

Jochen Schmidt | Steffen Schoon (Hrsg.)

Politische Bildung auf schwierigem Terrain

Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens

Landeszentrale für politische Bildung
Mecklenburg-Vorpommern

LpB MECKLENBURG - VORPOMMERN
Landeszentrale für politische Bildung

Jochen Schmidt | Steffen Schoon (Hrsg.)

Politische Bildung auf schwierigem Terrain

Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit,
DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens

Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern

Impressum

Jochen Schmidt | Steffen Schoon (Hrsg.)
Politische Bildung auf schwierigem Terrain
Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit,
DDR-Aufarbeitung und der
Beutelsbacher Konsens

herausgeben von der Landeszentrale für
politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern | www.lpb-mv.de

Satz + Druck: Altstadt-Druck GmbH, Rostock
Titelfoto: Alex Koch / fotolia.com

Schwerin 2016
ISBN: 978-3-9816439-3-0

Nachdruck des Textes von Siegfried Schiele mit freundlicher
Genehmigung des Wochenschau Verlages.

Inhalt

Vorwort 4

Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis
Siegfried Schiele 7

Politische Bildung und Rechtsextremismus
Gudrun Heinrich 22

Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung. Ein Plädoyer für die Schärfung des Profils historischer Bildung
Matthias Heyl 37

Was bedeutet der Beutelsbacher Konsens als didaktische Grundlage im Blick auf die Vermittlung von DDR-Geschichte?
Klaus-Dieter Kaiser 58

Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch
Hans-Georg Wehling 67
(Ursprungstext zum Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1977)

Die Autoren 78

Vorwort

Politische Bildung bewegt sich immer auf schwierigem Terrain: komplexe Inhalte und methodische Herausforderungen sind dauernde Begleiter jedes politischen Bildners. Das Ziel politischer Bildungsarbeit ist ja gerade nicht die Vereinfachung politischer Sachverhalte sondern die zielgruppenadäquate Vermittlung dieser Komplexität. Dabei steht die eigenständige Bewertung und Beurteilung durch die Rezipienten im Vordergrund und nicht etwa die Vermittlung von Bewertungen und Urteilen.

Als wohl bedeutendste Richtschnur für eine so verstandene politische Bildungsarbeit hat sich in den letzten 40 Jahren der „Beutelsbacher Konsens" etabliert. Dieses Protokoll einer Tagung im schwäbischen Beutelsbach im Jahr 1976 hat eine erstaunliche Karriere gemacht. Ohne jemals in irgendeiner Weise formell „beschlossen" worden zu sein, sind die Grundprinzipien des Konsenses über den engeren Kreis der in der politischen Bildung Tätigen hinaus bekannt und akzeptiert. So haben beispielsweise zentrale Begriffe des Konsenses („Überwältigungsverbot", „Kontroversitätsprinzip") Eingang in Gesetzestexte gefunden und in öffentlichen Diskussionen wird auf den Beutelsbacher Konsens und seine Inhalte Bezug genommen.[1]

Immer wieder wurden der Beutelsbacher Konsens insgesamt oder einzelne Grundprinzipien aber auch kritisch diskutiert. Dies ist nicht nur eine Selbstverständlichkeit sondern auch wichtig für den Austausch innerhalb der Profession: Auseinandersetzungen um den Konsens sind immer auch Debatten über das Selbstverständnis politischer Bildung und eine Aktualisierung ihrer Grundprinzipien.

So findet aktuell insbesondere in der Fachöffentlichkeit eine Diskussion über die dritte Säule des Konsenses statt. Dies kann wenig verwundern, war dieser Punkt, der die Orientierung an den Interessen des Publikums und die Befähigung zur politischen Partizipation beinhaltet, von Anfang an am wenigsten präzise definiert.[2] Dabei geht es vor allem

[1] Vgl. z. B. § 4 des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Weiterbildungsförderungsgesetz - WBFöG M-V). Auf den Beutelsbacher Konsens wurde auch im Zusammenhang mit den Debatten um Auftritte von Jugendoffizieren an Schulen immer wieder Bezug genommen, s. z. B. Matthias Hufmann: Beutelsbacher Rettung. Bundeswehr in Schulen: Erst kommt die Politik, dann die Vereinbarung, in: Schweriner Volkszeitung vom 8. Juni 2010.

[2] S. hierzu den Text von Wehling in diesem Band. Zur Debatte hierüber s. z.B. die Beiträge in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011.

um die Frage, ob es ausreicht, dass politische Bildung die Bedeutung und die Möglichkeiten politischer Partizipation abstrakt vermittelt oder ob nicht vielmehr „politische Aktion“ Sinn, Zweck und Inhalt politischer Bildungsarbeit sein sollte.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes befassen sich demgegenüber vor allem mit der Frage, wie das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsprinzip auf schwierigem Terrain besonderer Art angewandt und ausgestaltet werden können. Rechtsextremismus, die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte und die Gedenkstättenarbeit sind Bereiche, bei denen bei politischen Bildnern ohne Zweifel moralische, wertende Grundhaltungen in stärkerem Maße als bei anderen Themen anzutreffen sind. Wie weit reicht gerade bei diesen Themen das Gebot der Kontroversität, was ist zulässig in Diskussionen, wo liegen die Grenzen des Beutelsbacher Konsenses? Und kann dem Überwältigungsverbot bei der Auseinandersetzung beispielsweise mit Menschenrechtsverletzungen und Menschheitsverbrechen überhaupt entsprochen werden?

So stellt sich bei der Aufklärung über den Rechtsextremismus mit dem impliziten Ziel, dessen ideologische Grundlagen offenzulegen und dessen praktisches Gefährdungspotenzial für die Demokratie zu veranschaulichen, ganz konkret die Frage, welche Argumente in der Diskussion noch zugelassen werden und wann die Grenzen des Kontroversitätsgebotes erreicht sind. Die Gedenkstättenpädagogik bewegt sich allein aufgrund der Orte, an denen sie stattfindet, permanent im Spannungsfeld zwischen notwendiger Aufklärung einerseits und der Gefahr moralischer Überwältigung andererseits. In anderer Weise stellt die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in einem gesellschaftlichen Umfeld, in dem der Gegenstand der Bildungsarbeit vielfach noch er- und gelebte Geschichte ist, eine Herausforderung für den Beutelsbacher Konsens dar. Beispielsweise wirken die persönlichen Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden mit der DDR oftmals eher als Hemmnis, und werden selten als notwendiger und produktiver Bestandteil politischer Bildungsprozesse gesehen und entsprechend genutzt.

Der vorliegende Band versteht sich als Beitrag zu einer kritischen Reflexion über die Grundlagen politischer Bildungsarbeit. Er geht überwiegend auf eine schon vor einigen Jahren durchgeführte Fachtagung „Zwischen Moral und Beliebigkeit. Mündigkeit als Aufgabe politischer Bildung“ zurück, die von der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern zusammen mit der Heinrich-Böll-Stiftung Mecklenburg-Vorpommern und dem Verein Politische Memoriale e.V. in Rostock durchgeführt wurde.

Siegfried Schiele, ehemaliger Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, stellt einführend die Entstehung des Beutelsbacher Konsenses dar und beleuchtet dessen allgemeinen Auswirkungen auf die Praxis der politischen Bildung. Klaus-Dieter Kaiser, Direktor der Evangelischen Akademie der Nordkirche in Rostock, erörtert die Bedeutung des Konsenses für die Vermittlung der DDR-Geschichte im ostdeutschen Kontext. Gudrun Heinrich, Leiterin der Arbeitsstelle Politische Bildung an der Universität Rostock, thematisiert in ihrem Beitrag die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus innerhalb der politischen Bildung. Matthias Heyl, Leiter der pädagogischen Dienste der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück, diskutiert aus Sicht der Gedenkstättenpädagogik, inwieweit die Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses auch für die historisch-politische Bildung gelten. Alle Autoren plädieren trotz der unterschiedlichen Blickwinkel ihrer Beiträge – dies kann als Gemeinsamkeit des Bandes festgehalten werden – übereinstimmend für eine grundsätzliche Orientierung an den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses.

Als Ergänzung wurde in diesem Buch auch der Aufsatz „Konsens à la Beutelsbach?“ von Hans-Georg Wehling aus dem Jahr 1977 nochmals abgedruckt. Wehling versuchte darin, auf der Grundlage seiner Mitschriften während der Beutelsbacher Tagung im Herbst 1976 die zentralen Ergebnisse der Konferenz festzuhalten und formulierte so den Minimalkonsens für die politische Bildung, der nachfolgend als Beutelsbacher Konsens Berühmtheit erlangte. Der Beitrag ist insofern ein zentrales Dokument der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland.

Siegfried Schiele, Klaus-Dieter Kaiser, Gudrun Heinrich und Matthias Heyl sei herzlich für ihre Diskussionsbeiträge, Hans-Georg Wehling für das Einverständnis zum Wiederabdruck seines Aufsatzes sowie Eckart Schörle und Benjamin Hein für das Korrekturlesen gedankt.

Die Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern versucht mit diesem Band, einen Beitrag zu einer wichtigen Debatte zu leisten. Dies geschieht in der Überzeugung, dass der Beutelsbacher Konsens zwar nicht als Dogma, aber doch als unverzichtbare Richtschnur der politischen Bildung zu begreifen ist, der vor allem Orientierung und Handlungssicherheit für die politischen Bildner geben soll und hieraus einen Qualitätsstandard definiert. Ohne solche Grundprinzipien setzt sich die Profession der Gefahr der Beliebigkeit und letzten Endes der Entbehrlichkeit aus.

Jochen Schmidt und Steffen Schoon

Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis[1]

Siegfried Schiele

Wenn ich an mein langes Wirken bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg zurückdenke, dann begegnet mir immer wieder in unterschiedlichen Facetten der Beutelsbacher Konsens. Dass es diesen Konsens überhaupt gibt, ist sicher ein Glücksfall. Bevor sich um den Beutelsbacher Konsens Legenden ranken, möchte ich in aller Kürze auf seine Entstehung und Entwicklung eingehen.

1. Wie der Beutelsbacher Konsens entstanden ist

Als ich im Jahr 1976 das Amt des Leiters der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg übernommen habe, besuchte ich zu Beginn meiner Amtszeit vielfältige Tagungen bei unterschiedlichen Trägern, um einen Eindruck von der aktuellen Bildungslandschaft zu bekommen. So kam ich auch zu einer Tagung der Hanns-Seidel-Stiftung nach Wildbad Kreuth, bei der es um zentrale Fragen politischer Bildung ging. Was ich dort erlebte, hat mich ziemlich erregt. Verkürzt gesprochen wurde wesentlich die Frage erörtert, wie man das Vordringen der Frankfurter Schule, das sich u.a. in den Hessischen Rahmenrichtlinien zu manifestieren schien, stoppen und den Trend umkehren könne. Da meine Augen noch sehr blau waren und ich gewillt war, die mir übertragene Aufgabe streng überparteilich wahrzunehmen, empörte ich mich über diesen offenkundigen Missbrauch politischer Bildung, der freilich, wie ich bald merkte, im gesamten politischen Spektrum gang und gäbe war. Walter Gagel hat den zeitgeschichtlichen Rahmen treffend skizziert.[2]

---

[1] Der nachfolgende Aufsatz ist bereits in dem Band: Weißeno, Georg (Hrsg.): Gemeinschaftskunde unterrichten. Schwalbach/Ts. 2008, S. 57-73 erschienen.

[2] Vgl. Gagel, Walter: Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996, S. 14-28.

Zum Glück hat auch Herbert Schneider an der Kreuther Tagung teilgenommen. Ihm berichtete ich in einer Pause von meinem Frust und war erfreut zu hören, dass auch der erfahrene Kollege konsterniert war. Sofort besprach ich mit ihm die Idee, den zerstritten Haufen im Bereich der politischen Didaktik zu einer Tagung einzuladen. Ziel sollte es sein, im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler einen elementaren Konsens aller, die in der politischen Bildung im öffentlichen Auftrag arbeiten, zu finden. Noch im Herbst des Jahres 1976 wurde die Tagung in Beutelsbach durchgeführt. Voraussetzung für ein Gelingen war, die unterschiedlichen Positionen, die in der Didaktik politischer Bildung vertreten wurden, wirklich am Tisch zu haben, selbst wenn das natürlich auch die Gefahr des Scheiterns in sich barg. Ich war erfreut, dass die Einladung zur Tagung von Rolf Schmiederer bis Klaus Hornung angenommen wurde. So waren alle damals relevanten Positionen in Beutelsbach vertreten.

Als wesentlich hat sich später herausgestellt, dass ich Hans-Georg Wehling, der in der Landeszentrale für den Publikationsbereich zuständig war, gebeten hatte, darauf zu achten, ob es bei der Tagung trotz aller Unterschiede in der Auffassung auch wesentliche Positionen gebe, die im Hinblick auf die politische Bildung in den Schulen gemeinsam vertreten werden. Diese Aufgabe erledigte Wehling meisterhaft. Sein „Tagungsprotokoll" enthält den Beutelsbacher Konsens komplett.[3] Dieses Protokoll wurde von den üblichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung nicht etwa abgezeichnet. Es wurde ganz formlos zur Kenntnis genommen. Niemand hat diesem Protokoll jemals widersprochen. Das liegt sicher auch daran, dass Hans-Georg Wehling mit seinen Beobachtungen und Aufzeichnungen den Kern der Sache getroffen hatte. Bald stellte sich auch heraus, dass die Kunst des Konsenses in seiner Kürze lag. Die Beschränkung auf das Wesentliche schaffte die Einigung bei den sonst arg zerstrittenen Lagern. Der Versuch einer stärkeren Konkretisierung des Konsenses bei einer weiteren Tagung im Jahr 1978 schlug fehl. Beim konkreten The-

[3] Vgl. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173-184. Siehe Nachdruck in diesem Band.

ma „Familie“ gingen die Meinungen im Hinblick auf den politischen Unterricht in den Schulen weit auseinander.[4] Nach wie vor verabschiedete sich aber niemand aus dem Beutelsbacher Konsens von 1976.

2. Die Wirkung des Beutelsbacher Konsenses

Nach und nach trat der Konsens wie von selbst seinen Siegeszug an. Es ist für mich heute im Rückblick ein kleines Wunder, feststellen zu können, dass die Verbreitung des Konsenses so rasch und so umfassend gelungen ist. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat jedenfalls – mindestens in den ersten zehn Jahren – keine Propaganda für den Beutelsbacher Konsens gemacht.

Die enorme Wirkung des Beutelsbacher Konsenses ist dem vor allem in den Siebzigerjahren weit verbreiteten Verlangen in der gesamten Gesellschaft zuzuschreiben, in vitalen Fragen bei allem notwendigen Meinungsstreit einem gemeinsamen Ankerplatz zu haben. Dieses Verlangen in der gesamten Gesellschaft kam auch besonders im politischen Unterricht in den Schulen zum Ausdruck. Der Beutelsbacher Konsens wurde als ein „Konfliktlöser“ angesehen und hat somit rasch Verbreitung in den Schulen gefunden. Er spielte bei der Erstellung von Lehrplänen eine grundlegende Rolle, war ein wichtiger Maßstab bei der politischen Bildung in der Bundeswehr und gab auch im weiten Bereich der politischen Weiterbildung wertvolle Hinweise. Wie bekannt der Beutelsbacher Konsens geworden ist, unterstreicht u.a. das Wort eines Referenten im Oberschulamt Stuttgart, der mir sagte: „Den Beutelsbacher Konsens kennt sogar mein schlechtester Politiklehrer.“

Eine richtige Renaissance erlebte der Konsens nach der Einheit in den neuen Bundesländern. Begierig wurden aus dem Osten Deutschlands bei der baden-württembergischen Landeszentrale Informationen und Publikationen zum Beutelsbacher Konsens abgerufen. Dieser Konsens gab Orientierung und ebnete den Weg zum Vertrauen in eine politische Bildung, die man so bislang nicht gekannt hatte. Auch auf die Nachfragen aus dem Ausland

[4] Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart 1980.

nahmen zu. Heute ist der Beutelsbacher Konsens in acht Sprachen übersetzt und überzeugt viele Besucher aus dem Ausland, die politische Bildung in Deutschland kennenlernen wollen. Nicht von ungefähr hat ein Koreaner im Jahr 1993 eine Dissertation vorgelegt, die sich mit dem Beutelsbacher Konsens beschäftigt.[5]

3. Modifikationen des Beutelsbacher Konsenses

Es hat immer wieder Versuche gegeben, den Konsens zu ergänzen bzw. zu modifizieren. Ich selbst war der Auffassung, dass die Gefahr bestehe, der Beutelsbacher Konsens komme quasi als Verbotsschild wie die Zehn Gebote vom Sinai daher und es sei deshalb sinnvoll, ihn positiv zu fassen.[6] Dieser Vorschlag fand ebenso wenig Zuspruch wie die Ergänzungen von Herbert Schneider, Wolfgang Sander und Gotthard Breit.[7] Diese Ergänzungen wollten expressis verbis deutlich machen, dass politische Bildung nicht im luftleeren Raum schwebt, sondern sich im Rahmen einer demokratischen politischen Kultur vollzieht. Außerdem sollte der dritte Konsenssatz nicht zu dem Fehlschluss verleiten, man könne in der Demokratie die eigenen Interessen ohne jede Rücksicht auf die Belange anderer durchsetzen. Ich nehme an, dass die Ergänzungsvorschläge deshalb keinen Anklang gefunden haben, weil die damit verbundenen Zielstetzungen schon im Kern des Beutelsbacher Konsenses angelegt waren. Außerdem ist es immer schwer, bekannte und anerkannte Grundsätze mit noch so guten Begründungen modifizieren und ergänzen zu wollen. Belassen wir es also beim Beutelsbacher Konsens, wie er von Wehling formuliert wurde und wie er bekannt geworden ist und sich durchgesetzt hat.

---

[5] Vgl. Huh, Young-Sik: Interesse und Identität. Eine Untersuchung zu Wertbezügen, Zielen, Inhalten und Methoden des politischen Unterrichts nach dem Beutelsbacher Konsens. Frankfurt/Main 1993.

[6] Vgl. Schiele, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996, S. 1-13, hier: S. 10.

[7] Vgl. Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996 S. 227f.

4. Die Funktion des Beutelsbacher Konsenses

Halten wir zusammenfassend noch einmal fest: Der Beutelsbacher Konsens ist eine formlose Übereinkunft für die politische Bildung in den öffentlichen Schulen und für die politische Bildung im öffentlichen Auftrag überhaupt. Er hat eine wichtige Orientierungsfunktion für den politischen Unterricht und formuliert die Voraussetzungen für eine gelingende politische Bildung in einem demokratischen Umfeld. Der Beutelsbacher Konsens schützt die Lehrenden sowie die Schülerinnen und Schüler vor bürokratischen oder politischen Eingriffen im Hinblick auf fragwürdige Vorgaben bzw. Erwartungen an den politischen Unterricht. Gleichzeitig fördert er die für unsere demokratische Entwicklung so wichtige politische Streitkultur.

5. Der Konsens führt nicht zur Langeweile

Obwohl der Beutelsbacher Konsens klar umrissen scheint, haben sich im Lauf der Zeit auch Missverständnisse eingeschlichen. Diese sollen deutlich angesprochen und erläutert werden. Damit soll dem Konsens ein Dienst erwiesen werden. Es wäre schade, wenn der Beutelsbacher Konsens als wichtiger Markstein politischer Bildung in Deutschland durch falsche Interpretationen und Anwendungen an Strahlkraft einbüßen würde.

In der ersten Dekade nach Beutelsbach tauchte immer wieder das gravierende Missverständnis auf, der Beutelsbacher Konsens wolle den politische Streit eindämmen und erschweren. Klaus Günther sprach gar von „Konsensübereifer“ und „Konsensmaschine“.[8] Außerdem wurde unterstellt, der Konsens trage zur Langeweile in der politischen Bildung bei.

