

unterricht aktuell

politik

Wider- ständigkeit



Heft 2/2011

Internetausgabe

Version: 01/2012

Verband der Politiklehrer

Gerhard Voigt:
**Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der
Politischen Bildung
Zwischen Universalisierungsanspruch und
Nationfixierung**

1. Widersprüchlichkeiten in den Konzepten der Politischen Bildung der Gegenwart in Deutschland

Aussichten

Die entschlossenen Anhänger der Ordnung,
mehr braucht es nicht,
um die Welt in Trümmer zu stürzen.

Nur einige alte Anarchisten
suchen mit zitternden Köpfen
unter den Ruinen nach ein paar Steinen,
die zueinander passen.

Geörgy Dalos 1979^[1]

Politikunterricht und Politische Bildung sind zunächst nicht in *wissenschaftliche Kontexte* eingebunden sondern *staatlichem Reglement unterworfen*, sie sind letztlich damit zumeist »Veranstaltungen« des Staates. Dabei ist weder von den expliziten Zielen, noch der Organisation oder den einbezogenen Inhalten eine Übereinstimmung zwischen Staats- (= Herrschafts-) Interessen an der Politischen Bildung und den Inhalten gesellschaftlicher Diskurse zu erwarten oder festzustellen.

Seit langem befindet sich die *Politikdidaktik* auf der Suche nach einer Bezugswissenschaft. Die *wissenschaftliche Didaktik* nimmt aber immer noch, als so genannte »*Vermittlungswissenschaft*« – als ob Medizin oder Jurisprudenz als *alteingeführte Universitätsfächer* dies nicht im gleichen Maße seien! – eine gewisse Außenseiterrolle im akademischen Leben und in der universitären Wertschätzung ein, die durchaus *pejorative Einordnungen der Lehrenden dieses Faches* – oft auch der Politikwissenschaft insgesamt und der Sozialwissenschaften *cum grano salis* – nach sich ziehen, die über die üblichen akademischen Rivalitäten hinaus gehen und grundsätzlicheren Charakter tragen.

Eine kritische Überlegung zu den möglichen Perspektiven einer veränderten und veränderbaren *Praxis der Politischen Bildung* auf der Grundlage der wissenschaftlichen Politikdidaktik, die hier allgemeiner als Didaktik der sozialwissenschaftlichen Fächer verstanden werden soll, muss daher die historische Bindung an den Staat und die mit ihr verbundene »*akademische Verspätung*« zur Grundlage machen. Erst daraufhin kann die *Politikdidaktik* wie die *Politische Bildung* selbst ihre eigene Wissenschaftlichkeit erweisen, die diesen »*nationalstaatlichen Rahmen*« bzw. die »*nationfixierte Sichteinengung*« in Frage stellen und in gewissem Grade reflexiv aufheben kann, ohne in einen realitätsfernen Universalismus der Frage nach dem »besten Staat« zu verfallen (vgl. zu dieser Thematik durchgängig: *Claußen 1993*).

Daher soll der konkrete Gesellschaftsbezug, das heißt *die Frage nach möglichen grundlegenden gesellschaftlichen und politischen Erfahrungen* zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen werden. Diese Erfahrungen sind zu überprüfen auf ihre »*nationalen Begrenzungen*« oder ihren »*Universalismus*« – was vielfältige mögliche Zwischenstufen der Frage nach der *Gültigkeit* der Antworten nicht ausschließt.

Fassen wir diesen Zusammenhang in drei *Paradoxien* gesellschaftlicher Erfahrung. Das *erste Paradoxon* setzt sich dabei in aktuelle, kontroverse Diskurse um: Eine Grunderfahrung nicht nur der mitteleuropäischen Gesellschaft ist die Konfrontation mit den Auswirkungen des *Globalisie-*

rungsprozesses^[2] mit seinen –zumindest vermuteten – Folgen in der Wirtschaft, auf dem Arbeitsmarkt, als *Universalisierung* aber auch korrespondierend im Bereich kultureller und zivilisatorischer Inhalte und Symbolsysteme. Der dabei der immer häufiger als »Staatsversagen« wahrgenommene jüngere Entwicklungsprozess wird sozial umgesetzt gerade in *Ideologeme* der »*Re-Nationalisierung*« bzw., vor allem dort, wo die staatsgesellschaftlichen Institutionen nicht mehr oder – in den Semiperipherien – *noch nicht* über ausreichende anerkannte Definitionsgewalt verfügen, auch der »*Ethnifizierung*«.

Das *zweite Paradoxon* bezieht sich auf die die europäische Geschichte bestimmende Entwicklung der *Staatsgesellschaft* selbst durch den *Zivilisationsprozess*. Vordergründig bestimmend sind dabei die *Homogenisierungsschübe*, in denen kulturelle und sprachliche Gruppendifferenzierungen aufgehoben werden zu Gunsten einer zentralen staatlichen Definitionssetzung. Übrig bleibt, einmal bildlich gesprochen, das »*nackte Individuum*« vor der »*Allmacht*« des Staates und seiner Institutionen. Gerade das aber bildet notwendigerweise der herrschenden *Homogenisierung der Gesellschaft* zuwider laufende *Widerständigkeit* heraus, begründet letztlich die *Individualisierungszumutung*, die die Politische Kultur der modernen »westlichen« Industriestaaten prägen und die den Individuen unter Umständen als zugemutete *Eigenverantwortlichkeit* neue, die soziale Integration in Frage stehende Belastungen aufbürdet.

Das *dritte Paradoxon* liegt in der *Verrechtlichung* der innergesellschaftlichen Konfliktlösungen begründet. Verrechtlichung ist ebenfalls ein Mittel gesellschaftlicher Homogenisierung auf der Ebene der Wertdefinitionen und des *symbolischen Verhaltens* und begründet Definitionsgewalt gegenüber der gesellschaftlichen Realität. Soziale Sachverhalte wie individuelle Verhaltensweisen werden unter rechtlichen Metakategorien neu definiert und in hohem Grade entdifferenziert und damit der Rechts- und das ist letztlich auch: der *Staatshierarchie* subsumiert. Diese Entdifferenzierung verhindert aber zunehmend notwendige »*phantasievolle Dritte Wege*« sozialen Konfliktmanagements jenseits der Kategorien »*Recht*« und »*Unrecht*«. Diesem Problem stehen alle pädagogischen und sozialen Tätigkeiten in unserer Gesellschaft fast hilflos gegenüber. Ein besonders problematischer Themenbereich in diesem Zusammenhang ist der *Menschenrechtsdiskurs*, der, relativ unabhängig von seinen ursprünglichen sozialen Intentionen und Inhalten, zu einem Mittel der staatlich dominierten Durchsetzung westlicher Gesellschaftsmodelle geworden und als solches gerade in Ländern der Semiperipherien nicht mehr inhaltlich sondern machtusurpatorisch verstanden und zurückgewiesen wird.

Indem nun eine *paradox wahrzunehmende gesellschaftliche Realität* Rahmen und Gegenstand der Politischen Bildung geworden ist, muss diese sich zwangsläufig – wenn sie nicht ihren gerade erkämpften Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verlieren und zu einem Propagandainstrument herabgestuft werden soll – von ihrer *Staats- und Nationfixierung* lösen; sie steht aber weiterhin selbst in der *paradoxen Situation*, dass ihr Arbeitsfeld gerade in diesem *nationalen Rahmen* liegt und dass sie ihre Loslösung von den traditionellen inhaltlichen Fixierungen gerade in der kritischen Auseinandersetzungen mit diesem »*nationalen Rahmen*« und damit mit ihrer eigenen Situation finden muss. Politische Bildung setzt sich daher in hohem Maße mit den »*Zumutungen*« auseinander, die die gesellschaftlichen Paradoxien einer adäquaten Realitätswahrnehmung bieten.

Der Ausgangspunkt einer praktischen Lösung dieser Konfliktsituation, in der die Politische Bildung steht, kann nur in einer strikten, reflexiven und kritischen Realitäts- und Erfahrungsorientierung gefunden werden. Für den Politikunterricht bedeutet das, die konkreten (*Konflikt-, Dissonanz-, Problem-*) *Erfahrungen* sowohl der Unterrichtenden als auch und vorzugsweise der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt der didaktischen Reflexion zu machen und damit Staat, Nation und andere Institutionalisierungen sozialer Kohäsion in ihren komplexen und widersprüchlichen Wirksamkeiten und Bedingtheiten sichtbar zu machen. Politische Bildung wird im Sinne dieser einleitenden Reflexion Ziehung zu überführen sein von der ursprünglichen *staatsfixierten Apologetik* zum *integralen Bestandteil der Bildungs- und Politikdiskurse*. Damit erzeugt Politische Bildung

individuelle wie strukturelle *Widerständigkeit* und *Distanz* gegenüber jedem *affirmativen Gesellschaftsverständnis*, setzt aber in der Ebene der didaktischen und curricularen Reflexion gerade auch die *Bereitschaft zur Widerständigkeit* voraus.^[3] Der Begriff der *Widerständigkeit* selbst mag in diesem Zusammenhang ungewöhnlich erscheinen und die Frage nach einer *Definition* liegt nahe. Der Begriff hat wie alle *ethischen Universalien* mehrere Bedeutungen, bei denen gerade auch der Versuch, aus der begrifflichen Verneinung eine Definition gewinnen zu wollen, also aus dem Begriff des *Nichtwiderständigen*, *Nichtwiderstehenden*, was mit *Affirmation* nicht richtig übersetzt wäre, scheitern muss. Der Bedeutungsgehalt des Begriffes *Widerständigkeit* – wie der Begriff des »Guten« oder der »Wahrheit« – ist *supervenient*: Er lässt sich nicht explizit, sondern nur implizit definieren. „Anders ausgedrückt: Man kann ihn nur erläutern“ [nach *Ferber* 1998: 160]. Zu dieser notwendigen Erläuterung sollen die nachfolgenden Ausführungen beitragen. Doch sollte zuvor das mögliche Missverständnis ausgeräumt werden, *Widerständigkeit* im semantischen Feld des *politischen Widerstandes*, wie er im politischen Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland in der *phrasenhaften Adorationsterminologie* zum 20. Juli machtpolitisch funktionalisiert worden ist, verstehen zu wollen. *Widerständigkeit* als Haltung und ethische Zielsetzung versteht sich hier in der Tradition von Reimer Gronemeyer: „Die Geschichte der Ketzer und Dissidenten, der Ohnmächtigen und Widerspenstigen bewahrt eine Alternative zu jenem abendländischen Interventionismus auf, der seine *pax oeconomica* wie ein Netz über die ganze Welt gezogen hat. Jener Koalition aus abendländischer Ethik und wirtschaftlichen Interessen, die im Begriffe ist, die Welt zu ruinieren, fehlt vor allem eines: – *die Fähigkeit des Unterlassens* (Gronemeyer 1983). Ein Wettlauf mit diesen Siegern ist ohne Sinn. Ein Hoffnungsschimmer, ein Ausgang aus Unfrieden, Hunger, ökologischen Katastrophen ist wohl nur da zu sehen, wo Gegenrhythmen zur Koalition der Kreuzzügler, der Macher, der Planer zu finden sind: in der Fortsetzung jener unterirdischen Geschichte der Dissidenten, der Besiegten, der Ohnmächtigen“^[4] [Gronemeyer 1985: 186].

2. Die Geschichte der Politischen Bildung als Vollzug von Homogenisierungsstrategien des Nationalstaates

Homogenisierungsprozesse im Zusammenhang mit der Herausbildung der Staatsgesellschaft – in der uns bekannten Form zunächst in Westeuropa durchlaufen – sind die Voraussetzung – vielleicht auch die Folge – der sich entwickelnden Handels-, Wirtschafts- und Industriegesellschaft (*Voigt* 2000). Dieser sich heute zunehmend universalisierende Staatsbegriff ist wohl historisch entstandene Notwendigkeit der heute üblichen Lebensformen, verlangt aber *hohe Anpassungs- und Integrationsleistungen* der Einzelnen. Die Anfänge der Politischen Bildung liegen in der vom Staat erkannten Notwendigkeit zur Standardisierung politischer Orientierungen, Realitätsdefinitionen und Symbolwelten. Es bestand damit die Aufgabe, in der Erwachsenengeneration durchgesetzte Homogenisierung intergenerationell zu verselbständigen und familialer Widerständigkeit zu entziehen. Dies sind, über die Politische Bildung hinaus, die Wurzeln der Schulpflicht und des staatlichen Schulwesens.^[5]

Nur in Staaten, in denen die Staatsideologie *Widerständigkeit und Differenzierung* grundsätzlich als »*staatsfeindlich*« und gefährlich für den Machterhalt ablehnt und verfolgt, in dem Homogenisierungsprinzip zum dominierenden Machtmittel geworden ist – im Sinne der Staaten, die die historischen Homogenisierungsprozesse durchlaufen haben, durchaus dysfunktional –, ist die Erzwingung der Staatsloyalität bzw. des Staatsgehorsams explizites, unbestreitbares und nicht mehr zu hinterfragendes Ziel der Schule und des politischen Unterrichts.^[6] Inwieweit hier gegenläufige *verdeckte Curricula* oder *Nischen der Widerständigkeit* erhalten geblieben oder entwickelt worden sind, ob diese überhaupt möglich wären, ist an dieser Stelle nicht zu entscheiden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg musste sich in Deutschland die Politische Bildung grundsätzlich neu definieren. Die Entwicklung in der DDR unter marxistischen bzw. über von »Moskau« definierten und sich seit den siebziger Jahren – bereits als Ausdruck von Abwehrhaltung als »realsozialistisch«

– verstehen wollenden Bedingungen, ist hier nicht nachzuzeichnen. In der Bundesrepublik Deutschland jedoch verhinderte zunächst die restaurative gesellschaftlich-politische Entwicklung ein bewusstes Anknüpfen an die spärlichen deutschen Widerstandstraditionen und damit die Herausbildung und Etablierung einer emanzipativen wie emanzipierten Politischen Bildung. Politische Bildung wurde zunächst sogar ausgeklammert und bestenfalls als allgemeinbildende Aufgabe dem Geschichtsunterricht oder der »Heimatkunde« zugewiesen. Die spätere *Bundeszentrale für politische Bildung* in Bonn hieß in der Gründungsphase bezeichnenderweise zunächst *Bundeszentrale für Heimatdienst*, und konzentrierte sich ausdrücklich und prononciert auf die »*Deutsche Frage*«. Wesentliches Ziel war die Dokumentierung der verlorenen Heimat sowie von »Flucht« und »Vertreibung«, womit implizit auch die Forderung nach Wiederherstellung des Deutschen Reiches in den Grenzen von 1937 gemeint war, wobei bezüglich der »Sudetendeutschen Landsmannschaft« wohl auch weitergehende Ziele im Sinne der Grenzen von 1938 zu unterstellen sind. Bemühungen im Bildungsbereich, Politische Bildung über die rein funktionale »*Staatsbürgerkunde*« hinaus – in ihrem Ausdruck als »*Institutionenkunde*« – in einer demokratischen Verfassung und Gesellschaftsordnung adäquater Form in die Schulen zu bringen, hat es kaum gegeben.

