Selbstzucht geprägten Tapferkeit im Dienst von fremdgestellten Aufgaben hinführen sollte, die als sittlich wertvoll empfunden wurden (33). Es war der Entwurf einer auf Verzicht und Unauthentizität gegründeten Form politischer Subjektivität, die in erster Linie fremdbestimmten normativen Regelungen folgte, der Entwurf eines Einzelgängers, der sich nur durch den Filter seiner guten Manieren in den sozialen Zusammenhang integrierte. Sein Verhalten war im gleichen Maße ausgewählt und verklemmt. Der Gentleman hatte seine spontanen Regungen stets fest im Griff und bewahrte in jeder Lebenslage seine Haltung. Er hielt sich konsequent an vorgegebene Spielregeln und praktizierte stets die Theologie des Sports, das „fair play“. Durch diese Eigenschaften wurde er zum Muster sozialen Wohlverhaltens. Letzen Endes war er durch englische Ausstattung dem Zeitgeist schmackhaft gemachter Untertan, für

den lediglich Fragen des politischen Stils von Bedeutung zu sein hatten, nicht aber die Frage, worum es überhaupt ging.

Der Formalismus des Gentleman wurde von Oetinger, der die Erziehung zur Partnerschaft als Wendepunkt der politischen Erziehung einführte (34), in mehreren Punkten aufgegriffen und als vorbildlich hingestellt. Über diesen Bezug hinaus war der „Partner“, der Oetinger als ideales politisches Subjekt vorschwebte, durch eine Reihe von amerikanisch-pragmatischen Sozaltugenden und Kommunikationsregeln geprägt. Auch das Bild des Partners war keineswegs identisch mit dem einer emotional und rational gereiften Persönlichkeit. Der Partner war vielmehr eine von bestimmten Werthaltungen durchsetzte Fiktion, deren Rollenübernahme den Individuen in vielerlei Hinsicht Zwang und Beherrschung auferlegen musste. Kennzeichnend für den Partner war dessen penetrant optimistische und konstruktive Grundhaltung. Für ihn war in jeder Situation die Einsicht leitend, dass das Leben weitergeht. Diese Prämisse, aus der er die Kraft und Fähigkeit bezog, allzeit zu vermitteln, reflektierte allerdings auch eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Realität. Er sah die Realität so, wie es ihm seine Werthaltungen aufgaben, nicht aber, wie sie wirklich war. Bezeichnend waren seine Art, Widersprüche wahrzunehmen und Problemdefinitionen vorzunehmen. Politische und soziale Konflikte reduzierte er auf Störungen in der Kommunikation, die auf dem Wege des redenden und handelnden Dialogs beseitigt werden konnten. Er definierte Konflikte von vornherein so, dass sie einer einvernehmlichen

Regelung durch die Partner zugeführt werden konnten. Radikale, unversöhnliche Widersprüche sah er nicht. Er hatte für den Umgang mit ihnen kein Verhaltensrepertoire. Seiner Unfähigkeit, über das Muster der Partnerschaft hinaus Problemdefinitionen zuzulassen, entsprach die permanente Projektion eines harmonischen Weltbildes. Diese Harmonieprojektionen engten seinen Realitätsbezug wesentlich ein und legten ihm problematische Selektionen in der Wahrnehmung auf. Die amerikanisch-pragmatische Abneigung gegen tiefergehende Reflexionen hinderten ihn am Begreifen komplizierter und hintergründiger politischer und sozialer Strukturen. Der Partner liebte das Einfache und Überschaubare. Diese Vorliebe trieb ihn zu Vereinfachungen und in Wunschdenken. So wollte er z.B. die Gesellschaft in überschaubare kleine Gemeinschaften gegliedert sehen, in der alle Vorgänge friedlich und harmonisch geregelt werden konnten und die den Mitbürgern emotionale Wärme und Geborgenheit vermittelten. In diesen Ideen offenbarte er infantile Sentimentalität und Realitätsflucht; denn die politische und soziale Realität seiner Zeit war durch den kalten Krieg zweier konkurrierenden Gesellschaftssysteme, die Restauration des Kapitalismus in Westdeutschland sowie die Gründung zweier deutscher Staaten geprägt. In diesem Kontext signalisierte die Illusion überschaubarer, friedlicher und gemüthlicher Gemeinwesen eine hohe Verdrängungsleistung. Obgleich der Partner gegenüber dem skeptisch hintergründigen Ordnungsdenken des Staatsbürgers eher als oberflächlich und naiv



