

Lothar Nettelmann:

›Demokratie‹:

Argumente für ›Demokratie‹ als Leitbegriff der Politikdidaktik

Eine Polemik zu den Aufsätzen zum Themenbereich Demokratie¹

Wesentliches Motiv, über den Begriff der ›Demokratie‹ nachzudenken ist die Tatsache, dass er in wesentlichen Regionen der Semiperipherie östlich der Oder und südöstlich des Leitha-Gebirges (bei Wien) einen geringen oder substanziell anderen oder auch gar keinen Stellenwert besitzt, etwas, dass wiederum Angehörigen tradierter Staatsgesellschaften mehr oder weniger gar nicht bekannt oder bewusst ist. Zu sehr habe sie ihre eigene Begrifflichkeit, die aus dem als eigen definierten Selbstverständnis entstammt verinnerlicht.

Zunächst sollen einige grundsätzliche Anmerkungen in Stichworten erfolgen zu:

- demokratisch definierten Verhaltensweisen der Pädagogisierung;
- den Theorie-Bezug; z.B. zu den Demokratie-Theorien der 70er Jahre sowie den Theorie-Ansätzen, die bis in die frühe Nachkriegszeit zurückzuführen sind.
- Beispielen aus den traditionellen Bereichen ›Wirtschaft‹ und ›Gesellschaft‹;
- Erziehung zur ›Verantwortung‹;
- Erziehung gegen ›Gewaltbereitschaft‹ etc;
- Einbeziehung von ›Menschenrechtsdefinitionen‹;
- ›Handlungsorientierung‹
- Bezug zu den ›Rahmenrichtlinien‹

Der Autor versucht, Alternativen zwischen den Begriffen Demokratie und Politik zu konstruieren. Daraus wären dann zwangsläufig alternative Unterrichtsthemenbereiche bzw. Zielsetzungen abzuleiten. Dies ist im Ansatz sehr unglücklich.

Offenkundig soll die Beschäftigung mit den Realproblemen (in) unserer Gesellschaft fortgedrängt werden. Es ist nicht opportun, sich mit – zumal oftmals Unlösbarem – zu beschäftigen, sich zunehmenden Diskrepanzen zuzuwenden und mit ihren Verursachern zu beschäftigen. Sich mit Anspruch und (uneinlösbarer) Wirklichkeit des Grundgesetzes zu befassen, war Thema der 60er Jahre in der Politikwissenschaft.

Der alte Demokratie-Begriff ist entillusioniert worden. Wenn er – wie hier – neu thematisiert werden soll, dann auf einer abstrahierenden Ebene. Dieses zu wollen bedarf Gewissensentscheidungen. Zu fragen wäre, inwieweit die Präferenzierung dieses kognitiven Denkens oberhalb von gesellschaftlichem Wissen eine Funktion hat und diese tradierten bürgerlichen Bildungsidealen entspricht, nämlich das Schöne und Edle in Literatur und Kunst in der bürgerlichen Kultur schlechthin, **damit** die realgesellschaftliche Sachverhalte anathematisiert werden. ‚Errungenschaften‘ traditionaler und moderner sozialer Bewegungen und des wissenschaftlichen Wissens werden marginalisiert.

Auch an den Universitäten wurde das Thema ›Demokratie‹ seit dem Ende der 70er Jahre ad acta gelegt. Und nun soll es wieder aufgewärmt werden. Dies kann viele Gründe haben – doch wer steckt dahinter? Letzteres ist schwer zu beantworten. Interessenlagen sind nur begrenzt verortbar.

Sich mit der aktiven Politik zu befassen wäre eine adäquate Basis für Beurteilungen und Transferleistungen. Den erkennbaren politischen Stil in den von medienbegleiteten verbalen und fassaden-

¹ zu POLIS 3/2003; Verlag Leske und Budrich, Opladen, Peter Fauser: Demokratie lernen und Schulentwicklung, S. 3 – 5. Gotthard Breit vertritt einen auf der politikdidaktischen Machbarkeit beruhenden Ansatz; d.h. dieser ist im Politikunterricht umsetzbar, ihm kann uneingeschränkt zugestimmt werden. Der distanzierte Ansatz und die mit Zurückhaltung formulierte fundamentale Kritik des dritten *Autors* wirkt bedrückend. Ihm ist ebenfalls zuzustimmen.

haften Auseinandersetzungen herauszuarbeiten, Scheindiskussionen, die weitgehend der als vorhandenen suggerierten politischen Steuerung dienen. Seit Jahrzehnten ist die Tendenz einer Abwertung parlamentarischer Arbeit etc. erkennbar.

Zweifellos hat der Autor ehrenwerte Motive gehabt. Es kann nicht darum gehen, als *demokratisch* definierte *Verhaltensweisen* einzuüben. Die *Sachverhalte* der ›Politik‹ müssen exemplarisch erarbeitet werden. Dazu gehört das *Verhalten* von Menschen in ihren vielfältigen Bezügen in der Gesellschaft, in vertikalen wie horizontalen Interdependenzen. Dass dabei die für unser Gemeinwesen geltenden Standards bewusst wahrgenommen, reflektiert und möglicherweise angenommen werden, versteht sich von selbst. Dies bleibt generell ein *übergeordnetes*, ein *primäres* Lernziel der Schule bestehen. Es drängt sich ‚leise‘ der Verdacht auf, dass über die Umorientierung in Pädagogisierung, das *Eigentliche*, das nämlich ›Politik‹ ausmacht – und unglücklicherweise über die überstrapazierte Sachverhalts-Einengung – als ›Problem/Problematik‹ beschrieben wird, weggeblendet und damit anathematisiert wird.