Hierbei handelt es sich um elementare Missdeutungen. Der Minimalkonsens sollte den politischen Streit nicht eindämmen, sondern ihn geradezu ermöglichen und kultivieren. Auf einer gemeinsamen Basis lässt sich wunderbar um eine Sache streiten. Im Regelfall haben wir auch heutzutage eher das Problem, dass Alternativen bei wichtigen Fragestellungen überhaupt vermisst werden. Daran krankt es doch. Und der Beutelsbacher Konsens wollte diese Art von Streit-

[8] Vgl. Günther, Klaus: Spielregel-Demokratie im Widerstreit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52 (1986), S. 27-34.

kultur, die in Deutschland noch wenig entwickelt ist, anbahnen und ermöglichen. Wir haben immer noch eher eine „Beleidigungskultur" denn eine Streitkultur. Persönliche Verunglimpfungen ersetzen die harte, aber faire Auseinandersetzung in der Sache.

Darum ist auch das Argument mit der Langeweile völlig fehl am Platz. Eine politische Bildung à la Beutelsbach brennt geradezu vom Feuer der Begeisterung. Langeweile wäre zu befürchten, wenn wichtige Standpunkte ausgeblendet würden, aber nicht, wenn diese munter aufeinanderprallen. Beutelsbach sorgt also für das Salz in der Suppe, für Farbe in der Auseinandersetzung, für Klarheit der Standpunkte. Damit ist allerdings auch verbunden, dass es nicht einfach ist, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen. Aber hier darf es keine Kompromisse geben. Es scheint nur vordergründig schwer, sich im Meinungsfeld selbst zu behaupten. Die Alternative hieße ja nur, sich an vorgegebene Meinungen anzulehnen. Ein solcher Standpunkt wäre einer politischen Bildung in einer Demokratie aber nicht würdig.

6. Konsens und Dissens gehören zusammen

Um zentrale Missverständnisse von Beutelsbach gar nicht erst breit aufkommen zu lassen, hat die baden-württembergische Landeszentrale im Jahr 1986 zum zehnjährigen Bestehen des Konsenses wieder zu einer Tagung eingeladen, die ganz bewusst die plakative Überschrift hatte: „Konsens und Dissens in der politischen Bildung".[9] Keiner der Diskutanten hat bei diesem Treffen einen Zweifel daran gelassen, dass der Beutelsbacher Konsens ein wichtiger Beitrag für eine demokratische Streitkultur sein könne. Damit waren derartige Missverständnisse zwar nicht total ausgeräumt, aber sie haben an Durchschlagkraft erheblich verloren. Dazu kam, dass gerade diese Verbindung von Konsens und Dissens nach der Wiedervereinigung viele Kolleginnen und Kollegen in den neuen Bundesländern elementar angesprochen hat. Der Buchtitel der Tagung von 1986 ist in tausendfacher Weise in den Osten unseres Landes gewandert und hat den Zugang zu den grundlegenden Ansätzen der politischen Bildung in einer Demokratie ebnen helfen.

[9] Vgl. Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart 1987.

7. Konsens und Proporz

Ein mögliches Missverständnis besteht auch darin, dass Konsens und Proporz miteinander verwechselt werden. Dieses Problem taucht weniger in Schulen auf als bei den Zentralen für politische Bildung, die ja zu strikter Überparteilichkeit verpflichtet sind und für deren Arbeit der Beutelsbacher Konsens ebenfalls eine wichtige Leitlinie darstellt.

Hier glauben nach wie vor etliche Leute aus dem parteipolitischen Raum, es sei alles in Ordnung, wenn eine Zentrale für politische Bildung personell dem Parteienproporz entsprechend zusammengesetzt sei und so auch ihre inhaltliche Arbeit gestalte. Freilich wäre es verfehlt, wollte man ausgerechnet an die politische Bildung den Anspruch stellen, dass Parteimitglieder sie nicht ausüben dürften. Man muss sich aber energisch wehren, wenn je nach Wahlergebnissen und Koalitionen die Teams von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern immer wieder neu gemischt und verändert werden. Entscheidend im Alltag ist die Bereitschaft und Einstellung aller Kolleginnen und Kollegen auf dasselbe Ziel. Wer die innere Distanz zu seiner persönlichen Auffassung bei der praktischen Arbeit nicht schafft und die Spannung nicht aushält, ist nicht geeignet für eine Mitarbeit bei einer Zentrale für politische Bildung, ob es sich um ein Parteimitglied handelt oder nicht. Eine überparteiliche Einrichtung sollte nicht ängstlich darauf schauen, ob sie es dem Proporz gemäß allen recht macht, sie ist vielmehr substantiell darauf angewiesen, ihren Auftrag insgesamt glaubwürdig zu vertreten.

Darum geht es auch nicht an, wenn die inhaltliche Arbeit so ausgerichtet wird, dass es ein paar Veranstaltungen für „Rechtgläubige“ gibt, dann ein paar „linksgestrickte“ Veranstaltungen usw. Das wäre übrigens auch für den politischen Unterricht in den Schulen eine verhängnisvolle Marschroute. Es kann niemals ein bestimmtes Projekt durch ein anderes aufgewogen werden. Jede einzelne Aktivität, jede einzelne Unterrichtseinheit muss in sich selbst bestehen können. Nur so gewinnen wir Glaubwürdigkeit und Vertrauen und handeln im Sinn des Beutelsbacher Konsenses.

Proporz und Konsens haben also nichts miteinander zu tun. Es verwundert mich immer wieder, dass vor allem „stramme Partei-

soldaten“ sich ans Abzählen machen und ihr oberflächliches Urteil über politische Bildung vom Ergebnis des Blicks durch die Proporzbrille abhängig machen.

8. Sublime Formen von Überwältigung

Bei der weiteren Beschäftigung mit möglichen Missverständnissen des Beutelsbacher Konsenses halte ich mich an die drei bekannten Kernpunkte:

Am wenigsten bietet das so genannte Überwältigungsverbot Anlass zu Missdeutungen. Es ist von großer Bedeutung, dass die Indoktrination, die bei vielen politischen Systemen und in vielen Ländern der Welt auch heute noch eine große Rolle spielt, bei uns allgemein geächtet wird. Keine Schule, keine Bildungseinrichtung könnte in Deutschland den Verdacht auf sich sitzen lassen, bei ihr werde indoktriniert. In diesem Punkt müssen wir auch ganz fest bleiben. Dennoch gibt es auch sublime Formen von Überwältigung, für die wir sensibel werden sollten. Auch die „Kopftuchfrage“ gehört in diesen Bereich. Es ist ein gutes Zeichen, dass bei uns heftig darüber gestritten wird, ob das Kopftuch in der Schule eine Überwältigung darstellen kann oder nicht.

Speziell im politischen Unterricht der Schule kann es eine Überwältigung von Schülerinnen und Schülern sein, wenn ich als Lehrer aus noch so guten Gründen eine öffentliche Protestaktion bzw. Demonstration zum Beispiel zur Erhaltung von Baumbeständen in einem bestimmten Areal plane und stillschweigend davon ausgehe, dass sich die ganze Klasse daran beteiligt. Ähnliche Beispiele gibt es viele. Hier gilt: Initiativen zur Motivation von Schülerinnen und Schülern sind nur dann zulässig, wenn sie die Gründsätze des Beutelsbacher Konsenses nicht verletzen. Die so wichtige eigene Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler darf nicht vorgeprägt werden. Sonst ist das Überwältigungsverbot tangiert.

Mir scheint es wirklich auf diesem Sektor bei der politischen Bildung wenige Probleme zu geben. Wir müssen aber bei dieser hochwichtigen Frage sehr sensibel bleiben.

9. Politikunterricht ist kein Laberfach

Die größte Relevanz für die unterrichtliche Praxis hat das Kontroversitätsgebot von Beutelsbach. Hier verbergen sich auch die meisten Missverständnisse. Beginnen wir mit dem Hauptproblem: Bei einer oberflächlichen Betrachtung des Kontroversitätsgebots könnte man den Eindruck gewinnen, als seien viele Vorurteile gegenüber dem politischen Unterricht berechtigt und sie würden durch „Beutelsbach" noch begünstigt. Wenn der politische Unterricht als „Laberfach" abqualifiziert wird, so könnte das doch auch daher kommen, weil der zweite Beutelsbacher Grundsatz verlangt, es müsse im politischen Unterricht kontrovers zugehen. Das könnte man sich praktisch so vorstellen, dass einige Schülerinnen und Schüler ihre subjektive Meinung zum Besten geben, sich ein bisschen darüber in die Haare geraten, um danach eine andere Fragestellung nach dem gleichen Muster zu bearbeiten.

Georg Weißeno hat eindrücklich darauf hingewiesen, dass ein derartiger Unterricht beliebig ausfällt und sich in der Addition von Meinungen erschöpft.[10] Wenn im politischen Unterricht nur Meinungsgirlanden geflochten werden, dann ergeben sich keine Lernfortschritte. Dann wäre der politische Unterricht allenfalls ein gehobenes Kaffeekränzchen. Mag sein, dass der politische Unterricht da und dort in diesem Stil abläuft. Das wäre bedauerlich und wäre überhaupt nicht im Sinne von Beutelsbach.

10. Es geht um zentrale Kontroversen

Das Kontroversitätsgebot wendet sich in erster Linie gegen einen doktrinären Unterricht, der vom Katheder aus einseitige Lehrmeinungen verkündet und kein Interesse an Meinungsvielfalt und Kontroversen hat. Wenn man sich die zeitgeschichtliche Situation des Beutelsbacher Konsenses vergegenwärtigt, versteht man dieses Anliegen recht gut. Inzwischen ist die Gefahr der politischen Verkündigung ex cathedra zwar stark zurückgegangen, aber nicht völlig gebannt.

---

[10] Vgl. Weißeno, Georg: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996, S. 107-127.

Dennoch ist die Situation dann nicht wesentlich besser, wenn statt eines Alleinunterhalters fast die gesamte Klasse politischen Unterricht als ein Fach begreift, bei dem jeder unabhängig von Kenntnissen einfach labern kann. Bei den vom Konsensgrundsatz gemeinten Kontroversen geht es nicht um beliebige Meinungen, sondern um zentrale, sich widersprechende Fragestellungen, die ein Problem klar und treffend aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten und zur Auseinandersetzung in der Sache zwingen.

Natürlich kann man im Unterricht etwa beim Einstieg aus Gründen der Motivation die Klasse zum spontanen Meinungsaustausch einladen, aber diese vorläufig geäußerten Meinungen müssen durch das kategoriale „Stahlbad" politischer Bildung gehen. Dazu gehört selbstverständlich auch eine Auseinandersetzung mit den Fakten. Am Schluss einer Unterrichtseinheit allerdings müssten dann Auseinandersetzungen im Klassenzimmer möglich sein, die niemand mit „Schwatzbude" in Verbindung bringen könnte. Die Schülerinnen und Schüler sollten dann in der Lage sein, ihr eigenes Urteil auch in schwierigen Fragen zu bilden und zu vertreten. Das wäre jedoch nicht möglich, würden sie zuvor nicht mit den wesentlichen Kontroversen konfrontiert, die es zu den entsprechenden Fragestellungen im politischen und wissenschaftlichen Bereich gibt. Dabei liegt auf der Hand, dass wissenschaftliche Kontroversen komplizierter Art in der Regel eher dem Oberstufenbereich vorbehalten bleiben sollten.

Es taucht immer wieder die Frage auf, wie viele kontroverse Positionen beim jeweiligen Thema im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Schon die ganz praktische Zeitfrage lässt nicht zu, dass beliebig viele Standpunkte im Unterricht behandelt werden. Bei dieser Frage ist pragmatisches Handeln notwendig. Nicht nur aus zeitlichen, sondern auch aus sachlichen Gründen geht es nicht an, Position an Position zu reihen und die Klasse damit zu konfrontieren. Hier ist vielmehr das Prinzip der didaktischen Reduktion anzuwenden. Es reicht, wenn bei verschiedenen Themen die wesentlichen politischen Positionen vertreten sind. Für den Alltag ist es ein guter Tipp, sich an dem im Parlament vertretenen Richtungen zu orientieren. Im Zweifelsfall sollte die politische Bildung eher noch großzügiger sein, um sich nicht den Ruf der Abschottung zuzuziehen.

Dann ist auch die Gefahr weitgehend gebannt, dass Scheinkontroversen den politischen Unterricht bestimmen. Die Kontroversen müssen auf den Kern der Sache zielen und strukturelle Konflikte aufdecken. Dabei merken die Schülerinnen und Schüler, dass das politisch-gesellschaftliche Leben ganz selten in Schwarz oder Weiß in Erscheinung tritt, sondern in vielerlei Schattierungen, die es nicht einfach machen, zu einer eigenen und gut begründeten Meinung zu kommen. An diesem zentralen Ziel politischer Bildung muss aber beharrlich gearbeitet werden.

11. Der Beutelsbacher Konsens ist keine methodische Anleitung

Kurz möchte ich noch auf das mögliche Missverständnis eingehen, der Beutelsbacher Konsens sei eine methodische Anleitung für den politischen Unterricht. Und das gelte vor allem für das Kontroversitätsgebot. Im zeitknappen Alltag könnte das so aussehen, dass der Lehrer zu dem zu behandelnden Thema in den Medien rasch ein paar unterschiedliche Meinungen heraussucht und damit seine Klasse konfrontiert. In aller Regel geht das schief. Bei diesem Vorgehen ist die Gefahr groß, dass Scheinkontroversen in den Mittelpunkt geraten und dass Schülerinnen und Schüler Scheindebatten führen. Darum sei ganz klar betont, dass der Beutelsbacher Konsens in keiner Weise methodische Hinweise für den Unterricht vermitteln will.

Darum ist es für die zeitgeplagten Lehrerinnen und Lehrer hilfreich, wenn sie zu unterschiedlichen aktuellen Angeboten von Zeitschriften greifen, bei denen die Kontroversen in erprobte Unterrichtsverläufe eingearbeitet wurden und die dennoch viel Spielraum für alternatives Vorgehen im Unterricht lassen. Ich darf auf ein konkretes Beispiel, die Zeitschrift „Politik und Unterricht" hinweisen, die seit 1975 vierteljährig von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg herausgegeben wird und die natürlich die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses berücksichtigt.

12. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Immer wieder wird auch die Rolle des Lehrers thematisiert. Wie soll er sich beim Meinungsstreit verhalten? Bleibt er in der Rolle des Moderators? Ergreift er ganz bewusst Partei? Bei diesen Fragen kann es keine Patentrezepte geben. Was in dem Fall richtig ist, kann in einem anderen falsch sein. Es dürfte unumstritten sein, dass es nicht darum gehen kann, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer im Klassenzimmer in erster Linie der eigenen politischen Meinung Geltung verschafft, verbunden mit der Erwartung, die Schülerinnen und Schüler sollten dieser Meinung folgen. Das wäre ein klassischer Verstoß gegen den Geist von Beutelsbach. Vielmehr muss der Lehrer ganz darauf bedacht sein, die zentralen Kontroversen im Unterricht zu profilieren. Wenn eine wichtige Position in der Klasse nicht vertreten wird, muss er diese einbringen und so beleuchten, dass sie klar verstanden werden kann. Und das muss er ganz selbstverständlich unabhängig von seiner persönlichen Position tun. Wird ein Argumentationsmuster in der Klasse nur schwach beleuchtet, dann muss es vom Lehrer gestärkt werden. Gehen Schülerinnen und Schüler rasch auf Konsens aus, dann wird der Lehrer zum Dissens einladen.

Bei diesen Vorgängen tritt der Lehrer in seiner Rolle als Pädagoge auf. Diese ist zentral und wichtig. Seine Bürgerrolle braucht er dennoch nicht zu verstecken. Oft haben Schülerinnen und Schüler ein starkes Interesse an der persönlichen Meinung des Lehrers. Dann gibt es keinen Grund, diese Meinung verstecken zu wollen. Sie sollte allerdings mit der gebotenen Zurückhaltung vertreten und nicht einmal im Ansatz mit der Erwartung verknüpft werden, die Klasse hätte nun diese Meinung besonders zu gewichten. Junge Menschen haben ein feines Gespür im Hinblick auf solche Erwartungen. Und sie schätzen es außerordentlich, wenn sie spüren, dass für die Lehrerinnen und Lehrer die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht.

Schon Wolfgang Hilligen hat darauf hingewiesen, dass es keinerlei Sanktionen für abweichende Meinungen und Kritik geben dürfe und er formuliert ausdrücklich: „Ein erster Schritt ist getan, sofern die Schüler spüren, dass der Lehrer aufatmet, wenn (end-

lich) eine abweichende Meinung laut wird."[11] Lehrerinnen und Lehrer sollten sich mit den dargelegten Grundsätzen weitgehend identifizieren können und sich als diejenigen sehen, die für den Geist von Beutelsbach viel tun können.

13. Operationelle Fähigkeiten sind wichtig

Weniger Probleme und Missverständnisse scheint es mit dem dritten Beutelsbacher Grundsatz zu geben. Zwar wurden gerade hier, wie wir gesehen haben, Ergänzungsvorschläge gemacht, aber diese berührten nicht den Kern des Anliegens, dass es im politischen Unterricht vor allem auch darum geht, die Schülerinnen und Schüler durch Vermittlung operationeller Fähigkeiten in die Lage zu versetzen, ihre eigene Interessenlage zu erkennen und für diese einzutreten. Niemand widerspricht der Ergänzung, dass die Vertretung der eigenen Interessen unter Berücksichtigung der Interessen anderer geschehen sollte. Dennoch bin ich mir nicht sicher, ob im Unterricht tatsächlich auch genügend Zeit bleibt bzw. genommen wird, um operationelle Fähigkeiten zu lernen und einzuüben. Vor lauter Stofffülle kommt dieser Bereich im Alltag vermutlich zu kurz. Beim dritten Grundsatz von Beutelsbach geht es also weniger um mögliche Missverständnisse als um mangelnde Beachtung aus unterschiedlichen Gründen. Für einen gelingenden politischen Unterricht ist die Berücksichtigung auch dieses Grundsatzes von entscheidender Bedeutung.

14. Beutelsbacher Konsens und Erwachsenenbildung

Der Beutelsbacher Konsens wäre ohne die Blickrichtung Schule gar nicht entstanden. Er zielt ganz eindeutig auf den politischen Unterricht in den öffentlichen Schulen. Er gilt auch für die Bundeszentrale und alle Landeszentralen für politische Bildung sowie für alle Einrichtungen, die im öffentlichen Auftrag arbeiten. Schon von der Quantität her steht die Schule im Vordergrund. Die Schutzfunktion des Beutelsbacher Konsenses wirkt sich be-

[11] Hilligen, Wolfgang: Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsenses in der Lehrerschaft. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart 1987, S. 9-26, hier: S. 23.

sonders segensreich für junge Menschen aus. Erwachsene können sich gegen Instrumentalisierung besser wehren, auch wenn ich in dieser Hinsicht nicht zu optimistisch bin.

Klaus-Peter Hufer, der sich ja im Bereich der politischen Erwachsenenbildung gut auskennt, hat 1996 festgestellt: „Der ‚Beutelsbacher Konsens' ist in der außerschulischen Bildung nicht breit rezipiert worden".[12] Dem möchte ich auch im Hinblick auf die aktuelle Situation nicht entschieden widersprechen. Im Bereich der politischen Erwachsenenbildung gibt es das Prinzip der Vielfalt der Träger. Das bietet viele Vorteile. Auf diese Weise können viele Menschen erreicht werden. Freilich handelt es sich in vielen Fällen bei den Trägern politischer Bildung um „Tendenzbetriebe", die auch ganz bestimmte politische Sichtweise vertreten. Solange Ziele und Methoden transparent sind, braucht man darüber keine Klage zu führen.

Dennoch empfehle ich auch diesem gesamten Bereich eine stärkere Orientierung am Beutelsbacher Konsens. Würden bei wichtigen Themen zentrale Gegenargumente ausgeblendet, wäre der Bildungsvorgang insgesamt in Frage zu stellen. Alle Träger im politischen Weiterbildungsbereich sind also gut beraten, wenn sie das Fenster ihrer Einrichtungen weit öffnen und frischen Wind aus unterschiedlichen Richtungen einlassen würden. Viele tun das bereits und stärken damit ihre Wirkung. Nur so haben doch auch wichtige Einrichtungen im Weiterbildungsbereich wie Stiftungen der Parteien überhaupt die Chance, über die Klientel der jeweiligen Parteimitglieder hinauszukommen. Sonst bleibt nur die Alternative des Schmorens im eigenen Saft.