Die Einführung von Fächern wie *Gemeinschaftskunde*, *Sozialkunde* oder *Gesellschaftslehre*^[7] in den Schulen seit den siebziger Jahren war somit zunächst Reaktion des Staates auf erkennbar werdende Legitimitätsverluste und aufkommende Fundamentalkritik. Dieser Kritik in der Öffentlichkeit vor allem in der jungen Generation in teilweise nur taktisch motivierter, teilweise aber auch aus eigener Überzeugung – entsprechend der neuen sozial-liberalen politischen Mehrheiten – im gewissen Maße entgegenkommend, wurden durchaus inhaltlich und pädagogisch wirksame Reformen initiiert und eingeleitet, die der Herausbildung eines eigenen emanzipativen Bewusstseins der in der Politischen Bildung Tätigen – zumeist jungen Politologen, die an der Universität den Reformaufbruch zum Ende der sechziger Jahre miterlebt und z.T. miterkämpft hatten – förderlich waren. Die begrenzte Wirksamkeit und Dauerhaftigkeit dieses teilweise euphorischen Reformaufbruchs ist bekannt; er erstickte unter dem Druck entgegen gerichteter Machinteressen ebenso wie an seinen eigenen Widersprüchen und Inkonsequenzen. (Nettelmann 1997; Voigt 1998a; Voigt 1998b.)

Die Nische als Doppelfunktion: a) das »Sich-abschließen« vor dem Nachdrängen machtärmerer Schichten von »unten« in die Funktions- und Machteliten über Intellektualisierungs- und Qualifizierungsprozesse; b) die Konservierung geglaubter Höherwertigkeit von Kultur, die Belegung ihrer Inhalte durch die eigene Gruppe. Die Angst vor dem »Verlust von Höherer Bildung« ist nichts mehr als die Angst, über den Verlust der Symbole vor dem Bestreben anderer zur Machtpartizipation und gar der langfristige Machtverlust. Entsprechendes gilt um den Verlust von »Einfluss« über Religionsunterricht gegenüber dem Ansinnen von vorgeblich »verweltlichten« Unterrichtsfächern wie »*Werte und Normen*« und »*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*« („LER“ wurde 1996 im Land Brandenburg als allgemein bildendes ordentliches Schulfach für Schüler der Klassen 7–10 eingeführt).

Die teilweise verwirrend erscheinenden Verläufe der *Schulreform* und der Geschichte der *Politischen Bildung* in der Bundesrepublik Deutschland spiegeln die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft wieder, in der verschiedene mehr »traditionelle« oder mehr »technisch-moderne« Macht- und Funktioneliten in Auseinandersetzung um zunehmend knapper werdende materielle und Machtressourcen stehen. Ein wesentliches Element dieser Auseinandersetzung, bei der unter den Bedingungen der *zivilen Staatsgesellschaft* unmittelbarer »Kampf« nicht in Frage kommt, ist – neben dem Einsatz der Verfügung über Geld und Kapital – der »Kampf um Worte«, die »Besetzung« von Begriffen und Problemdefinitionen, letztlich der Versuch, Gewalt über die Politische Kultur der Gesellschaft zu erhalten. Das dient einmal dem »Sich-abschließen« vor dem Nachdrängen machtärmerer Schichten von »unten« in die Funktions- und Machteliten über Intellektualisierungs- und Qualifizierungsprozesse und -barrieren (Prüfungsanforderungen, Einstellungstests etc.), sowie der Konservierung *geglaubter Höherwertigkeit von Kultur*, die

Belegung ihrer Inhalte durch die eigene Gruppe. Die Angst vor dem »Verlust von Höherer Bildung« ist nichts mehr als die Angst, über den Verlust der Symbole vor dem Bestreben anderer zur Machtpartizipation und gar der langfristige Machtverlust.^[8] Dass dies auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu einem Klima der Ausgrenzung, Fremdheitsdefinitionen, kultureller Engstirnigkeit und Provinzialität und letztlich zur Ausländerfeindlichkeit und zu ethnifizierten Weltbildern führt, zeigt die jüngste Geschichte der Bundesrepublik Deutschland nach 1989 nur zu deutlich.

Es kann aber kaum bestritten werden, dass das Motiv sowohl für die Einleitung der Schulreformen und Schulversuche wie auch der Einführung eines Unterrichtsfaches *Politik*^[9] die Herstellung einer neuen Legitimität des Staates Bundesrepublik Deutschland war. In dem Augenblick, vor allem seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, als sich der Reformanspruch verselbständigte und das Fach Politik ebenso wie die Politikwissenschaft und die Politikdidaktik zunehmend ein autonomes, staats skeptisches bis fundamentalkritisches Selbstbewusstsein entwickelte, versuchte der Staat mit massiven Machtmitteln – wie Berufsverboten, Veröffentlichungsverboten von unliebsamen Arbeitsergebnissen von Reformkommissionen (das dann doch privat unterlaufen wurde: *Wolf/Voigt* 1978; *Schatteburg/Ziehe* 1980), verschärfter Zensur von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien (mit z.T. absurden Fällen wie dem Verbot von Gedichten von *Grass*, *Fried* oder *Heine*) – und der inhaltlichen und disziplinarischer Kontrolle von Unterrichtspraxis – von der Elternschaft, bzw. bestimmten Elternvertretern und Elternverbänden maßgeblich unterstützt – formale *Staatsloyalität* und erneut *Staatsapologetik* bzw. *Nationalapologetik* zu erzwingen (*Haller* 1982). Dabei setzte sich strukturell-politisch ein bis heute wirksames Liberalitätsgefälle von Nord nach Süd durch.

Die normative und reale Situation des politischen Unterrichts im weiteren Sinne wurde in den achtziger und neunziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland immer unübersichtlicher und widersprüchlicher. Fachselbstverständnisse und demokratisierte Leitbilder konnten letztlich *nicht völlig rückgängig gemacht werden*. So entstanden diffizile und differenzierte Machtgleichgewichte zwischen institutionsgebundenen »verdeckten Curricula« – die Diskussion über die strukturell systemstabilisierende Funktion soll über den angesprochenen Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Homogenisierungsprozessen hinaus hier nicht wieder aufgegriffen werden –, oft zu Leerformeln verkommenen liberalen oder sogar emanzipativ gefärbten Zielformulierungen in Rahmenrichtlinien etc., die aber durch Formalregelungen (Prüfungsordnungen etc.) weitgehend ausgehebelt werden, sowie untergründigen widerständigen Traditionen und Konzepten vor allem im Politikunterricht. Und heute zeigt sich, dass die neuen Problemstrukturen der Gesellschaft nur dann von der Politische Bildung erfasst und schülerorientiert didaktisch aufgearbeitet werden können, wenn sie ganz bewusst an diese verdeckten, sich der Staatsapologetik verweigernden Reformlinien anknüpfen.

Die Situation in den Neuen Bundesländern ist bis heute noch maßgeblich geprägt von den Entwicklungen in der DDR und den Veränderungen am Ende ihrer Existenz. Das offen staatsapologetische Konzept politischen Lernens in der DDR muss hier nicht eigens erörtert zu werden. Doch sollte besonders betont werden, dass zunehmend in den achtziger Jahren auch hier sich emanzipative und widerständige Tendenzen herausgebildet hatten, die zu den fundamentalen Reformkonzepten für die DDR 1989 führten, an die aber – nach schematischer »Abwicklung« aller politischer Bildungseinrichtungen nach der Vereinigung – bis heute kaum sinnvoll angeknüpft werden konnte, obwohl gerade hier innovativ-phantasievolle positive Kontinuitäts- und Identitätsangebote zu finden wären, von denen die Politische Bildung in ganz Deutschland profitieren könnte. Aber es bedarf politischen und persönlichen Mutes und einer gewissen Risikobereitschaft, in diesem Bereich mit privaten Initiativen für die politische Bildungsarbeit tätig zu werden. Die inhaltliche Notwendigkeit erweist sich aber sofort, wenn die geglückten Versuche, politische Bildungseinrichtungen in den Neuen Bundesländern unabhängig von etablierten politischen und ökonomischen Interessengruppen betrachtet und ihre phantasievolle und konstruktiv-zukunftsweisende Arbeit näher betrachtet werden.^[10]

Charakterisieren wir die Funktion politischen Unterrichts – das kann auch in den Fächern Geschichte oder Erdkunde oder auch in den Wertvermittlungsfächern, letztlich auch in allen übrigen Fächern erfolgen – für die staatlichen *Homogenisierungsprozesse*, so können folgende Dimensionen unterschieden werden, die hier noch kurz zusammengestellt werden können:

- Integration in die Institution Schule als »Modell für den Staat«,
- Einüben ritualisierten »zivilen« Verhaltens und des »hinter-die-Kulissen-Legens« von Affekten, Spontaneität, Neugier; Erlernen von »Rollenverhalten«,
- Einübung eines standardisierten Zeitverhaltens (45-minütiger Fächerwechsel),
- Erlernen sozial akzeptierten Sprachhaltens und Verinnerlichung des Symbol- und Statuswertes von Hoch-, Schrift- und Fachsprache,
- Erlernen des politisch sanktionierten Umgangs mit Symbolen bis hin zu den zentralen Staatssymbolen, aber auch der symbolischen Interaktion des Alltags,
- Erlernen von affirmativen Wertkontexten und Normensystemen.

Damit Sozialkunde der politische Unterricht als Teil des Gesamtcurriculums der Staatsveranstaltung »Schule« eine stabilisierende Wirkung auf die Politische Kultur ausüben, bei der die Nationfixierung sowohl den Rahmen als das Ziel beschreibt. Unmittelbare existentielle Macht zur Unterdrückung von sozialer und kultureller Differenzierung und von Widerständigkeit erhält die Schule durch ihre Funktion, über Zensuren, Prüfungen und Formalabschlüsse Agentur zur Verteilung von Lebenschancen zu sein. Diese Möglichkeit hat außerschulische politische Bildungsarbeit nicht und bietet, wie die Geschichte der Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland zeigt, zunächst bessere Ansätze, autonome Problemdefinitionen und staatsdistanzierte Perspektiven anzudenken und entsprechende Diskurse anzuregen. Doch setzt dies existentielle, und das heißt vor allem *finanzielle* Unabhängigkeit voraus...

Ein weiterer Bezugsrahmen der Politischen Bildung verbindet sich mit ihrer Bestimmung, trotz Bindung an Staat und Nation letztlich allgemeingültige Realitätsdeutungen und Wertbestimmungen vornehmen zu können und zu sollen. Vor allem wenn es um die jeweils gültigen Staats- und Demokratievorstellungen, die Strukturen der Gesellschaft und die Legitimität sozialer Ungleichheit, oder die Rechtsordnung, die dann zur Menschenrechtsfrage hochstilisiert wird, geht, wird die *Universalität der politischen Werte* gerade auch vom Staat im Namen der Nation postuliert. Darin spiegelt sich aber die traditionelle *nationzentrierte* oder im weiteren Sinne *eurozentrische Realitätsdeutung* der eigenen Politischen Kultur, die *nationale Überlegenheitsvorstellungen* als »Universalien« verallgemeinert. Das führt in einen grundsätzlichen Deutungswiderspruch, wenn realitätsnähere wissenschaftliche Konzeptionen in die Politische Bildung eingeführt sind und der grundsätzliche Rationalitätsanspruch aufrechterhalten wird: Das Universalitätspostulat verlangt in diesem Rahmen unbedingt Distanz und kritische Rationalität und bricht so die ursprünglich geforderte und intendierte *Staats- und Nationfixierung* notwendig auf.

3. Die Widerständigkeit der Politischen Bildung

Eine Politische Bildung, die sich der Realitäten und der Erfahrungen annimmt, die sich dem Rationalitäts- und Interpersonalitätspostulat der Wissenschaftlichkeit des Denkens unterwirft, birgt ein hohes Maß struktureller und immanenter wie expliziter Widerständigkeit.

Welche Erfahrungswelten lassen politischen Unterricht in die Sphäre potentieller Widerständigkeit vorstoßen? Umfassend formuliert sind es *persönliche* wie *gesellschaftliche Dissonanzerfahrungen*. Diese sind vielfältig und zum Teil nur individuell-schicksalhaft und daher nicht als Gegenstand von Unterricht unter Berücksichtigung des fundamentalen Diskretionsgebotes aufzuarbeiten. Hier sind andere gesellschaftliche Orte und mitmenschliche Interaktionen gefragt. Gruppenerfahrungen jedoch sind Ansatzpunkt sozialen und politischen Lernens. Dabei entsteht die Dissonanzerfahrung

nicht aus dem »*leiderzeugenden Agens*« selbst heraus – was zum Beispiel an dem sehr unterschiedlichen Umgang mit Armut, Krankheit, Schmerz und Tod in den verschiedenen kulturellen Traditionen sichtbar wird –, sondern aus dem Bewusstwerden dissonanter Wert- und Erwartungsnormen oder real aufscheinender Lebensalternativen. Es sind letztlich die innergesellschaftlichen Kontraste, Widersprüchlichkeiten und Ungerechtigkeiten, die politisches Denken und gesellschaftliches Handeln motivieren und tragen.