Es scheint, dass hier eine gewisse ethikorientierte Fraktion Fuß fassen möchte – oder soll!? Dies ist in mehrfacher Hinsicht problematisch und letztlich dysfunktional. Es soll möglicherweise ein sehr hoch wertbesetzter Begriff instrumentalisiert werden. Damit wäre eine fragwürdige Intention zu vermuten.

›Demokratie‹ kann bedeuten den Kampf um ›Volksherrschaft‹ im Sinne von Partizipation einer machtarmen Bevölkerungsmehrheit gegenüber einer über die Machtquellen schlechthin verfügenden selbstdefinierten Elite. Dies gilt in Deutschland bis ins 20. Jahrhundert hinein.

Ausdruck der Ziele von sozialen Bewegungen als Wesensbestandteil des Strebens nach Demokratie, ist die Forderung nach Verteilungsgerechtigkeit. Dies bedeutet – machttheoretisch formuliert – einen Kampf um Zugang und Verfügungsanteil ökonomischer und physischer Machtquellen.

Überlagert wird dies durch die theoretische Auseinandersetzung um den ›Anteil des Staates in der wirtschaftlichen Tätigkeit‹. Dessen wesentliches Ziel – ausgedrückt in der ›Nachfragetheorie‹ bis dem ›Keynesianismus‹² - ist zwar die Sicherstellung ‚ökonomischer‘ Stabilität in einer Gesellschaft in als ‚krisenhaft‘ definierten Situationen.

Es ist aber nur in verengter theoretischer Betrachtung eine Auseinandersetzung um die ‚richtige‘, d.h. erfolgversprechende Methode und Zielsetzung der ›Wirtschaftspolitik‹. Neoliberale formulieren gern ›Wachstum‹ als Zielorientierung für zunehmenden Wohlstand. Dies ist allerdings zugleich eine in diesem Zusammenhang erfolgende Legitimierung eines Prinzips oder Systems für sog. *Leistungsträger*. Das noch von Ludwig Erhard beschriebene und angestrebte Staatsziel des ›Volkswohlstands‹ ist für diese Gruppe von ökonomisch, politisch und wissenschaftlich Handelnden offenbar obsolet geworden.

Die ›globalisierte Welt‹ im historischen Kontext

Im Ursprung handelt es sich im weitesten Sinne wesentlich um den Zugriff auf Ressourcen in der ›globalisierten Welt‹. Deren Ansätze lassen sich aber bereits bis in die frühe Neuzeit zurück verfolgen und über die Begriffe Kolonialismus und Imperialismus zuordnen. Sie können in der historischen Forschung noch ungeniert als Machtkämpfe des 17. – 19. Jahrhunderts um Kolonien bezeichnet werden sowie um die Sicherstellung von Märkten und Ressourcen jeweils zum Nutzen für die eigene ›Wirtschaft‹, also für die eigene ›Gesellschaft‹. Im weiteren Sinne münden sie ein in die Kriegsziele in den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts.

Globalisierung bedeutet hier die nicht immer einen ›legitimen‹, ›zivilisierten‹ und schon gar nicht ‚friedlichen‘ Kampf. Die ökonomischen Theorien legitimieren ihn einerseits und versuchen anderer-

² Dies bedeutet, dass es aus politikdidaktischen Gründen unabdingbar, ist die Grundaueinandersetzung zwischen *nachfrageorientierter* und *angebotsorientierter* (Wirtschafts-)Politik als Bestandteil, Rahmenbedingung oder thematische Voraussetzung eines demokratisch verfassten staatlichen Systems zu behandeln. Unabdingbar ist es ebenso, Fragen der Kreditfinanzierung zu erarbeiten. Ohne dieses ist es nahezu unmöglich, die Schwierigkeiten der Hinführung zum demokratischen und rechtsstaatlich legitimierten Prozess in Ländern der ehemaligen II. und II. Welt zu behandeln.

seits und ein bisher nicht von allen politisch Handelnden in der Welt akzeptiertes Regelsystem zu schaffen. Der Vorwurf, das westliche Regelsystem – seinerseits (westlich) legitimiert durch dessen ›Wertsysteme‹ - wird von den sich unterlegen Gefühlten, von deren intellektuellen Eliten, keinesfalls akzeptiert. Dies ist wiederum in hohem Maße in der sog. ›Islamischen Welt‹ zu verorten.

Marktwirtschaftsprinzipien weltweit unter der Fahne der entwickelten Gesellschaften, den ›Demokratien‹ des Westens zu suggerieren, hat in letzter Konsequenz in dieser Ebene eine okzidentale Legitimationsfunktion. Wenn ein Demokratie-Bezug wissenschaftlich und didaktisch gefordert ist, dann sind diese Aspekte gesamtneuzeitlicher Globalisierung inhärenter Bestandteil.