15. Der Beutelsbacher Konsens bleibt immer noch richtig

Ich habe einmal formuliert: „Der Beutelsbacher Konsens ist nicht mehr so wichtig, aber er bleibt immer noch richtig." Zeitgeschichtlich betrachtet hatte er 1976 eine zentrale Bedeutung und hat Frieden in die Didaktik politischer Bildung und in den politi-

[12] Hufer, Klaus-Peter: Heterogenität oder gemeinsame Leitideen? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996, S. 39-64, hier: S. 40.

schen Unterricht gebracht. Heute ist das Anliegen des Beutelsbacher Konsenses zum Glück weitgehend Allgemeingut geworden. Es ist beruhigend, nicht in den Kampf für die Grundsätze von Beutelsbach ziehen zu müssen. Dennoch bleibt es wichtig, schon im Studium den Beutelsbacher Konsens kennenzulernen und sich mit möglichen Missverständnissen auseinanderzusetzen. Es wäre eine Freude festzustellen, dass der Kreis derer, die sich Beutelsbach verbunden fühlen, auch künftig nicht kleiner wird.

Politische Bildung und Rechtsextremismus

Gudrun Heinrich

Wer hat noch nicht laut nach der politischen Bildung gerufen, um den Brand des Rechtsextremismus einzudämmen? Doch der Feuerwehrhelm steht den politischen Bildnerinnen und Bildnern schlecht, wollen sie doch langfristig Kompetenzen aufbauen und Verständnis für politische Prozesse erreichen. Dennoch ist die politische Bildung ein ganz zentraler Baustein im Konzept der Rechtsextremismusprävention und -bekämpfung. Daher ist es notwendig, die grundlegenden Prämissen der politischen Bildung vor dem Hintergrund dieser Aufgabe immer wieder neu zu reflektieren.

Mit dem Beutelsbacher Konsens wurden vor nunmehr über 35 Jahren die zentralen Qualitätskriterien für einen politischen Politik-Unterricht in einer pluralistischen Demokratie beschrieben. Der „Konsens" wurde am Ende einer Phase hoher Politisierung und Polarisierung in der Gesellschaft möglich – und wohl auch notwendig.[1] In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts war die Auseinandersetzung um politische Bildung eine der zentralen gesellschaftlichen und politischen Fragen in der alten Bundesrepublik. Auch wenn eine solche Politisierung der politischen Bildung nicht immer nur gut getan hat, war sie doch die Voraussetzung für die Bildung dieses informellen Konsenses.

Die Fragen, die sich weiterhin an den Beutelsbacher Konsens als Rahmen politischer Bildung richten, ergeben sich zum einen aus sich ständig ändernden politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Schon 1996 wurde auf einer der Tagungen der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg gefragt: „Reicht der Beutelsbacher Konsens?"[2] Und auch 2013 stellt sich diese Frage weiterhin. Gerade die Bedingungen sinkender Demokratie-Zufriedenheit, zunehmender grundlegender

[1] Siehe hierzu den grundlegenden Beitrag von Siegfried Schiele – dem Geburtshelfer des Beutelsbacher Konsenses – in diesem Band.

[2] Vgl. Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens. Schwalbach/Ts. 1996.

Kritik am demokratischen System und ein sich als Phänomen relativer Dauer festsetzender Rechtsextremismus definieren neue Herausforderungen.

Eine weitere Debatte über die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit des Beutelsbacher Konsenses speist sich zum anderen aus der Suche nach Qualitätsstandards auch im Bereich der außerschulischen politischen Bildung. Gerade die Frage der Arbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit und für Demokratie und Toleranz stützt sich in wesentlichen Teilen auf außerschulische Träger politischer Bildung. Hier treffen zwei Herausforderungen aufeinander: das Kontroversitätsgebot und das in gleicher Weise unumstößliche Überwältigungsverbot treffen auf die moralisch wie politisch akzeptierte Notwendigkeit der Bekämpfung des Rechtsextremismus und scheinen dabei Instabilitäten hervorzurufen.

In der schulischen politischen Bildung sind die im Konsens formulierten Qualitätsmerkmale im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer fest verankert. Auch wenn ein Blick in die schulische Praxis zeigt, dass diese Standards nicht immer eingehalten werden, so sind sie doch als Richtschnur allgemein akzeptiert. Die Bedeutung der im Konsens formulierten Standards für die außerschulische politische Bildung ist hingegen deutlich umstrittener.[3] So muss diskutiert werden, ob und inwieweit sich außerschulische Akteure an dem für den schulischen Kontext „entwickelten" Beutelsbacher Konsens orientieren können und wollen.

Eine weitere Debatte ergibt sich aus dem Gesamtkonzept der drei Beutelsbacher Grundsätze. Gerade der häufig vergessene dritte Grundsatz zeigt uns das Spannungsverhältnis zwischen Befähigung zur Partizipation im Sinne des Einsetzens für die eigenen Interessen einerseits und dem Überwältigungsverbot andererseits

[3] Siehe zu dieser Frage beispielsweise auch die Kontroverse zwischen Ahlheim, Schiele und Sander. Vgl. Ahlheim, Klaus: Die Kirche im Dorf lassen. In: Praxis Politische Bildung, Jg. 14. (2010), H. 2, S. 148f; Schiele, Siegfried: Betr. Beutelsbach. In: Praxis Politische Bildung, Jg. 14, (2010), H. 3, S. 233-235; Sander, Wolfgang: Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen, Wissen, Ethik 20 (2009), H. 2, S. 239-248.

auf.[4] Eine radikale Position nimmt hier Benedikt Widmaier ein, der vor allem aus dem Blickwinkel der außerschulischen Bildung formuliert: „Dazu gehört meines Erachtens – wenn die Politische Bildung (politische) Partizipation als Bildungsziel ernst nimmt – auch die Anregung und Begleitung von politischer Aktion …".[5] Damit vertritt er eine Position, die nicht bei der Befähigung zur Partizipation als Ziel politischer Bildung endet, sondern das politische Handeln selbst einbezieht und sich damit dem Vorwurf der Gefährdung von Kontroversität und Überwältigungsverbot aussetzen muss.

Die politische Bildungsarbeit im Themenfeld der Rechtsextremismusaufklärung und -prävention nimmt in Mecklenburg-Vorpommern angesichts einer sehr aktiven rechtsextremen Bewegungsszene und der Vertretung der rechtsextremen NPD im Landtag einen besonderen Stellenwert ein. Gerade in der Arbeit in diesem Themenfeld scheinen moralische Argumentationsmuster und Konzeptionen, die ihren Fokus auf soziale Kompetenzen legen, eine starke Position einzunehmen.

Es ist daher notwendig, eine auf den Kern politischer Bildung konzentrierte Qualitätsdebatte im Bereich der schulischen wie der außerschulischen Bildungsarbeit im Themenfeld der Rechtsextremismusprävention zu führen. Im Folgenden soll daher die Frage diskutiert werden: Gilt der Beutelsbacher Konsens auch bei der Thematisierung von Rechtsextremismus im Rahmen schulischer und außerschulischer politischer Bildung? Konkret gefragt: müssen wir auch bei der Behandlung des Themas Rechtsextremismus den Grundsatz der Kontroversität und das Verbot der Überwältigung beachten?

---

[4] Siehe hierzu u.a. Dirk Lange, der für den Zusammenhalt der drei Grundsätze plädiert: Lange, Dirk: Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung. In: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover 2012, S. 63-74.

[5] Widmaier, Benedikt: Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung - Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. Jg. 42 (2011), H. 2, S. 142-150, hier: S. 145.

1. Rechtsextremismus als Herausforderung

1.1 Rechtsextremismus als gesellschaftliches Phänomen

Rechtsextremismus tritt uns als Verhaltensphänomen in der gesellschaftlichen Realität in der Regel in Form von Gewalttaten, Demonstrationen und Aufmärschen oder in Form von Musik mit rechtsextremen Texten und dem Zur-Schau-Stellen eindeutiger Symbolik entgegen. Als Einstellungsphänomen begegnet uns Rechtsextremismus nicht nur in Form von Stammtischdebatten, sondern immer wieder in alltäglichen Gesprächen und politischen Diskussionen. Die Attraktivität dieser Gedanken- und Erlebniswelten beschränkt sich nicht nur auf wenige randständige Gesellschaftsgruppen. Rechtsextremismus ist vielmehr als eine Form einer sozialen Bewegung zu verstehen, die ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten und inhaltlichen Verortungen zur Verfügung stellt und auf breite Verankerung in der Gesellschaft zielt.[6]

Die gedankliche Grundlage, auf der die Aktivitäten und Einstellungsmuster beruhen, lässt sich nicht in Form einer ausformulierten Ideologie identifizieren. „Was hier vorliegt ist vielmehr ein Mythen-Konglomerat, das sich zu einer bestimmten Mentalität und Gesinnung ausformt".[7] Wesentliche Elemente dieses Konglomerates sind der Gedanke der Ungleichheit der Menschen, eine dichotome Einteilung der Menschen in Freund oder Feind und ein biologistisches Menschen- und Gesellschaftsbild. Die einzelnen Elemente stehen in einem engen Zusammenhang und produzieren Einstellungsmuster, die Fremdenfeindlichkeit bis zu Fremdenhass in unterschiedlichsten Ausprägungen (Antisemitismus, Islamophobie etc.) produzieren, den Nationalsozialismus rechtfertigen und eine autoritäre Staatsform befürworten.

Radikale Ideologien und vor allem auf Mythen gründende Gedankenmuster sind rationalen Argumentationen nicht zugänglich. Die Hoffnung, rechtsextreme Wortführer mit dem Hinweis von

---

[6] Dies belegen zahlreiche Studien, u.a.: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. Bonn 2012; Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Frankfurt/Main 2012; Ahlheim, Klaus: Rechtsextremismus - Ethnozentrismus - Politische Bildung. Hannover 2012, S. 68f.

[7] Lenk, Kurt: Ideengeschichtliche Dispositionen rechtsextremen Denkens. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 9-10 (1998), S. 13-19, hier: S. 18.

ihren Gedanken abzubringen, ihr Konzept sei doch nicht logisch und verfüge über inhaltliche Brüche, schlägt ins Leere. Vorurteile und Mythen lassen sich nicht durch Argumente entkräften.[8] Sie sind gegenüber politischer Bildung so gut wie immun und „weitestgehend aufklärungsresistent".[9]

Wenn uns im Alltag Sprüche entgegenschlagen, wie „Die Fremden sind doch an allem Schuld", „die nehmen uns die Arbeitsplätze weg", dann zeigen sich daran die auf ein zweidimensionales Weltbild reduzierten Einstellungen. Angesichts der Herausforderungen einer zunehmend vielfältigen, globalisierten Welt reduziert der Rechtsextremismus das Weltbild auf Freunde und Feinde. Die Menschen zählen nicht als Individuen, deren Würde und Unverletzlichkeit unser höchstes Gut ist, sondern nur als Teil einer völkischen Gemeinschaft, die ethnisch rein erhalten werden muss, um überlebensfähig zu sein. Auf dieser völkisch-biologistischen und menschenverachtenden Gedankenwelt fußen die Einstellungsmuster, die in einer Ablehnung von Demokratie und Pluralismus Ausdruck finden, daraus speist sich die Legitimation und Motivation für Diffamierungen und Gewalttaten.

1.2 Ursachen des Rechtsextremismus

Die Ursachen für den Zulauf, den sowohl die rechtsextreme Gedankenwelt als auch die rechtsextreme Erlebniswelt zu verzeichnen hat, sind vielfältig. Eine endgültige Erklärung hat die Forschung nicht parat. Es ist ein Bündel von Faktoren, die als Ursachenkomplexe herangezogen werden. Stark vereinfacht können folgende Elemente herausgestellt werden:

Ein Erklärungsfaktor liegt in den individuellen Persönlichkeitsstrukturen sowie in den individuellen, vor allem frühkindlichen Sozialisationserfahrungen. Zurückgehend auf Theodor W. Adornos Studien zur autoritären Persönlichkeit werden immer wieder einzelne Persönlichkeitsmerkmale als zentrale Ursache für die Herausbildung einer „autoritären Persönlichkeit" genannt. In neue-

[8] Vgl. ebenda, S. 17.

[9] Ahlheim, Klaus: Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn 2007, S. 379-391, hier: S. 388.

rer Zeit belegen Studien sowohl den Einfluss der Erziehung[10] als auch struktureller Rahmenbedingungen.[11]

Ein weiterer Erklärungsstrang sieht das Erstarken des aktuellen Rechtsextremismus vor allem als Reaktion auf die Herausforderungen der Moderne. Durch die Entwicklungen der Globalisierung und Individualisierung entstehen neue und komplexe Anforderungen an das Individuum. Rechtsextreme Deutungs- und Erklärungsmuster produzieren eine Reduktion auf scheinbar einfache Antworten indem sie rückwärtsgewandte Szenarien anbieten, die uns von den komplexen Fragen und Aufgaben entlasten. „Der aktuelle Rechtsextremismus stellt sich so betrachtet als eine antimodernistische Ideologie dar, die bezogen auf verschiedene Aspekte des Prozesses der Modernisierung moderner Gesellschaften die Forderung etabliert, dass diese aufgehalten bzw. rückgängig gemacht werden sollen und können".[12]

Ein Ansatz, der vor allem vom Soziologen Wilhelm Heitmeyer verfolgt wird, sieht als Ursachen für die Phänomene „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit"[13] vor allem differenzierte Prozesse der ökonomischen und sozialen Desintegration und de-

---

[10] Auch Decker und Brähler bezogen Fragen der Erziehung und Sozialisation in ihre Studie ein: Decker, Oliver/Brähler, Elmar/Geißler, Norman: Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin 2006.

[11] Vgl. Oesterreich, Detlef: Massenflucht in die Sicherheit? Zum politischen Verhalten autoritärer Persönlichkeiten. Theoretische Überlegungen und Ergebnisse von vier empirischen Untersuchungen. In: Loch, Dietmar/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Schattenseiten der Globalisierung. Frankfurt/Main 2001, S. 275-298.

[12] Scherr, Albert: Befunde der Rechtsextremismusforschung: Gründe und Ursachen der Attraktivität rechtsextremer Orientierungen für Jugendliche. In: Dünkel, Frieder/Geng, Bernd (Hrsg.): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Bestandsaufnahme und Interventionsstrategien. Mönchengladbach 1999, S. 69-88.

[13] „Hinter dem Konzept steht die theoretische Ausgangsposition, dass Menschenfeindlichkeit sich nicht an individuellen Feindschaftsverhältnissen festmachen lässt, sondern auf Gruppen zielt. Werden Personen aufgrund gewählter oder zugewiesener Gruppenzugehörigkeit als ungleichwertig markiert und feindseligen Mentalitäten ausgesetzt, dann sprechen wir von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit." (Heitmeyer, Wilhelm/Mansel, Jürgen: Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 6, Frankfurt/Main 2008, S. 13-35, hier S. 18.)

ren Folgen. Menschen, die sich ökonomisch und sozial in dieser Gesellschaft nicht mehr aufgehoben fühlen und davon ausgehen, keinen Einfluss auf diese Gesellschaft mehr zu haben, neigen nach Heitmeyer zu den vom ihm beschriebenen Einstellungsmustern der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit".[14]

Spezifische Rahmenbedingungen in den neuen Bundesländern verstärken die Neigung zu rechtsextremen Überzeugungen durch eine starke – aus Einstellungsmustern der DDR tradierte – Autoritätsorientierung und Staatsfixierung. Einzelne Elemente der ostdeutschen politischen Kultur können daher als positive Rahmenbedingungen bei der Verankerung rechtsextremer Einstellungen gesehen werden.

Die vor allem in der Politik immer wieder diskutierte These, der Zulauf der rechtsextremen Bewegung wie auch die Wahl rechtsextremer Parteien ließe sich vor allem auf ein – kurzfristiges – Protestverhalten zurückführen, ist von der Forschung seit langem der wissenschaftliche Boden entzogen worden. Eine aktuelle, europaweit vergleichende Studie kommt zu dem klaren Schluss: „Obwohl ein deutlicher Einfluss der Unzufriedenheit mit den Leistungen des politischen Systems nicht von der Hand zu weisen ist, kann die These von der ‚unideologischen Protestwahl' damit als widerlegt gelten."[15]

Komponenten von Protest und Provokation spielen bei der Wahl extremer Verhaltensweisen eine Rolle, vor allem bei Jugendlichen ist dies in der pädagogischen Arbeit immer wieder zu berücksichtigen. Umso wichtiger ist die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen, um deren wahre Motive und inhaltlichen Beweggründe zu erfahren. Nicht hinter jeder inhaltlich als rechtsextrem zu verortenden Äußerung steht ein überzeugter Ideologe. Dies sensibel zu hinterfragen, ist Element pädagogischer Arbeit.

---

[14] Die Längsschnittstudie von Heitmeyer berücksichtigt hierbei: Abwertung Langzeitarbeitsloser, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Etabliertenvorrechte, Abwertung Behinderter, Abwertung Obdachloser, Homophobie, Sexismus, Islamophobie.

[15] Vgl. Arzheimer, Kai: Die Wähler der extremen Rechten 1980-2002. Wiesbaden 2008, S. 385.

Vor dem Hintergrund der hier vereinfacht dargestellten Debatte zu den Ursachenkomplexen des Rechtsextremismus ist nun der Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung zu richten.

2. Was ist politische Bildung – und was nicht?

2.1 Das Ziel politischer Bildung

Das Ziel politischer Bildung ist die Stärkung von Demokratie. Demokratie lässt sich nur dann lebendig erhalten, wenn die Bürgerinnen und Bürger bereit und in der Lage sind, an den demokratischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Dies können sie nur, wenn sie in die Lage versetzt wurden, sich ein eigenes, abwägendes Urteil über politisch offene Fragen zu bilden. Daher ist die Fähigkeit der politischen Urteilsbildung das Kernziel jeglicher politischen Bildung. Wer sich ein Urteil in politischen Fragen bilden möchte, muss die Fakten kennen, die Grundzüge des politischen Systems und seiner Entscheidungsverfahren verstanden haben, unterschiedliche Positionen nachvollziehen können sowie seinen eigenen Standpunkt kennen und kritisch reflektieren können.

Natürlich braucht eine demokratische Gesellschaft auch ein ganzes Bündel weiterer Kompetenzen auf Seiten ihrer Bürger – Empathiefähigkeit, Toleranz sowie Diskurs- und Konfliktfähigkeit sind weitere wesentliche Elemente – aber sie finden ihre Zuspitzung und konkrete Umsetzung in der demokratischen Urteilsbildung. Der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Grundsätzen bildet quasi das Grundfundament für den Weg zu diesem Ziel. Die konkrete Ausgestaltung ist im Sinne einer pluralistischen Demokratie in unterschiedlicher Weise möglich. Aber der Konsens fordert von den politischen Bildnern bei der Konstruktion des Lerngegenstandes immer das Prinzip der Kontroversität zu gewährleisten und damit Indoktrination zu verhindern. Politische Bildung muss sich in mehrfacher Hinsicht abgrenzen. Politische Bildung ist weder reduzierbar auf die reine Vermittlung von Sachinformationen, noch auf die Darstellung einseitiger politischer Positionen, noch lässt sich ausschließliche soziale Bildung, welcher der Kontext zum politischen Agieren fehlt, als politische Bildung klassifizieren.

2.2 Politische Bildung ist weder politische Kunde noch Schulung

Dort, wo sich politische Bildung darauf reduzieren lässt, Informationen zu einem Sachthema zu geben (wie beispielsweise Informationen über von Rechtsextremen genutzte Symbolik, Fragen der rechtlichen Handhabe gegen rechtsextreme Aktivitäten etc.), sollten wir nicht von politischer Bildung, sondern von politischer Kunde oder politischer Schulung sprechen. Veranstaltungen, die auf einzelne Positionen abheben und diese ohne die Möglichkeit zur Kontroverse darstellen, sind ebenfalls keine politische Bildung. Ein Vortrag, der eine politische Position zu einem gesellschaftlich umstrittenen Thema referiert wird erst dann zur Veranstaltung im Sinne politischer Bildung, wenn die Chance zur Auseinandersetzung besteht, sei es im Rahmen der Veranstaltung selbst oder im Zusammenspiel mit einem breiten, in ein Konzept zusammengefasstes Angebot.