Man denke z.B. daran, dass jugendlicher Protest gegen den Krieg vor allem dadurch motiviert wurde, dass die gesellschaftlichen Wertbezüge verletzt worden sind und weil Friedensrhetorik kontrastierte mit Kriegsverbrechen, so im Vietnamkrieg, so im Zweiten Golfkrieg. Da dieser eklatante Wertwiderspruch heute im Balkankonflikt viel weniger offensichtlich ist, reizt dieser auch viel weniger zum grundsätzlichen pazifistischen Protest heraus. Statt dessen bewirkt er eine neue Dissonanzerfahrung mit der Frage nach dem Versagen der nationalstaatlichen Ordnung Europas, die nicht in der Lage war, mit den Transformationsprozessen und -konflikten in Ost- und Südosteuropa adäquat umzugehen und das eigene fundamentale Ziel der Kriegsvermeidung umzusetzen. Konsequenz für die Politische Bildung im Sinne ihrer potentiellen Widerständigkeit kann es hier sein, die dissonanten Brüche im Konzept der Staatsgesellschaften Europas für eine Revision des Nationalstaatsprinzips selbst zu nutzen, was umso leichter fällt, als der noch in seinen letzten Zielen recht offene europäische Integrationsprozesse Teile des alten Nationalstaatskonzeptes ohnehin obsolet werden lässt.

Andererseits begründen die dargestellten Dissonanzerfahrungen am Versagen der Staatsgesellschaft auch eine neue und aktuelle Notwendigkeit von Politischer Bildung und Politikunterricht; die Alternative wäre die unreflektierte, distanzlose Legitimationskrise von Staat und Politik, die in sich keine Auswege aus der Krisensituation weist und potentiell den gesellschaftlichen Zusammenbruch herbeiführen könnte.^[11]

Ziel des *widerständigen Politikunterrichts* ist es daher zunächst, Distanzfähigkeit zu erreichen, um Dissonanzerfahrungen aus erweiterter und distanzierter Perspektive zu verstehen, ihre Gründe zu begreifen und daraus dissonanzabbauende Handlungsoptionen bewerten zu lernen. Diese Distanzierungsfähigkeit wäre dann auch die Grundlage einer notwendigen und bei den heutigen Politikern bitter vermisste Kompetenz zum rationalen und perspektivorientierten politischen Handeln.

Dabei darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass gesellschaftliche Situationen und Prozesse niemals *eindeutig* sind. Das bewusste Erkennen und Thematisieren von *Gegenläufigkeiten, Ambivalenzen und Unterströmungen* ist pädagogisches Leitprinzip einer widerständigen Politischen Bildung. So ist die *Infragestellung* der Kern jeder Reformpädagogik.

Dabei nimmt jedoch der Politikunterricht eine Sonderrolle im Fächerkanon der Schule ein. Das ist einmal von seiner realen Situation her zu verstehen. Die bis heute andauernden Unsicherheiten der fachlich-universitären Bezüge – die ebenfalls problematische Fachgeschichte der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen an den Universitäten sollte hierbei nicht thematisiert werden – diskreditiert den Politikunterricht gegenüber den »traditionellen Kernfächern«, insbesondere gegenüber dem Fächerkanon der *humanistischen* oder *modern-naturwissenschaftlich-fremdsprachlichen Allgemeinbildung*. Zudem hat das Fach keine echte *Fachtradition*, da es an die undemokratischen Vorformen nicht anknüpfen kann und will.

Am Rande sei noch vermerkt, dass der anfänglich unternommene Versuch, Politikdidaktik wie Politikwissenschaft aus der *Staatsphilosophie* oder dem *Staatsrecht* heraus zu entwickeln und zu legitimieren – was vor allem in einigen süddeutschen Universitäten durch entsprechende Fakultätszuweisungen dokumentiert wird – sowohl angesichts der für die Politische Bildung relevanten Problemstellungen und Inhalte als auch, ausgehend von einer notwendigerweise sozialwissenschaftlichen Fachmethodik nicht überzeugt und als nicht praktikabel und adäquat für die Fachkonstitution als gescheitert angesehen werden muss. Diese »alten Fachtraditionen« lassen sich ohne existentielle Traditionsbrüche nicht für das Fach Politik aktualisieren.

Ein wesentlicher Grund für die besondere Rolle des Faches Politik im allgemeinen Unterrichtszusammenhang der Schule – wenn wir hier von dem die Problematik noch verschärfenden Anspruch der Politischen Bildung als *allgemeines, interdisziplinäres Unterrichtsprinzip* einmal absehen – liegt in der thematischen Struktur begründet, die in hohem Maße reflexiv und selbstreflexiv sein muss, da das Fach Politik gerade den Staat, in dessen Institutionen das Fach betrieben wird, die Gesellschaft, der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler selbst zugehören, gerade die Situationen, in denen Schule und Unterricht existieren, kritisch zu analysieren und intellektuell wie emotional zu distanzieren hat. Diese fundamentale Selbstbezüglichkeit hat enorme Verunsicherungspotentiale bis hin zum Eintritt in Prozesse der gesellschaftlichen self-fulfilling prophecies, die es in einer weiteren Rekursstufe selbst wieder zu durchschauen gilt. Dies macht das Fach anderen Pädagogen und oft auch der Affirmation bedachten Öffentlichkeit suspekt.

4. Politikunterricht und Wertevermittlung

Eine wichtige Tradition in der Politikdidaktik stellt nicht die von uns als konstituierend erachtete Widerständigkeit der Politischen Bildung in den Vordergrund, sondern bestimmt die zentrale Aufgabe des Politikunterrichts als »Erziehung zur Demokratie«, womit in erster Linie *Wertevermittlung* gemeint ist.

Die gedanklichen Widersprüchlichkeiten dieses Konzeptes sind mehrfach kritisch aufgearbeitet worden, zuletzt in der Debatte um die »Westorientierung« der Politischen Bildung zwischen *Gagel* und *Claußen* (vgl. *Gagel* 1994, 1998; *Wellie* 1994, 1996; *Popp* 1996; *Claußen* 1997). Diese Gedankenänge sind also hier nicht mehr zu rekapitulieren.

Eine weitere Wertediskussion ergibt sich aber aktuell in den Kontroversen um die Struktur und Bedeutung der *nichtkirchlichen »Wertefächer«* wie »Ethik«, »Werte und Normen« oder »LER«, um deren inhaltliche Prägung religiös orientierte Gruppen mit laizistischen Pädagogikkonzepten ringen. Letztlich geht es auch hier wieder um die beiden zentralen Fragen, mit denen sich auch die Politikdidaktik auseinandersetzen hat und mit deren Beantwortung unterschiedliche, kontroverse pädagogische und gesellschaftliche Grundpositionen fundiert werden können:

Sind »Werte« in einer Gesellschaft in einer solchen Form als *Entitäten* greifbar und konkretisierbar, dass sie als »Unterrichtsstoff« vermittelbar sind; gibt es also einen hinreichend konsensfähigen, beschreibbaren »Wertekanon« auf dem Leben und Verhalten der Menschen aufbauen kann, wobei hier nicht von den *Formalnormen der Gesetze* die Rede ist? Oder sind »Werte« kontextuell, situativ und in ihrer Ausprägung individuell manifestierte *Sicherheiten* und *Versicherungen* über das was das »Richtige« und das »Gute« »zu verstehen« ist, entstanden im Rahmen kultureller Prozesse und Dialoge – oder besser: Diskurse – wie auch als »Wertsetzungen« aus dem wesentlichen Motiv der Machtausübung und Herrschaftsstabilisierung heraus?^[12]

Ist der einer Wertediskussion voraussetzende Begriff, der oder einer *Wahrheit* philosophisch so weit in die Allgemeingültigkeit zu heben – ohne hier die Erkenntnisphilosophie und ihre Kontroversen rezipieren zu wollen –, dass eine *hinreichende Sicherheit* dafür besteht, dass auf dieser Wahrheit gegründete Werte eine wesentliche überzeitliche und transkulturelle Verbindlichkeit beanspruchen können? Oder verstehen wir auch hier *Wahrheit* in erster Linie methodisch, als einen unablässigen Diskurs *um die Wahrheit* und die als wahr verstandenen Einsichten: in Prozessen befindlich, die zeitlich offen sind?

Die historische Soziologie und zunehmend weite Teile der Sozialwissenschaften haben sich zumindest seit Elias für die jeweils zweite der genannten Auffassungen entschieden. Im Sinne einer kritischen Wissenschaftlichkeit sollte – denke ich – sich Politikunterricht und Politikdidaktik diesen Prämissen anschließen und ebenso wie die so genannten *Wertefächer* auf inhaltliche Wertevermittlung als *Unterrichtsstoff* verzichten zu Gunsten der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in – alterstufenmäßig aufbereitete – kritische Wertediskurse. Das Thema der *wertorien-*

tierten individuellen Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit in den eigenen Wertentscheidungen^[13] von Lehrerinnen und Lehrern als grundlegende pädagogische Maxime bleibt natürlich von dieser Überlegung ebenso unberührt wie die Aufgabe, die kognitiven Grundlagen zur Befähigung zu legen, Wertentscheidungen treffen zu können. Damit aber wird die schon angesprochene didaktische Orientierung an der *Erfahrung* umso dringlicher und notwendiger. Gleichzeitig entwickelt eine so verstandene Politische Bildung *Distanzfähigkeit* gegenüber einem herrschenden gesellschaftlichen oder staatlichen Wertekanon und Widerständigkeit gegen eine nationfixierte Wertorientierung.

Nun wird zu Recht gefragt, ob damit das Ziel einer notwendigen »Erziehung zur Demokratie« – drohende rechtsradikale Orientierungen und neonazistische Gewalt lassen ein solches Konzept dringend und plausibel erscheinen! – und die *zivilisatorische Befriedung* gesellschaftlichen Verhaltens nicht »ausgehobelt« und der individuellen Beliebigkeit unterworfen wird. Das ist dann nicht der Fall, wenn – zunächst an die unterrichtenden Erwachsenen – die grundlegende Forderung nach *Rationalität* und *Selbstverantwortlichkeit* gestellt wird.

Beides sind Metakategorien, die nicht einfach selbst »Werte« darstellen, sondern sie sind *unbestrittener und unbestreitbarer Standard des Verhaltens* in unserer Zeit, der notwendig hervorgeht aus dem unumkehrbaren Intellektualisierungsprozess auf der Grundlage des entwickelten »*Ich-Bewusstseins*«, der auch individuell zumindest bei einem durchlaufenen Hochschulstudium und der damit bezeichneten Enkulturation vorausgesetzt und nicht als Überforderung verstanden werden dürfte. Anders müsste diese Forderung gesehen werden, wenn sie sich unmittelbar an Kinder und Jugendliche oder psychisch oder kulturell beeinträchtigte Personen richten würde; doch eine hier anzunehmende Überforderung ändert nichts an der Berechtigung, *Rationalität* und *Selbstverantwortlichkeit* als *Bildungsziele und gesellschaftliche Verhaltensgrundlage* unabdingbar zu fordern. Es wird hier deutlich, wie eng wir den *Wertediskurs* auch in Hinblick auf das, was bei wem vorausgesetzt werden kann, an konkreten gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Situationen und Bedingungen orientieren müssen und auch hier keine *quasi »absolute«* Allgemeingültigkeit behaupten können.^[14]

Auch der *Antirationalismus* hat einen wichtigen und problematischen Stellenwert in der Politischen Kultur und Zeitgeschichte Mitteleuropas. Die gerade bei Lehrerinnen und Lehrern oft geführte Diskussion für mehr *Emotionalität* und gegen »*Kopflastigkeit*« des Unterrichts trägt oft Züge eines ideologisierten Glaubenskampfes im Rahmen eines meist unbewussten *antirationalistischen Weltverständnisses*.^[15] Dabei wird deutlich, dass der artikulierte kulturelle *Antirationalismus* ein Problem der *Intellektuellen* selbst ist, wie Gottfried Benns »*herrlich hingerotzen*« „Gesänge“ von 1913^[16] beweisen. Artifizielle Faktur, intellektueller semantischer Reichtum, Beziehungsdichte lassen ein Einlassen auf den Inhalt nur in ironischer Brechung zu. *Lebensekel* und *Existenznot* – auch in einer metaphysischen Dimension – sind legitime *Topoi* der dichterischen – vielleicht auch philosophischen – Auseinandersetzung mit der *conditio humanae*. Doch dürfen sie, als selbst intellektuelle Denkfiguren, nicht missverstanden werden als *Handlungsleitungen für den Alltag* oder als *Grundlage wissenschaftlicher Welterkenntnis*. Trifft dieser *Antiintellektualismus* als *Antirationalismus* auf den *Machtzynismus* und *tatsächliche intellektuelle Defizite* der Denkfaulheit, Naivität und des Eskapismus vor der Realität, entwickelt sich politisch-ideologischer Sprengstoff, wie er den Nationalsozialismus begründet und ideologisch unterfüttert hat. Es wäre verheerend, wenn sich Politische Bildung ernsthaft auf den *Antirationalismus* einlassen würde!

Auf der Basis von *Rationalität* und *Selbstverantwortlichkeit* können in einem sehr weit reichenden und konsensfähigen Maße gesellschaftliche Verhaltensweisen der Geschichte und Gegenwart auf ihren *Erfolg* und ihre *Gültigkeit* hin überprüft, auf Risiken und Widersprüchlichkeiten hin untersucht werden, so dass ein Bestand *kollektiver Erfahrungen* erkannt und vermittelt werden kann, aus dem bestimmte Werthaltungen als *historisch bewährt* und *sinnvoll* durchaus auf den Rang der Verbindlichkeit gehoben werden können, ohne sie in eine überzeitliche Allgemeingültigkeit zu

transzendieren. Es ist dabei durchaus nicht eingeschlossen, dass Völker und Kulturen mit anderen historischen Erfahrungen diese Verbindlichkeit ohne weiteres akzeptieren, übernehmen, vielleicht noch nicht einmal nachvollziehen können.

Aus den Erfahrungen der mitteleuropäischen Geschichte heraus lassen sich vor allem diejenigen wertbegründeten gesellschaftlich-politischen Orientierungen als *wohlbegründet bzw. begründbar* und heute dem Anspruch nach *verbindlich* herausfiltern, um die die europäischen Gesellschaften *gekämpft* und die sie gegen den oft erbitterten Widerstand der Mächtigen *erkämpft* haben: letztlich also die *Werte*, die auf *Widerständigkeit* gründen.