Heute ist dies symbolisch sichtbar in dem grauenvollen Geschehen des ›September eleven‹ und der sog. ›Selbstmord-Attentate‹, in denen in extrem menschenverachtender Weise Menschen psychisch gezwungen werden, sich selbst und andere zu Tode zu bringen, eine Kampf von Tätern, der nur vordergründig als im religiösen Wahn entstanden definiert werden kann.

Gewürze aus dem Orient, wertvolle Metalle und Salpeter aus Lateinamerika, dringend benötigte Metalle der sich entwickelnden Industrieländer aus Afrika verbunden mit der kolonialen Einbeziehung von Teilproduktionen und Marktabschluss in von den europäischen Mächten beherrschten Regionen der im 20. Jahrhundert so benannten »Dritten Welt« sind Beispiele für ›Ausbeutung‹ durch die Länder, die sich als Demokratien begreifen..

Ein Beispiel für die ›Praxis von Demokratie‹ wäre z.B. das aus dem bewährten Wirtschafts-Bereich Themen-Bereich ›Agrarsubventionen‹ festgemacht am Beispiel des Ertragsgesetzes. Vordergründig geht es um die Ertragssteigerungen in Abhängigkeit vom Einsatz von Agrarchemikalien, von Düngemitteln und sog. Pflanzenschutzmitteln (Pestiziden etc.). Die im gegebenen Zusammenhang relevante Frage ist, inwieweit die Ertragsmenge verbunden ist mit garantierten Erzeugerpreisen als Ausdruck der EU-Marktordnung von der Agrar-Lobby selbst festgelegt, zumindest aber beeinflusst werden.

Demokratisch-parlamentarischer Legitimierung stehen Kämpfe um Macht und Einfluss definierter Gruppen gegenüber; es handelt sich um Verteilungskämpfen in der Demokratie. Weitere Beispiele aus dem Themen-Bereich, die dem früheren Rahmen-Thema ›Wirtschaft‹ entnommen werden könn(t)en. ›Wirtschaft‹, wie ›Wirtschafts-Wissenschaft‹ ist zu verstehen als integrativer Bestandteil von Gesellschaft resp. ›Gesellschafts-Wissenschaft‹. Demokratie als Strukturprinzip von Gesellschaft muss sich damit zentral auseinandersetzen.

Demokratie-Unterricht kann nicht ein: Welche Demokratie-Modelle hältst du für besser: Die Fragestellung hat einen gewissen Wert im kognitiven Sinne. Basis sind Konstrukte von Wirklichkeit aus den 70er Jahren. Sie gehen an Problemstellungen der vergangenen (fast) drei Jahrzehnte vorbei. Selbst die Diskussion um die Mitbestimmung als Ausdruck von ›Demokratisierung der Wirtschaft‹ war bereits in den 70er Jahren angesichts der realen Entwicklung überholt und damit als Realproblem nicht mehr existent. Es war bereits zur Alibifunktion geworden. Die Scheinkämpfe lenkten an den damals wirklich gewordenen Machtkämpfen, d.h. den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Verteilungskämpfen vorbei.

›Demokratie‹ und ›Menschenrechte‹ im Zivilisationsprozess

Der Demokratie-Begriff selbst ist zweifellos nicht obsolet geworden. Er ist verblasst und ‚historisch‘ geworden. Überlagert wurde er durch die Zivilisations-Theorie, durch Macht-Theorie, die Ansätze zur Beschreibung der Zivilgesellschaft selbst, durch viele temporäre Theorie-Ansätze der Moderne wie der Post-Moderne und dieses alles vor dem Hintergrund der langfristig sichtbaren Globalisierungs- und Internationalisierungs-Prozesse. Als kurzfristiger Vorgang kommen dazu die Transformation in Osteuropa sowie die Adaptionsprozesse der Semiperipherie an die Zentralländer.

Zum inzwischen als unselig empfundenen Menschenrechts-Begriff: Die Menschenrechtsdefinition entstammt der westeuropäischen Kultur und ist mit dem westeuropäischen Zivilisations-Prozess verknüpft. Der Menschenrechts-Begriff richtete sich gegen nichtlegitime Machtausübungen [des Adels und der Kirche] und zwangsläufig gegen die jeweiligen ideologischen Legitimierungsmecha-

nismen von Macht und Herrschaft. Es setzt Elemente von Zivilgesellschaft³ und Staatsgesellschaft⁴ voraus. Dieses ist aber nicht in der großen Mehrheit der in der UNO vertretenen Länder gegeben! Es gilt z.B. diese Zusammenhänge im Unterricht zu thematisieren und sich nicht Illusionen hinzugeben und Wunschdenken zu praktizieren.

Es wäre auch ein fataler Weg, sich im Politikunterricht die Erziehung gegen sog. ›Gewaltbereitschaft‹ oder auch ›Rechtsextremismus‹ [vgl. S. 4; s. Fußnote 1] aufzulasten. Dies ist zweifellos ein vorrangiges allgemeines Rahmen-Ziel von Schule, also eine grundsätzliche Aufgabe von Erziehung! Es in den Kanon des Politikunterrichts der weiterführenden Schulen einzuordnen wäre aber fatal. Wir müssen uns auch den allzu populären Aufgabenzuordnungen gewisser Politiker schützen, die immer dann, wenn negative Schlagzeilen den Blätterwald zieren, schnell nach möglichst unverzüglich zu lösenden Aufgaben für die Schule rufen. Die Schule kann nicht 'Reparaturbetrieb' einer Gesellschaft sein. Sie kann nur in ihrem engen Rahmen den Erziehungsauftrag ausfüllen!