erscheint und sich noch in einer Reihe von anderen Eigenschaften von diesem grundlegend unterscheidet, erfüllte auch er die gleiche politische und soziale Funktion: auch der Partner war letzten Endes Untertan. Er war zwar erklärter Gegner einer „Dienstgesinnung“ und grenzte sich darin vom Staatsbürger entschieden ab, aber das Ausmaß seines Realitätsverlustes disqualifizierte ihn für realistische und kompetent geführte politische und soziale Auseinandersetzungen. Seine Forderung nach Zivilcourage ist nur im Zusammenhang mit seiner Forderung nach Einhaltung der Spielregeln zu sehen sowie mit seiner Unfähigkeit, Ursachen und Charakter von Konflikten zu erkennen. Der Partner wurde zum Untertan durch sein naives Weltbild. Er bejahte wohl nicht alles, was ihm die autoritäre Struktur vorgab, er versuchte aber, allem das Beste abzugewinnen. Er war immer vertragsbereit und unbedingt konstruktiv. Scharfe Kritik, offen ausgetragen, war ihm fremd. Gerade die letzten Eigenschaften ließen ihn zum Muster der herrschenden Ideologie werden (35)

#### **4.3 Der „kritische Staatsbürger**

Die letzte Form vorgefertigter Subjektivität, auf die hier eingegangen werden soll, hatte sich u.a. in kritischer Abhebung sowohl vom staatsbürgerlichen als auch vom partnerschaftlichen Untertan entwickelt. Trotz der Differenzen und der Kritik war sie jedoch diesen Entwürfen politischer Subjektivität durch Strukturmerkmale verbunden. Diese „Hessische Konzeption“ eines kritischen Staatsbürgers (36) beinhaltete, allen inhaltlichen Weiterentwicklungen und kritischen

Attitüden zum Trotz, ein streng normatives Verständnis von politischer Erziehung, das sich vor allem in der Anwendung der Unterrichtsform zeigte.

Der kritische Staatsbürger hessischer Provenienz war ein Homunkulus des „Kritischen Rationalismus“. Entsprechend dieser Philosophie des Stückwerks war auch er keine vollentwickelte, rational und emotional gereifte Persönlichkeit, sondern ein Partialsubjekt: Als Musterschüler lebte er in erster Linie durch seinen Kopf. Er war das didaktisch geplante Produkt von politischem Unterricht, der durch die Einbeziehung von Erziehungspsychologie (37) auf den Stand der Zeit gebracht war. Der so erzeugte kritische Staatsbürger war ein durch „Grundeinsichten“ in politische und soziale „Evidenzen“ gebildeter politischer Laie. Diese Grundeinsichten resultierten allerdings nicht aus der Interpretation der eigenen Erfahrung, sondern waren ihm normativ vorgegeben und wurden ihm ebenso normativ vermittelt: Beliebige Stoffe wurden ihnen als angeblich jeglicher Erfahrung vorausgehende Urteile subsumiert. Die Stärken, die dieses Partialsubjekt auszeichneten, lagen in seiner Neigung zur kritischen Prüfung und zur klaren Urteilsbildung. Diese Neigung, verbunden mit einer entschiedenen, zum Teil irrationalen Abneigung gegen „jegliche Ideologisierung“, ließ ihn zu einem eher unbequemen Zeitgenossen mit leicht querulantischen Zügen werden. Er wollte auf der Grundlage seiner Einsichten Unruhe in die Gesellschaft tragen und nahm dabei ohne weiteres in Kauf, einmal „anderer Meinung“ zu sein (38). Die Wertungen, die seinen Einsichten innewohnten, verhinderten