2.3 Soziale Bildung ist nicht politische Bildung

Deutlich kontroverser ist die Frage zu diskutieren: ist soziale Bildung auch politische Bildung? Fragen sozialen Lernens sind unstrittig Teil der politischen Bildung – vorrangig auch im schulischen Kontext. Schauen wir auf die Zielstellungen und Themensetzungen der politischen Bildung in der Schule, so gehören Elemente wie soziales Lernen und Lebenshilfe als Voraussetzungen und Lernhilfen auf dem Weg zur Mündigkeit fraglos zum schulischen Katalog. Die Grenzen zeigen sich hier jedoch mit Blick auf die Konzentration auf das Element des Demokratie-Lernens. Schulklassen setzen sich intensiv damit auseinander, wie der Klassensprecher zu wählen ist, ob die Klassenfahrt nach X oder Y unternommen wird. Schüler lernen Regeln sozialer Kommunikation wie „ausreden lassen“, „zuhören“ und lernen auch die Vorteile deren Einhaltung schätzen. Können wir politische Bildung in der Schule dann abschaffen? Zahlreiche Untersuchungen machen deutlich, dass sich politische Bildung nicht im Erleben und Erlernen von demokratischen Regeln in Schule und ihrem Umfeld erschöpft. Die Identifikation mit sozialen und demokratischen Grundwerten ist eine unabdingbare Voraussetzung für das dauerhafte Gelingen des „Projektes Demokratie“. Die Zustimmung zu

demokratischen Werten an sich bewirkt jedoch noch kein Demokratieverständnis an sich.[16] Politische Bildung zielt zusätzlich auf Orientierungsfähigkeit und damit Handlungsfähigkeit im demokratischen Regelungs- und Herrschaftssystem ab. Diese kann man nur erlangen, wenn politische und gesellschaftliche Phänomene und ihre Wirkungen verstanden wurden, Mechanismen der Mehrheitsbildung und Fragen der Legitimation allgemeinverbindlicher Entscheidungen gekannt und verstanden sind. Für ein so verstandenes Konzept politischer Bildung, das auf die Mündigkeit im gesellschaftlichen Regelungs- und Entscheidungssystem abzielt, ist der Beutelsbacher Konsens notwendige Bedingung.

So breit akzeptiert die Grundsätze inzwischen im schulischen Kontext sind – da hier die Schülerinnen und Schüler ohne freie Entscheidung den von Lehrerinnen und Lehrern konstruierten Lernprozessen ausgesetzt sind –, so umstritten ist die strikte Anwendung innerhalb der außerschulischen politischen Bildung.[17]

Das Kriterium für die Anwendbarkeit der Beutelsbacher Grundsätze sollte aus meiner Perspektive jedoch nicht der Lernort (Schule oder außerschulischer Lernort) oder der jeweilige Anbieter (Lehrer oder Träger der politischen Bildung) sein. Vielmehr müssen die jeweilige Adressatengruppe und deren Lernbedingungen die Qualitätskriterien bestimmen: Nehmen die Teilnehmer freiwillig die Angebote politischer Bildung wahr? Ist die politische Mündigkeit in ihrer Ausbildung begriffen – also ein zartes zu behütendes Pflänzchen – oder sind die Teilnehmer im weitesten Sinne politisch entscheidungsfähig? Angesichts der begrüßenswerten Angebote außerschulischer Akteure und Träger im Bereich der schulischen politischen Bildung in Form von Ganztagesangeboten, Wahlpflichtkursen und Projekttagen sowie Angeboten für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule sind die Debatten um Qualitätsstandards gerade in diesem Bereich intensiv zu füh-

[16] Vgl. Reinhardt, Sibylle: Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden 2010, S. 125-141.

[17] Siehe hierzu auch die Ausführungen von Siegfried Schiele in diesem Band.

ren. Die Gefahr, die in einer strengen und von oben verordneten Setzung der Prinzipien als conditio sine qua non für die außerschulische Arbeit besteht, ist ein Verlust an Freiheit und Vielfalt, die politische Bildung in der Demokratie prägen müssen. Daher plädiere ich für die Orientierung an den Kriterien der Kontroversität, des Überwältigungsverbotes und der Befähigung zur Partizipation als immer wieder neu zu definierende und mit Inhalt zu füllende Qualitätsmerkmale.

3. Möglichkeiten der politischen Bildung gegen Rechtsextremismus zu wirken

Die hehren Grundsätze werden angesichts der Herausforderung des Rechtsextremismus auf eine harte Probe gestellt. Wie kann ich als politische Bildnerin oder politischer Bildner nicht überwältigend und kontrovers über menschenverachtende Inhalte sprechen – ist nicht hier die Grenze des Beutelsbacher Konsenses erreicht?[18]

3.1 Die Begrenzung der Möglichkeiten: was kann politische Bildung erreichen?

Mit politischer Bildung werden wir nicht die politisch Überzeugten erreichen, die bereits fest in der rechtsextremen Gedankenwelt verhaftet sind. Ihnen gegenüber kann politische Bildung nur einen aus anderen Quellen gespeisten Verunsicherungsprozess unterstützten. Die rechtsextreme Gedankenwelt ist „rationalitätsimmun", wer tief in ihr verhaftet wird, kann nicht durch Gegenargumentationen zu einem Ausstieg bewogen werden. Politische Bildung kann durch unterschiedliche Elemente dazu beitragen, die Verbreitung extremistischer Gedanken und Verhaltensweisen zu begrenzen.

[18] Auch Wolfgang Sander thematisiert aus konstruktivistischer Sicht die Grenzen des Kontroversitätsgebotes, wenn er fragt: „Wie soll mit extremistischen oder fundamentalistischen Positionen wie mit obskuren Heilslehren innerhalb der eigenen Gesellschaft umgegangen werden?" Für ihn ist Bildung jedoch gerade als „Gegengift" gegen solche Positionen zu verstehen und so definiert er: „Hier genau liegt die Grenze der Multiperspektivität: in der Forderung, nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen." (Sander, 2009, a.a.O., S. 247).

1. Gute politische Bildung wirkt durch die Umsetzung ihres Ziels der demokratischen Urteilsbildung per se demokratiestärkend. Gelingt es uns, die Fähigkeit zu vermitteln, sich unter Abwägung unterschiedlicher Positionen und eigener Interessen und auf der Grundlage klarer Kriterien ein politisches Urteil zu bilden, dann fördern wir eine mündige Auseinandersetzung mit Politik und Gesellschaft. Dies ist die Grundlage für demokratische Entscheidungsprozesse.

2. Durch die offene Bearbeitung der Themen, die vom Rechtsextremismus aufgegriffen und genutzt werden, kann politische Bildung zur Stärkung demokratischer Einstellungsmuster beitragen. Ein Verständnis der Grundlagen der Demokratie und eine Auseinandersetzung mit Themen wie Migration und Integration, Europäische Integration oder Politik- und Parteienverdrossenheit sind ein Fundament zur Verhinderung extremer antidemokratischer Positionen und Verhaltensweisen. Die Vermittlung von „immunisierenden" Kenntnissen und Einsichten kann es den Vertretern der Legenden- und Mythenbildung erschweren, Fuß zu fassen. Hier ist politische Bildung im klassischen Sinne gefragt.[19]

3. Hingegen wirkt die Aufklärung über Rechtsextremismus nur indirekt präventiv gegen Rechtsextremismus. Die Studien über Ursachen und Hintergründe rechtsextremer Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen klar, dass nicht die fehlende Kenntnis über das Phänomen Rechtsextremismus die Ursache für den teilweise regen Zulauf ist. Würde eine Aufklärung über die wirklichen Ziele und Positionen des Rechtsextremismus sich auf dessen Anhänger oder potentiellen Anhänger auswirken, so wären dies lediglich verleitete und irregeführte Protestierer.[20]

---

[19] Siehe hierzu auch die gewinnbringende Debatte unterschiedlicher Ansätze der politischen Bildung, wie beispielsweise Menschenrechtserziehung, historisch-politische Bildung bei: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden 2004.

[20] So bewertet Gänger, der sich mit schulischer Präventionsarbeit auseinandergesetzt hat, sowohl „Aufklärung" über Rechtsextremismus als auch direkte „Intervention" nur als Ergänzung einer schulischen Präventionsarbeit, die auf den Säulen: demokratische Unterrichtskultur und Förderung der sozialen Beziehungen aufbauen muss. Vgl. Gänger, Sven: Schule gegen Rechtsextremismus - Schwerpunkte und Ergänzungen. In: Kursiv (2007), H. 4, S. 74-84.

Dennoch ist politische Bildung sowohl in Schule und als auch in außerschulischen Kontexten gefordert, über den Rechtsextremismus, seine ideologischen Hintergründe, die Ziele und die Aktionsformen aufzuklären, gilt es doch demokratische Jugendliche bzw. Erwachsene in ihren Positionen zu stärken, Argumentationen gegen Rechtsextremismus zu erarbeiten und die eventuell Schwankenden und mit extremistischen Positionen Sympathisierenden in ihrer demokratischen Urteilsbildung zu unterstützen.

3.2 Herausforderungen bei der Thematisierung von Rechtsextremismus

Bei der Thematisierung von Rechtsextremismus sind wir in der außerschulischen wie schulischen politischen Bildung mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Aus der eingehenden Beobachtung und Analyse von Bildungsprozessen wissen wir: „Die Adressaten wehren dann Informationen und Argumente gerade deshalb ab, weil sie wahrnehmen, dass Pädagogen versuchen, auf sie einzuwirken, und dies als einen illegitimen Versuch bewerten, sie zu beeinflussen oder gar zu manipulieren. Daraus kann sich eine Dynamik der sich aufschaukelnden Konfrontation entwickeln, in der jeder weitere Versuch zu argumentieren, als unzulässiger Übergriff auf die eigene Person zurückgewiesen wird."[21]

Die Bearbeitung des Themas Rechtsextremismus unterliegt damit der Gefahr, durch das Abrutschen in eine sogenannte „Konfrontationsfalle" kontraproduktiv zu wirken. Da die kritische Betrachtung rechtsextremer Inhalte und Verhaltensweisen nicht immer zur Alltagserfahrung der Adressaten der Bildungsveranstaltungen gehört, können diese durch die Konfrontation in eine Abwehrhaltung getrieben werden. Diese wird verstärkt, wenn sich die Bildungseinheit in ihrer Darstellung des Gegenstandes als vor allem moralisch konstruiert zeigt („Moralisierungsfalle").[22] Auch aus der Gedenkstättenpädagogik wissen wir, dass moralische Ar-

[21] Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Bonn 2005, S. 277.

[22] Vgl. Scherr, Albert: Kommunikationsfähigkeit ist gefragt. Forderungen aus der Wissenschaft. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter www.bpb.de/themen/0L586G.html, zuletzt geprüft am 05.03.2013.

gumentationen keine eigenen Erkenntnisse ermöglichen, sondern in besonderem Maße Abwehrreaktionen hervorrufen können.[23] Bei der Behandlung des Themas Rechtsextremismus werden die beiden Gefahrenpotentiale ergänzt durch die latente Gefahr, durch die Zur-Schau-Stellung rechtsextremer Inhalte, diese erst publik zu machen („Werbefalle"). Gute politische Bildung kann sich diesen Herausforderungen stellen, indem sie ihre Qualitätskriterien des Beutelsbacher Konsenses auch und gerade bei der Behandlung des Themas Rechtsextremismus anwendet.

3.3 Kontroversität und Überwältigungsverbot

Es ist dem Pädagogen Albert Scherr zuzustimmen, wenn er als Reaktion auf die beschriebenen Gefahren fordert: „Um eine solche Entwicklung zu vermeiden ist es notwendig, Jugendlichen Aspekte des Themenkomplexes ‚Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtsextremismus' als einen von ihrer Person unterschiedenen Lerngegenstand anzubieten."[24] Dies muss durch eine Konstruktion des Themas geschehen, die eine Bearbeitung des Gegenstandes möglich macht, der die Darstellung kontroverser Positionen zulässt. Es gilt inhaltliche Lernarrangements umzusetzen, in denen rechtsextreme Inhalte bearbeitet, anhand von Kriterien bewertet oder unterschiedliche Positionen zum Umgang mit rechtsextremen Phänomenen diskutiert werden.

Es ist kein Widerspruch, wenn wir gleichzeitig fordern, dass dies auf der Grundlage einer Argumentation für demokratische Positionen geschehen kann und muss. Rechtsextreme Positionen und Inhalte dürfen nicht Inhalt der Bildungsprozesse sein, sondern Gegenstand. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen – wie auch die Schülerinnen und Schüler im Unterricht oder im Rahmen von Projekten – müssen befähigt werden, sich dem Gegenstand zu stellen und ihre Position hierzu auf der Grundlage demokratischer Argumentationen zu erarbeiten.

Eine Reihe von guten Beispielen zeigt uns, wie Kontroversität und Überwältigungsverbot umzusetzen sind: Sei es durch die Bearbeitung rechtsextremer Inhalte vor dem Hintergrund der

[23] Siehe hierzu auch den Beitrag von Matthias Heyl in diesem Band.
[24] Vgl. Scherr, Kommunikationsfähigkeit, a.a.O.

Menschenrechte[25] oder der Einbettung in eine sozialwissenschaftliche Analyse.[26] Die Frage eines möglichen NPD-Verbotes ließe sich beispielsweise in ausgezeichneter Weise kontrovers darstellen. Diese sowohl innerhalb der Wissenschaft wie auch der Gesellschaft zu Recht kontrovers diskutierte Frage kann das Verstehen des Rechtsextremismus fördern und gleichzeitig grundlegende Merkmale demokratischer Verfassungsstaatlichkeit vermitteln. In der politischen Bildung zum Thema Rechtsextremismus muss es darum gehen, den Gegenstand in einen Lernprozess einzubetten, der durch die Bearbeitung unterschiedlicher Positionen, Kriterien und Fragestellungen einen eigenen Weg der Urteilsbildung für jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin ermöglicht.

4. Fazit

Die Lernarrangements dürfen demokratische Grundpositionen nicht in Frage stellen, sie müssen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aber die Chance der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Position einräumen. Es geht nicht darum, rechtsextreme Positionen und Äußerungen zu akzeptieren und im Sinne der Kontroversität „zuzulassen". Die Grundwerte der Demokratie begleiten didaktisches wie pädagogisches Handeln als unumstößliche Wertbezüge, doch ihre Akzeptanz ist Ziel und nicht Voraussetzung politischer Bildung. Auch im Rahmen der politischen Bildungsarbeit, die sich mit antidemokratischen Phänomen wie Rechtsextremismus oder anderen Formen des Extremismus auseinandersetzt, muss daher das Ziel der Herausbildung der politischen Mündigkeit über moralische Betroffenheits-Argumentationen siegen.

---

[25] Vgl. Kaletsch, Christa: Für Demokratie und Menschenrechte. Bausteine zur Auseinandersetzung mit der „Erlebniswelt Rechtsextremismus". In: Pädagogik (2010), H. 2, S. 18-21.

[26] Vgl. May, Michael/Dietz, Andreas: Thema „Rechtsextremismus" im Unterricht: Verstehen vs. Moralisieren. Soziologische Reflexionen im Lernfeld Soziologie der gymnasialen Oberstufe. In: Gesellschaft–Wirtschaft–Politik, Jg. 53 (2005), H. 2, S. 223-233; ergänzte Version unter: http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe09/, zuletzt geprüft: 05.03.2013.

Mit Überwältigendem überwältigen?

Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung. Ein Plädoyer für die Schärfung des Profils historischer Bildung[1]

Matthias Heyl

Gedenkstätten mit zeitgeschichtlichem Fokus sind in der Regel Orte, an denen wir mit Emotionen und Kontroversen, zuweilen sogar in der Kombination hoch emotional ausgetragener Kontroversen, konfrontiert werden. Dies war lange keine Selbstverständlichkeit, hat sich die Bedeutung des Begriffes der Gedenkstätte in der deutschen Öffentlichkeit doch seit 1945 massiv gewandelt. Üblicherweise haben wir heute in unserer Alltagswahrnehmung Orte vor Augen, die meist auf historische, politisch begründete Gewalt-, Verbrechens- und Unrechtserfahrungen verweisen. Diese Eindeutigkeit ist keineswegs selbstverständlich. Jan-Philipp Reemtsma hat darauf verwiesen, dass etwa die KZ-Gedenkstätten zuallererst als Gedenkorte für die Überlebenden und ihre Nachkommen und als „Orte der Dokumentation zu Beweiszwecken" dienten, und sich damit von „Erinnerungsorte[n] anderer Art" abheben. Kriegsgräberstätten und Kriegerdenkmäler bestimmten beispielsweise vor 1945 viel mehr das Bild des Gedenkortes.[2] Während Gedenkstätten in der heutigen deutschen Wahrnehmung meist auf eine negative Geschichte rekurrieren, war das Bild der affirmativen Gedenkorte und -stätten, die einem positiven Beispiel und Vorbild ein sinnstiftendes Denkmal setzten, vordem maßgeblicher. Aber selbst die alten Soldatenfriedhöfe führen uns – ihrer ursprünglichen Intention zuwider – in unserer heutigen Wahrnehmung weniger das Pathos heroischer Vorbilder vor Augen, als vielmehr das Elend des Krieges. Wenn man weiß,

[1] Der Beitrag beruht auf einem Vortrag im Rahmen des 9. Berlin-Brandenburgischen Forums für zeitgeschichtliche Bildung am 8. Juni 2012 in Potsdam.

[2] Vgl. Reemtsma, Jan Philipp: Wozu Gedenkstätten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25-26 (2010), S. 3-9.

dass dieser eklatante Perspektivwandel in relativ überschaubarer Zeit stattgefunden hat, darf man sich auch ein wenig fürchten, weil sich derlei nicht immer nur zum Guten ändert.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel, an dem sich beide Gedenkstättentypen auf verstörende Weise begegnen: Im mecklenburgischen Wöbbelin zwischen Ludwigslust und Schwerin wurde der 1813 bei einem Gefecht gefallene Dichter Theodor Körner bestattet, der sich als patriotischer Kämpfer gegen die napoleonische Besetzung dem Lützowschen Freikorps angeschlossen hatte. Das 1814 auf dem Friedhof feierlich eingeweihte Grabdenkmal „entwickelte sich schon kurz nach dessen Tod zur national-patriotischen Gedenkstätte". 1938 wurde die Theodor-Körner-Gedenkstätte zu einer „nationalsozialistischen Weihestätte" umgestaltet. In den letzten Monaten des Zweiten Weltkrieges errichtete die SS in unmittelbarer Nähe zur Stadt Ludwigslust das KZ Wöbbelin als Außenlager des Hamburger Konzentrationslagers Neuengamme. Nach der Befreiung des Lagers durch amerikanische Truppen wurden Opfer dieses Lagers im Umfeld der Körner-Gedenkstätte beigesetzt, 1965 erfolgte die Widmung als Gedenkstätte für die dort beigesetzten KZ-Häftlinge.[3]

Wie reflektiert nun die heutige Gedenkstätte dieses Amalgam zweier Gedenkanlässe an einem Ort? Auf der Website der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin heißt es recht lapidar heute: „Das Gebäude der Mahn- und Gedenkstätten wurde zur Ehrung Theodor Körners errichtet. Der patriotische Poet ist am 26. August 1813 während eines Gefechtes in den Napoleonischen Befreiungskriegen tödlich verwundet worden. Seit 1965 wird hier auch dem Schicksal derer gedacht, die am Ende des 2. Weltkrieges in dem Konzentrationslager nahe Wöbbelin zu Tode kamen. Auf dem Gelände, wo Theodor Körner zu Grabe gebettet wurde, sind auch etwa hundertsechzig von den mehr als eintausend Toten des KZ-Auffanglagers bei Wöbbelin begraben."[4] Während das affirmative Körner-Gedenken – je nach Zeit und Deutung – patrioti-

[3] Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/W%C3%B6bbelin, zuletzt geprüft: 23. Mai 2012.

[4] http://www.kz-woebbelin.de/html/start/index.php?lang=de, zuletzt geprüft: 23. Mai 2012.

sche, nationalistische oder chauvinistische Verehrung, Pathos (als besondere, gesteigerte und weihevoll gerahmte Form der Emotionalität) und Bereitschaft, seinem Beispiel zu folgen, aufrufen sollte, konfrontieren die Gräber der Opfer des KZ Wöbbelin die Besucher mit dem Faktum der nationalsozialistischen Massenverbrechen. Ich bin kein Kenner der Geschichte dieses speziellen Gedenkortes, um genau beschreiben zu können, welches Bild die Gedenkstätte in der DDR auf diesen Ort projiziert hat – aber es gibt eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass auch dort der Bezug auf das KZ als historische Negativfolie offensiv mit dem Bild des heroischen, letztlich siegreichen antifaschistischen, kommunistischen Widerstands ins Positive gewendet wurde.