Natürlich sollen die Schüler auch lernen Verantwortung zu übernehmen [Klassensprecher, SV, Organisation von Projekten, Mitwirkung in Konferenzen⁵]. Hier bleibt die generelle Lehreraufgabe gefordert. Dies zum Unterricht zu machen – mit Rahmenrichtlinien und Lehrplan – wäre gar nicht glücklich.

Es kann nicht beim Verändern des Mainstreams gesellschaftlicher Verhaltensweisen versucht werden, den Lehrern, Theologen und vielleicht Ärzten, Sozialarbeitern und Polizisten Erziehungsaufgaben mit Anspruch auf Erfolg aufzudrücken. Je mehr sich der Staat Erziehungs- und Gestaltungsaufgaben zueignet, desto weniger tun es diejenigen, die dafür primär zuständig sind. Die Irrwege der DDR sollten in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden.

Selbstverständlich müssen wir auch am Gymnasium Sozialisationsdefizite versuchen zu kompensieren. Vergessen wir nicht, dass dies in besonderem Maße für Zuwanderer aus östlichen und südöstlichen Regionen gilt, da sie alle in Ländern gelebt haben, die nicht als demokratisch angesehen werden können und keine Zivilgesellschaften aufweisen!

Tendenziell ist gar eine Abkehr der Menschen von den Prinzipien der Demokratie feststellbar. Man denke auch an Korruption und Sozialpathologie in den meisten Ländern der UNO.

Es kann nicht primär darum gehen, als *demokratisch* definierte Verhaltensweisen einzuüben. Die Unterrichtsgegenstände in ›Politik‹ müssen ihre Entsprechung in Sachverhalten und Begebenheiten aus der ›Politik‹ haben. Unterricht muss in seiner wesentlichen Zielsetzung anspruchsvoller Fachunterricht bleiben. Die Kritik richtet sich an die intendierten Ansätze! In diesen zeichnet sich eine gefährliche Diskussions tendenz ab.

Pädagogik ist nach Pestalozzi *Beispiel*. Wenn Lehrer sich engagieren - was sie in Parlamenten, Vereinigungen, Verbänden etc. nachweislich tun - dann ist dieses ein Beitrag zur demokratischen Erziehung. Nur, wenn man es ihnen administrativ vergällt, dann wird die Bereitschaft zum Engagement in Frage gestellt und die Energie lässt nach.

Was will der Autor eigentlich? Will man Demokratie-Theorie-Unterricht machen? Ein leidiges Thema nach vielen Jahren der Abstinenz in der politikdidaktischen Diskussion wieder aufwärmen? Der Verfasser versteht dagegen Demokratie als das zentrale und übergeordnete Leitthema schlechthin, das als Rahmen den gesamten Politikunterricht prägt.

Die Auseinandersetzungen um Steuersenkungen, die ›Entwicklung des Sozialstaates‹, die ›Arbeitsplatzproblematik‹, der (mögliche) ›Abbau von Subventionen‹, die ›gender-Diskussion‹, ›Castor-Transporte‹, die ›EU-Osterweiterung‹ – alle sind originäre die Demokratie betreffende Themen. Auch das Thema ›Entwicklungspolitik/Dritte Welt‹.

³ Hinzuweisen ist auf die Studien von Norbert Elias und seinen Schülern; aktuell ist z.B.: Waldhoff, Hans-Peter: *Fremde und Zivilisierung: Wissenssoziologische Studie über das Verhalten von Gefühlen der Fremdheit. Probleme der modernen Peripherie-Zentrums-Migration am türkisch-deutschen Beispiel*, Frankfurt 1995.

⁴ Aktuell ist die Studie: Voigt, Gerhard (Hg.) *Staatsgesellschaft. Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven*, Hannover 2002.

⁵ Man beachte, dass es in Bayern bis heute kaum substantielle Mitwirkungsrechte für Eltern und Schüler in Konferenzen gibt!

Es bieten sich folgende Fragen an: Welches Konzept ist in den Aufsätzen erkennbar? Werden bewährte Prinzipien der Politischen Bildung beachtet – z.B. Problem- und Handlungsebenen? Wenn Veränderungen sichtbar sind, sind sie abgeleitet und begründet?

Was aber sollen die mit dem Thema Demokratie erfolgenden Gedanken-Konstrukte, ihre scheinbare Ebenenaufschlüsselung? Es handelt sich dabei nicht nur um eine Abgehobenheit in der politikdidaktischen Diskussion. Es erinnert an das Geschwafel manchen so genannten ‚textbezogenen‘ Unterrichtes, an schöngeistiges ‚Gerede‘ im Deutschunterricht früherer Zeiten. Nirgendwo gibt es auch nur ein Beispiel mit dem versucht wird etwas zu verdeutlichen. Es entsteht der Eindruck, eines Produktes aus seminaristischer Abgeschlossenheit fern ab jeder bildungsrelevanten Realität.