Dazu gehört natürlich in wesentlich das *Demokratieprinzip* als Abwehrinstrument gegen Machtusurpation sowie als ein Modus institutionalisierter Partizipation. Diese Einschätzung der *Verbindlichkeit* als erkämpftes Wertprinzip kann jedoch nicht auf jeweils *bestimmte Demokratieformen* oder gar auf die heute existierenden *Staatsformen* ausgedehnt werden. Hier muss Kritik und Utopie noch eine Perspektive haben. Auf der anderen Seite kann dies in der Politischen Bildung gerade dadurch eingelöst werden, dass die prozesshafte Gewordenheit der heutigen Institutionen und Machtbalancen, der gesellschaftlichen Figurationen bewusst gemacht und daher als entwickelbar und veränderlich verstanden werden kann.

Auch die *Menschenrechte* gehören zum *durchgesetzten und erkämpften Bestand der westeuropäischen Kultur*, die aber als umfassende Rechtsforderung zu sehr an die Entwicklung der Staatsgesellschaft gebunden ist, um außerhalb dieser Tradition überhaupt ohne weiteres als *sinnvolles Angebot* wahrgenommen werden könnte. Im interkulturellen Bereich sind die *allgemeinen Menschenrechte* in einzelne einfachere Wertdiskurse aufzulösen und an die jeweiligen kulturellen Traditionen und Selbstverständnisse, in denen sich kollektive historische Erfahrungen ausdrücken, anzubinden, so in Wertdiskurse über das *Tötungsverbot*, die *Widerstandsrechte gegen ungerechtfertigte Herrschaft*, die *Gleichberechtigung der Frau*, die jedoch ein abstrakteres Menschenbild voraussetzt, das überhaupt schon ein allgemeines Gleichheitspostulat beinhaltet – was durchaus nicht in jeder Kultur vorhanden ist. Auch hier könnte der Diskurs weiter zurückgeführt werden auf die wohl unstrittigste Wertnorm, das *Gerechtigkeitspostulat*, das keineswegs identisch ist mit dem *Gleichheitspostulat*.

Schon in unserer Kultur selbst kommen wir sehr schnell an die Grenzen eines postulierten Wertkonsenses, wenn Macht und partikulare Interessen berührt werden. Wie ist das – sogar interkulturell leicht zu vermittelnde, da an anthropologische Grunderfahrungen wie Kränkung und Angst anknüpfende – *Gerechtigkeitspostulat* konsensfähig umzusetzen? Es genügt nicht, »für Gerechtigkeit« zu sein, wenn nur das – in der Regel aus der Position relativer Machtarmut heraus – als *gerecht* empfunden oder definiert wird, was den je eigenen Interessen nützlich ist. Unsere gesamte Wirtschaftsverfassung, unser Ausländerrecht – das sogar durchzogen ist von fundamentalen Menschenrechtswidrigkeiten: es wäre besser als *deutsches Ausländerunrecht* anzusprechen! – stellen im Regelfall Gerechtigkeit grundsätzlich unter den »Finanzierungsvorbehalt«. Ist der neue zu vermittelnde gesellschaftliche Grundwert die »Finanzierbarkeit«?^[17]

Es wird dadurch deutlich, dass die Analyse der realen Prozesse, der Machtverhältnisse und der Selbstverständnisse viel wesentlichere Einsichten und auch Wertorientierungen vermitteln kann als eine abgehobene »Werteerziehung«, die aus lernpsychologischen Gründen ohnehin fragwürdig ist.

5. Gegenläufige gesellschaftliche Prozesse als Problem der Politischen Bildung

Wir beschreiben die Funktion und die Struktur der Politischen Bildung als grundsätzlich widersprüchlich. Die Dichotomie zwischen intendierter Funktion im Prozess der staatsgesellschaftlichen Integration und der entwickelten wesenhaften Widerständigkeit prägt die Situation sowohl des Poli-

tikunterrichts in der Schule als auch der beruflichen Situation und der damit verbundenen Selbstverständnisse der in der Politischen Bildung lehrend und forschend Tätigen.

Es mag interessant erscheinen, diese strukturelle Dichotomie nicht nur als fachspezifisches Problem sondern darüber hinaus als Spiegel der immer deutlicher werdenden aktuellen Dichotomien der Gesellschaft zu sehen. Unsere gesellschaftliche Problemanalyse sollte zugespitzt werden auf die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Realität grundsätzlich prozesshaft zu verstehen ist und dass der Prozesscharakter wesentlich in je zu je abwechselnde dominierende und gegenläufige, unterströmige Prozesse zu differenzieren ist, die in Interdependenz- und Balanceverhältnissen stehen. Qualifizieren wir gesellschaftliche Prozesse inhaltlich, so ist ein bezeichnendes Kriterium der jeweils unterschiedliche gerichtete *Machtaspekt*. Veränderungen beruhen dann auf *Verschiebungen der Machtgleichgewichte* oder intendieren diese.

Dieser letzte – hier nur exkursorisch angetippte – Aspekt unterscheidet unsere dynamische Sichtweise auch grundlegend von den Ansätzen der *Systemtheorie*. Gerade zur Erhellung dieser dynamisch-prozesshaften gesellschaftlichen Entwicklungen in ihrer immanenten und strukturellen Widersprüchlichkeit muss Politische Bildung beitragen. Es ist eine *Überlebensfrage* unserer vor *globalen Krisen*^[18] stehenden Gesellschaft, dass *politische Handlungsfähigkeit* erhalten oder überhaupt erst wieder neu entwickelt wird (vgl. *Claußen* 1994).

Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Situation lässt affirmative politische Orientierungen grundsätzlich ungeeignet erscheinen, die Probleme und Krisen zu bewältigen oder überhaupt erst in ihrer Verursachung und ihren Kontexten zu durchschauen. Die Fähigkeit zur *Widerständigkeit* ist unabdingbare Voraussetzung zur heutigen Gesellschafts- und Zukunftsfähigkeit. Daher auch die eindeutige Option dieser Überlegungen für eine grundsätzlich widerständige, unbequeme Politische Bildung, die sich von Staatsaffirmation und Nationfixierung frei macht und selbstkritisch und selbstbezüglich genau ihre Position in Staat und Nation bewusst macht und kritisch analysiert.

Für didaktische Überlegungen ist es hier noch sinnvoll, wenigstens in Stichworten *konkrete fundamentale Widersprüchlichkeiten und Gegenläufigkeiten* im heutigen Prozess der Gesellschaft zu benennen, die Teil der schon diskutierten allgemeinen Dichotomien der Staatsgesellschaft sind. Hierbei können weder ein gesamtgesellschaftlicher Überblick noch umsetzbare fachdidaktische Hinweise gegeben werden, es muss bei einer Skizzierung von zwei zentralen Prozessdimensionen der gesellschaftlichen Realität wie auch der Politischen Bildung bleiben.

Dem *ökonomischen Globalisierungsprozess* – der grenzenlosen Kapital- und Warenmärkte – folgt ein machthierarchisch geordneter Homogenisierungsprozess, der im globalen Maßstab den Inkorporationsprozess der *Peripherien* und *Semiperipherien* und der Herausbildung *globaler Disparitäten* nachzeichnet und als »*Universalisierungsprozess*« zu kennzeichnen ist. Diese Inkorporation bedingt in den Peripherien und Semiperipherien *Transformationsprozesse*, die *Systemtransformationen* in den Ländern des ehemaligen »real existierenden Sozialismus« *parallelisieren und partiell überlagern*. Diese Transformationsprozesse verursachen auf der Ebene der Länder und Regionen sekundäre sozioökonomische und regionale Peripherisierungsprozesse – das heißt: *globale Homogenisierung und Hegemonialisierung* bedingt *lokale und regionale Desintegration und Entsolidarisierung*. Darum laufen im globalen Systemwiderspruch *Globalisierungsprozesse und Universalisierungsprozesse* auf der einen Seite mit *Ethnifizierungskonflikten und Re-Nationalisierungsprozesse* interdependent verbunden nebeneinander her. Sie sind folglich nicht nur als widersprüchliche Phänomene sondern als dialektische Widersprüche der gegenwärtigen Weltlage zu verstehen. Es ist dabei eine ideologisierte Fehldeutung, wenn diese größeren oder kleineren Regionalkonflikte als Folge kultureller Widersprüche verstanden werden, wie die Huntington mit seiner These vom »*Clash of Civilisations*« vorschlägt.

Die zunehmende *staatliche Integration, Zentralisierung und Institutionalisierung*, die ebenfalls als Teil der genannten Universalisierungsprozesse verstanden werden kann, korrespondiert gesellschaftsstrukturell mit dem Globalisierungsprozess, läuft ihm aber zeitlich gesehen voraus und

geht von den Gesellschaften der industriellen Zentren aus. Gerade dort zeigt sich jedoch, dass dieser Prozess wie auch der Prozess der Herausbildung der »westlichen« Staatsgesellschaften insgesamt an eine strukturelle Entwicklungsgrenze stößt, die nicht durch immanente Vervollkommnung sondern durch partielles Scheitern an den eigenen immanenten Systemwidersprüchen gekennzeichnet ist. Lief der Zivilisationsprozess ohnehin bei der Herausbildung der homogenisierten Staatsgesellschaft parallel mit einem sich herausbildenden Individualismus und einer wachsenden personalen *Identitätsanforderung* (»Ich-Stärke«), so treibt diese Gegen- und Unterströmung in der heutigen Krisensituation hin auf ideologisch zu kennzeichnende *Komplexitätsreduktion*, einer Orientierung an strukturellen Fraktionierungen mit hohem Aggressions- und Gewaltpotential und insgesamt die gesellschaftliche Integrationsstrukturen gefährdender politischer Sprengkraft. Zu diesen Gruppen gehören sowohl alle Formen fundamentalistischer Ablehnung von Modernisierungsschüben, spontane (Jugend-)bandenbildung wie auch mafiöse Organisationen, die letztlich auch als Vorstufen gesellschaftlicher Anomie verstanden werden können. Schärfer formuliert: der sich universalisierende Zivilisationsprozess hin zur staatsgesellschaftlichen Pazifizierung steht im dialektischen Widerspruch zu entzivilisierenden Tendenzen, zu Fraktionierung und zu staatlicher Anomie.^[19]

Politisch-regional unterscheiden sich die Strukturen der politischen Krisen- und Konfliktlagen nach der jeweiligen Restrukturierung der Gesellschaft, die den Stand des zentral-peripheren Inkorporationsprozesses nachzeichnen und damit den jeweiligen möglichen inhaltlichen Zugang auch der Politischen Bildung zur Problemstellung und zur allgemeinen Krisenthematik bestimmen:

In den *industriell-ökonomischen Zentren* des Weltsystems – den USA, der EU und Japans – führt die Krise zu partiellen innergesellschaftlichen Fraktionierungen^[20], die entweder im Sinne von *Subkulturen* oder *autonomen Randgruppen* oder allgemein als sich verschärfende *Sozialkonflikte* beschrieben werden können, denen aber gegenüber den früheren europäischen Sozialkonflikten der konsistente *Schichtbezug* und erst recht Ansätze zur Entwicklung von möglichem *Klassenbewusstsein*^[21] fehlt, da die Kohäsionskraft einer sozial bestimmten Politischen Kultur an Wirksamkeit verloren hat.

In den Regionen der *Semiperipherien* ohne die »west«-europäische Tradition der sozialen Konfliktstratigraphierung und bei weniger entwickelter staatsgesellschaftlichen Institutionalisierung treten in den sozioökonomisch fundierten Auseinandersetzungen *regional-soziale Kohäsionen* in den Vordergrund, die sich als *Separatismen*, »*Befreiungsbewegungen*« oder sich ethnifizierenden Bürgerkriegsparteien darstellen. Konfliktaustragung ist überwiegend bestimmt von paramilitärischer Gewalt gegen die Staatsmacht: aber auch zwischenregionale Konflikte ohne direkten Bezug auf den existierende Staat sind möglich.

In den Regionen der eigentlichen *Peripherien* – wobei die lokale Abgrenzung gegenüber den Semiperipherien unbestimmt und fließend ist – nehmen die sozioökonomisch fundierten Auseinandersetzungen den Charakter von Gruppenkämpfen an, da eine institutionalisierte Konfliktebene etwa einer funktionierenden Staatsstruktur in der Regel nicht vorhanden ist und personale und informelle Sozialverbände – Familien, Gentes (Clans), Stämme: alle diese europäischen Kategorien sind nur unbestimmte Annäherungen – die einzigen kohärenten Gruppen sind, die Agens der Machtauseinandersetzungen sein können. Anomie-Tendenzen und bandenmäßige Individualisierung – die mit dem westeuropäischen zivilisatorischen Individualitätsbegriff nur wenig zu tun hat – sowie die unabsehbare Perpetuierung der Konflikte, die dann kaum noch eines legitimierenden ideologischen Überbaus bedürfen sondern die Ausweglosigkeit und Unlösbarkeit von Blutrachefehden erlangen, sind extreme Konsequenz dieser peripheren Reaktion auf die globalen Dichotomien.

Zwei Ansätze, für den Gegenstand der Politischen Bildung übergeordnete Problemebenen zu formulieren, die einmal von der *Struktur der Konfliktgenese* zum anderen von der *regional disparaten Ausprägung des Konfliktgeschehens* ausgehen, wobei übergreifende Einordnungsmuster

gefunden werden können, zeigen als Grundstruktur die *prinzipielle Widersprüchlichkeit* der Entwicklung, die nicht kontingent, sondern strukturell und immanent begründet ist. In diesem Rahmen ist eine an den Überlebensperspektiven orientierte didaktische Strukturierung der Politischen Bildung möglich. Diese Metaebene der Konfliktanalyse geht damit noch über die diskursfundierte Ebene der *Schlüsselprobleme* hinaus, die eine Möglichkeit verantworteter Begründung von Unterrichts Konzepten sein kann und versucht, aus der Vielzahl von Problemeinsichten unter dem Maßstab wissenschaftlicher Analyse kategorien einen objektivierbaren Problemrahmen zu entwickeln, in den sich die Didaktik der Politischen Bildung ebenso einfügen kann wie die Diskussion der Schlüsselprobleme (Klafki 1985 und weitere Aufsätze; dagegen aber Gagel 1994).