Für andere Orte weiß ich zu beschreiben, wie in der DDR versucht wurde, den KZ-Gedenkstätten auch ein affirmatives Pathos beizugeben – etwa mit dem Epitaph von Anna Seghers am Eingang der 1959 eingeweihten Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück, wo es über die im Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück inhaftierten Frauen appellativ heißt:

SIE SIND UNSER ALLER MÜTTER UND SCHWESTERN. IHR KÖNNTET HEUTE WEDER FREI LERNEN NOCH SPIELEN, JA IHR WÄRET VIELLEICHT GAR NICHT GEBOREN, WENN SOLCHE FRAUEN NICHT IHREN ZARTEN, SCHMÄCHTIGEN KÖRPER WIE STÄHLERNE SCHUTZSCHILDER DURCH DIE GANZE ZEIT DES FASCHISTISCHEN TERRORS VOR EUCH UND EURE ZUKUNFT GESTELLT HÄTTEN.

Noch ist die lange währende gedenkstättenpädagogische Praxis der DDR seit Gründung der „Nationalen Mahn- und Gedenkstätten“ Ende der 1950er/Anfang der 1960er Jahre kaum umfassender untersucht. Wir wissen um die ideologisch aufgeladene, sinnstiftende Funktion der Gedenkstätten, die weniger auf die anlassgebende Geschichte in ihrer Komplexität gerichtet waren, als vielmehr auf eine auch zuweilen pathetisch gerahmte, sinnstiftende Unterstützung des Gründungsmythos der DDR. Die Gedenkstätten betonten den heldenhaften antifaschistischen Widerstand unter Führung der Kommunisten, der sich in der Gründung der DDR vollendet sah. Die schockierende Konfrontation mit dem

Grauen der Lager galt mehr als Mittel der „Aufklärung" über das „wahre Gesicht des Kapitalismus", als der Wahrnehmung der Pein der Opfer, als Teil der Wahrnehmung des Ortes und seiner Geschichte. Die semantische Trennung nach „Kämpfern gegen den Faschismus" und „Opfern des Faschismus" zog dabei auch eine hierarchische Linie der gesellschaftlichen Anerkennung.

Dieses Feld DDR-spezifischer normativer Rahmungen von Gedenkstättenerfahrungen eingangs anzusprechen, scheint mir unerlässlich, da es Nachwirkungen in Teilen der Lehrerschaft und – vermittelt – auch in Teilen der Schülerschaft haben dürfte, die allerdings noch nicht wissenschaftlich untersucht sind. Auch die Frage, in welcher Form Emotionalität aufgerufen, herausgefordert und in der Praxis Raum gegeben wurde, welche Räume es jenseits normativ gesetzter Erwartungen für Emotionalität und Kontroversität doch gegeben haben mag, ist weithin noch nicht untersucht. Ebenso wenig haben wir genauere Kenntnis, welche Erfahrungen Gedenkstätten-Besucher in diesen angedeuteten Rahmungen oder gegen sie gemacht haben und welche Wirkungen das auf ihre heutige Sicht auf die Orte und ihre Geschichte hat.

In unserer heutigen, pluralistischen Gesellschaft agieren Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik immer – zumal, wenn sie auf historische Gewalt- und Verbrechenskomplexe verweisen – in einem gesellschaftlichen Feld vielfältiger, manchmal sogar einander widersprechender Erwartungen, insbesondere auch vor dem Hintergrund der schulischen Wahrnehmung der Gedenkstätten als einem außerschulischen Lern- und Bildungsort.

1. Standortbestimmung der Gedenkstättenpädagogik im Feld historisch-politischer Bildung

Zunächst sei mir eine erste skizzenhafte Standortbestimmung der Gedenkstättenpädagogik im Feld historisch-politischer Bildung erlaubt. Wenn ich im Folgenden versuche, mich den Herausforderungen im Umgang mit Emotionalität und Kontroversität in der gedenkstättenpädagogischen Praxis als Teil historisch-politischer Bildung anzunähern, dann tue ich das im deutlichen Widerspruch zu Verena Haug und Barbara Thimm, die formulierten, dass Gedenkstättenpädagogik „trotz ihres wesentlich historischen

Vermittlungsgegenstands […] mit dem Anspruch, Werthaltungen herauszubilden, Teil der politischen Bildung in Deutschland“[5] sei, da sie insbesondere durch „die Anforderung, durch die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus demokratische Grundorientierungen zu fördern, […] anschlussfähig für die Konzepte des Demokratielernens“[6] sei. Dem zu folgen, würde bedeuten, dass sich historische Bildung im Feld der Gedenkstättenpädagogik dem Primat politischer Bildung unterwürfe, ohne ihre eigenen Ansprüche deutlich erkennen zu lassen.[7] Der Anspruch, „Werthaltungen herauszubilden“ und „durch die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus demokratische Grundorientierungen zu fördern“, hat seinen Ursprung im Feld der politischen, nicht der historischen Bildung. So, wie die Erkenntnisinteressen der Geschichts- und der Politikwissenschaft an historischen Sachverhalten disziplinär unterschiedlich sind, sind Fragestellungen und Methoden der historischen und politischen Bildung notwendigerweise nicht deckungsgleich. Im Feld historisch-politischer Bildung, das als interdisziplinäres Feld markiert sein soll, scheint es mir umso wichtiger, die jeweiligen Grenzen der beteiligten Disziplinen vor Augen zu haben, um zu einer Schärfung des Blicks beizutragen.

Da mit dem Rekurs auf den Beutelsbacher Konsens das Feld der politischen Bildung auch hier dominiert, möchte ich mich auf eine kontrastierende und konturierte skizzenhafte Beschreibung aktueller Erwartungen an den Geschichtsunterricht beschränken, die ihre Bedeutung für die historische Bildung an Gedenkstätten hat: Der Geschichtsdidaktik geht es heute für den Geschichtsun-

---

[5] Haug, Verena/Thimm, Barbara: Projektdokumentation „Aus der Geschichte lernen?“ Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive. Dachau 2007, S. 13.

[6] Ebd.

[7] Im Feld der historisch-politischen Bildung gibt es zugegebenermaßen immer wieder einen unterschwelligen und zuweilen offen ausgetragenen Streit um das Primat des Historischen oder des Politischen, und ich oute mich gleich sowohl als Mitglied des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands als auch der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, um zwei Akteure dieses Streits zu benennen, so dass deutlich wird, das hier zwei Herzen in meiner Brust schlagen.

terricht vorrangig um die Förderung und Gewinnung „historischer Kompetenz", wie es die neueren Rahmenlehrpläne für das Fach Geschichte formulieren. Geschichtsunterricht soll, wie Waltraud Weber zusammenfasst, „die Entwicklung historischer Kompetenz bei den Schülern […] fördern. Wissen ist dann nicht das eigentliche Ziel, es wird viel mehr zum Werkzeug". Die schließlich doch „wissensbasierte Kompetenzentwicklung historischen Denkens und Erzählens" zeige sich „in der Beherrschung von zwei grundlegenden Operationen: in der Fähigkeit, sich historisches Fachwissen über Vergangenes anzueignen, also Vergangenheit deutend zu rekonstruieren und sinnvoll darzustellen (Deutungskompetenz) sowie in der Fähigkeit, Geschichtsdeutungen anderer analysieren und beurteilen zu können (Analysekompetenz)".[8]

Erklärtes Ziel der historischen Bildung ist es, Jugendliche zu befähigen, durch Entwicklung „historischer Kompetenz", Deutungen vergangener, gegenwärtiger und künftiger gesellschaftlicher Prozesse als solche zu erkennen und an den Kontroversen um diese Deutungen kompetent teilzuhaben. Insofern ist historische Bildung eine der fundamentalen Voraussetzungen für die Entwicklung narrativer Kompetenz, die Deutungs-, Analyse-, Methoden-, Urteils- und Orientierungskompetenz mit einschließt und Voraussetzung aktueller Handlungskompetenz ist.

Deutungskompetenz umfasst dabei das „Identifizieren und Ordnen von Wissenselementen zu Zeitverläufen und Strukturen, die als Zusammenhänge betrachtet und beurteilt werden können". Analysekompetenz meint die Kompetenz, „wissenschaftliche und geschichtskulturelle Darstellungen und Deutungen auf ihre Voraussetzungen, Strategien und Absichten hin beurteilen [zu] können". Methodenkompetenz bedeutet, „selbstständig Fragen an die Vergangenheit und an Deutungen von Vergangenheit [zu] stellen und quellenorientiert beantworten [zu] können", während die Urteils- und Orientierungskompetenz heißt, „Geschichte nutzen [zu] können zur reflektierten und vernunftgeleiteten (Wert-) Urteils-

[8] Schreiber, Waltraud: Mit Geschichte umgehen lernen. Historische Kompetenz aufbauen. Ein Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht. In: Körber, Andreas/Baeck, Oliver (Hrsg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Neuried 2006, S. 11-19, hier: S. 11.

bildung, zur individuellen Identitätsbildung und zu sinnvollem Tun." Daraus ergibt sich Narrativität als „reflektiertes historisches Erzählen (sinnbildende Darstellung von Geschichte formulieren, analysieren und beurteilen)."[9]

Die genannten Kompetenzen lassen sich am ehesten an relevanten Inhalten üben. „Narrative Kompetenz" bedarf des nachvollziehbaren Bezugs auf Themen, Inhalte und Sachverhalte, auf konkrete historische Akteure, Situationen, Umstände und Verhältnisse. Da Geschichte uns aber eben nicht als „Geschichte selbst" entgegen kommt, sondern selber in Deutungen, ist hier das Feld der Kontroversität schon aufgemacht. Die Fokussierung auf Gewinnung narrativer Kompetenz mit ihren benannten Teilkompetenzen soll Jugendliche befähigen, als autonome Subjekte am Streit um Deutungen historischen Geschehens kompetent und reflektiert teilhaben zu können. Dabei verfügt die Geschichtsdidaktik als gleichsam „disziplinäre Borderlinerin" zwischen Geschichts- und Erziehungswissenschaft über einen breitgespannten diskursiven Referenzrahmen, in dem in den 1970er/1980er Jahren unter Einfluss anderer Sozialwissenschaften die Relevanz der Thematisierung von Alternität, Ambivalenz und Ambiguität für den Geschichtsunterricht erkannt wurde.

2. Beutelsbacher Konsens

Für die politische Bildung ist Kontroversität ähnlich bedeutend wie für die historische Bildung. Sie genießt dort sogar verbrieften Respekt, mit dem Kontroversitätsgebot des 1976 formulierten Beutelsbacher Konsenses. Es wäre nun zu viel verlangt, hier die Geschichte dieses Minimalkonsenses sowie seiner gesellschaftlichen und politischen Rahmungen zu entfalten – das geschieht in diesem Band an anderer Stelle. Erlauben Sie mir dennoch den Versuch einer kleinen Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. Dabei sollten wir uns für die Anfänge politischer Bildung in der Alt-Bundesrepublik vergegenwärtigen, dass sie in einem Verdachtsfeld agierte, das einerseits auf Vorbehalten in Teilen der deutschen Bevölkerung gegenüber den Reeducation-Bemühun-

[9] Ebd.

gen der Westalliierten in der unmittelbaren Nachkriegszeit rekurrierte, und andererseits auf ein Misstrauen gegenüber politischer Instrumentalisierung, Indoktrination und Sinnstiftung traf, das maßgeblich aus der NS-Zeit stammte. Gleichzeitig bot sich auch unter den Vorzeichen des „Kalten Krieges" für die bundesrepublikanische Gesellschaft eine zweite Negativfolie aus der Wahrnehmung von Indoktrinationselementen im Bildungsbereich der DDR – etwa mit dem Stichwort „Staatsbürgerkunde" und der Einführung des gleichnamigen Faches in den Schulunterricht der DDR ab 1969.

Halten wir uns noch einmal einige für die Entwicklung der politischen Bildung vor Beutelsbach bedeutsame historische Momente vor Augen: erst 1952 wurde – in namentlicher Anlehnung an die „Reichszentrale für Heimatdienst" der Weimarer Republik – die „Bundeszentrale für Heimatdienst" als Akteurin politischer Bildung gegründet, die seit 1963 als „Bundeszentrale für politische Bildung" die politische Bildung auch im Namen führt; ebenfalls Anfang bis Mitte der 1950er Jahre zogen die Bundesländer mit den Gründungen der Landeszentralen nach.[10]

Die erste Entschließung der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder zur „Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den

[10] 1952 wurde die „Bundeszentrale für Heimatdienst" gegründet, die nach den Reeducation-Bemühungen der Westalliierten einen eigenen deutschen Beitrag zur Erziehung zur Demokratie leisten sollte. Mit ihrem Namen nahm die Bundeszentrale Bezug auf die 1918 gegründete „Zentralstelle für Heimatdienst" und deren Nachfolgerin, die 1919 gegründete „Reichszentrale für Heimatdienst", die mit ihren Landesstellen das demokratische Bewusstsein in der deutschen Bevölkerung der Weimarer Republik ebenso fördern sollte wie Kenntnisse über Wert und Funktionsweise einer parlamentarischen Demokratie. 1933 wurde die „Reichszentrale für Heimatdienst" durch einen Erlass des Reichspräsidenten aufgelöst, ihre Zuständigkeiten gingen auf das neu gegründete „Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda" übertragen. Auch Landesstellen wurden durch Reichspropagandaämter ersetzt. Seit 1963 trägt die Bundeszentrale ihren heutigen Namen: „Bundeszentrale für politische Bildung". Auch in den Ländern der Bundesrepublik wurden Anfang/Mitte der 1950er Jahre „Landeszentralen für Heimatdienst" gegründet (etwa in Hessen 1953, in Bayern und Niedersachsen 1955), die überwiegend Anfang/Mitte der 1960er in „Landeszentralen für politische Bildung(sarbeit)" umbenannt wurden (etwa in Niedersachsen 1959, in Hessen 1963, in Bayern 1964).

Schulen“ stammte vom Februar 1960. Damit reagierten die Kultusminister auf eine massive antisemitische Welle, die im Winter 1959/1960 ihren Höhepunkt erreicht hatte, die aber im Text des Beschlusses nur sprachlich verschleiert als „besondere […] Vorfälle des vergangenen Jahres“ auftaucht.[11] In der Entschließung wurde die Bedeutung der „Behandlung der jüngsten Vergangenheit“ – der Geschichte des Nationalsozialismus also – als wichtige Aufgabe schulischer Bildung und Erziehung festgehalten, die im schulischen Bereich im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht wahrgenommen werden sollte. So wurde das Amalgam historisch-politischer Bildung für diesen Bereich geschaffen. Im Fokus der damaligen KMK-Entschließung waren dabei keinesfalls die nationalsozialistischen Massenverbrechen, sondern die „Zerstörung der rechtsstaatlichen Ordnung in der nationalsozialistischen Zeit“ und „Ursache und Wirkung der Spaltung Deutschlands“. Damit wurde gleichsam das Primat der politischen Bildung vor der historischen Bildung formuliert, die Geschichte sollte die Folie für die politische Bildung abgeben.

Was nun das Feld der Gedenkstätten betrifft, auf deren gedenkstättenpädagogische Praxis ich mich im Weiteren beziehen will, waren die auf die nationalsozialistischen Verbrechen bezogenen Gedenkstätten im Jahr des Beutelsbacher Konsenses 1976 in der Altbundesrepublik – im Gegensatz zur ehemaligen DDR – ein noch vergleichsweise junges, zum Teil erst entstehendes Phänomen.[12]

3. Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Praxis der Gedenkstättenpädagogik

„Überwältigung“ und „Kontroversität“ sind zwei zentrale Kategorien des Beutelsbacher Konsenses, die im Diskurs zur politischen Bildung noch durch die Zufügung der Worte „Gebot“ respektive „Verbot“ normativ erhöht werden. Jenseits dieser normativen

[11] Vgl. Heyl, Matthias: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg 1997, S. 150-156.

[12] Vgl. Knigge, Volkhard: Gedenkstätten und Museen. In: Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Bonn 2005, S. 402f.

Aufladung will ich sie in diesem Beitrag zu Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Praxis der Gedenkstättenpädagogik später wieder aufrufen, zusammen mit der „Schülerorientierung", die mir anschlussfähig scheint für meine abschließenden Gedanken zur notwendigen mehrfachen Subjektorientierung der Gedenkstättenpädagogik.

Wenn ich bereits eingangs auf das Manko verwiesen habe, dass die gedenkstättenpädagogische Praxis der DDR kaum als gut erforscht angesehen werden kann, so muss auch die bundesdeutsche gedenkstättenpädagogische Praxis gerade hinsichtlich emotionaler Erwartungen und Reaktionen der Besucher und insbesondere im Setting des schulischen Gedenkstättenbesuchs, in empirischer Hinsicht als weithin unerforscht gelten.

Bert Pampel weist immerhin 34 empirische Studien auf der Basis von Befragungen von Gedenkstättenbesuchern in einer Übersicht nach.[13] Allerdings ist das Gesamtbild dieser Arbeiten sehr uneinheitlich. Die Kategorie der „Emotionalität" im Feld der Gedenkstättenpädagogik wird dort kursorisch aufgerufen, ist aber selber kein zentraler Untersuchungsgegenstand.

Auf „Betroffenheit" als Form emotionalen Engagements verweisen Sven Gareis und Malte von Vultejus in ihrer 1987 vorgelegten Studie auf der Basis von 1.035 Interviews mit einer Zufallsauswahl deutschsprechender Besucher der Gedenkstätte Dachau: „Die KZ-Gedenkstätte löst zwar bei den Besuchern Betroffenheit aus, aber offenbar hängt der Grad der Betroffenheit von den Einstellungen ab, die schon vor dem Besuch der Gedenkstätte vorhanden waren. Befragte, die bereits eine eher negative Einstellung zur Gedenkstätte hatten, ändern diese auch unter dem Eindruck des Besuches nicht. Die Gedenkstätte wirkt demzufolge eher auf Befragte, die schon mit einer gewissen Bereitschaft zum emotionalen Engagement nach Dachau kommen, wobei die Autoren bei 25% „starke emotionale Betroffenheit", bei 65% eine „spürbare, aber nicht allzu starke Betroffenheit" und bei 15% „keine besondere Betroffenheit" ausmachten – und

[13] Pampel, Bert: „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist". Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt/Main u. New York 2007, S. 408-413.

uns doch schuldig blieben, woran sich der Grad der „Betroffenheit“ bemisst.[14]

Zwar setzten sich Klaus Ahlheim und Bardo Heger in ihrer Befragung von 2.185 Studierenden der Universität Essen zur Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust aus dem Jahre 2000/2001 explizit mit Gedenkstättenbesuchen und ihren Wirkungen auseinander, ohne aber selber nach emotionalem Engagement und emotionaler Involviertheit zu fragen.[15] Immerhin zitieren sie aus einer unveröffentlichten Studie Wilfried Schubarths: „Die Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald verfügt über beträchtliche Potenzen der Wirkung auf jugendliche Besucher. Das betrifft vor allem den nachweisbaren Informationsgewinn über das Leben im KZ und die starken (kurzfristigen) emotionalen Wirkungen.“[16]

Sowohl in der Wahrnehmung der Dachauer als auch der Buchenwalder Erfahrungen werden mit dem Begriff der wahrgenommenen „Betroffenheit“ und der „starken (kurzfristigen) emotionalen Wirkungen“ eher blitzlichtartige Beobachtungen referiert, als dass hier tatsächlich aussagekräftige Öffnungen hin zum Feld emotionaler Reaktionen und Wirkungen bei den Gedenkstättenbesuchern geschaffen würden.

Unter Gedenkstättenpädagogen konsensfähig dürfte Günter Morschs in der Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen gewonnene Wahrnehmung sein, dass die meisten Besucher, die überhaupt mit reflektierten Erwartungen in die Gedenkstätte kommen, vom Besuch „einen sinnlichen Zugang zu den materiellen Spuren“ und „eine fühlbare Verlebendigung der eigenen bisherigen Kenntnisse“

---

[14] Gareis, Sven/Vultejus, Malte von: Lernort Dachau? Eine empirische Untersuchung bei Besuchern der Gedenkstätte Dachau. Berlin 1987, S. 30 ff. und S. 118.