Aus juristischen und theologischen Seminaren weiß man, dass es oft zu spitzfindigen Gedankenkonstrukten kommt. Dort soll aber anhand ‚exotisch‘ anmutender Fälle ein Denktraining bewirkt werden. Trotzdem müssen Juristen in der Ausbildung grundsätzlich lernen, praxisnahe Fälle zu bearbeiten und sie zu lösen. Theologen müssen sich oftmals sagen lassen dass sie sich in Seminaren und auf der Kanzel in weltfremder Abgeschlossenheit bewegen. Zugleich leben gerade sie in spezifischer Realität und erfahren in brutaler Deutlichkeit physisch und psychisch reale Lebenssituationen als ‚traditionelle Sozialarbeiter‘. Ebenso können und dürfen wir Politiklehrer uns den Beispielen nicht verschließen, die die real erfahrene Lebenswelt bietet – diesmal in einen neu konstruierten Elfenbeinturm. Als Entschuldung darf auch nicht die Behauptung gelten, man betreibe Theorie. Die praktische, d.h. methodische Ausführung und Umsetzung könne folglich außer Acht gelassen werden.

Die Rahmenrichtlinien⁶ (in Niedersachsen) führen das Stichwort *Herrschaft* als obligatorisch zu behandelndes Schlüsselproblem an. Dies muss bedeuten, Strukturen von Herrschaft, ihre Ausübung, ihre Machtbeziehungen aufzuzeigen und zu bearbeiten. Dazu gehört das Entstehen von Macht, seine Stabilisierung und Ausübung, die Darstellung der Formen von Herrschaft u.v.a. mehr. Wichtig ist dabei auch die Unterscheidungen der *Entscheidungs-* von der *Machtebene*. Es ist somit unabdingbar, machttheoretische Aspekte zur Ableitung und Erklärung von Herrschaft einzubeziehen. Nichts davon im Text der sich auf *Volksherrschaft* bezieht, erkennbar.

Ganz allgemein bezieht sich Herrschaft auf die Machthaber und die – mehr oder weniger vorhandene – Legitimität des (modernen) Staates⁷. Es ist notwendig diesen einzubeziehen, d.h. auch seine Funktionen und die Abläufe seiner Mechanismen. Nichts davon ist in den vorliegenden Ansätzen erkennbar. Der Ansatz, eine Trennung von Demokratie und Politik künstlich herbeizuführen, ist einfach unglücklich.

Grundsätzlich bieten sich eine Fülle aktueller Beispiele aus der Praxis von Demokratie auf den unteren Ebenen der Gemeinwesen an. Die Lokalteile der Zeitungen sind voll davon z.B. bezüglich selbstdefinierter Bürgerinitiativen: Der Kampf von Ortsbewohnern gegen geschäftsmäßig betriebene hochsubventionierte Windkraftträder; der jahrelange Kampf von Ortsteilbewohnern *für* oder *gegen* die jeweilige *Ortsumfahrung* von Bundesstraßen hinter ihrem eigenen Gartenzaun. Der Kampf von Bürgern gegen die Einrichtung einer Moschee in ihrer Umgebung. Der Kampf von Arbeitnehmern gegen die von Stadtbürokraten verhängte Parkeinschränkung – oder im Gegenzug: Der Kampf seitens der Fahrradfahrerorganisationen (VCD) gegen PKW-Halter, die alle Straßen ‚zuparken‘, wie es diese empfinden. Alles Beispiele aus der Presse, die sich beliebig ergänzen lassen.

Andere Beispiele aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit bieten sich an. In Stichworten: Die Alibifunktion von ehemals gut gemeinten und ursprünglich als ‚demokratische Partizipation‘ gedachten Einrichtungen wie diverse *Schulkonferenzen*, *Eltern- Rentner- Ausländerbeiräte*. Eine Fülle von Beispielen aus allen Ebenen der Gesellschaft: *Schüler- und Elternvertreter*, *Jugendparlamente*, in Marginalität und Funktionsverlust abgedrängte Kommunalparlamente sowie tendenziell bezüglich ihrer Gestaltungskraft von Politik und wirklichen Entscheidungskompetenz entmachtete Landtage;

⁶ Es gibt vier Ebenen der Thematik in den Rahmenrichtlinien. Die vierte ist die der Konferenzabsprachen. Diese Differenzierung bzw. Aufteilung ist aber vielen Konferenzteilnehmern nicht bekannt, geschweige denn bewusst. Die Absprache der gewählten Kursthemen muss dabei zusammen mit den Kursteilnehmern erfolgen.

⁷ Der klassische Ansatz Max Webers zur Definition von Macht und Herrschaft sollte seine Leitfunktion behalten.

›Demokratie‹: Argumente für ›Demokratie‹ als Leitbegriff der Politikdidaktik

sog. ‚Nichttransparenz‘ von politischen oder bürokratischen Entscheidungen. Degeneration von Demokratie zu rigiden Machtkämpfen und zwar um ihrer selbst willen. Dies bedeutet letztlich Zugang zu den Quellen, Pfründen und was auch immer finanziellen Wohlstandssicherung zur Erhöhung von eigener Prosperität.