6. Politische Bildung als »Erprobung der Zukunft«?

Diese materiellen Überlegungen scheinen für einen Moment dem eingangs entwickelten Postulat der *notwendigen Widerständigkeit* der Politischen Bildung zuwider zu laufen. Vor allem zeigt die Analyse der Problemwidersprüche und Prozessdichotomien kaum Ansätze, wie durch eine *widerständige Orientierung* Entscheidungshilfen entwickelt werden könnten. Dieses Defizit ist jedoch nur *vordergründig* und durch die Arbeit auf der *Metaebene* bedingt, die tatsächlich einer in der Konsequenz werthaltigen Bestimmung der Didaktik keinen Raum lässt.

Das Postulat der Widerständigkeit wird aber dann umso mehr in den Vordergrund treten und als *Gültigkeitskriterium der Reichweite und Wirksamkeit der Politischen Bildung* Relevanz erhalten, wenn die innergesellschaftlichen Umsetzungsbedingungen zu thematisieren sind.

In den genannten Konflikt dichotomien ist der heute vor allem *ökonomisch determinierte europäische Nationalstaat* auch in der sich neu entwickelnden Integrationsebene der machtpolitische und wirtschaftliche Rahmen für die jeweils machtmäßig dominant erscheinenden Prozessrichtungen und damit mitverursachend für die korrespondierenden, im dialektischen Zusammenhang stehenden gegenläufigen Unterströmungen. Da beide Tendenzen gleichermaßen und gleichzeitig zur Krisen genese und Krisensymptomatik beitragen, es also notwendig ist, *innovative politische Krisenlösungsstrategien zu entwickeln*, die über den institutionellen Horizont der heutigen Staatenwelt hinausreichen, ist *grundsätzliche Distanz und Widerständigkeit* sowohl gegen immanente staatsaffirmative Konzepte wie gegen die *destruktiven Tendenzen zur gesellschaftlichen Auflösung*, die sich mit den Unter- und Gegenströmungen der Krisenprozesse verbinden, notwendig, um dem Ziel der *Neubesinnung* auf politische Phantasie und zukunftsorientierte Innovationsbereitschaft näher zu kommen.

Als – wenn auch sehr pauschales – Résumé unserer Überlegungen sei festzuhalten, dass eine zum *Überleben* beitragende *innovative Politische Bildung* der prinzipiellen Distanzfähigkeit, Rationalität und Widerständigkeit bedarf, sich ihrer notwendigen Autonomie von staatsaffirmativer Zumutungen/Erwartungshaltung und nationfixierten Konzepten versichern muss und dass sie ihre Struktur und Aufgabe an der wissenschaftlich-kritischen Analyse der globalen Konflikt- und Krisenstrukturen zu entwickeln hat. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Orientierung hat die Politische Bildung wie der schulische Politikunterricht die staatlichen und institutionellen Rahmenbedingungen und Prozesse im Sinne einer Orientierung an diskursiv begründeten *Schlüsselproblemen* kritisch zu befragen und zu untersuchen, um damit diejenigen Diskurse weiterzuführen oder zu eröffnen, die die *politische Gestaltungskompetenz* erweitern und als *wissenschaftliche Beratungskompetenz* in prinzipieller Handlungsorientierung einsetzen zu können.

Die *Politikdidaktik* muss für eine Verselbständigung und Verwissenschaftlichung der Politischen Bildung und des Politikunterrichts die Grundlagen legen.

Literatur

- Benn, Gottfried, 1960: *Gedichte*. Gesammelte Werke in vier Bänden, hgg. von Dieter Wellershoff. Dritter Band. Wiesbaden.
- Claußen, Bernhard, 1993: *Von der nationfixierten Systemapologetik zum interkulturellen Lerndiskurs. Historisch-systematisch orientierte Anmerkungen zu Paradigmatischen Wandlungstendenzen in der Politischen Bildung*. In: Voigt, Gerhard (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Eine Antwort der Gesellschaftswissenschaften auf den Realitätsverlust der politischen Kultur Mitteleuropas*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Heft 5, Hannover. S. 55-76.
- Claußen, Bernhard, 1994: *Strukturveränderungen politischer Herrschaft, Sozialisation und Politische Bildung: Prospektive Reflexionen über ihren Zusammenhang*. In: Voigt, Gerhard (Hrsg.): *Wandlungen der Politischen Bildung Heft 1*. politik unterricht aktuell 2/1994. S. 3-15.
- Claußen, Bernhard, 1995: *Der Abbau von Ost-West-Vorurteilen als politischer und pädagogischer Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenssicherung?* In: Voigt, Gerhard (Hrsg.): *Wandlungen der Politischen Bildung Heft 2*. politik unterricht aktuell 1/1995. S. 3-13.
- Claußen, Bernhard, 1998: *Zur politischen Theorie ›katastrophenphobischer West-Orientierung‹ in Didaktik und Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts: Aspekte der Demokratie-Kultur im gesellschaftlichen Epochenwandel*. In: Voigt, Gerhard, Hrsg.: *Politisches Denken – Politisch Handeln*. politik unterricht aktuell 1-2/1997. S. 42-85.
- Dalos, Geörgy, 1979: *Meine Lage in der Lage. Gedichte und Geschichten*. Berlin.
- Gagel, Walter, 1994: *Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs ›Schlüsselprobleme‹*. In: *Politische Bildung* 27/3. S. 44-57.
- Gronemeyer, Reimer, 1985: *Innengesellschaftliche Konflikte und Ethik. Hunger und Krieg – Brot und Frieden*. In: Franz Neumann (Hg.): *Politische Ethik*. Baden-Baden S. 152-188.
- Gronemeyer, Marianne, 1982: *Acht wichtige Sätze und warum ich für ihr Gegenteil plädiere*. In: J. Beck u.a.: *Das Recht auf Ungezogenheit*. Reinbek bei Hamburg 1983, S.85-104.
- Haller, Ingrid: *Erziehung zur Unmündigkeit Oder: Politische Bildung als Denkverbot. Das Beispiel: Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre*. In: Schriftenreihe des Forum Gesellschaft und Politik. Dortmund.
- Klafki, Wolfgang: 1985: *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel.
- Krippendorff, Ekkehart, 1985: *Staat und Krieg. Die historische Logik politischer Unvernunft*. Frankfurt/M.
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, 1996: *Reflexionen über den Begriff der Krise*. In: politik unterricht aktuell. 1/2-1996. S. 19-38. [<http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/krise.htm>]
- Nettelmann, Lothar, 1997: *Zum Selbstverständnis von Politiklehrer/innen*. politik unterricht aktuell 1-2/1997. S. 39-44. [http://pu-aktuell.de/pua1997/P197_inx.htm]
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard / Plavšić, Vesna / Holm, Helena, 2002: *Zur Bestimmung des Begriffes einer »Staatsgesellschaft«. Eine Einführung*. In: Voigt, Gerhard, Hrsg.: *Staatsgesellschaft*. Voigt, Gerhard, Herausgeber: »Staatsgesellschaft« : Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven. / Gerhard Voigt. – Hannover : UNESCO-Club für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. 2002 (Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. – Materialien zur Didaktik der Interkulturellen Bildung Heft 1). 2. verbesserte Auflage. [<http://www.voigt-bismarckschule.de/Staatsgesellschaft/didaktik.htm>]
- Popp, Matthias, 1996: *Deutsche Romantik, Teil II. Eine Anmerkung zu Birgit Wellies "Reflexionen" über Walter Gagel*. In: Voigt, Gerhard, Hrsg.: *Zivilisationen – Balancen, Bedrohungen, Begegnungen*. politik unterricht aktuell 1-2/1996. Hannover. S. 81-84.
- Schatteburg, Uta / Ziehe, Thomas, 1980: *Psychische Konflikte Jugendlicher in der Pubertät*. Kursmodelle, Bd. 1. Dortmund.
- Voigt, Gerhard, 1994: *Zur Geschichte des türkischen Schulsystems*. politik unterricht aktuell, Heft 1 / 1994.
- Voigt, Gerhard, 1996: *Probleme der Nationalstaatsbildung und Modernisierung an der Peripherie Europas. Gesellschaftlich-historische Anmerkungen zur Türkei*. In: Voigt, Gerhard, Hrsg.: *Zivilisationen – Balancen, Bedrohungen, Begegnungen*. politik unterricht aktuell, Heft 1/2 - 1996. S. 39-62. [http://pu-aktuell.de/pua1994/p194_TR.htm]
- Voigt, Gerhard, 1998a: *Über den Zusammenhang zwischen Politik-Diskurs und Selbstbild von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. In: Hufer, Klaus-Peter und Wellie, Birgit, Hrsg.: *Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Festschrift für Bernhard Claußen*. Glienicke/Berlin / Cambridge / Massachusetts. S. 337-249.

- Voigt, Gerhard, 1998b: *Politik in der Schule? Über den Zusammenhang zwischen öffentlichem Politikdiskurs und Selbstbild von Politiklehrerinnen und Politiklehrern: Erfahrungen an der Bismarckschule Hannover*. In: Kronig, Michael, u.a., Hrsg.: *Reform – vom Gedanken zur Praxis. Für Ulrich Bauermeister*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Heft 10. Hannover. S. 103-127. [<http://www.politiklehrerverband.org/Reform/bauermeister.htm>]
- Voigt, Gerhard, 2002: *Zur Begriffsbestimmung von »Staat« und »Staatsgesellschaft«. Anmerkungen zur begrifflichen Differenzierung*. In: Voigt, Gerhard, Herausgeber: *»Staatsgesellschaft«: Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven*. – Hannover: UNESCO-Club für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. 2002 (Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. – Materialien zur Didaktik der Interkulturellen Bildung Heft 1). 2. verbesserte Auflage. [<http://www.voigt-bismarckschule.de/Staatsgesellschaft/begriff.htm>]
- Wellie, Birgit, 1994: *Vorreiter oder Apokalyptischer Reiter der »Westorientierung« Politischer Bildung? Reflexionen über Walter Gagels untauglichen Versuch, »Untiefen« der »Katastrophenpädagogik« auszuloten*. In: Gerhard Voigt, Hrsg.: *Wandlungen der Politischen Bildung, Heft 1*. politik unterrichtet aktuell 2/1994. Hannover. S. 16-25.
- Wellie, Birgit, 1996: *»Deutscher Realismus« als Fortsetzungsroman: zur ideologieträchtigen Trivialisierung alternativer fachdidaktischer Konzeptionen*. In: Voigt, Gerhard, Hrsg.: *Zivilisationen – Balancen, Bedrohungen, Begegnungen*. politik unterrichtet aktuell 1-2/1996. Hannover. S. 78-80.
- Wolf, Jürgen / Voigt, Gerhard, 1978: *Soziale Ungleichheit. Leistungskurs Soziologie. Nichtveröffentlichter Handreichungskurs*. (Materialdienst GEW-Landesverband Niedersachsen). Hannover.

Anmerkungen

- [1] Zitiert nach Krippendorff 1985: 437.
- [2] Eine inhaltliche kritische Auseinandersetzung mit dem Theorem der *Globalisierung* findet in einem anderen Aufsatz des Verfassers statt: Gerhard Voigt: Probleme und Perspektiven der Globalisierung. Didaktische Zugänge zwischen Aktualitätsprinzip, verallgemeinerndem Lernen und exemplarischen Fallbeispielen. Einführung in die Problemstellung [<http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/globalisierung.htm>]
- [3] Diese hier zugrunde gelegte Forderung nach prinzipieller *Widerständigkeit* liegt aber auf einer anderen Ebene als die kurze Zeit aus der *Kritischen Theorie* abgeleiteten Forderung, Politische Bildung zum Instrument des gesellschaftlichen Fortschrittes durch permanente Reformschritte, gar der Revolution zu machen. Diese durchaus sympathische Utopie befrachtet Politische Bildung aber wiederum mit einer inhaltlich bestimmten Affirmationszumontung, partiell mit repressivem Charakter, die der geforderten grundsätzlichen *Widerständigkeit* zuwider läuft. Aber auch die zeitweise die Politikdidaktik bestimmende *emanzipatorische Pädagogik*, die durchaus enge Parallelen zu unserem Konzept aufweist, muss insofern distanziert betrachtet werden, als sie zu sehr das oben im Rahmen der gesellschaftlichen Paradoxien entwickelte *Individualisierungspostulat* verinnerlicht hat und notwendige Distanzhaltungen dazu ausschließt (vgl. dazu Haller 1982). Gesellschaftliche Folgen sind dann aber gerade wieder – im Sinne einer Paradoxie – affirmative Identifikation mit der »Ellbogengesellschaft« und mit hedonistischen Lebenseinstellungen und -formen, die kritische Distanz zur Realität ausschließen.
- [4] Verweis auf: Marianne Gronemeyer 1983: 85-104.
- [5] Extreme Formen der Staatsgewalt, Kinder der sozialen tendenziell widerständigen familialen Umgebung zu entziehen, finden sich in vielen nichtdemokratischen Staaten, in der »Erfassung« und »Gleichschaltung« der Jugendbewegung im Nationalsozialismus, in der kollektivierten Erziehung in China oder auch dem vielfältigen Zugriff auf die Kindheit und Jugend in der DDR.
- [6] Beispiele dafür finden sich weltweit, am ausgeprägtesten aber in denjenigen Staaten der Semiperipherien, in denen das explizite Staatsziel des »modernen Nationalstaats« in der Gesellschaft noch nicht hinreichend durchgesetzt werden konnte, so dass Legitimations- und Durchsetzungsprobleme den Staats- und Machterhalt bestimmen. Hier sei z. B. an das – in sich heterogene und widersprüchliche – türkische Schulsystem erinnert, das recht hilflos schwankt zwischen den Bildungszielen *Homogenisierung und Staatsloyalität* (z.B. in den Unterrichtsfächern »Kemalismus«, »Nationale Geographie« oder »Nationale Geschichte« und *Modernisierung*, die über technisch-funktionale, an Europa sich orientierender Elitenbildung durchgesetzt werden soll (Voigt 1994: 6 ff.; Voigt 1996: 39-62).
- [7] Es ist zu fragen, inwieweit im Zusammenhang mit der Kontroverse um die »Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre«, die vordergründig ein Machtkampf zwischen den Traditionalisten [zumeist Historiker und Geographen] sowie den Vertretern jüngerer »moderner« Disziplinen wie Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie sowie der Einschluss der Wirtschaftswissenschaften ein Abbild sowie zugleich eine Verschleierung a) eines gruppenbezogenen und b) eines gesamtgesellschaftlichen Machtkampfes um die »Funktionalität von Bildung im politischen Feld« war: Der Kampf um die Offenlegung und Bewältigung der Legitimationsfunktion zu

Gunsten von skeptischen, kritischen und emanzipativen Ansätzen als Voraussetzung für innovatives Denken und Handeln und dieses wiederum als Basis für Innovationsschübe von sich deutlich herausbildenden globalen Modernisierungsprozessen.