allerdings ein radikales, systemsprengendes Ausbrechen. Der kritische Staatsbürger hatte einen blinden Fleck in bezug auf Selbstexploration. Er war nicht in der Lage, seine eigenen methodologischen Prämissen zu reflektieren. In dieser Hinsicht hing er eher einer weltlichen Religion an. Er glaubte einfach an die Gültigkeit seiner Methoden und die Evidenz seiner Evidenzen (39). Hierin offenbarte sich eine merkwürdige Spaltung seiner Persönlichkeit. Er paarte Skeptizismus mit Naivität. Eine Reihe von Schwächen hing mit seiner Entstehung durch die Unterrichtsform zusammen. Er hatte im Unterricht lediglich gelernt, das, was ihm vom Lehrer erfahrungsfremd vorgegeben war, an beliebigen Stoffen zu realisieren. Dieses Subsumtionsverfahren, in der die eigene Erfahrung nicht für sich selbst spricht, sondern zielbewusst zur Illustration des Apriorischen herangezogen wird, verhinderte letzten Endes die Entwicklung seiner Erfahrungsfähigkeit. Er war im Grunde nicht in der Lage, substantielle neue Erfahrungen zu machen. Das Erfahrungsmaterial war für ihn immer nur Stoff zur Realisation seiner Vorurteile. Eine Veränderung seiner vorurteilsvollen Haltung war deshalb immer mit Zufall verbunden. Sie war von der Anlage seiner Methodologie her in den Bereich der Willkür gedrängt, nicht aber systematisch auf der Grundlage neuer Erfahrungen vorgesehen. Der kritische Staatsbürger konnte so nicht aus sich heraus organisch wachsen und sich weiterentwickeln. Seine Entwicklungsform war vielmehr die der abstrakten Negation dessen, was er jeweils vorher geglaubt hatte. Auch dieser Zug hing mit seiner

Erzeugungsform zusammen. Seine Lehrer hatten Unterrichtstechnologien und Prinzipien der Menschenführung aufgeboten, um ihn in ihrem Sinne zu formen. Er war im weitern Sinne fremdbestimmt und nicht aus sich selbst heraus gewachsen. Hierin lag dann seine besondere Empfindlichkeit: Als Kopfwesen ohnehin schon von schwächlicher Natur, konnte er immer wieder der Gefahr verfallen, Opfer seiner eigenen Entstehungsweise, der sozialtechnischen Manipulation zu werden. Er hatte nie gelernt, sich aus eigenem Antrieb aus manipulativen Arrangements zu befreien und der Fremdbestimmung ein Ende zu bereiten.

##### **5. Zur Kritik traditioneller politischer Erziehung**

Die vorangegangenen „Typen“ politischer Subjekte, die aus verschiedenen Konzepten politischer Erziehung herausgezogen und durch Interpretationen personengleich skizziert sind, mögen als „Typen“ problematisch erscheinen und auch unter inhaltlichen Aspekten auf Kritik stoßen. Sie sind zudem karikaturistisch überzeichnet. Trotz solcher Einschränkungen erfüllen sie ihren Zweck: Sie illustrieren, welche Art und welchen Umfang die vorgefertigten Denkmuster und Verhaltenszumutungen annehmen können, die durch politische Erziehung traditionellen Zuschnitts auf die Individuen zukommen. Sie verdeutlichen die pädagogischen Grundlagen der Integrationsproblematik politischer Erziehung. Dass die angesprochenen normativen Orientierungen politischer Erziehung sowohl systematisch als auch zum

Teil unmittelbar im Rahmen des herrschenden politischen und sozialen Systems Sinn erhalten und Funktionen erfüllen, braucht hier nicht mehr betont zu werden. Die These von der formierten Demokratie als kollektiver Infantilität, die Horn in einem anderen Zusammenhang aufgestellt hat (40), läßt sich bis in die politische Erziehung hinein verifizieren. Für die vorgestellten Entwürfe politischer Subjekte war eines kennzeichnend: Sie sollten als vorgefertigte Figuren idealen politischen Denkens und Handelns durch Erziehung vermittelt werden. Diese vorgefertigten Denkmuster und Verhaltenszumutungen bezogen sich dabei nicht – bzw. nur aus didaktischen Gründen – auf die Voraussetzungen und Motivationen der betroffenen Individuen. Es handelte sich vielmehr um solche Entwürfe idealer politischer Subjekte, die in hohem Maße die Ausschaltung und Übergehung individueller Subjektivität beinhalteten. Denn ihre normative Struktur wie auch ihre Inhalte zielten auf die Formierung individueller Subjektivität. Dabei spielte keine Rolle, aus welchen Denktraditionen sie sich jeweils legitimierten. Pädagogisch bedienten sich diese Konzepte politischer Erziehung herrschaftlicher Verfahren. Die in ihnen ausgedrückte Vorstellung von Erziehung war durch einseitig direktive Strukturen geprägt, die auch durch die Anwendung sozial „integrativer“ Führungsstile nicht substantiell aufgehoben wurden. Den Edukanden wurde so nicht nur die Anpassung an vorgegebene Muster zugemutet, sondern sie wurden auch durch herrschaftliche pädagogische Arrangements partiell infantilisiert. Die Individuen erschienen in diesem