Gegenwärtig leidet unsere Demokratie auch daran, dass eine Generation junger Politiker in führende Ämter gelangt, die nicht mehr den Anspruch erhebt, das Gemeinwohl zum Ziel zu haben. Die neuen Leute deklamieren dieses auch nicht. Sie versuchen nicht einmal, einen entsprechenden Eindruck zu vermitteln. In den Medien werden diese Neu-‚Politiker‘ gar als ‚Yuppi‘-Typen dargestellt. Das Deprimierende ist dabei, dass sie nicht nur in Talkshows ihr oberflächliches Geschwafel präsentieren dürfen. Leider geschieht es oft wortgleich vor dem Plenum eines Landtages. In der Regel ist es als unbedeutend verpufft, bevor die Zeitungsleser es wahrgenommen haben. Machtkämpfe unterliegen nicht einmal mehr einem Hauch von Verschleierung.

Ein wesentliches Problem ist auch dabei, dass das Verhalten nicht nur in der Sache substanzlos ist, sondern das nirgendwo ein Hauch von Verantwortung erkennbar ist. Es interessiert ausschließlich die am kurzfristigen Erfolg orientierte Publikumswirksamkeit: Politainment. Wenn Dreißigjährige als Fraktionsvorsitzende Parteien mit seriösem Anspruch präsentieren und nichts dahinter steckt – wo bleibt dann die ›Demokratie‹? Aber: Mehrheit ist Mehrheit!

Hintergrund im Unterricht soll und muss es sein, von *Fallstudien* auszugehen, vom *Sehen* zur *Analyse* um dann zur *Beurteilung* zu kommen um dann *Lösungsansätze* begründet zu diskutieren. Dies wäre die Voraussetzung zu verantwortungsgelitetem ‚*politischen*‘ Handeln in der Demokratie. Unsere jüngste Zeitgeschichte⁸ bietet Beispiele dieser Politik. Es scheint nötig zu sein, eine in Jahrzehnten gewachsene Grundlage der Politischen Bildung in ihren Bezügen der Sozialwissenschaften und ihren Didaktiken von Politikunterricht bis Sozial- oder Gemeinschaftskunde sich ins Bewusstsein zurückzurufen.⁹

Kurz: die Analyse von Problemebenen selbst, ihre Betrachtung und Erarbeitung von Lösungen¹⁰ schließt die Betrachtung von Machtbeziehungen, den Interdependenzen gesellschaftlich Handelnder, von Verfügung über Machtquellen und damit die Umsetzungsmöglichkeit über Finanzierungen ein.¹¹

Didaktik muss an ihren bildungs- und schulpolitischen sowie methodischen Umsetzungen gemessen werden. Losgelöst ist sie fehl am Platze. Man sollte die von Hilligen formulierten Gedanken nicht außer Acht lassen: *Sehen – Beurteilen – Handeln*.

Unabdingbar ist dabei die sich verändernde Rolle des *Staates*. Warum eigentlich wurde das bewährte ‚Dreierschema‘ *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik/Staat/Demokratie* anathematisiert? Es war eine exzellente Basis. Stattdessen erfolgt jetzt das Wiederhervorkramen von Demokratie-Theorien, einem (der damaligen Überzeugung entsprechenden) Mode in der wissenschaftlich und didaktisch betriebenen Politik! Was nicht sein darf, worauf es aber angesichts von Entpolitisierung im Zusammenhang mit dem auf uns zukommenden Zentralabitur laufen könnte: Statt *Problemdarstellung, -analyse* und *-lösungsdiskussionen* drohen wieder *Strukturlernen, Institutionen-Kunde*. Man

⁸ Kürzlich las ich folgenden Satz: „Politik ohne Geschichte ist wie ein Baum ohne Wurzeln – andererseits ist Geschichte ohne Politik wie ein Baum ohne Blätter.“

⁹ Wobei in den beiden letzten Jahrzehnten deutlich geworden ist, dass die Felder der Soziologie an Gewichtung und Bedeutung zugenommen haben, d.h. der Stellenwert der Betrachtung und Analyse sowie Wertung von gesellschaftlichen Prozessen ist im Politikunterricht bzw. in Sozial- oder Gemeinschaftskunde gestiegen.

¹⁰ Dieser Ansatz des Lösens sollte keineswegs überbewertet werden. In ihm klingt noch eine gewisse Euphorie an, die in die Überschätzung von Erziehung im Allgemeinen und Schulunterricht im Besonderen mündete.

¹¹ Man bedenke, dass eine substanzielle Diskussion der Probleme der früheren Dritten Welt oder der früheren RGW-Länder unmöglich ist ohne das Grundwissen über Finanzierungen, von Kreditvergaben mit den damit verbundenen Manipulierungen, dann der Rolle von IWF und Weltbank, wesentlich aber der großen Privatbanken und nicht zuletzt staatlicher Finanzpolitik.

kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die längst obsolet gewordene Methoden Thema der *Interpretationsübungen*¹² wieder hoch kommt.

Politische Bildung und insbesondere Politikunterricht darf nicht zu schlechtem Geschichtsunterricht oder verkapptem Deutschunterricht abdriften. ›Gesellschaftspolitisch‹, d.h. ›analytisch‹¹³ angelegte Ansätze dürfen dabei nicht als ‚ökonomistisch‘ herabgewürdigt werden.

Es hat in der Reformdiskussion, die sich in den 60er Jahren positiv entwickelte und in den 70ern ihren Höhepunkt hatte, weitere Verfeinerungen und Ausformulierungsversuche engagierter Kolleginnen und Kollegen gegeben. Leider wurde administrativ im Bunde mit eher traditionell-kognitiv arbeitenden diesen die Basis für ihre Arbeit nach und nach entzogen und damit die Voraussetzung für eine zukunftsorientierte substanzielle Politische Bildung.