- [8] Entsprechendes gilt um den Verlust von »Einfluss« über Religionsunterricht gegenüber dem Ansinnen von vorgeblich »verweltlichten« Unterrichtsfächern wie »Werte und Normen« und »LER«.
- [9] Die Zwiespältigkeit dieses Reformschrittes zeigt sich in dem Benennungswirrwarr, um den Begriff »Politik« vermeiden zu können, von *Gemeinschaftskunde* bis zur *Gesellschaftslehre*... Auch im Hochschulbereich sind die Fachbezeichnungen unterschiedlich und oft sogar an der gleichen Hochschule wechselnd gewesen. Der kategorialen Unsicherheit entsprechen durchaus auch fundamentale Kontroversen um das Selbstverständnis und die Ziele der Politikwissenschaften und des Politikunterrichts, die sich beide in der letzten Zeit zunehmend in den allgemeinen Verbund der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften integrieren. Inwieweit andere »Menschen-schaften« (nach einem von Elias geprägten Begriff) hier noch als interdependent verbunden betrachtet werden müssen – Psychologie, Kulturwissenschaft, Ethnographie, Semiologie, Geschichte und Geographie –, wird die Zukunft zeigen.
- [10] So z.B. in der *Tagungsstätte Malzfabrik Grevesmühlen der Akademie für Politik, Wirtschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern e.V.*, Schwerin
- [11] Dass dies keine unbegründete Sorge ist, zeigt z.B. eine Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach, die im Juni 1998 feststellt, dass das Vertrauen auf eine Problemlösungsfähigkeit der Demokratie in den westlichen Bundesländern seit 1992 von 75 auf 56 %, in den östlichen Bundesländern von 52 auf 30 % gesunken ist; eine bevorstehende ”ganz große Krise“ erwarten in den alten Bundesländern 39 %, in den neuen Bundesländern sogar 59 % der befragten Personen. (Nach Hans-Joachim Nöh: *Vertrauen in die Demokratie nimmt in Deutschland ab. Welt am Sonntag*, 28. Juni 1998, S. 1.)
- [12] Philosophisch ist diese Position dezidiert zu fassen, wenn diese »Werte« als *institutionelle Tatsachen* beschrieben werden. „Moralische Tatsachen sind danach keine an sich bestehenden Tatsachen, sei es in der physischen oder in einer unsichtbaren metaphysischen Welt, wie der Kognitivismus nahelegt. Sie sind auch nicht nur subjektive psychische Tatsachen, wie der deskriptive Emotivismus unterstellt. Sie sind aber auch nicht inexistent... Insofern die Institution aber von einer sprachlichen Gemeinschaft konstituiert ist, ist sie nicht in dem starken Sinne objektiv, dass sie unabhängig von einer sprachlichen Gemeinschaft besteht. Sie ist vielmehr nur objektiv im Sinne von intersubjektiv...“ [Ferber 1998: 171-172]. Die Sprachgemeinschaft universalisiert sich heute nach Ferber [175] in Bezug auf moralische Basistatsachen als „offizielle Sprache fast aller Staaten und ist in der Konvention der Menschenrechte kodifiziert... Die Sprachgemeinschaft... umfasst hier beinahe die ganze Gemeinschaft der Menschen“ [ibid.]. Umso wichtiger ist es daher, sich Klarheit über das Spannungsverhältnis dieser *offiziellen Sprache der Staaten* und den tatsächlichen gesellschaftlichen und kulturellen Befindlichkeiten in den verschiedenen institutionalisierten Gesellschaftsformen nachzugehen [Nettelmann/Voigt, 2002; Voigt, 2002]
- [13] *Wertentscheidungen* sind soziologisch und psychologisch als Vorgang nur schwer genauer zu fassen; das *pädagogische Alltagsverständnis* meint hier sowohl *Handlungsentscheidungen auf der Grundlage einer wohldurchdachten Orientierung an gesellschaftlichen oder individuellen »Werten« zu treffen*, als auch die *Fähigkeit, »Werte und Normen« kritisch »verstehen« zu können, um eine eigene konsistente Wertordnung aufbauen und internalisieren zu können*.
- [14] vgl. Vgl. Fußnote 12
- [15] Die diesem Phänomen zu Grunde liegende widersprüchlichen Generationserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in den Kontext einer *Befindlichkeitsanalyse* zu setzen, wird versucht bei Voigt, 1998b: 112-118.
- [16] „I. / O dass wir unsere Ururahnen wären. / Ein Klümpchen Schleim in einem warmen Moor. / Leben und Tod, Befruchten und Gebären / gleite aus unseren stummen Säften vor. // Ein Algenblatt oder ein Dünenhügel, / vom Wind geformtes und nach unten schwer. / Schon ein Libellenkopf, ein Möwenflügel / wäre zu weit und leite schon zu sehr. // II. / Verächtlich sind die Liebenden, die Spötter, / alles Verzweifeln, Sehnsucht, und wer hofft. / Wir sind so schmerzliche durchseuchte Götter / und dennoch denken wir des Gottes oft. // Die weiche Bucht. Die dunklen Wälderträume. / Die Sterne, schneeballblütengroß und schwer. / Die Panther springen lautlos durch die Bäume. / Alles ist Ufer. Ewig ruft das Meer –“ [Benn 1960: 25].
- [17] Letztlich ist hier die Diskussion über die genereller Funktionalisierung dieser und anderer »Werte« einzuleiten.
- [18] Zur Problematik des Krisenbegriffs selbst vgl. Nettelmann/Voigt 1996.
- [19] Eine weitergehende Frage ist, inwieweit sich diese Prozesse gegenseitig induktiv beeinflussen.
- [20] Hier gemeint als *Zerfall in gesellschaftliche »Fraktionen« bzw. Substrukturen*, die *als Teile des Ganzen durchaus eigeninteressengeleitet gegeneinander wirken*, aber durch ihre – zunehmende – politische, ökonomische und auch kulturelle, in manchen Fällen auch ethnische *Heterogenität* nicht als *funktionale Systembestandteile* angesprochen werden können. Der zeitgeschichtlich begründete pejorative semantische Kontext des Begriffes *Fraktionierung* in der Polemik gegen »Abweichler« in sozialistischen Parteien ist hier nur im übertragenen Sinne aus der Perspektive einer gesamtstaatlichen Integritätsvorstellung mitzudenken.

[21] Hierbei handelt es sich nicht um eine Bestätigung oder Negierung der Existenz dieses als politisches Ziel angestrebtes oder erwünschten Zieles im Sinne der Erfüllung eines »Glaubensdogmas«. Es ist zu beklagen, dass empirische Untersuchungen über das reale Vorhandensein bzw. die Umsetzung der vorgegebenen Ziele und gegebenenfalls ihre Ausprägung der Zielverhaltensprojektion von Symbolsystemen, deren Ideologeme und »Selbstbespiegelungen« sich in Begriffen wie »Klassenbewusstsein« oder »Menschenliebe« ausdrücken. Dies soll keinesfalls den *Wert* oder die Legitimität dieser Ziele schmälern.

Dawud Gholamasad: Iran - Menschen, Freiheit, Rechte ^[1]

In diesem Beitrag möchte ich einige psychogenetische Aspekte der Ereignisse im Iran kurz erörtern, da die Grundlage aller sozialer Prozesse die involvierten interdependenten Menschen, deren Wünsche und Ängste, deren Leidenschaften und „Vernunft“, deren Neigung zum Guten und zum Bösen sind. Um die Dynamik sozialer Prozesse zu verstehen, muss daher die Dynamik der psychologischen Prozesse verstanden werden, die sich im Einzelnen abspielen, genauso wie der Einzelne nur verstanden werden kann im Kontext der ihn oder sie prägenden Traditionslinien^[2]. Von entscheidender Bedeutung in diesem Zusammenhang sind primär die weniger bewussten Motive der involvierten Menschen als ihre mehr oder weniger bewussten Wünsche. Dies vor allem, wenn die menschlichen Aspekte der Freiheit diskutiert werden.

▪ **Die zentralen Forderungen der islamisierten Revolution: Unabhängigkeit, Freiheit, „Islamische Republik“**

Auf dem Höhepunkt der Massenerhebung, die zum Sturz des Schahregimes führte, konkretisierten sich die dominanten Forderungen der Massen in „Unabhängigkeit, Freiheit und Islamische Republik“. Somit dokumentierten sie, dass sie sich ihrer Wünsche bewusst waren, ohne sich jedoch ihrer eigenen zugrunde liegenden Motive als Einzelne und Gruppen bewusst zu sein. Dieses mangelnde Motivbewusstsein der Massenindividuen ist einer der zentralen Entstehungszusammenhänge der „Islamischen Republik“ und der nachrevolutionären traumatischen Ereignisse im Iran. Die nachrevolutionäre sukzessive Eliminierung der Andersdenkenden durch immer kleiner werdende Kerngruppen der Macht ist eine der eindeutigen Beweise dieses mangelnden Bewusstseins der Motive der in dieser islamisierten Revolution involvierten Menschen als Einzelne und Gruppen.

Was bedeuteten aber diese Forderungen für die Massenbasis dieser Revolution? Meinten diese Massenindividuen mit der *Unabhängigkeit* etwa ihre individuelle Unabhängigkeit im Sinne der individuellen Autonomie und Betonung ihrer Individualität und Einmaligkeit als Folge ihrer Individualisierung^[3] und damit einhergehende Freiheit oder ihre kollektive Unabhängigkeit im Sinne der „Souveränität“ ihres Staates angesichts des unübersehbaren US-amerikanischen Einflusses im Iran?

Eine Forderung nach individueller Unabhängigkeit dieser Massenindividuen wäre natürlich eine Quadratur des Kreises. Als Massen konstituierten sie sich ja geradezu durch ihre gemeinsame Identifizierung mit Khomeini als ihrem charismatischen Führer, an dem sie mehr oder weniger emotional gebunden und zuweilen symbiotisch-inzestuös fixiert waren. Dementsprechend waren sie Menschen, die sich als autonome Individuen entweder noch nicht gefunden oder wieder verloren hatten^[4]. Demnach konnte ihre Forderung nach Unabhängigkeit nur eine kollektive Unabhängigkeit im Sinne der „Souveränität“ ihres Staates bedeuten.

Dabei bedeutet „Souveränität“ in der Regel keinem moralischen Gebot unterworfen zu sein, das die Handlungsfreiheit des „souveränen Staates“ einschränken könnte. Mit der Konstitution der „Islamischen Republik“, und mit einem uneingeschränkten geistlichen „Führer“ an ihrer Spitze, für den die „Erhaltung der bestehenden Ordnung“ sogar Priorität hat vor den „primären islamischen Geboten“ (so Khomeini), verwandelte sich der „Souverän“ zudem zu einem uneingeschränkten machiavellistischen Despoten, dem es jedes Mittel Recht ist zur Aufrechterhaltung seiner als absolut verstandenen Herrschaft: Für ihn und seine soziale Basis und Handlanger heiligt der Zweck jedes Mittel. Er ist auch gegenüber seinen Untertanen keinem moralischen Gebot unterworfen, was einer Republik der Lüge, des Betrugers und des moralischen Verfalls und der Korruption Vorschub leistete^[5].

In dieser Herrschaftsform eines uneingeschränkten geistlichen Despoten, die sich auf einem unmündigen Menschenbild gründet^[6], hat die Forderung nach *individueller Unabhängigkeit* im Sinne der Autonomie und Selbstkontrolle keinen Platz. Wo sogar die Balance zwischen Selbst- und Fremdzwängen in allen Lebensbereichen vollkommen zugunsten der Fremdzwänge neigt, bedeutet jede Forderung nach individueller Unabhängigkeit und Autonomie „*moharebe ba Khoda*“ bzw. „Krieg gegen Gott“, was nur die Todesstrafe als Reaktion darauf verdient. Wo jede Entscheidung des „Führers“ als unumstößlicher „Befehl des Herrschers“ und „letztes Wort“ und als solches „Gottes Gebot“ bedeutet, wird nur Untertanengeist und vollkommene Unterwerfung erwartet. In dieser Herrschaftsform wird nur eine Regression in Form der „Verschmelzung in Herrschaft“ („*zob dar welajat*“) erwartet^[7], also eine symbiotisch-inzestuöse Fixierung an den Führer als Verkörperung des „göttlichen Gesetzes“, der Shari‘a und der „Islamischen Republik“.