Vorgehen als Objekte einer sie bestimmenden Struktur. Ihre psychischen Disharmonien, ihre unbewussten Ängste und Schwächen wurden im pädagogischen Arrangement übergangen, in Kauf genommen oder gar instrumentalisiert. Politische Erziehung dieses Stils unterlag den Bedingungen des herrschenden politischen und sozialen Systems und stand bisweilen offen in dessen Dienst. Sie wurde unter der Perspektive des Systems betrieben und zielte nicht auf die Förderung realistischer und subjektiv befriedigender Lebensformen hin. Politische Erziehung, die ihrem Anspruch nach politisches Denken und Handeln in Übereinstimmung mit der Entfaltung und Entwicklung reifer Persönlichkeiten fördern sollte, musste sich in voller Konsequenz von den normativen Orientierungen traditioneller politischer Erziehung trennen (41). Andernfalls wäre sie dem Widerspruch unterlegen, der sich aus ihren Zielsetzungen und ihrer Wirklichkeit ergäbe.

## 6. Neuorientierungen

In den letzten Jahren wurden verschiedene Ansätze in der politischen Erziehung erkennbar, die sich in dem beschriebenen Sinne umorientierten. So wurde z.B. im Bereich der außerschulischen politischen Erziehung unter der Perspektive der „Emanzipation“ von historisch überholten und darum für irrational befundenen Normierungen Modelle entwickelt, in denen u.a. die „Bedürfnisse und Interessen“ der Individuen eine maßgebliche Rolle spielen sollten (42); weithin unabhängig von diesem Ansatz wurden im Anschluß an die amerikanische Mikrosoziologie und

Sozialpsychologie  
gruppendynamische Lernformen in die politische Erziehung eingebracht, die auf informellen Gruppenprozessen basierten und die „erfahrungsbezogenen“ und „teilnehmerorientiert“ sein sollten (43); wiederum in Abhebung von diesen Ansätzen wurde das „exemplarische Prinzip“ (44) politischer Erziehung gefordert, für das mittlerweile Vorschläge (45) vorliegen, in denen die Vermittlung einer grundsätzlichen Kritik des herrschenden politischen und sozialen Systems auf dem Erfahrungshintergrund der Individuen geleistet werden soll. Trotz ihrer konzeptionellen Unterschiede standen diese neuen Ansätze in der politischen Erziehung für einen tiefgehenden Wandel. Dieser Wandel zeigte sich zunächst darin, dass diese Ansätze nicht mehr unter dem Aspekt der Bestätigung des herrschenden politischen und sozialen Systems entstanden waren. Sie waren vielmehr – wenn auch verschieden akzentuiert – in der Regel systemkritisch oder gar systemüberwindend gemeint. Sie verzichteten dabei weitgehend auf die Orientierung an abstrakten Normen und versuchten mit unterschiedlicher Konsequenz, ihre Ansprüche bis in die Struktur der Erziehung hinein zu verwirklichen. Jetzt waren die Erfahrungen, Motivationen und Möglichkeiten der Individuen der Ausgangspunkt oder Gegenstand der Erziehung, ebenso informelle und unbewusste soziale Beziehungen. Diese Umorientierung politischer Erziehung signalisierte einen veränderten Begriff des Politischen. Politik war demnach nicht mehr Monopol einer objektiven, überindividuellen Autorität, sondern war als vergesellschaftet begriffen. Sie

war bei den Individuen selbst angesiedelt. Die Faktoren, die jetzt Maßgabe der Erziehung sein sollten, liegen dem traditionellen Verständnis von Politik zufolge im privaten Bereich. Von der Logik des herrschenden Systems her waren sie gerade in die Reihe der Beweggründe einzuordnen, die aus der Politik herauszuhalten waren. Mit dieser grundsätzlichen Umorientierung minimierte sich scheinbar das Integrationsproblem. Die Erziehung konnte auf dem aufbauen, was die Individuen vorstellten. Es gab wenig erfahrungsfremdes Wissen zu vermitteln. Normierungen schienen vom Ansatz her nicht notwendig. Die Zumutung an die Individuen lag offenbar „allein“ darin, sich ihrer Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen bewußt zu werden und in der Konsequenz dieses Bewußtseins ihr Leben einzurichten. Letzteres enthielt schon einen großen Teil der Schwierigkeiten, die jetzt in der politischen Erziehung auftraten. Die Individuen zeigten sich häufig nicht fähig, außerhalb der traditionell strukturierten Erziehungsform befriedigend und effizient zu arbeiten. Sie neigten zu Regressionen und offenbarten Realitätsverlust. Unerfahrene und bloß gutwillige Pädagogen ließen sich von diesen Widerständen häufig blenden und verfielen auf manipulative Umwege, um ihr Vorhaben durchzusetzen. Das Integrationsproblem stellte sich noch unter anderen Aspekten. Die mangelnde Evidenz des politischen und sozialen Geschehens (46), seine Kompliziertheit und Hintergründigkeit erschwerte den Realitätsbezug. Die Konzentration auf das, was die Individuen jeweils erfahren hatten, dachten oder taten, führte häufig zu