Insbesondere in den konservativ regierten Ländern erfolgte das Rollback – wie es auch jetzt wieder mit hohem Energieaufwand betrieben wird.

Andere, darunter engagierte Didaktiker, begeben sich ab in spezifische Ebenen und entfernten sich von gesellschaftlicher Realität einerseits wie einer umsetzungspraktischen und orientierten Relevanz andererseits. Möglicherweise liegt hier ein entsprechender Ansatz des Abdriftens in unsinniges und unerquickliches Theoretisieren vor. Das Reformlager schrumpft ständig. Das Nachrücken von engagierten Kolleginnen und Kollegen ist nicht in Sicht. Es wurde in der Vergangenheit systematisch unterdrückt.¹⁴

Dass in der Schulpraxis einem oberflächlichen Geschwafel Vorschub geleistet wird, in dem schönes Formulieren und Strukturieren einen unangemessenen Stellenwert zugeordnet wird, das höher eingeschätzt wird als die Auseinandersetzung mit der Substanz, ist möglicherweise eine hinzunehmende Wirklichkeit. Auch dieses ist in manchen Abiturprüfungen leider beobachtbar. Warum hat man sich eigentlich dies mit am schwierigsten zu unterrichtenden Unterrichtsfach Politik ausgesucht?

Worum geht es eigentlich? Ausgangssituation – und heute zunehmend Zentralpunkt für Auseinandersetzungen und Konflikte – ist die Tendenzentscheidung, ob eher kognitive Ziele, Inhalte und Methoden dominieren oder ob es bei den bewährten analytischen Verfahren bleibt, Sachverhalte zu sehen, sie zu beschreiben und zu beurteilen; weiterhin der Problemdarstellung und Problemlösung verpflichtet zu sein.

Dieses Verfahren hat sich durch langen Auseinandersetzungen und Diskussionen auf wissenschaftlicher, didaktischer Ebene herausgebildet und wurde gesellschaftspolitisch akzeptiert und bildungspolitisch – abgesehen von wenigen Ausnahmen – durchgesetzt. Man erinnere sich: Die konservative Südschiene blieb bei ihren pseudo-kognitiven und tendenziell-elitären wie affirmativen Paukunterricht.¹⁵

¹² Die Bismarckschule in Hannover hat bereits vor langer Zeit in der damals zuständigen Fachkonferenzen (Aufgabenfeld B) festgestellt, dass im Unterricht in Gemeinschaftskunde, Geschichte und Erdkunde keine Interpretationsübungen mehr gemacht werden sollen. Das war damals als Aufforderung an die traditionell ausgebildeten Geschichtslehrer gerichtet.

¹³ Zur analytischen Methode gehört als wesentlicher Bestandteil das Herausarbeiten des ›Nichtgesagten‹ bzw. ›Nichtgeschriebenen‹.

¹⁴ Dass in diesem Zusammenhang den konservativen Lehrerverbänden eine Rolle permanenter Rückwärtsentwicklung und der GEW ein beschämendes Versagen attestiert werden muss, steht auf einem anderen Blatt. deprimierend ist aber, dass in der GEW insbesondere diejenigen versagt haben, die einmal Veränderungen anstrebten. Einigen Leuten muss eine ganz miese und destruktive Rolle bescheinigt werden.

¹⁵ Seitens bayerischer Kultusbeamter wird durchaus zugegeben, dass das Abitur bei uns (in Norddeutschland) ein höheres Niveau hat als bei ihnen – selbstverständlich nur im privaten Kreis und hinter der vorgehaltenen Hand bei Gesprächen mit Fachkollegen oder Ministerialbeamten in Hannover oder auf der Verbandsebene!

Implantation des ›Demokratie‹-Themas in der Politikdidaktik?

Wenig hilfreich ist die *Diskussion* – wenn man diese überhaupt als solche bezeichnen kann – um die Implantation des ›Demokratie‹-Themas in der Politikdidaktik.¹⁶ Erfreulich ist es zunächst, zu sehen, dass möglicherweise das ‚bewährte‘ Schema ›Demokratie‹ – ›Gesellschaft‹– ›Wirtschaft‹ als Grundlage beibehalten werden soll. In einigen Fällen (Bundesländern) erweitert um den Bereich ›Recht‹. Interessant ist auch, dass die beiden Schulen angeführt werden, die durch die out-put- bzw. in-put-Konzeptionen gekennzeichnet sind [S.8].

Was fehlt – und das ist nun substantiell zu verstehen – ist der Zugang zu all dem, die klare Antwort, *wer was warum* installieren möchte. Es fehlt in den Beiträgen, die Aufsätze und Studien anführen, der klare *kritisch-hinterfragende* Gedanke – das würde zweifellos dem *problemorientierten* Gedanken entsprechen. Dieses auch, wenn manchen Diskutanten das hier verwendete Vokabular als zu sehr den frühen Phasen des Paradigmenwechsels in der Politischen Bildung erinnert.