Diese von Ajatollah Nuri geforderte bösertige „inzestuöse Symbiose“^[8] symbolisiert einen der zentralen Aspekte des „Verfallssyndroms“ – die Quintessenz alles Bösen – im Gegensatz zum „Wachstumssyndrom, das mit der zunehmenden individuellen Unabhängigkeit im Sinne der Autonomie und Freiheit einhergeht. Als eine Charakterorientierung der Massenbasis dieses Regimes, der „Hezbollah“ (der „Parteigänger Gottes“) zeigt diese mehr oder weniger bösertige „inzestuöse Symbiose“ nicht nur die Sehnsucht dieser zumeist entwurzelten und orientierungslosen Massenindividuen^[9] nach der Liebe und dem Schutz eines „Mutterersatzes“ im Sinne eines Beschützers, sondern auch die Angst vor ihm. „Diese Angst entsteht vor allem durch die Abhängigkeit, die das Gefühl der eigenen Kraft und Unabhängigkeit nicht aufkommen lässt“. Und „in dem Maß wie ein Mensch in seiner Abhängigkeit befangen bleibt, sind seine Unabhängigkeit, seine Freiheit und sein Verantwortungsgefühl reduziert“.^[10] So werden diese inzestuös-symbiotisch an den „Führer“ gebundenen Massenindividuen, die ihre emotionale „Nabelschnur“ nicht haben trennen können, zu einem untrennbaren Bestandteil ihres „Wirts“, an die sie unentwirrbar gebunden sind. Sie sind ohne diese nicht mehr lebensfähig; und wenn diese Beziehung bedroht ist, geraten sie in höchste Angst und Furcht. Durch diese Emotions- und Phantasiebindung der Massenindividuen an ihren „Führer“, den sie als Quelle ihrer narzisstischen Zufuhr mit der bestehenden Ordnung identifizieren, sind sie nicht mehr in der Lage, zwischen sich und ihrem „Wirt“ eine klare Trennungslinie zu ziehen und sich so von ihm zu unterscheiden. Das ist auch der Grund ihrer Skrupellosigkeit gegenüber jedem Kritiker und Gegner dieser Herrschaftsform, wie sie sich in der brutalen Verfolgung, Vergewaltigung sowie psychischen und physischen Vernichtung der Oppositionellen manifestiert.

Diese unermessliche bösertige Aggressivität, diese Destruktivität und Unmenschlichkeit der „Hisbollah“ mit ihrer Radfahrermentalität, – die nur zwischen geliebten Mächtigen und verachteten vermeintlichen Machtlosen unterscheiden können – sind aber Folge ihrer Nekrophilie, ihrer Liebe zum Toten, wie sie sich hier vor allem in ihrer Liebe zur bestehenden Ordnung manifestiert.^[11] Diese konnte entstehen und erhalten werden durch den Umschlag ihres kollektiven Trauerns in einen Hegemonialrausch, in einen kollektiven Narzissmus. Ihr mangelndes Mitgefühl und ihre gnadenlose Brutalität gegenüber allen Außenseitern in der „Islamischen Republik“ sind Ausdruck dieser bösertigen inzestuösen Fixierung, dieser narzisstischen und nekrophilen Orientierungen.

Diese Triade von Tendenzen des „Verfallssyndroms“ – Tendenzen, die gegen das Leben gerichtet sind, die den Kern schwerer psychischer Krankheiten bilden und als das Wesen des wahrhaft Bösen bezeichnet werden können^[12] – ist die Psychogenese der Entstehung und Erhaltung der „islamischen Republik“, die sich angesichts des zunehmenden Verlusts ihrer Massenbasis, verstärkt auf brutale und erbarmungslose Sicherheitsorgane stützen muss und sich so zu einer blutigen Republik der Furcht verwandelt hat.

Auf der anderen Seite kennzeichnen die zunehmende Legitimationskrise des Regimes und der zunehmende Verlust seiner Massenbasis eine zunehmende emotionale Entbindung, potentielle Unabhängigkeit und Freiheit und das damit einhergehende Verantwortungsbewusstsein der zunehmend mündigen und rechtsbewussten Bürger als Manifestation des „Wachstumssyndroms“. Bei

diesen Menschen neigt die Balance zwischen ihren biophilen und nekrophilen Orientierungen mehr oder weniger zugunsten der ersteren, deren Wesen die Liebe zum Leben und Lebendigen ist. Sie drückt sich im ganzen Menschen aus; sie ist eine für die nekrophilen Etablierten bedrohliche Lebensart. „Sie manifestiert sich in den körperlichen Prozessen eines Menschen, in seinen Gefühlen, seinen Gedanken und Gesten“.^[13] Die alltäglichen passiven Formen des Widerstandes durch die mehr oder weniger demonstrative Betonung des eigenen Lebensstils und der sich ausweitende zivile Ungehorsam in unterschiedlichen Formen sowie periodisch eskalierende Massenerhebungen sind die Manifestationen ihrer Liebe zum Leben und Lebendigem. Sie sind die unermüdlichen Versuche dieser zunehmend mündigen Bürger, ihre Freiheiten durchzusetzen bzw. ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu erweitern und sie zu institutionalisieren.

Aber die Institutionalisierung der Freiheitsrechte im Sinne der zunehmenden Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Menschen als Einzelne und Gruppen ist im Rahmen der „Islamische Republik“ ein unmögliches Unterfangen. Dies hat nicht nur die bisherige Erfahrung der Menschen seit der Konstitution dieser „Republik“ bewiesen. Das dieser Staatsform zugrunde liegende Menschenbild als ewig unmündige Menschen widerspricht der individuellen Freiheit und dem Ethos der Menschenrechte. Als ewig unmündige Menschen haben sie demnach keine Rechte sondern nur Pflichten. Dies drückt sich nicht nur in den verfassungsmäßigen Einschränkungen aller in der Verfassung verankerten bürgerlichen Rechte und Menschenrechte durch die Shari‘a aus, sondern auch in der Islamisierung der Menschenrechte, die anstatt den Islam zu humanisieren die Menschenrechte archaisiert, indem sie die vorislamischen archaischen Verhaltens- und Erlebensmuster der arabischen Stämme zu „Gottes Gesetz“ erklärt und diese Shari‘a als einzigen Bezugsrahmen aller Menschenrechte zugrunde legt.^[14]

Was bedeutet nun die Einschränkung dieser Rechte durch die Shari‘a? Es bedeutet vor allem die institutionalisierte Diskriminierung der Frauen und der nicht „gläubigen Muslime“ in allen Lebensbereichen. Nur der „gläubige Muslim“ gilt in der Verfassung der „Islamischen Republik“ und in den „Islamischen Menschenrechten“ als vollwertiger Mensch. In der Alltagspraxis der „Islamischen Republik“, gehören aber nur diejenigen Muslime in diesen exklusiven Kreis der Privilegierten, die als zwölf Schiiten ihre „praktische Loyalität gegenüber der bestehenden Ordnung bewiesen haben“. („*eltezam-e amali be nezam*“). Diese konfessionell narzisstisch eingeschränkte Reichweite der Identifizierung, der sich gruppencharismatisch erfahrenen „gläubigen Muslime“, mit Menschen, prädestiniert die Destruktivität dieses Rechtssystems, wie sie sich in der unerträglichen diskriminierenden und gewalttätigen Alltagspraxis der Etablierten in der „Islamischen Republik“ manifestiert.

Hinzu kommen die strafrechtlichen Folgen der praktischen Rechtsprechung im Namen der Shari‘a wie sie sich vor allem in der martialischen strafrechtlichen Gesetzgebung und Praxis der „Islamischen Republik“ auf erschreckender Weise zeigt.

Das „*islamische Strafrecht*“ ist eine Rechtsfigur, die seit 2112 v. Chr. als *Talion* bekannt ist, nach der zwischen dem Schaden, der einem Opfer zugefügt wurde, und dem Schaden, der dem Täter zugefügt werden soll, ein Gleichgewicht angestrebt wird. Der nicht nur biblische Ausdruck „Auge um Auge“ ist davon ein Spezialfall, in dem dieses Gleichgewicht nach einer Körperverletzung durch Zufügen eines gleichartigen Schadens hergestellt werden soll. Davon ist die „Spiegelstrafe“ zu unterscheiden, die neben der Gleichartigkeit des Schadens, den der Täter erleidet, auch eine Anknüpfung an Organe, mit denen die Tat begangen wurde, vorgenommen wird, z. B. das Abhauen der Diebeshand. Die Talion ist ein Unterfall der „Vergeltung“, die auch solche Schädigungen eines Täters umfasst, die über die Talion hinausgehen. Und ist zum Vergleich der Privatstrafe, also, wo die Bestrafung des Täters dem Opfer zugesprochen wurde, vom Schadensersatz kaum zu unterscheiden. Allerdings ist dieser Schadensersatzanspruch in der „*islamischen Republik*“ diskriminierend und gilt nicht für alle Menschen gleichermaßen. Er gilt nur für „die gläubigen männlichen Muslime“, nicht aber für muslimische Frauen und Kinder sowie Nichtmuslime. Diese

Diskriminierung manifestiert sich z.B. in der Verhängung der „Todesstrafe wegen vorsätzlichem Mordes“ in der „Islamischen Republik“. In dem gegenwärtig geltenden Strafrecht sind Menschen und ihr Leben nicht gleichwertig. Ihr Wert variiert je nach ihrem Geschlecht, sowie deren religiöser, konfessioneller, politischer Einstellungen und Verwandtschaftsbeziehungen. Abgesehen von der Straffreiheit der Mörder der Menschen, die als potentielle Gefahr für die bestehende Ordnung kein Lebensrecht haben und deswegen Opfer des Staatsterrors im In- und Ausland werden, verdient nicht jeder normale Mörder die Todesstrafe gleichermaßen. Weil nach dem geltenden Strafrecht nicht jeder Mensch gleiches Recht auf Leben hat. So darf ein muslimischer Mörder eines Nichtmuslimes nicht zum Tode verurteilt werden. So darf ein muslimischer Mann seine muslimische Frau ermorden, ohne deswegen hingerichtet zu werden. Hingerichtet werden kann er nur, wenn die Familienangehörigen der Opfer die Hälfte des „Blutwertes“ eines muslimischen Mannes als Kompensation dem Mörder oder seiner Familienangehörige bezahlt^[15]. Nach dem § 220 des geltenden Strafrechtes dürfen sogar die Väter und Großväter der Kinder, die sie vorsätzlich getötet haben, nicht zum Tode verurteilt werden, weil sie nach dem Gesetz ihre Eigentümer sind. Sie werden höchstens zur Zahlung ihres „Blutwertes“ verurteilt. Nach § 630 des Strafrechtes darf ein Ehemann, der seine Frau mit ihrem Liebhaber in Flagranti ertappt, sie und ihren Liebhaber straffrei ermorden. Selbst ein Ehemann, der seine Ehefrau unter dem Verdacht des Ehebruches vorsätzlich ermordet, darf nicht zum Tode verurteilt werden. Er steht unter dem Schutz des Gesetzes. Nach § 226 und dem Zusatz zum § 295 des „islamischen Strafrechtes“, darf ein „gläubiger Muslim“ „zum Schutz der islamischen Werte“ straffrei jeden ermorden, der seiner Meinung nach gelästert hat. Er hat laut Gesetz seine „religiöse Pflicht“ erfüllt. Nach den letztgenannten §§ gibt es „Menschen, die kein Lebensrecht genießen“, sie sind „*Mahdur'aldam*“, die straffrei ermordet werden können. Dazu gehören nach der bisherigen Praxis u.a. die Bahais, die missionierenden Christen und die konvertierten Muslime, sowie die für die bestehende Ordnung potentiell als gefährlich eingeschätzten Menschen wie die ermordeten 10.787 namentlich bekannten politischen Gefangenen^[16], die 1988 in den iranischen Gefängnissen ihre verhängten Strafen absaßen und die als „Kettenmorde“ bekannten, 1988-1989 „seriell ermordeten Intellektuellen“ im Iran sowie die seit der Etablierung der „Islamischen Republik“ im Ausland ermordeten Oppositionellen.

Nach dem geltenden „islamischen Strafrecht“ gibt es sogar Hinrichtungen, die mit Folter begleitet werden, so müssen nach §§ 83 und 99 die zum Ehebruch verurteilten Männer und Frauen gesteinigt werden. Nach § 101 dieses Gesetzes sind die „gläubigen Muslime“ sogar verpflichtet an dieser barbarischen Hinrichtung teilzunehmen.

Trotz dieser barbarischen Rechtspraxis, die am 21. Dezember. 2010 durch die UNO-Vollversammlung verurteilt wurde, betonte Djavad *Laridjani* – der „Sekretär des Menschenrechtsstabes“ des Justizministeriums – in der letzten Menschenrechtskommissionssitzung der UNO^[17] am 18.11.2010, seinen konfessionelle gruppencharismatischen Narzissmus durch die Hervorhebung der „Islamischen Menschenrechte“ und die Rechtsprechung in der „islamischen Republik“ als eigene Werte der Muslime, worauf sie stolz seien^[18]. Diese Fixierung des Establishment der „Islamischen Republik“ an die als ewig und unveränderbar definierte archaische soziale Praxis der vorislamischen Araber als Shari'a, die jedes positive Recht so auch „die Islamischen Menschenrechte“ einschränkt, manifestiert zudem die nekrophile Orientierung ihrer Urheber, neben ihrer bösartigen narzisstischen Orientierung. Diese narzisstische Selbstwertbeziehung der „Kairoer Erklärung der Islamischen Menschenrechte“, wie sie gleich in der Präambel hervorgehoben wird, unterstreicht daher ihren Ursprung im Islam als der „wahren Religion“ und der Lebensart der islamischen Gemeinschaft (Umma) die *als beste aller menschlichen Gesellschaften* beschrieben wird^[19].

Im Gegensatz zu demokratischen Verfassungen steht hier nicht das „Individuum“ im Vordergrund, sondern die Gemeinschaft der Gläubigen (Umma) als Kollektiv. Damit neigt hier die Balance zwischen Individuum und Gesellschaft zugunsten der letzteren im Sinne einer kollektiv geprägten Identität der Menschen als Manifestation der Triade ihres Verfallssyndroms: der *symbiotischen Fixierung* an einer Gemeinschaft der gläubigen Muslime, ihrer konfessionellen narzisstischen

Orientierung, die die islamische Umma als *beste aller menschlichen Gesellschaften* beschreibt und *nekrophilisch* der Shari'a als Bezugsrahmen aller Entscheidungs- und Handlungsspielräume absolute Priorität einräumt

Sie ist destruktiv, weil sie unter dem Schutz der islamischen Shari'a, die Praktiken, beispielsweise der Körperstrafen, legitimiert, welche die Integrität und Würde des menschlichen Wesens angreifen. Bei fast jedem Verweis auf die verfassungsmäßig garantierten bürgerlichen Rechte und Freiheiten sowie die Menschenrechte machen die Verfassung der „Islamischen Republik“ und „die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam“ die Einschränkung, dass diese Rechte im Einklang mit der Shari'a ausgeübt werden müssten. Artikel 22 dieser Erklärung z. B. beschränkt die Redefreiheit auf diejenigen Meinungsäußerungen, die dem islamischen Recht nicht widersprechen^[20]. Auch das Recht zur Ausübung öffentlicher Ämter könne nur in Übereinstimmung mit der Shari'a wahrgenommen werden, weswegen die nicht schiitischen Muslime sowie die Nichtmuslime und Frauen in der „Islamischen Republik“ systematisch diskriminiert werden.