Fehleinschätzungen oder gar zum Verlust der herrschenden Realität, die außerhalb des Gesichts- und Handlungskreises der Individuen lag. Hierdurch blieben nicht nur die „Verhältnisse unbehelligt, weil ihr Bild subjektivistisch verzerrt gezeichnet war, auch die Individuen verfehlten ihr Ziel. Dermaßen kurzsichtig und befangen konnte eine auf die Individuen konzentrierte politische Erziehung in der Regel nicht zu befriedigender und realistischer politischer Praxis führen. Statt dessen wurden – je nach Ansatz unterschieden – schlechter Hedonismus oder hilfloser Protest hervorgebracht. Nur in Ausnahmefällen wurden ernst zu nehmende Integrationsleistungen vollbracht (47).

Gegen diese Konzeptionen wurde eine Reihe von Kritiken geltend gemacht, auf die hier lediglich verwiesen werden kann. Trotz dieser Kritiken herrscht hier die Einschätzung vor, daß, insgesamt gesehen, mit der Neuorientierung politischer Erziehung eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung einer zukunftsweisenden politischen Erziehung geschaffen worden ist. Denn nur Konzeptionen politischer Erziehung, in die sich die Individuen maßgeblich einbringen können, bieten die Chance für weitere Entwicklungen im Sinne einer Annäherung von politischer und privater Subjektivität.

## 7. Ausblick

Die zentrale Schwierigkeit politischer Erziehung, die die Selbstbestimmung der Individuen fördern will, bleibt indessen bestehen. Sie liegt in dem tauglichen Umgang mit dem Integrationsproblem, das durch das Auseinanderfallen und die

Undurchsichtigkeit der Lebensbereiche in hochentwickelten politischen und sozialen Systemen vorgegeben ist.

Politisch-pädagogisch kann dieses Problem nur dann erfolgreich angegangen werden, wenn die Kompetenzen der Individuen, im gleichen Maße bezogen auf die Realität des politischen und sozialen Systems wie – auch auf die subjektiven Erfahrungen, Motivationen und Voraussetzungen der Individuen, gezielt weiterentwickelt werden. Politische Erziehung hat demnach sowohl objektive als auch subjektive Realität einzubeziehen und entsprechend zu berücksichtigen. Die Frage ist allein, auf welche Weise und in welchem Umfang diese Integration geleistet werden soll.

Unbestritten scheint, dass die subjektiven Voraussetzungen von Selbstbestimmung sich in der pädagogischen Praxis nicht normativ aus der Sicht des herrschenden Systems entwickeln lassen. Im Mittelpunkt dieser Erziehung muss darum die Entwicklung der Ich-Leistungen der Individuen stehen. Nur durch die umfassende Entwicklung dieses Leistungskomplexes ist gewährleistet, dass die Individuen in die Lage kommen, selbstbestimmte befriedigende und realistische Politik zu machen. Soll die Entwicklung der Ich-Leistungen aber nicht illusionär und realitätsfremd bleiben, dann muss sie konsequent auf die Aneignung und die Auseinandersetzung mit der herrschenden politischen und sozialen Realität bezogen sein. Dieser Realitätsbezug kann einmal durch den institutionellen Rahmen vorgegeben sein, das wäre die Wirklichkeit selber oder ein wirklichkeitsnahes pädagogisches Arrangement, ein

andermal durch die vorgegebene Thematik bzw. Aufgabenstellung. Politische Erziehung dieser Art könnte als Lernmedium (48) konzipiert sein, als Angebot in Form eines realitätsnahen pädagogischen Arrangements mit bestimmten vorgegebenen Grenzen und Zielsetzungen, das die Individuen weitgehend gestalten und in das sie ihre Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen einbringen können. Das Lernmedium wäre ein geschützter pädagogischer Raum, in dem ein vieldimensionaler Austausch stattfinden kann, in dessen Rahmen anhand der Auseinandersetzung mit der Realität Meinungen überprüft und gebildet werden, Arbeitsformen geplant und organisiert werden, Konkurrenzen und Konflikte ausgetragen werden, wichtige Informationen beschafft werden, Entscheidungen gefällt und praktische Konsequenzen gezogen werden können.