[15] Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo: Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns. Schwalbach/Ts. 2003, S. 83-90. Vgl. auch: Ahlheim, Klaus u.a.: Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach/Ts. 2004, S. 9-12.

[16] Schubarth, Wilfried: Zu Wirkungen eines Gedenkstättenbesuches bei Jugendlichen, unveröffentlichtes Manuskript, Leipzig o.J., S. 11; zit. nach Ahlheim/Heger, a.a.O., S. 86.

suchen, die „Erwartung eines auratischen, emotionalen Erlebnisses verbindet sich mit einem ganz allgemeinen, unspezifischen Interesse an der Geschichte der NS-Zeit“.[17] Mit den Begriffen „sinnlicher Zugang“, „fühlbare Verlebendigung“ und „Erwartung eines auratischen, emotionalen Erlebnisses“ ruft Günter Morsch Kategorien auf, die auf emotionale Wahrnehmungen und affektive Besetzungen der Gedenkorte verweisen. Ich erspare Ihnen an dieser Stelle, meinen grundsätzlicheren Dissens mit Morsch und anderen, um die Begriffe „Aura“ und „Authentizität“ zu entfalten.[18]

Die „auratische Wirkung“ der Gedenkstätten ist nicht als eine den Gedenkorten innewohnende Eigenschaft zu begreifen, die Voraussetzung ihrer Wahrnehmung ist, sondern sie ist als Ergebnis und Erzeugnis normativer Besetzungen, die auch in Bildungsprozessen reproduziert werden, zu verstehen.

Die Gedenkorte werden von uns mit „auratischen Erwartungen“ besetzt, um in der „Aura“ eine Sphäre des besonderen Respekts zu schaffen und abzusichern. Der Begriff der „Aura“ verweist auch auf ihren Ursprung im Religiösen. Dort werden Orte und Gegenstände mit einer sakralen „Aura“ versehen, um Profanes von Heiligem zu scheiden. Die sakrale „Aura“ garantiert höchstnormativ den besonderen Respekt und die Erhöhung des Sakralen. So wird eine nichthinterfragbare Tabu-Sphäre geschaffen, die nicht adäquate, respektlose Annäherungen verhindern soll.

---

[17] Morsch, Günter: Authentische Orte von KZ-Verbrechen. Chancen und Risiken aus der Sicht der Besucherforschung. In: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck 2002, S. 42-47, hier: S. 44.

[18] Nachzulesen in: Heyl, Matthias: ‚Forensische Bildung‘ am historischen Tat- und Bildungsort – ein Plädoyer gegen das Erspüren von Geschichte. In: Geißler, Christian/Overwien, Bernd (Hrsg.): Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Berlin 2010, S. 189-202; Heyl, Matthias: Erziehung nach Auschwitz - Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover 2010, S. 89-125; Heyl, Matthias: Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. In: Hilmar, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien 2010, S. 23-53, hier: S. 47-50.

Gedenkstätten, die uns mit Spuren einer Gewalt- und Verbrechensgeschichte konfrontieren, sind, wenn wir sie ernst nehmen, zutiefst „verunsichernde Orte".[19] Sie „dienen gleichermaßen als Vermittlungsgegenstand und -medium"[20] und bezeugen, dass Gewalt und Verbrechen möglich und real waren, und dass sie damit – unter bestimmten Bedingungen – zum Repertoire menschlichen Verhaltens gehören. Gedenkorte, die dem Gedenken Gepeinigter und Ermordeter gewidmet sind, symbolisieren einerseits die Verletzlichkeit menschlicher Würde und Existenz, sie erinnern aber auch daran, was Menschen anderen Menschen anzutun in der Lage sind. Damit verweisen sie auf zweierlei: auf die Gewalterfahrungen (der Opfer) und die Gewaltausübung (durch die Täter). Damit ist einerseits die in unserer Gesellschaft normativ verankerte Erwartung verknüpft, dass die Gedenkstätten nach der Erfahrung totaler Entwürdigung einen Beitrag leisten, die Würde der Opfer wieder herzustellen – nichts soll sich ausgerechnet hier ereignen, was dazu angetan wäre, die Würde der Opfer wieder oder weiter zu verletzen. Anderseits konfrontiert uns die Geschichte dieser Orte mit dem Wissen, dass es Menschen gab, die sich um die Würde der noch lebenden Opfer nicht scherten, indem sie sie zu Opfern machten. Das verweist auf das hohe potentielle Risiko, dem der Ort auch gegenwärtig durch mangelnde Sensibilität und mangelnden Respekt ausgesetzt ist. Dagegen steht die „auratische Erwartung", die etwa Lehrer wahrnehmen, wenn sie ihre Schüler vor dem Gedenkstättenbesuch darauf orientieren, dass dort „angemessenes Verhalten" erwartet werde. Nicht immer wird die Frage der „Angemessenheit" bewusst und offen verhandelt. Da-

[19] Vgl. Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/Main 2010.

[20] Vgl. Haug/Thimm, a.a.O., S. 13. Dazu schreiben die Autoren weiter: „Dieser Aspekt wird als Anschaulichkeit von Geschichte häufig als besondere Lernchance positiv hervorgehoben, beinhaltet aber auch spezifische Spannungen. Insbesondere die KZ-Gedenkstätten stehen in der Tradition des Opfergedenkens und sind nicht in erster Linie als pädagogische Orte errichtet worden, auch wenn sie in ihrer mahnenden Funktion immer bereits auch einen erzieherischen Anspruch hatten. Mit wachsendem zeitlichem Abstand zum historischen Geschehen werden sie jedoch mehr und mehr als ‚Lernorte' betrachtet, die den Charakter der Einrichtungen als Gedenkstätten dennoch bewahren sollen."

durch entsteht zuweilen eine Sphäre der zusätzlichen Unsicherheit und Befangenheit – eine ausschließende Atmosphäre, die eher markiert, dass dort bestimmtes (oder unbestimmtes) Verhalten unerwünscht sei, während kaum explizit formuliert wird, welches Verhalten denn erwünscht sei. Viele Lehrer artikulieren mir gegenüber ihre Sorge, dass ihre Schüler sich nicht „angemessen" verhalten, und häufig teilt sich mir im Verlauf einer Gruppenbetreuung mit, dass ihre Befangenheit in eine Reihe putativer Verbote mündete. Die Schüler sind dann oft orientiert, dass sie etwa während des Gedenkstättenbesuchs nicht essen, nicht lachen und nicht laut sein sollen. Es gibt eine Verunsicherung, ob es „sichere Räume" gibt, an denen vielleicht doch gegessen und getrunken werden darf (was bei einer Geländeführung an warmen Sommertagen unabdingbar notwendig sein kann). Lehrer und Schüler fragen vorsichtig, ob und wo fotografiert werden darf.

Diese Sphäre der Verunsicherung und Befangenheit schafft eine Rahmung für einen Gedenkstättenbesuch, die Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Ortes hat. Gleichzeitig absorbiert sie Aufmerksamkeit und lenkt zu einem Teil von dem ab, was hier zu sehen, zu erfahren und zu reflektieren wäre. So entsteht bei manchen Besuchern gleichsam ein Modus der „gezogenen Handbremse", eine merkliche habituelle Blockade, die den Zugang zu der schwierigen und komplexen Geschichte des Ortes mit all ihren Zumutungen zusätzlich erschwert.

Die emotionale Spannung wird durch eine zweite Komponente „auratischer Erwartungen" erhöht, die Günter Morsch mit den Begriffen „sinnlicher Zugang", „fühlbare Verlebendigung" und „Erwartung eines auratischen, emotionalen Erlebnisses" anspricht. Durch die Sphäre der Befangenheit wird ein verdruckster Erwartungshorizont geschaffen, der signalisiert, dass die Gedenkstätte ein besonderer emotionaler Raum ist, der gegen Regelverstöße geschützt werden muss. Gleichzeitig signalisieren Erwachsene – Lehrer oft ebenso wie Eltern –, dass angesichts der dort zu thematisierenden, im Wortsinne überwältigenden Gewaltgeschichte auch überwältigende emotionale Reaktionen möglich sind. Jugendliche begreifen aus der Befangenheit ihrer Lehrer häufig, dass in der Gedenkstätte etwas geschehen könnte, was sie aber

mit ihren Alltagserfahrungen überhaupt nicht antizipieren können. Da die KZ-Gedenkstätte historischer Ort schrecklicher Verbrechen ist, erwarten sie „irgendwie" sinnlich, fühlbar, emotional berührt zu werden, und sie merken genug aus dem Verhalten ihrer Lehrer, dass diese den Gedenkstättenbesuch auch gerade wegen der Erwartungen an eine besondere affektive Leistung mit ihnen durchführen. Die Fahrt an den historischen Ort des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen soll das im schulischen Unterricht theoretisch Erfahrene konkretisieren, soll eine affektive Ebene ansprechen, die Relevanz des Themas fühlbar machen.

4. „Betroffenheitspädagogik" und das „Lernziel Empathie" als Überforderungsszenario

Zuweilen geht diese Erwartung an die Schüler einher mit einer Rahmung, die als „Betroffenheitspädagogik"[21] gescholten wird. Dann erscheint der Gedenkstättenbesuch gleichsam als erlebnispädagogische Ergänzung zum schulischen Unterricht über den Nationalsozialismus, in der die Gedenkstättenpädagogen als „Schausteller des Grauens" („Gehen Sie mit uns bitte zum Prügelbock und ins Krematorium und sprechen Sie gerne drastisch über die medizinischen Experimente!") vor Ort die aufrüttelnde Konkretion zum Schulstoff liefern mögen. Oft wird dies mit der starken, oft unausgesprochenen Erwartung verbunden, die Jugendlichen sollten beim Gedenkstättenbesuch in emotionalen Lernprozessen Empathie mit den Opfern des Nationalsozialismus entwickeln. Wir wissen aber, dass Drastik und Überwältigung ebenso dazu geeignet sind, Zugänge eher zu verschließen, wie wir um das Widerstandspotential Jugendlicher wissen, die sich – zurecht – dagegen wehren, wenn sie zum Objekt einer „Choreographie der Emotionen" von außen gemacht werden. Gerade die hohe soziale Erwünschtheit gewisser emotionaler Reaktionen blockiert die emotionale Auseinandersetzung zuweilen.

[21] Den Begriff haben Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch bereits Anfang der 1980er Jahre in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der ‚subjektiven Wende' der Pädagogik geprägt (vgl. Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982, S. 155ff).

Gleichzeitig ist es verquer, Empathiebildung ohne Empathieübung forcieren zu wollen. Die Erwartung von emotional eingeleiteten Prozessen der Empathiebildung läuft an dem Mangel an Empathieerfahrungen der Jugendlichen irre. Bei Gruppen, deren Gedenkstättenbesuch die Züge einer Zwangsvorführung trägt, müssen wir oft ein hohes Maß an Empathiefreiheit zwischen Lehrern und Schülern wahrnehmen. Hinzu kommt die besondere thematische Aufladung: Im Geschichtsunterricht über die Französische Revolution beispielsweise wird sich die Anforderung, etwa Empathie mit den Sansculotten zu entwickeln, eher in Grenzen halten. Das Empathiegebot entsteht in besonderer Weise und mit besonders hoher sozialer Erwünschtheit im Geschichtsunterricht meist nur mit Blick auf die Opfer des Nationalsozialismus. Noch viel grundsätzlicher aber gilt: um Empathie üben zu können, muss man bereits Empathie geübt und erfahren haben.

Empathie ist wohl eher eine hoch anspruchsvolle Annäherungsweise an einen Sachverhalt, als ein leicht etablierbares Lernziel. Zwar kann eine biografisch konkrete Herangehensweise Zugänge zur individuellen Dimension wie zur nachvollziehbareren Relevanz eines Geschehens öffnen, aber genauso finden wir die schnelle Schließung, von der Adorno berichtete: „Man hat mir die Geschichte einer Frau erzählt, die einer Aufführung des dramatischen Tagebuchs der Anne Frank beiwohnte und danach erschüttert sagte: ja, aber das Mädchen hätte man doch wenigstens leben lassen sollen. Sicherlich war selbst das gut, als erster Schritt zur Einsicht. Aber der individuelle Fall, der aufklärend für das furchtbare Ganze einstehen soll, wurde gleichzeitig durch seine Indivuduation zum Alibi des Ganzen, das jene Frau darüber vergaß. Das Vertrackte solcher Beobachtungen bleibt, dass man nicht einmal um ihretwillen Aufführungen des Anne-Frank-Stückes, und Ähnlichem, widerraten kann, weil ihre Wirkung ja doch, soviel einem daran auch widerstrebt, so sehr es auch an der Würde der Toten zu freveln scheint, dem Potential des Besseren zufließt.“[22]

[22] Adorno, Theodor W.: Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit. Frankfurt/Main 1960, S. 22.

5. Emotionale Erwartungen an Gedenkstätten

In das Feld der Gedenkstätten zurückkehrend, referiert Bert Pampel, dass auf Interviews gründende Untersuchungen die Beobachtung „enttäuschter Erwartungen nach anschaulicher und wirklichkeitsnaher Vermittlung“ vielfach bekräftigten.[23] Die exemplarisch wiedergegebene Aussage eines Schülers nach dem Besuch in der Gedenkstätte Buchenwald – „Ich habe gedacht, da stehen Baracken, da kann man reingehen, da stinkt's vielleicht noch. Und da sind noch irgendwelche Sachen, die da rumliegen, die die Häftlinge anhatten oder irgendwelches Geschirr, aus dem Häftlinge gegessen haben. Aber es war ja alles weg, da war ja freie Fläche. Da war gar nichts mehr.“[24] – kommentiert Pampel als Beleg für die Schwierigkeit „für die meisten Schüler […], sich wie erhofft in die Gefangenen einzufühlen und deren Leiden nachzuvollziehen, je weniger Relikte es zu sehen gibt. Die Enttäuschung solcher Ansprüche endet oft in Frustration, die den gesamten Besuch negativ beeinflussen kann. An anderen Orten, zum Beispiel in Gaskammern, in Krematorien oder in Operationsräumen für medizinische Versuche, werden die Erwartungen der Schüler nach Anschaulichkeit und Gänsehaut erfüllt oder gar übertroffen. Allerdings gelingt es anscheinend nur wenigen Schülern in solchen Situationen, die eigenen Erwartungen nach Nacherlebbarkeit kritisch zu reflektieren.“[25] Hier aber genau muss gedenkstättenpädagogische Arbeit auch ansetzen – Räume schaffen, um derlei Erwartungen auch dann zu formulieren, wenn sie nicht der Rahmung sozialer Erwünschtheit entsprechen, um die kognitive Dissonanz zwischen eigener Erwartung, eigener Enttäuschung und Furcht vor Sanktionierung der Erwartung zum Sprechen zu bringen. Nur so wird der Unterschied zwischen der Erwartung, ein KZ zu besuchen, und doch nur wieder in der Gedenkstätte gelandet zu sein, zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung

[23] Pampel, a.a.O., S. 101.

[24] Vgl. Fischer, Cornelia/Anton, Hubert: Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen. Wiesbaden/Erfurt 1992, S. 101.

[25] Pampel, a.a.O., S. 101f.

mit Geschichte, die einen neuen, verstörenden Blick eröffnet – wie Überlebende manchmal formulieren: „Ihr könnt es Euch gar nicht vorstellen! G'ttlob könnt Ihr Euch das gar nicht vorstellen!"

Pampel referiert aus den vorliegenden Studien zur Besucherforschungen als emotionale Reaktionen auf den Gedenkstättenbesuch die Frustration an der „Unvorstellbarkeit, Erschrecken und Erleichterung darüber, solche Orte des Todes schnell wieder verlassen zu können".[26]

Andere aufgerufene emotionale Reaktionen wie „Verunsicherung, Hilflosigkeit, Fassungslosigkeit, Sprachlosigkeit, Niedergeschlagenheit und Traurigkeit, Angst vor den Menschen, Wut, Ekel und Abscheu"[27] lesen sich wie Spiegelungen dessen, was wir in der psychologischen Literatur zu Extremtraumatisierungen bei Überlebenden der Lager finden. Diesen Emotionen waren die Häftlinge im Lager schutzlos und im Extremen ausgesetzt. Das Repertoire der Verunsicherung und Angst findet einen gewissen Anschluss an die Gewalterfahrung der Häftlinge, wenn etwa Jean Améry sein erstmals 1966 erschienenes Buch „Jenseits von Schuld und Sühne" mit dem Untertitel „Bewältigungsversuche eines Überwältigten" versah und sich dagegen verwahrt, „in schöner Detachiertheit" mit dem Begriff des „KZ-Syndroms" etikettiert zu werden. Améry schreibt: „Wir alle seien, so lese ich in einem kürzlich erschienenen Buch über ‚Spätschäden nach politischer Verfolgung' nicht nur körperlich, sondern auch psychisch versehrt. Die Charakterzüge, die unsere Persönlichkeit ausmachen, seien verzerrt. Nervöse Ruhelosigkeit, feindseliger Rückzug auf das eigene Ich seien die Kennzeichen unseres Krankheitsbildes. Wir sind, so heißt es, ‚verbogen'. Das lässt mich flüchtig an meine unter der Folter hinterm Rücken hochgedrehten Arme denken."[28]

Die Darstellung der Verbrechensgeschichte des Nationalsozialismus trägt immer auch und unweigerlich überwältigende Züge, die das Moment der gewaltsamen Überwältigung der Häftlinge spiegeln, im dialektischen Sinne noch aufheben. Wir tun alle gut

[26] Ebd., S. 102.

[27] Ebd.

[28] Améry, Jean: Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. 2. Auflage, Stuttgart 1980, S. 110.

daran, uns vor der ganzen Wucht dieser Gewalterfahrung der Häftlinge zu schützen, die in Spuren noch erhalten ist in ihren Berichten, ihrer Verletzung, in den Spuren an den Tatorten, in den Artefakten und Asservaten der einstigen Verbrechen.

So referiert Pampel auch „Äußerungen von Gleichgültigkeit und Langeweile", die nicht „nur Folge emotionaler Abstumpfung, fehlender Anschaulichkeit oder mangelhafter Vorbereitung" seien, sondern „Ausdruck einer Verweigerungshaltung gegenüber moralischem Druck."[29]

Marion Klein resümiert in ihrer 2012 vorgelegten Studie über „Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas", „dass sich die Schüler(innen) in einem Dilemma befinden. So sehen sie sich einerseits mit dem normativen Anspruch konfrontiert, Gefühle der Trauer mit dem Denkmal und dem Thema Holocaust zu verbinden, verfügen andererseits jedoch nicht über eine gemeinsame milieu- bzw. generationenspezifische Erfahrungsbasis mit den Opfern, die hierfür Voraussetzung wäre. Während ein Teil der Jugendlichen auf das Dilemma mit einer Zurückweisung der gebotenen Trauer reagiert und das Denkmal bzw. das Stelenfeld im Rahmen ästhetischer Erfahrung authentisiert, versucht ein anderer Teil der Jugendlichen das Dilemma durch die Konstruktion imaginativer, gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsräume mit dem Opfer bzw. im Einzelfall mit den Täter(inne)n bzw. Mitläufer(inne)n zu ‚lösen'."[30]

Cornelia Fischer und Hubert Anton zitieren die Aussage einer oder eines Jugendlichen nach dem Gedenkstättenbesuch: „Es wurde einem aufgezwungen, dass man da mitfühlt und so. Ich fand schon schlimm, was ich da gesehen habe. Aber sich da reinversetzen, was die Leute damals empfunden haben, das kann man doch gar nicht."[31]

Diese im letzten Satz formulierte Wahrnehmung der/des Jugendlichen von Alterität ist meines Erachtens gerade nicht als Scheitern einer empathischen Annäherung zu begreifen, sondern ihr kluges Ergebnis, da empathische Annäherung nicht als empathische An-

[29] Pampel, a.a.O., S. 102.

[30] Klein, Marion: Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie. Wiesbaden 2012, S. 360.

[31] Fischer/Anton, a.a.O., S. 108.

eignung oder – im doppeltem Wortsinne – empathische Überwältigung missverstanden wird, wie es der als aufgezwungen empfundene Anforderungskanon der Lehrerin offenbar suggerierte.