Man kann nicht einfach Ansätze in gewisser Abfolge aneinander reihen, so, als ob sonst nichts geschehen wäre! Schon in der Reihenfolge verbirgt sich das Problem. Warum steht ›Demokratie‹ in manchen Rahmenrichtlinien am Anfang und nicht ›Wirtschaft‹? Letzteres würde den bewährten Zugang zu Bewertungsgrundlagen aus der Wirtschaftsgesellschaft zu erarbeiten und danach zu den Bedingungen des Funktionierens eines demokratisch verfassten Systems in einer Staatsgesellschaft zu kommen.

›Demokratie‹ als Einstieg bedeutet zugleich die Gefahr eines in der Methode kognitiven Zugangs zur Affirmation des Bestehenden.¹⁷ Und das kann doch wohl nicht gewollt sein! Oder ist es eben genau dieses – nur schön verpackt? Und die Didaktiker aus der Praxis haben dann das Problem und sollen sich in Fachkonferenzen ‚einigen‘, wie was gemacht wird, ohne dass sich die Verursacher – die auserwählten Verfasser der Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne – klar über das *was* ›Demokratie‹ auslassen.

›Wirtschaft‹ würde dann – so die klammheimliche Befürchtung – nur noch reiner Abklatsch von BWL werden und sein können, verbunden mit dem ideologischen Gehalt von Legitimation der herrschenden Ökonomie. Oder moderner formuliert: des Mainstreams der gerade gängigen Wirtschaftstheorie, wie sie in Chicago oder am MIT produziert wird. Die Ansätze der London School of Economics als europäischer Hochschule von höchstem Rang¹⁸ haben weniger Gewicht.

Vermutlich wird dieses von den Durchsetzenden – Implantierenden – gewollt, aber natürlich nicht so gesagt und wenn man sie fragt, dann ist es nicht so gemeint.

Vielleicht besteht für Jürgen Wolf doch in erheblichem Maße eine Berechtigung in seiner grundsätzlichen Kritik an der Entwicklung der Politischen Bildung seit dem Ende der siebziger Jahre.¹⁹

Man könnte natürlich die Hoffnung haben, dass bewusste Gestaltungsfreiheit auf der Basis von Unterrichtserfahrungen die Befürchtungen und Bedenken gegenstandslos werden lassen. Die gewollte und mit Furore in Niedersachsen durchgesetzte Entscheidung zum Zentralabitur für das Jahr 2006 lassen in diesem massiven Paradigmenwechsel die Prämissen erahnen.

Die ‚kognitive‘ Fraktion, die in den Lehrerbildungs-Fakultäten wie den Schulbürokratien eine gewisse Dominanz besitzt, darf und soll in diesem Teil unserer Gesellschaft dominant wirken. Sie erfüllt ihre bildungsbürgerliche Auslesefunktion. Dass dabei immer weniger Zulieferung für die in

¹⁶ Vgl.: POLIS 4/2003, insbesondere die Aufsätze von Gerhard Himmelmann (4-7) Armin Scherb (8-11), wie auch die Ergebnisse der KMK-Arbeitsgruppe und der GPJE.

¹⁷ Dies würde korrelieren mit den Tendenzen, über Philosophie-Unterricht einen abstrakten, logisch-formalen am Erkenntnisgewinn orientierten aber von der realen Gesellschaft abgehobenen Ansatz im Werte-und-Normen-Unterricht durchzusetzen. Weiteres Beispiel sind Versuche in den philologischen Fächern Deutsch und Fremdsprachen wieder dem früheren Literatur-Unterricht zur Dominanz zur verhelfen und alle Ansätze der Soziolinguistik bzw. wissenschaftsorientierter Länderkunde auszutrocknen.

¹⁸ Als dort Lehrende sind als im deutschen Sprachraum bekannt (und übersetzt) z.B.: Ulrich Beck, Ralf Dahrendorf und Anthony Giddens.

¹⁹ Vgl. den Aufsatz von Jürgen Wolf: Gedanken zur Tätigkeit von Edigna Schrembs sowie Lothar Nettelmann: Noch einmal: Edigna Schrembs – Beispiel für die Reform.

unserer Wirtschaftsgesellschaft als unabdingbar benötigten Qualifikationen erfolgt ist möglicherweise – so scheint es sehr deutlich zu sein – denjenigen, die über die Entscheidungsgewalt auf Grund ihrer Mehrheiten verfügen, offensichtlich völlig egal zu sein.

Demokratie mit dem Anspruch als Diskurs setzt Kommunikation voraus, das impliziert kommunikatives Handeln (vgl. POLIS 4/2003, S.10). Ziel muss dann konsequenterweise die Auseinandersetzung mit der Frage sein, wie die wesentlichen Entscheidungsschritte wirklich erfolgen. Unabdingbar ist dann eine Auseinandersetzung mit der Entscheidungs- und der Machtebene

Dieses ist die entscheidende Messlatte zur Prüfung, ob und in wie weit Demokratie vorliegt. Das bedeutet, in diesem Kontext muss auch die Frage der Erziehung zur Demokratie, des Demokratielernens gestellt werden, wenn man diesen Ausdruck schon gebrauchen will, wie es praktiziert wird, bzw. praktiziert werden kann .

Wenn ‚früher‘ neu gebildeten Rahmenrichtlinien-Kommissionen mündliche Hinweise gegeben wurden, in denen ihr Rahmen abgesteckt wurde, so reduziert sich die Konzeptionierung nur noch auf einen kleinen auserwählten Personenkreis.