Als Vorstruktur konzipiert, läge es an den Individuen, das Lernmedium auszugestalten. Sie hätten selbst zu entscheiden, in welcher Intensität sie mitarbeiten, inwieweit sie sich einbringen, welche Meinungen sie überprüfen, welche und wie viele Informationen sie sich beschaffen, wofür sie Hilfe in Anspruch nehmen, was sie konkret lernen wollen. Hierbei hätten sie Gelegenheit, die Auswirkungen politischer Apathie und Regression zu erfahren und zu überwinden. Sie könnten u.a. erfahren, dass es keine private Möglichkeit gibt, sich dem herrschenden System zu entziehen, ohne entsprechende Kosten zu verursachen und zu erleiden. Auf der Grundlage solcher Erfahrungen können die Individuen versuchen, sich in „politischer Arbeit“ zu engagieren

und eigenen Ziele zu verwirklichen. Hierbei erfahren sie allerdings die Grenzen, die ihnen die Realität zieht. Diese Form der Erziehung ist im Ergebnis offen. In Übereinstimmung mit dem Ziel, die Selbstbestimmung der Individuen zu fördern, nimmt sie in Kauf, dass die Individuen das Lernangebot in ihrem eigenen Sinne nutzen und eigene Schlüsse für ihr Verhalten ziehen. Hierin muss sie konsequent sein, auch wenn die Ergebnisse den Werthaltungen der Erzieher widersprechen.

So verstandene politische Erziehung wäre in erster Linie „Beratung“ von Selbsterziehung. Eine Beratung, die die Individuen vor allem unterstützt, ohne zu infantilisieren; die aufklärt über den Stand und die Schwierigkeiten der Arbeit; aus der Perspektiven für eine Weiterarbeit hervorgehen; die gleichzeitig den institutionellen Rahmen repräsentiert und regressive Ansprüche zurückweist.

Die Rolle des politischen Erziehers ist folglich die eines Beraters. Sie unterscheidet sich darin radikal von dem Bild eines Lehrers, der „Kunden“, gleich welchen Inhalts, abschnittsweise und didaktisch aufbereitet, appliziert. Aus seiner Sicht gibt es jedoch keinen „Rat“, der mühevoll Entwicklungen abnehmen würde oder unterbindet, anstatt sie zu unterstützen und zu ihrer Meisterung zu ermutigen. Dieser Erzieher verfährt im Rahmen des Lernmediums weitgehend nichtdirektiv. Nichtdirektiv, jedoch nicht im Sinne der Verschleierung seiner Ziele und Motivationen, auch nicht im Sinne eines bestimmten Gesprächsstils (49), sondern darauf konzentriert, konsequent die Selbstbestimmung der Individuen zu fördern (50).