6. Mehrfache Subjektorientierung

Mir ist es am Ende wichtig, eine mehrfache Subjektorientierung in der historisch-politischen Bildungsarbeit als unabdingbaren und unhintergehbaren Standard gedenkstättenpädagogischer Praxis festzuschreiben. So, wie Gedenkstätten, die auf historische Verbrechensgeschichte, Gewalterfahrung und Gewaltausübung verweisen, den Opfern als Subjekten verpflichtet sind, ist die gedenkstättenpädagogische Bildungsarbeit darauf verpflichtet, allen Akteuren des Bildungsprozesses den Respekt ihres Subjektstatus zu zollen – denen, deren Geschichte Gegenstand der Auseinandersetzung ist, wie denen, mit denen die Auseinandersetzung betrieben wird, also Lehrern, Jugendlichen und Gedenkstättenmitarbeitern. Das schließt die Offenheit ein, sich nicht nur dem Risiko der Kontroverse auszusetzen, sondern Kontroversität sichtbar und verhandelbar zu machen, die in der Heterogenität der Ansprüche kaum ausbleiben kann. Wie Bernard Sutor schreibt: „Der rationale und kommunikative Anspruch politischer Bildung" an sich könne „nur eingelöst werden, wenn die subjektive Reflexion auch zu einer intersubjektiven wird, die Teilnehmer also zu Perspektivenaustausch und -wechsel fähig und bereit sind, und wenn darüber hinaus der Erfahrungshorizont der Gruppe überschritten wird im Bemühen um die Erkenntnis der Wechselwirkungen zwischen eigener Lebensgeschichte und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen."[32] Schließlich sei Ziel der „Subjektorientierung politischer Bildung", die „auch als Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung bezeichnet" werde, „die Teilnehmer aus ihrer pädagogischen Objektrolle zu lösen, sie zur Artikulation und Reflexion ihrer eigenen Meinungen, ihrer Erfahrungen, ihrer Lebensgeschichte zu motivieren, dabei ausdrücklich auch das Emotionale zur Geltung kommen zu lassen."[33]

---

[32] Sutor, Bernard: Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45 (2002), S. 17-27, hier: S. 27.

[33] Ebd.

Das setzt auch eine hohe pädagogische Professionalität voraus, die an beständigen Überforderungen – auch aus dem Feld der Gedenkstättenpädagogik selbst – Schaden zu nehmen droht. Zur Professionalität gehört dann auch, nicht nur die Grenzen der anderen zu respektieren, sondern auch seine eigenen Grenzen zu kennen und zu respektieren.

Lassen Sie mich mit einer Zusammenfassung einer mehrdimensionalen Begründung des im Beutelsbacher Konsens normativ gesetzten Überwältigungsverbots aus der Perspektive historisch-politischer Bildung abschließen:

1. Der Versuch, in einer betroffenheitspädagogischen Setzung Empathie erzeugen zu wollen, funktioniert schlichtweg nicht,
   - da er Widerstandspotentiale Jugendlicher gegen eine „Choreographie der Emotionen" von außen weckt – eine gleichsam „gesunde" Haltung und ein ganz „normaler" psychischer Reflex gegenüber Überwältigungsversuchen durch Dritte.
   - da „Überwältigung" selbst Ausdruck des Fehlens, der Abwesenheit, des Versagens von Empathie ist. Empathiebildung setzt Übung von und in Empathie voraus. Wie sollten Jugendliche in einer Situation Empathie entwickeln können, wenn wir es ihnen gegenüber gerade dann an der ihnen zustehenden Empathie fehlen lassen?
2. Der Versuch, in einer betroffenheitspädagogischen Setzung Empathie erzeugen zu wollen, ist ethisch unzulässig. Gerade an einem historischen Ort totaler Überwältigung ist gänzlich unlauter, zu welchem guten Zweck auch immer Formen der Überwältigung gegen Jugendliche in Stellung zu bringen, um sie emotional zu greifen.

Ich hoffe, dass aus meinen Ausführungen zu Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung, wie sie im Beutelsbacher Konsens formuliert wurden, deutlich wurde, dass auch aus Perspektive der Gedenkstättenpädagogik einiges dafür spricht, dass wir „dahinter […] nicht zurückfallen" sollten, „weder theoretisch noch praktisch."[34]

[34] Ebd.

Was bedeutet der Beutelsbacher Konsens als didaktische Grundlage im Blick auf die Vermittlung von DDR-Geschichte

Klaus-Dieter Kaiser

Der Beutelsbacher Konsens – Wegweiser zur Mündigkeit als Aufgabe politischer Bildung

Der nach dem im Schwäbischen liegenden Ort seines Zustandekommens so genannte „Beutelsbacher Konsens" wurde im Herbst 1976 als Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg gefunden und beschreibt über dieses Bundesland hinaus den Minimalkonsens für die politische Bildung. Im Kontext seines Entstehens, präziser der Notwendigkeit des Festhaltens solcher Grundbedingungen politischer Bildung, stehen drei Erfahrungen dieser Zeit. Das sind neben dem „Deutschen Herbst" und dem Agieren vieler Bildungsakteure mit klarer, teilweise aber auch ideologisch verfestigter Programmatik in der Folge des 1968er Aufbruches vor allem die Herausforderungen durch den selbstverständlichen Wechsel von Regierungen mit entsprechender parteipolitischer Ausrichtung in einer Demokratie. Aus dem damit verbundenen Lagerdenken ergaben sich Folgen für eine staatlich finanzierte und begleitete politische Bildung. Wechselnde Machtpositionen von Parteien und deren Interessen wollen bedacht sein, besonders im Blick auf das Gewährleisten einer offenen Lernkultur.

Aber: Landeszentralen für politische Bildung sind Landesministerien zugeordnet, die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) dem Bundesministerium des Inneren (BMI). Sie agieren also in ihrem Hinwenden an die Bürgerinnen und Bürger an der Schnittstelle zwischen Staat und Gesellschaft. Welche Spannungen entstehen, wenn legitime Verfassungsschutzinteressen und die der politischen Bildung in einem Haus geordnet gestaltet werden müssen, konnte dieser Tage – welch ein Zufall – gerade im Blick auf eine Diskurs-Institution in Baden-Württemberg, also dem Bundesland, in der der Beutelsbacher Konsens geboren wurde, er-

lebt werden: der Streit um eine Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll um die kontroverse und konfliktträchtige Frage nach friedensfähigen Kräften bei der Hamas. Unabhängig von der Einschätzung, ob diese Tagung sinnvoll und die richtigen Personen eingeladen worden sind, unabhängig von der öffentlichen Debatte um diese Tagung – im Blick auf unser Thema ist interessant, dass sich die Perspektive des Verfassungsschutzes im BMI durchgesetzt hat und die BpB ihre Förderung der Tagung zurückgezogen hat. Das Initiieren von Bildungsprozessen hat also immer auch eine Dimension von Macht, die es zu reflektieren gilt. In einer parlamentarisch verfassten Demokratie ist eben diese Macht auf Zeit mit wechselnder Parteiprogrammatik verbunden.

Im Beutelsbacher Konsens geht es also auch darum, unter den Bedingungen einer lebendigen Demokratie, die politische Bildung einschließlich ihrer (auch finanziellen) Rahmenbedingungen, der direkten Einflussnahme parteipolitischer Interessen zu entziehen. Neben den didaktischen Prämissen (und Konsequenzen) soll durch den Beutelsbacher Konsens die Freiheit von politischer Bildung gesichert werden; und zwar beider Seiten: der Teilnehmenden an und der Anbieter von politischer Bildung. Freiheit und Macht sind in Beziehung zu setzen, die Freiheit des Geistes und der Bildungsprozesse soll vor einer machtpolitischen Einflussnahme geschützt werden. Die Bürgerinnen und Bürger sollen sich frei entscheiden können. Das setzt die Freiheit der Bildungsangebote und einen offenen Diskurs voraus; gegen die Feinde der offenen Gesellschaft.

Der Beutelsbacher Konsens hatte also bei seiner Entstehung nicht primär die Folgen für die politische Bildung im Blick, die sich vor allem aus der Aufarbeitung der beiden deutschen Diktaturen ergeben. Es ist deshalb angebracht, nach der Bedeutung, also auch nach den Grenzen und notwendigen Präzisierungen des Beutelsbacher Konsenses zu fragen, wenn es um Bildungsangebote geht, die sich mit totalitären Machtverhältnissen und deren Folgen für die Menschen auseinandersetzen.

Im Blick auf die drei 1976 gefundenen und festgehaltenen Minimalbedingungen für die politische Bildung ist das erste, das Überwältigungsverbot bzw. Indoktrinationsverbot, und das letzte,

die Schülerorientierung bzw. Teilnehmendenorientierung, nicht strittig. Gerade in der Auseinandersetzung mit den beiden Diktaturen in Deutschland im letzten Jahrhundert sind diese beiden Ansätze unverzichtbar. Politische Bildung, ob in der Schule oder außerhalb, ist eben nicht die neue Form des „Staatsbürgerkundeunterrichts" der Erziehungsdiktatur in der DDR (so übrigens das Selbstverständnis der DDR-Volksbildung!). Und eine Orientierung an den Erfahrungswelten der Teilnehmenden versteht sich von selbst.

Diskussionswürdig im Sinne einer Streitkultur ist aus meiner Sicht aber die zweite in Beutelsbach formulierte Minimalbedingung, das Gebot der Ausgewogenheit bzw. der Kontroversität. Davon gleich Genaueres. Aber zunächst ist nach den Besonderheiten der politischen Bildung im Blick auf die SED-Diktatur zu fragen.

1. Die Erfindung der DDR nach 1990 – eine Herausforderung für die politische Bildung

1. Zunächst ist ein Unterschied zur Aufarbeitung der NS-Zeit festzustellen: Zwar gibt es in beiden Bereichen eine Differenz zwischen öffentlicher Erinnerungskultur und Familiensaga. Aber im Blick auf die NS-Zeit hat das öffentliche Gedächtnis von einigen Akzentverschiebungen und von einer zahlenmäßig begrenzten Anzahl von Anhängern der menschenverachtenden NS-Ideologie abgesehen, eine klare und im Ganzen unstrittige Aussage: Der Nationalsozialismus war ein Unrechtssystem. Wer anderes sagt, begeht einen Tabubruch, stellt sich außerhalb eines gesellschaftlichen Grundkonsenses. Davon unberührt ist sowohl die Familienerzählung („Opa war kein Nazi") als auch eine Vielzahl von Akzentuierungen in der Beurteilung des Lebens in der NS-Zeit. Anders formuliert: Die Redewendung des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker vom 8. Mai als Tag der Befreiung hat sich im kulturellen Gedächtnis der Bundesrepublik Deutschland etabliert.

Ganz anders der Blick auf die zweite Diktatur. Die Ablehnung der Charakterisierung der DDR als Unrechtsstaat, wie zum Beispiel wiederholt durch den Ministerpräsidenten unseres Bundeslandes, wird in der Öffentlichkeit des kollektiven kulturellen

Gedächtnisses nicht als ein Tabubruch empfunden. Auch in der öffentlichen Erinnerungskultur und nicht nur im Bereich des Privaten oder extremer Meinungen ist die Beurteilung der DDR noch deutungsoffen. Es gibt (noch) keine allgemein anerkannte Charakterisierung der DDR. Politische Bildung begibt sich in diesem Feld also mitten in eine offene Auseinandersetzung. Sie findet noch keinen allgemein akzeptierten Deutungsrahmen vor.

2. Zusätzlich problematisch wird dieser Befund noch durch das Folgende: Die Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit hat immer sofort mit der Erinnerungspolitik im Blick auf die NS-Zeit zu tun. Letztere bildet ungefragt einen immerwährenden Bezugsrahmen. Ob das Vergleichen von Diktaturerfahrungen oder die Singularität der Ermordung der in Europa lebenden Juden, ob der ideologisch instrumentalisierte antifaschistische Gründungsmythos der DDR oder die Fortführung der Lager in Buchenwald und Sachsenhausen: DDR-Geschichte ist Teil der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts und damit auch der NS-Geschichte. Ergänzt werden muss diese Perspektive auf die DDR aber durch eine Einbettung in die europäische Dimension und in die weltweite Geschichte des Kommunismus.

3. „Die" DDR hat es nie gegeben. Einerseits ist sie eine Erfindung bzw. Rekonstruktion nach 1989. Andererseits gab und gibt es eine Vielzahl von Gebilden namens „DDR", d.h., jede Generation und jeder Mensch hat die DDR anders erlebt und wird sie auch anders „rekonstruieren". Erst mit dem Ende der DDR 1989/90 wurde es möglich, die Vielzahl von Lebensentwürfen und Lebenspraxen in der DDR zu einigen wenigen Deutungsmustern zu (re-)konstruieren. Daraus folgt zum einen: Die Angebote der politischen Bildung sollten immer auch einen generationenübergreifenden Ansatz berücksichtigen. Wir befinden uns dabei mitten in einer Phase der akuten und unabgeschlossenen Rekonstruktion von Vergangenheit. In diesen noch völlig offenen Prozess hinein agieren die Träger der politischen Bildung. Zeitzeugen leben noch, eine Historisierung der DDR hat noch nicht stattgefunden. Zugleich eignen sich die DDR-Erinnerungen hervorragend, um in ganz anderen politischen Prozessen und Auseinandersetzungen jeweils Anhängerschaften zu mobilisieren.

4. Hinzu kommt, ähnlich wie im Blick auf die NS-Zeit, das problematische Verhältnis zwischen privater Familiensaga und gesellschaftlich-öffentlicher Erinnerung. Dabei sind insbesondere die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

Die Familie galt in der DDR als hochgeschätzter Rückzugsort und Ort der freien Rede in einer ansonsten ideologisch geschlossenen Gesellschaft. Sie war Freiraum, Hort der Wahrheit und Ersatz für den Markt (sowohl der Meinungen und als auch der Produkte in einer Mangelgesellschaft). Nicht umsonst gab es zu DDR-Zeiten das Lebensmotto „Privat geht vor Katastrophe". Das heißt, die Familie ist – auch im Blick auf die Erzählungen über die DDR-Vergangenheit – mit einem enormen Vertrauensvorschuss ausgestattet. Hier war der Ort jenseits der offiziellen schein-öffentlichen Bildungsangebote, wo die Wahrheit gesagt werden durfte, gegen alle staatliche Bevormundung. Das Misstrauen gegenüber dem „schein-öffentlichen" Diskurs wirkt also bis heute noch nach: Wo, wenn nicht im geschützten Raum der Familie wäre der Erinnerung garantiert?

In den Familien kommt es dann – man vergleiche die Familiensaga bei der Verarbeitung des Traumas der Niederlage in den Südstaaten nach dem amerikanischen Bürgerkrieg – zu einer Art von Erinnerungsreligion im Blick auf die Opferrolle nach 1990. In der Familie vollzieht sich die entsprechende Bestätigung und Tradierung des eigenen Opferverständnisses, verbunden mit der entsprechenden „Ostalgie" als Folge einer gefühlten Zweitklassigkeit.

Damit einher geht die Vermischung von abstrakter Rechtsstaatlichkeit und scheinbar gefährdeter Biografie, also des rekonstruierten erzählten Lebens. Diesem Missverständnis leisteten öffentlich geäußerte Enttäuschungen aus der Bürgerbewegung Vorschub; so der unsägliche Satz vom Rechtsstaat, den wir 1990 bekommen haben, obwohl wir (wer ist dieses wir überhaupt?) die Gerechtigkeit gesucht hätten. Oder, wenn die Biografie von Menschen gegen ein Urteilen über den Unrechtsstaat DDR ausgespielt wird, obwohl beides keine gemeinsame Ebene des Vergleichens hat.

5. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt die Sehnsucht nach einer harmonischen Gemeinschaft im Unterschied zur Streit-

kultur der offenen Gesellschaft. Das Ausspielen von Gemeinschaft versus Gesellschaft ist ein deutsches Problem über die DDR hinaus. Hinzu kommt eine Überschätzung der Rolle des Staates als Hypothek aus DDR-Zeiten. In der DDR hatte die SED sich den Staat angeeignet und der Staat hatte sich an die Stelle der Gesellschaft gesetzt – ein zweifacher Enteignungsprozess fand statt, verbunden mit dem Versuch, alles bürgerliche Engagement zu beseitigen oder zu kontrollieren. Im Blick auf die Stärkung der Zivilgesellschaft wirkt dies bis heute nach – allgemein übliche populistische Politikerschelte findet hier noch einmal einen besonderen Nährboden.

6. An den Schulen hat es trotz mancher Veränderung im Verständnis der Lehrenden in der Lehrerschaft insgesamt nach 1989 keinen wirklichen Austausch gegeben. Die Volksbildung zu Zeiten der DDR (mit unterschiedlichen Akzentuierungen in den 50er bis 80er Jahren) war neben der Armee ein besonders sensibler Bereich, der unter einer starken Kontrolle durch die SED-Diktatur stand, und somit im Vergleich zur „normalen" DDR-Bevölkerung besonders ideologisch geprägt war. Die Verunsicherung der Lehrenden heute bei der Vermittlung einer Zeitepoche, in der sie selbst involviert waren, kommt deshalb erschwerend hinzu. Dies beeinträchtigt die kritische Auseinandersetzung über die DDR an den Schulen. In Institutionen, so auch in den Schulen, wirken alte Traditionen auch über Systembrüche hinaus noch nach und prägen deren Alltag.

7. Ein großes Problem stellt das vermeintlich wohlmeinende Argument vieler Westdeutschen dar, sie wüssten nicht, wie sie sich unter den Bedingungen einer Diktatur verhalten hätten. Dieser im Blick auf die einzelne Person richtige Maßstab verliert aber seine Berechtigung, wenn er zum allgemeinen ethischen Kriterium erhoben wird. Postmoderne Beliebigkeit wird hier gegen ethische Urteilskraft ausgespielt. Solche Aussagen führen geradewegs in die selbstverschuldete Unmündigkeit, sind antiaufklärerisch. Denn die im Blick auf das Wesen des Menschen unbedingte Aussage seiner Irrtumsfähigkeit und seinem Schuldigwerden, wird in einen anderen Bereich transformiert, nämlich der ethischen Urteilsbildung, wo eine solche Aussage äußerst problematisch ist. Wo es

aber keine ethischen Maßstäbe mehr gibt, da kann es auch erst gar kein Versagen des Menschen geben. Damit wird dem Menschen aber Verantwortungsübernahme abgesprochen – diese aber gehört zum Wesen des Menschen.

2. Zwischen Klarheit und Mündigkeit – vier Kontroversen um die Kontroversität

Unter den gerade ausgeführten Bedingungen eines noch völlig offenen Prozesses der Bildung von Urteilsmaßstäben im Blick auf die DDR und die SED-Diktatur ist das Gebot des Beutelsbacher Konsenses nach Kontroversität bzw. Ausgewogenheit noch einmal kritisch zu hinterfragen.

1. Wir erleben derzeit eine Hochschätzung der Authentizität im öffentlichen Leben mit der damit verbundenen Ambivalenz. Deshalb, gerade auch im Blick auf das zur Familie Gesagte, ist nach dem Rollenverständnis der Akteure in der politischen Bildung zu fragen. Deren eigene Position im Diskursgeschehen muss erkennbar sein. Da mitten unter Betroffenen und Zeitzeugen agiert wird, kann von der Biografie des politischen Bildners nicht abgesehen werden. Diese hat dann aber weder eine Vorbildfunktion noch soll sie bildnerisch eingesetzt werden; wohl aber soll und muss sie transparent gemacht werden.

2. Auch und gerade im offenen Diskurs stellt sich die Machtfrage. In diesem Sinn geschieht der Diskurs auch nicht im herrschaftsfreien Raum. Man denke nur an die Wortergreifungsstrategien ehemaliger Systemträger der DDR, vor allem in der organisierten Form der MfS-Mitarbeitenden. Der Schutz der (teilweise traumatisierten) Opfer der Diktatur vor den gegenwärtigen Machenschaften der Täter ist zu gewährleisten. Hier ist insbesondere die Moderation herausgefordert. Es ist deren Aufgabe, die Interessen der am Diskurs Beteiligten offenzulegen. So gewinnen nicht die Machthabenden die Kontrolle über den Diskurs, sondern die real vorhandenen Machtstrukturen werden im Diskurs kontrolliert, offengelegt und zur Deutung sowie zur Kritik freigegeben.