Freiheit und Determinismus^[21] oder die Grenzen der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Muslime und Islamisten

Doch nicht nur die Shari'a schränkt die individuellen Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Muslime ein, sondern auch die Balance ihrer biophilen und nekrophilen Tendenzen, sowie die Intensität ihrer inzestuösen Fixierung und ihres böartigen konfessionellen Narzissmus, die ihre Empathiefähigkeit mehr oder weniger stark einschränkt.

Je intensiver die nekrophilen Tendenzen, desto stärker wird die Gefühlsstarre der Menschen als unabdingbare Voraussetzung jeder Skrupellosigkeit und Destruktivität. Je intensiver ihre inzestuöse Fixierung, desto geringer die Autonomie ihrer Angst gesteuerten Entscheidungs- und Verhaltensmuster. Je intensiver die gruppencharismatische Selbstliebe, desto größer ihre Unfähigkeit, sich in andere Menschen hinein versetzen zu können. Und je kleiner die Reichweite der Identifizierung der Menschen mit anderen Menschen, desto kleiner die narzisstisch besetzte „Wir-Gruppe“ und desto größer die mit Gruppenschande stigmatisierten „Sie-Gruppen“, der verachteten und verhassten Außenseiter.

Diese Intensität der Triade des Verfallssyndroms ist auch der Grund ihrer tauben Ohren und verhärteten Herzen für die Seufzer der gemarterten Kreaturen, die sich wie ein „Teufelskreis“ gegenseitig eskalieren. Diese sich eskalierend reproduzierende Gefühlstarre und Lieblosigkeit einerseits und die sich daraus ergebende böartige Aggressivität andererseits schränkt die Entscheidungs- und Handlungsspielräume selbst der stark nekrophil orientierten mächtigsten Menschen wie die des gegenwärtigen „Führers“ der „Islamischen Republik“ ein, der die protestierenden Menschen gegen die Wahlfälschung als „politischen Bazillus“ diffamiert, „die das System immunisiert“ haben^[22].

Je nach der Intensität der Triade des Verfallssyndroms und somit der größeren oder kleineren Entscheidungs- und Handlungsspielräume sind daher die nekrophilen Islamisten von den mehr oder weniger biophilen Muslimen zu unterscheiden. Denn die Triade des Verfallssyndroms sind die unentrinnbaren Selbstzwänge der nekrophilen Muslime, die quasi deterministisch ihr destruktives Verhalten und Erleben zwanghaft steuern. Denn Freiheit bedeutet nicht nur Freiheit von Selbst- und Fremdzwängen und der menschlichen und außermenschlichen Naturzwänge, sondern auch Freiheit zur Förderung des eigenen Wachstums als Einzelne und Gruppen sowie Verantwortungsbewusstsein. Sie bedeutet die zunehmende Fähigkeit, die eigenen produktiven intellektuellen, emotionalen und sinnlichen Potentiale entfalten und zum Ausdruck bringen zu können. Zur individuellen Freiheit im Sinne positiver Verwirklichung des individuellen Selbst sowie der Entfaltung der Selbstkontrolle und der Liebe zum Leben und Lebendigen ist der nekrophile Islamist deswegen nicht fähig, weil seine Entscheidungs- und Handlungsspielräume durch die enorme Intensität der

Triade seines Verfallssyndroms erheblich eingeschränkt sind. Die Islamistischen Selbstmordattentäter sind die Manifestation der extremen Nekrophilie. Sie verachten nicht nur das Leben anderer, sondern auch ihr eigenes Leben.

Deswegen ist auch die mehr oder weniger potentielle Fähigkeit der zunehmend größeren Zahl der Menschen zur Freiheit im doppelten Sinne eine der zentralen Gründe für die sukzessive Abwendung früherer Khomeinisten bzw. deren reformistischen Fraktionen von dem sich zunehmend als despotisch erweisenden „*velajat-e Faghih*“, der „Schriftgelehrten Herrschaft“ und der unreformierbaren „Islamischen Republik“ und ihre Betonung der republikanischen Dimensionen der Verfassung, deren Belebung sie in der „grünen Bewegung“ nun fordern.

Dementsprechend ist auch die zunehmende Skrupellosigkeit und Brutalität der immer kleiner werdenden Kerngruppen der Macht Ausdruck ihrer zunehmend eingeschränkten Entscheidungs- und Handlungsspielräume, die sich durch ihre zunehmende Gefühlsstarre reproduzieren, wie sie sich in ihrer zunehmenden nekrophilen Destruktivität manifestieren. Für sie hat die Aufrechterhaltung ihrer Herrschaft und die damit einhergehende Sicherung ihrer monopolisierten Macht- und Statusquellen absolute Priorität in dem, was sie als ihr Leben definieren.

Garbsen, den 29.12.2010

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist entstanden als Anlass eines bevorstehenden Vortrages.
- 2 Im Unterschied zu Erich Fromm ziehe ich den Begriff „Traditionslinien“ dem Begriff der Kultur vor. Der Begriff Traditionslinien meidet die Vorstellung von der Kultur als einer monolithischen Einheit und verdeutlicht eher die prägenden Zwänge auf den sozialen Habitus der Menschen. (Vergl. Erich Fromm, *Die Furcht vor der Freiheit*, 1983, S. 7f.)
- 3 Individuelle Unabhängigkeit bedeutet die Betonung der eigenen Individualität und Einmaligkeit, wie sie sich in zunehmender Informalisierung der Verhalten- und Erlebensmuster der Menschen sowie in der Verschiebung der Ich-Wir-Balance ihrer Identität zugunsten der ersteren manifestiert. Gerade diese als Bedrohung empfundene Individualisierung als Begleiterscheinung der Modernisierung war eine der Bedingungen der Entstehung der „Islamischen Revolution“. Deswegen strebte die nachrevolutionäre Islamisierung des Alltagslebens geradezu eine zunehmende Formalisierung und Uniformierung der individuellen Verhaltens- und Erlebensmuster der Menschen an. Die gewaltsam eingeführte Verschleierung der Frauen ist nur einer der wahrnehmbaren Aspekte dieser Formalisierungsversuche.
- 4 Vergl. Dawud Gholamasad, *Iran – Die Entstehung der „Islamischen Revolution“*, Hamburg 1985.
- 5 Vergl. Dawud Gholamasad, *Irans neuer Umbruch – von der Liebe zum Toten zur Liebe zum Leben*, Hannover 2010.
- 6 Vergl. Aj. Khomeini, *Der Islamische Staat*, Berlin 1983, S. 61
- 7 So Ajatollah Nuri, der konservative Präsidentschaftskandidat in seinem Präsidentschaftswahlkampf gegen Khatami, den reformistischen Präsidentschaftskandidat.
- 8 Erich Fromm, *Die Seele des Menschen – Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*, Stuttgart 1980, S. 103
- 9 Ihre Entwurzelung und Orientierungslosigkeit ist Folge ihrer funktionalen Entbindungen, die sich aus der Desintegration früherer Integrationseinheit ergaben, d.h. der Stämme und der weit zerstreuten fünfundfünfzigtausend Dörfer im Rahmen der Modernisierungsprozesse, ohne neue differenzierte institutionelle und emotionale Integrationschancen in den Städten.
- 10 Erich Fromm, *Ibid*
- 11 Nekrophile Menschen fühlen sich von allem Toten angezogen und fasziniert; sie leben in der Vergangenheit und nie in der Zukunft. Sie sind kalt, auf Distanz bedacht und bekennen sich zu „Gesetz und Ordnung“, hier zu Shari‘a und bestehender Ordnung, deren Erhaltung - laut Khomeini – sogar Priorität hat vor den primären islamischen Geboten. Charakteristisch für den nekrophilen Menschen ist seine Verliebtheit in Gewalttätigkeit und Gewalt, die letzten Endes auf der Machtchance zu töten beruht. „Wer das Tote liebt, liebt unausweichlich auch die Gewalt.“ (Erich Fromm, a.a.O., S. 35)
- 12 Erich Fromm, a.a.O., 32.
- 13 Erich Fromm, a.a.O., S. 41.
- 14 Die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam ist eine 1990 beschlossene Erklärung der Mitgliedsstaaten der

Organisation der Islamischen Konferenz, welche beispielsweise in Artikel 2 die Shari'a als alleinige Grundlage der „Menschenrechte“ definiert.

- 15 Vergl. §§ 207, 209, und 230 des geltenden Strafrechtes im IR.
- 16 Kürzlich hat die „Liga zur Verteidigung der Menschenrechte im Iran, e.V.“ in Berlin die inzwischen bekannt gewordenen Namen von 10.787 dieser ermordeten Gefangenen veröffentlicht. Die Dunkelziffer ist immer noch unbekannt.
- 17 Diese Kommission, die international die Menschenrechtspraxis beobachtet und beurteilt, verurteilte am 18.11.2010 den Iran für massive Menschenrechtsverletzungen und zwar mit 80 Ja-Stimmen, 40 Nein-Stimmen und 57 Enthaltungen.
- 18 Vergl. Mehrnagiz Kar, Eftekhar-e Djavad Laridjani be in ghavanin-e (Djaved Lardjanis Stolz auf diese Gesetze), veröffentlicht durch „Liga zur Verteidigung der Menschenrecht im Iran e.V.“, in Berlin am 29.12.2010.
- 19 „Die Mitglieder der Organisation der Islamischen Konferenz betonen die kulturelle Rolle der islamischen Umma, die von Gott als beste Nation geschaffen wurde und die der Menschheit eine universale und wohlausgewogene Zivilisation gebracht hat.“
- 20 Kein Wunder, dass von den insgesamt 145 gegenwärtig inhaftierten Journalisten der Welt 35 im Iran Gefangen gehalten werden, genauso viel also wie in China, weil sie sich ihrem Berufsethos verpflichtet fühlen und sich nicht zu Staatspropagandisten instrumentalisieren lassen wollen.
- 21 Im Unterschied zu Erich Fromm ziehe ich die sich unter Umständen erweiternden und verengenden Entscheidungs- und Handlungsspielräume als ein Wandlungskontinuum den Polarbegriffen Determinismus und Freiheit vor. (Vergl. Erich Fromm, Die Seele des Menschen – Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, Stuttgart 1980, S.119ff.)
- 22 Vergl. die Rede von Aj. Khomeini in Quom am 23.10.2010? Seine Website versuchte darauf hin die Aussage zu relativieren, indem sie hervorhob: „Nicht alle Protestierer sind Bazillen“.

Quellen:

Gerhard Voigt: Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen Bildung. Zwischen Universalisierungsanspruch und Nationfixierung Erweiterte Fassung eines auf der Tagung »Krise in der Politik – Politische Bildung in der Krise?« vom 05.04.98 bis zum 08.04.98 in der Tagungsstätte Malzfabrik Grevesmühlen der Akademie für Politik, Wirtschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern e.V., Schwerin, am Mo., 6.4.98« – Originalveröffentlichung in: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 331-462. Verwendung mit Genehmigung der Rechteinhaber

Dawud Gholamasad: Iran - Menschen, Freiheit, Rechte

Dawud Gholamasad, Prof. Dr., Geboren am 21. 1. 1943 in Teheran, 1987 Ernennung zum Universitätsprofessor für das Fach Soziologie unter besonderer Berücksichtigung von politischer Soziologie, Entwicklungssoziologie und internationaler Beziehungen. Prof. an der Leibniz-Universität Hannover

<http://gholamasad.jimdo.com>

d.gholamasad@arcor.de

Zuerst erschienen unter: <http://gholamasad.jimdo.com/vorträge/>

Veröffentlicht auf <http://iran-didaktik.de> mit freundlicher Genehmigung des Verfassers.

übernommen auf <http://www.pu-aktuell.de>

Neuausgabe als Sonderheft von Politik Unterricht Aktuell 2011 »Krise der Politik – Krise der Politischen Bildung«

in der Internet-Version auf <http://www.pu-aktuell.de>

Verantwortlich für diese Publikation: Gerhard Voigt, OStR i.R. (seit 2009).

Veröffentlicht in politik unterricht aktuell, Sonderheft 2011. Hannover, 2012. Printausgabe für Bibliotheken – pua ISSN 0945-1544.

Herausgeber: Verband der Politiklehrer e.V., Hannover. Vorsitzender: Gerhard Voigt, OStR i.R. (seit 2009), eMail: bismarckschule.voigt@gmx.de, <http://www.voigt-bismarckschule.de>.

Internetausgabe http://pu-aktuell.de/pua2011-Krisenbefunde/p011_inx.htm 12.07.2011

durchgesehene PDF-Edition 23.01.2012

Inhalt

<i>Gerhard Voigt: Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen Bildung Zwischen Universalisierungsanspruch und Nationfixierung</i>	1
1. Widersprüchlichkeiten in den Konzepten der Politischen Bildung der Gegenwart in Deutschland	1
2. Die Geschichte der Politischen Bildung als Vollzug von Homogenisierungsstrategien des Nationalstaates	3
3. Die Widerständigkeit der Politischen Bildung	6
4. Politikunterricht und Wertevermittlung	8
5. Gegenläufige gesellschaftliche Prozesse als Problem der Politischen Bildung	10
6. Politische Bildung als »Erprobung der Zukunft«?	13
Literatur	14
Anmerkungen	15
<i>Dawud Gholamasad: Iran - Menschen, Freiheit, Rechte</i> ^[1]	18
Freiheit und Determinismus ^[21] oder die Grenzen der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Muslime und Islamisten	22
Anmerkungen	23
Quellen:	25
Inhalt	26

politik unterricht aktuell Heft 2/2011

Herausgeber: Gerhard Voigt
Redaktion: Dr. Lothar Nettelmann

Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V.

» *Widerständigkeit* «

Beiträge:

Gerhard Voigt:

**Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen
Bildung
Zwischen Universalisierungsanspruch und
Nationfixierung**

Dawud Gholamasad:

Iran - Menschen, Freiheit, Rechte