ANMERKUNGEN

- (1) Vgl. G. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Leipzig 1910; F. Lampe / G. Franke (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung Breslau 1926; G. Giese, Staat und Erziehung, Hamburg 1933
- (2) Vgl. Fr. Dessauer / H. Deiters / W. Wickel / C. Schwarte, Wie erziehen wir republikanische Menschen?, Langensalza 1929
- (3) Vgl. Fr. Oetinger, Partnerschaft: Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953, 2. Aufl.
- (4) Vgl. R. Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung Frankfurt 1971, 2. Aufl.; K. Hornung, Demokratisierung und Emanzipation als Probleme der politischen Bildung, in: T. Aizer (Hrsg.), Bürger im Staat, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1971
- (5) G. Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1964
- (6) P. Pott, Progressive, emanzipatorische und antikapitalistische Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend, 1971, S. 555 – 570, H. Lessing / M. Liebel, Jugend in der Klassengesellschaft, München 1974.
- (7) Th. Franke, Die Geschichte des Staatsgedankens in Schule und Erziehung, Leipzig 1912.
- (8) J. Dewey, Democracy and Education (1916), Toronto (Can.) 1968, third printing. K. G. Fischer, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1971, 2. Aufl., wies auf die von Oetinger nicht angegebene Tradition zur deutschen Sozialpädagogik hin. S. 19.
- (9) Fr. Oetinger, a.a.O.; Th. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967, S. 257 ff.
- (10) R. Darendorf, Gesellschaft und Freiheit, München 1961; ders., Gesellschaft und Demokratie, München 1965.
- (11) Giesecke, a.a.O.; vgl. ders. Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe, München 1972, 7. völlig neubearbeitete Aufl.
- (12) H. G. Assel, Kritische Gedanken zu den Denkansätzen der politischen Bildung, in: Politik und Zeitgeschichte, b. 31 / 1969.
- (13) Dies belegen die vorliegenden empirischen Untersuchungen über politische Einstellungen von Schülern, Studenten und Lehrern sowie über die Wirksamkeit politischer Erziehung eindrucksvoll: „Politische Bildung fehlt es [...] an prägender Kraft“. H. Tietgens, Falsche Ansätze in der Politischen Bildung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 5. Jg., 1960, S. 296 – 307; S. Herkommer, Welchen Erfolg hatte die politische Bildung bisher? In: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 12. Jg., 1967; J. Habermas, Zum Einfluss von Schul- und Hochschulbildung auf das politische Bewusstsein von Studenten, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 4. Jg., 1959; E. Becker / S. Herkommer / J. Bergmann, Erziehung zur Anpassung? Bad Schwalbach, 1970, 3. Aufl.; M. Teschner, Politik und Gesellschaft im Unterricht, Neuwied und Berlin 1961; G. Schefer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt 1969.
- (14) E. Weniger, Kunde oder Erfahrung in der politischen Erziehung? in: Recht und Freiheit, 3. Jg. 1952, s. 100 – 102; ders., Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1963, 2. Aufl., s. 26 ff.
- (15) Ders. 1952, S. 100.
- (16) A. a. O.
- (17) A. a. O.
- (18) Ders. 1963.
- (19) E. Weniger, Zur Frage der Staatsbürgerlichen Erziehung, Oldenburg 1951, S. 14.
- (20) E. Weniger, Didaktik als Bildungslehre I – Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1962, 4. Aufl.
- (21) K.-H. Flechsig, Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung, in: Die Deutsche Schule, 1967, Heft 78.
- (22) Es treten allenfalls zwei Formen von Fragen auf: 1. Der Schüler wird „aus didaktischen Gründen“ in Frageform angesprochen. Die „didaktische“ Frage hat aber keinen Einfluss auf das didaktische Vorgehen an sich. Sie dient der Verwirklichung des Vorhabens. 2. Der Schüler wird unter dem Blickwinkel der Informationsanreicherung des didaktischen Vorgehens wissenschaftlich befragt. Auch hier liegt keine Frage nach Zustimmung zum didaktischen Vorgehen vor.
- (23) Vgl. H. Marcuse, Das Veralten der Psychoanalyse, in: ders. Kultur und Gesellschaft 2, Frankfurt 1965; Marcuse untersucht in diesem Aufsatz den Beitrag der Psychoanalyse zum politischen Denken. Er vertritt dabei die Auffassung, dass die Psychoanalyse ihre Stärke aus ihrem Veralten zieht „aus ihrer Insistenz

- auf den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten, die von der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung überholt worden sind“, a. a. O., S. 105.
- (24) S. Freud, Abriß der Psychoanalyse, Frankfurt / Hamburg 1953, S. 7.
- (25) Dieser Entwurf wird durchaus in dem Bewusstsein nachgezeichnet, dass verschiedenen Autoren in unterschiedlicher Weise und keineswegs immer übereinstimmend zu ihm beigetragen habe.
- (26) Th. Franke, a.a.O.; S 255.
- (27) G. Giese, Das Wesen der Staatsgesinnung, in: Deutsche Rundschau, 57. Jg. 1930, S. 197.
- (28) F. W. Förster, Erziehung und Selbsterziehung, Zürich 1919, S. 147.
- (29) E. Spranger, Volk, Staat, Erziehung, Leipzig 1932, S. 197.
- (30) Von tiefenpsychologischem Interesse dürfte sein, daß Wilhelm II, der die Staatsbürgerliche Erziehung besonders förderte, ein Sexualleben praktizierte, dass den eigenen öffentlichen Verlautbarungen, in denen immer wieder das „göttliche Sittengebot“ bemüht wurde, widersprach. Vgl. J. Röhl, Philipp Eulenburgs Politische Korrespondenz, Bd. 1, Boppard 1976.
- (31) So z.B. K. Reinhardt in der Einleitung zu J. Norrenberg (Hrsg.), Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig und Berlin 1916.
- (32) Dies gilt insbesondere für Weniger und Oetinger.
- (33) Vgl. E. Topitsch, Gottwerdung und Revolution. Pullach bei München, 1973, S. 136.
- (34) Fr. Oetinger, Wendepunkt der politischen Erziehung, Stuttgart 1951.
- (35) Fast der gesamte veröffentlichte Jargon, in dem Gewerkschaften und Unternehmer ihre Konfliktaustragung beschrieben, stammt aus dem Repertoire der „Partnerschaftsideologie“, die in Deutschland zuerst von Oetinger vertreten wurde.
- (36) K. G. Fischer / K. Herrmann / H. Mahrenholz, Der politische Unterricht. Bad Homburg, 2. Aufl. 1965; R. Engelhardt, Urteilsbildung im politischen Unterricht, Essen 1968; K. G. Fischer, Überlegungen zur Didaktik des politischen Unterrichts, Göttingen 1972, ders. Einführung..., a. a. O.
- (37) Vgl. z.B. W. Hilligen, Beobachtungen zum Erziehungs- und Unterrichtsstil in der Sozialkunde, in: Psychologie und Pädagogik, Festschrift für J. O. Ruppert, hrsg. Von H. Horn, Weinheim 1967.
- (38) Engelhardt, a. a. O., S. 56 ff.
- (39) Zweifel an der Evidenz dieser „Evidenzen“ erhoben H. Giesecke, 1972, a. a. O., s. 81 ff.; E. A. Roloff, Erziehung zur Politik, Göttingen 1972, 2. Aufl. S. 44 ff.
- (40) Vg. K. Horn, Zur Formierung der Innerlichkeit – Demokratie als psychologisches Problem, in: G. Schäfer / C. Nedelmann (Hrsg.) Der CDU-Staat, Bd. 2, Frankfurt 1969, insbes. S. 331 ff.
- (41) Vgl. K. Mollenhauer, Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung, in: ders. Erziehung und Emanzipation, München 1971, 5. Aufl., S. 153.
- (42) H. Giesecke, die Jugendarbeit, München 1971; Diskussionspapier der Gruppe Wiesbaden vom 28.11.1972. Diese Gruppe benannte als erstes Ziel ihrer Lehrgangspraxis die „Konstituierung kommunikativer Situationen, in denen die Schüler die sie tatsächlich betreffenden Probleme etc. artikulieren“. S. 3.
- (43) Vgl. J. Fritz, Gruppendynamik in der Jugendarbeit, München 1973.
- (44) O. Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1968.
- (45) N. Belardi, Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit, Lollar / Gießen 1975.
- (46) R. D. Laing, Undurchschaubarkeit und Evidenz in modernen Sozialsystemen, in: D. Cooper (Hrsg.), Dialektik der Befreiung, Reinbek 1969.
- (47) Dies trifft am ehesten auf relativ offene Modelle zu, wie sie N. Belardi, a. a. O., vorstellt.
- (48) Zur Konzeption gruppendynamischer Lernmedien, vgl. T. Brocher / Chr. Deichmann P. Fürstenau, Zur Konzeption berufsbezogener gruppendynamischer Laboratorien, in: Gruppendynamik, 3, 1972; Chr. Deichmann / P. Fürstenau, Über einige Besonderheiten psychoanalytisch-sozialwissenschaftlicher Beratungs- und Fortbildungsarbeit mit Gruppen, in: Gruppendynamik, 7, 1976.
- (49) C. Rogers, Client centered therapy, Boston 1951, drs. Psychologie als subversive Wissenschaft, in: Psychologie Heute, Juni 1975, S. 49 – 51.
- (50) G. Lapassade unterzieht Rogers' „nichtdirektive“ Gesprächsmethode einer



## DR. HANS WALDEMAR SCHUCH

grundsätzlichen Kritik und fordert eine radikale Nichtdirektivität der Pädagogik, in deren Zentrum die Selbstbestimmung der Individuen steht. Ders. Gruppen, Organisationen, Institutionen, Stuttgart 1972.

### KONTAKT

[mail@hwschuch.de](mailto:mail@hwschuch.de)  
[www.hwschuch.de](http://www.hwschuch.de)