3. Im Kontext der offenen Deutungsdebatten um die DDR braucht es wissenschaftliche Standards zur Beurteilung der SED-

Diktatur. Dies gilt gerade auch im Blick auf die Diskrepanz zwischen emotionaler Zeitzeugenschaft und distanzierter Geschichtswissenschaft. Die bereits erwähnte notwendige Historisierung der DDR ist Voraussetzung für die politische Bildung und deren Gebot einer Kontroversität. Beitragen dazu kann und muss eine klare Begrifflichkeit (Unrecht ist beim Namen zu nennen) und die damit einhergehenden Unterscheidungsleistungen (z.B. zwischen Demokratie und Diktatur). Nur wenn dieses Instrumentarium vorhanden ist und in der politischen Bildung eingesetzt wird, kann auch kontrovers diskutiert und zugleich ethisch verantwortet geurteilt werden. Sonst werden nur noch Meinungen ausgetauscht. Es geht aber darum, Wissen und Urteilskraft im dialogischen Lernprozess zu gewinnen.

4. Um die Kontroversität zu wahren, aber zugleich auch zu begrenzen, bedarf es eines antitotalitären Konsenses in der politischen Bildung. Die Ablehnung jeglicher Instrumentalisierung des Menschen muss Grundlage aller politischen Bildung bleiben. Damit findet das Gebot der Ausgewogenheit eine unüberschreitbare Grenze, egal ob in der schulischen oder außerschulischen Bildung. So ist zum Beispiel dem Argument, die Maueropfer wären an ihrem Tod selbst schuld, schließlich kannten sie die Gefahr eines Grenzübertrittes, deutlich und klar zu widersprechen.

3. Diskursräume eröffnen – drei Grenzziehungen als Konsequenz

Um offene Diskursräume zu gestalten braucht das Gebot der Kontroversität bzw. Ausgewogenheit die folgenden drei Grenzziehungen:

1. Die Interessen aller am Diskurs Beteiligten sind offenzulegen. Im Sinne des Überwältigungsverbotes darf die Überzeugung des Lehrenden zwar keine Rolle spielen, aber im Blick auf die Rolle des Lehrenden muss seine Position erkennbar sein und so diskutabel werden. Gleiches gilt für alle im Dialog Beteiligten. Selbstkritisches distanziertes Reflexionsvermögen gehört ebenso dazu wie Ideologiekritik. Das Reden über persönliche oder tradierte Erfahrungen ist zuzulassen, aber diese sind klar und präzise von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu unterscheiden und diese Differenz ist im Bildungsprozess auch kenntlich zu machen.

2. Das Vermitteln von Faktenwissen ist Voraussetzung eines gelingenden Diskurses und einer Befähigung, eigene Urteile fällen zu können. Wissenschaftliche Standards zugunsten vermeintlicher Ausgewogenheit aufzugeben wäre eine klare Grenzüberschreitung. Die Kontroversität im Blick auf die DDR-Vergangenheit in der Öffentlichkeit ist kein Argument für eine entsprechende gleichartige Ausgewogenheit in den politischen Bildungsprozessen. Das Leugnen von Fakten kann nicht mit dem Hinweis auf entsprechende öffentliche Äußerungen legitimiert werden. Eine Ablehnung der Legitimation heißt jedoch nicht, dass solche Meinungen nicht diskutiert werden sollen. Um urteilen zu können sind aber mehr als nur Meinungen gefragt. Im Blick auf die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen ist dies bereits Konsens (teilweise sogar strafrechtlich sanktioniert, wie z.B. die Holocaustleugnung), im Blick auf die DDR-Aufarbeitung ist da noch ein weiter Weg zu gehen.

3. Da wo der antitotalitäre Konsens verletzt wird, dass bedeutet die Menschenwürde infrage gestellt wird, ist im Diskurs einzuschreiten. Solche Grenzverletzungen sind zu sanktionieren – um der Klarheit der Sache willen, vor allem aber um die Opfer von totalitärer Gewalt zu schützen.

Deshalb mein Vorschlag, den Beutelsbacher Konsens um einen vierten Aspekt zu ergänzen: dem des antitotalitären Konsenses in der politischen Bildung: Die Ablehnung jeglicher Instrumentalisierung des Menschen muss Grundlage der politischen Bildung bleiben. Vielleicht spricht man dann einmal von einem Rostocker Konsens der politischen Bildung. Beutelsbach und Rostock – zwei Orte, die das wiedervereinigte Deutschland zwischen Südwesten und Nordosten in ihrer Verschiedenheit wunderschön umfassen.

Konsens à la Beutelsbach?

Nachlese zu einem Expertengespräch[1]

Hans-Georg Wehling

1. Politik und Politische Bildung
oder
Die Suche nach dem Konsens kommt nicht zufällig

Dass zwischen der jeweiligen politischen Szenerie und den Konzeptionen Politischer Bildung, die diskutiert und praktiziert werden, ein enger Zusammenhang besteht, ist keine neue Entdeckung. Die Zeit des Wiederaufbaus und des „Kalten Krieges" brachte eine Politische Bildung hervor, die im Zeichen von Partnerschaft, Absetzung von der nationalsozialistischen Vergangenheit und Antikommunismus stand. Der kritische und konfliktbereite Bürger als Leitvorstellung Politischer Bildungsarbeit wurde gefordert, als einerseits die inneren Konflikte der Bundesrepublik nicht mehr zu übersehen waren und andererseits die junge Demokratie gefestigt genug war, sich die offene Austragung ihrer Konflikte leisten zu können. Der bislang letzte große Anlass zur Revision der bis dahin gültigen Konzepte Politischer Bildung ging von der „Studentenrevolte" aus. Hier wird zugleich die Art des Zusammenhangs von politischer Szenerie und Politischer Bildung besonders deutlich: Das wissenschaftliche Gedankengebäude der „Frankfurter Schule" war nicht neu, es existierte beinahe seit Jahrzehnten. Dass sie aber in Wissenschaft und in Didaktik sehr stark in den Vordergrund trat und auch solche Didaktiker in starkem Maße beeinflusste, die von anderen wissenschaftstheoretischen Grundlagen herkamen, lässt sich nur aus dem zeitgeschichtlichen Kontext erklären.

[1] Der folgende Beitrag von Hans-Georg Wehling wurde 1977 im Sammelband zur Beutelsbacher Konferenz [Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173-184] veröffentlicht. Für den Nachdruck wurde der Text an die aktuelle Rechtschreibung angepasst. Die Zitation wurde vereinheitlicht.

Das letzte Beispiel zeigt auch, allerdings so deutlich wie selten zuvor, dass nicht eine Konzeption in zeitlicher Reihenfolge die anderen ablöst, sondern dass gleichzeitig unterschiedliche Vorstellungen von Politischer Bildung nebeneinander bestehen können, die um so ausgeprägter sein können, je schwächer der allgemeine politische Konsens ist. Die politische Landschaft der ersten Hälfte der siebziger Jahre war gekennzeichnet durch die Konfrontation zweier annähernd gleich starker politischer Lager. Die Politische Bildung geriet in die Kraftfelder der beiden Pole dieser Auseinandersetzung, diente als Anstoß und als Instrument dieser politischen Polarisierung, was am deutlichsten wohl die Auseinandersetzung um die „Hessischen Rahmenrichtlinien" zeigt: der Streit der Pädagogen geriet unversehens zur Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln.

Keiner der beteiligten Pädagogen mochte darüber so recht froh werden. So mancher hat dabei seine politischen Schlüsselerlebnisse gehabt, wie Herbert Schneider so eindrucksvoll am eigenen Beispiel schildert.[2] Eine Neubesinnung trat ein; eine Neubesinnung, die erleichtert und gefördert wurde durch die gleichzeitig sich abzeichnende Entspannung zwischen den politischen Lagern in der Bundesrepublik, für die die neuen Koalitionen über die Lagergrenzen hinweg in Hannover und Saarbrücken immerhin ein Symptom sind.[3] Ohnedies ist die politische Kultur der Bundesrepublik, wie Gerhard Lehmbruch gezeigt hat, sehr stark durch das Konfliktregelungsmuster des „Aushandelns" bestimmt, das vor dem Modell des Parteienwettbewerbs mit dem Mehrheitsprinzip als wesentlichem Bestandteil da war und heute zu diesem in Konkurrenz steht.[4] Begünstigt wird das Modell des „Aushandelns" in seiner Fortexistenz durch den Föderalismus und seine institutio-

[2] Vgl. seine Vorbemerkung „Persönliche Betroffenheit" in der Einführung zu diesem Buch. [Anmerkung der Redaktion: Schneider, Herbert: Der Minimalkonsens – Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 11-36.]

[3] [Anmerkung der Redaktion: Die von 1969 bis 1982 im Bund mit der SPD regierende FDP koalierte in Niedersachsen (ab 1976) und im Saarland (ab 1977) mit der CDU.]

[4] Vgl. Lehmbruch, Gerhard: Parteienwettbewerb im Bundesstaat. Stuttgart 1976.

nellen Ausprägungen wie Bundesrat und Kultusministerkonferenz (um ein Beispiel einer nicht im Grundgesetz vorgesehenen bundesstaatlichen Institution zu nennen). Hierdurch wird gleichsam eine informelle Allparteienregierung in wesentlichen Bereichen der Politik der Bundesrepublik erzwungen. Politische Konfrontation kann deshalb nur von begrenzter Dauer sein.

Die Suche nach dem Konsens in der Politischen Bildung als Folge der Abkehr von der Konfrontation in der Politik also? So einfach ist das Verhältnis von Politik und Politischer Bildung nicht. Das Unbehagen daran, wie sich Politiker des Streits um didaktische Konzeptionen bemächtigten und sie dabei vergröberten und verfälschten, war unter denen, die in unserem Lande Politische Bildung betreiben, von Anfang an groß. Eine Spaltung der Bundesländer in solche mit einem sozialliberalen Politischen Unterricht und solche mit einem christlich-demokratischen dürfte ihnen stets eher als Alptraum denn als etwas Erstrebenswertes erschienen sein. Der Versuch, die Vorstellungen politisch anders eingestellter politischer Didaktiker wenigstens teilweise zu amalgamieren, ist nicht untypisch für die Politische Bildung. Zu sehen ist das alles auf dem Hintergrund der sozialen Rolle, die der Lehrende in der Politischen Bildung internalisiert hat: Zu ihr gehört das Bemühen um Überparteilichkeit und der Versuch, andere politische Standpunkte nicht nur fair zu würdigen, sondern auch das Übernehmbare zu entdecken. Die soziale Rolle dessen, der auf dem Gebiet der Politischen Bildung als Lehrender tätig ist, ist somit gleichsam auf Konsens hin angelegt. Reaktionen wie etwa die von Herbert Schneider in Wildbad Kreuth sind somit durchaus zu erwarten. Nicht unschuldig am Streit um die Politische Bildung ist auch, dass die Konfrontation in der Politik mit der Curriculumtheorie in der Pädagogik zeitlich zusammentraf. Gerade weil die Technokraten der Curriculumentwicklung die Abkehr von der relativen Unverbindlichkeit von Lernzielen und Lehrplänen verkündeten und die Operationalisierung vorgegebener Lernziele in einzelne Lernschritte sowie die genaue Überprüfbarkeit des jeweiligen Lernerfolges für unabdingbar erklärten, konnte der Streit um die Politische Bildung überhaupt so brisant werden. Hier musste die Auseinandersetzung unter Didaktikern ernst werden, weil eine

Entscheidung – so oder so – für Lehrer, Schüler, Eltern plötzlich jeden Freiraum zu nehmen drohte. Der Streit um die Politische Bildung ist somit wohl auch ein Symptom für das Unbehagen am technokratischen Curriculum.

2. Nichts als Unbehagen
oder
Lehrplanerstellung und Schulbuchzulassung im Kreuzfeuer der Kritik

Wo nun ist Übereinstimmung zwischen Didaktikern verschiedener wissenschaftstheoretischer und politischer Herkunft festzustellen und wo liegen Ansätze im Hinblick auf einen möglichen Konsens über die Ziele Politischer Bildung?

Sehr ausgeprägt ist die Übereinstimmung zunächst in einem eher formalen Bereich: Wie Lehrplankommissionen zusammengestellt werden, nach welchen Kriterien ihre Mitglieder ausgesucht werden, ist vielfach äußerst undurchsichtig. Zufall und persönliche Bekanntschaften scheinen durchweg eine große Rolle zu spielen. Die Fachwissenschaftler scheinen dabei kaum berücksichtigt zu werden.

Diese Kritik betrifft die Erstellung von Lehrplänen. Theoretisch sehr viel schwieriger zu lösen ist die Frage der Legitimierung von Lehrplänen. Dass sie keine Lehrpläne der jeweils bestimmenden Landesregierung sein dürfen, kann unter den Didaktikern der Politischen Bildung als unbestritten gelten. Ob Lehrpläne wie Verfassungsänderungen von einer Zwei-Drittel-Mehrheit der Länderparlamente gebilligt werden sollten, um die jeweilige Opposition nicht auszuschalten, mag als überdimensioniert, politisch nicht sinnvoll und wenig praktikabel erscheinen. Immerhin aber – und darüber bestand Einigkeit – sollten Politiklehrpläne so beschaffen sein, dass sie auch von der jeweiligen Opposition hingenommen werden können.

Auf besonders scharfe und einhellige Kritik stoßen die gängigen Verfahren zur Schulbuchzulassung. Die Auswahl der Gutachter ist willkürlich, die fachliche und didaktische Kompetenz nicht immer gegeben, Kriterien zur Begutachtung liegen selten vor und werden auch von den Gutachtern selbst nicht offengelegt.

Dass sich die Zulassungsverfahren zumeist im Dunkeln abspielen, ist daher nicht ohne Grund. Gefordert werden muss daher zumindest ein Verfahren, das durchsichtig und rational ist, dessen Kriterien bekannt sind; die Möglichkeit zur Abgabe von Gegengutachten muss bestehen. Zu fragen ist sogar, ob nicht bei einem Politischen Unterricht, der von der Kontroverse lebt (s.u.), mehrere Schulbücher nebeneinander benutzt werden sollten und somit ein Zulassungsverfahren überhaupt entfallen könnte. Der – nicht auszuschließende – Fall eines Schulbuches mit verfassungswidrigem Inhalt könnte durch ein ausgesprochenes Verbotsverfahren geregelt werden.

3. Abschied vom Curriculum?
oder
Gefahren, die Lehrplänen innezuwohnen pflegen

Curricula, die Lehrer und Schüler bis ins Detail festlegen, widersprechen dem Sinn und der Aufgabe des Politikunterrichts. Fragwürdig werden Curricula aber auch dadurch, dass sie einen wissenschaftlichen Diskussionsstand auf unabsehbare Zeit festschreiben. In der Wissenschaft ist alles vergänglich, gilt nur solange, bis neue Erkenntnisse vorliegen; im Curriculum wird das Vergängliche zur Festen Burg. Das ist ein strukturelles Problem und von daher prinzipiell kaum änderbar. Aber man muss sich dessen ständig bewusst bleiben. Dieses Problem haftet jedem Lehrplan an, nicht nur dem Curriculum. Gegenüber einem Lehrplan allerdings ist ein Curriculum – ex definitione – weniger flexibel, da an ihm weniger zu deuteln ist. Erhöht wird die Gefahr, wenn von seiten der Curriculum-Kommission mehr oder weniger offiziell Unterrichtseinheiten oder „Handreichungen" zur Realisierung des Curriculums in Auftrag gegeben werden, die dann, versehen mit der ausdrücklichen Genehmigung des Kultusministeriums, über Jahre hinweg den Politikunterricht in feste Bahnen zu lenken versuchen. Übersehen werden darf freilich auch nicht, dass Curricula und Handreichungen dazu vielfach schon bei ihrem Erscheinen hinter dem jeweiligen Stand der Wissenschaft herhinken. Schuld daran hat auch die Wissenschaft, die sich wenig um didaktische Fragen kümmert. Ihr Fachverstand wird aber auch nicht immer

von den Kultusministerien gesucht. – Wichtig ist, dass Fachkompetenz und didaktische Kompetenz klar auseinandergehalten werden (auch wenn beides in einundderselben Person zusammenfallen kann). Dass diese unterschiedliche Kompetenz für jeweils verschiedene Bereiche nicht immer deutlich gesehen wird, zeigt die Alltagspraxis, wenn fachwissenschaftliche Positionen unter Berufung auf Werke der Didaktik vertreten werden. Dass auch Experten davon nicht frei sind, zeigte die Beutelsbacher Konferenz.

4. Grundprinzipien Politischer Bildung
oder
Wo liegen die Chancen für einen möglichen Konsens?

Eine genaue Durchsicht der Positionspapiere der Beutelsbacher Expertenkonferenz wie auch die Eindrücke, die man von der Diskussion gewinnen konnte, legen den Schluss nahe: Die Chancen für einen (Minimal-)Konsens in der Politischen Bildung sind zur Stunde durchaus gegeben. Um ihn zu erreichen, ist man nicht darauf angewiesen, sich auf letzte Werte und politische Zielvorstellungen zu verständigen. Um ein Beispiel von zentraler Bedeutung in der gegenwärtigen politischen und wissenschaftlichen Diskussion anzuführen: Eine Verständigung über den Demokratiebegriff (Staatsform oder Lebensform?) ist nicht erforderlich. – Ähnlich wie das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland keine Verständigung über weltanschauliche Prämissen darstellt, sondern einen Kompromiss im praktischen Bereich unbeschadet verschiedenartiger letzter Begründungen, so könnte es auch bei einem (Minimal-) Konsens über Ziele und Inhalte Politischer Bildung sein. Unter Beibehaltung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und politischer Positionen scheint uns hier eine Verständigung auf der mehr praktischen Ebene möglich zu sein.

Das Expertengespräch von Beutelsbach diente der Klarstellung von Positionen und der Erkundung von Konsensmöglichkeiten. Ein Auftrag, einen Konsens – etwa in Form eines Lehrplanes – nun auch tatsächlich zu produzieren, war nicht gegeben. So kann es sich an dieser Stelle nur darum handeln, zu skizzieren, wo der Verfasser nach seinen – zugegebenermaßen subjektiven – Eindrü-

cken einen Konsens für möglich hält, einen Konsens zwischen so unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen, politischen und auch didaktischen Positionen wie denen von Rolf Schmiederer, Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Dieter Grosser, Bernhard Sutor bis hin zu Klaus Hornung. Unwidersprochen scheinen mir drei Grundprinzipien Politischer Bildung zu sein:

1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern.[5] Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

   Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie

[5] Vgl. Minssen, Friedrich: Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre. Zum Streit um die hessischen „Rahmenrichtlinien". In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41 (1975), S. 15 u. S. 252 ff.

nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Hermann Giesecke und Rolf Schmiederer – erhobene Vorwurf einer „Rückkehr zur Formalität", um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.

Die drei vorgenannten Grundprinzipien eines möglichen Minimalkonsenses in der Politischen Bildung haben sowohl für die Stundentafeln (wenn wir einmal nur die Folgerungen für die Schule betrachten) wie auch für die methodische Gestaltung des Unterrichts Folgen: Mindestens zwei Stunden pro Woche müssten dem Politikunterricht durchgängig in der Sekundarstufe I und II zur Verfügung stehen (wobei die Berücksichtigung der Politik im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule hier unerörtert bleiben soll). In methodischer Hinsicht folgt daraus, dass Selbständigkeit und Eigenarbeit des Schülers Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens.[6]

5. Minimalkonsens oder Was sonst?

Der Begriff „Minimalkonsens" setzt voraus, dass es einen Bereich des Dissenses gibt – und geben darf –, der unter Umständen größer ist als der des Konsenses. Kurt Gerhard Fischer hat zu Recht immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass Dissens in der Bundesrepublik nicht nur von Verfassung wegen erlaubt, sondern geradezu als Grundlage unserer (pluralistischen) politischen Ordnung angesehen werden muss. Konsens braucht sich von daher nur auf die Geltung des Grundgesetzes als solchem zu

[6] Die beste Übersicht über Methoden der Politischen Bildung ihre Einsatzmöglichkeiten, Nutzen und Grenzen bietet Giesecke, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts, 2. Aufl. München 1974.

erstrecken, wobei sowohl verschiedene Interpretations-, Ausfüllungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten anerkannt werden müssen; wie auch das Streben, das Grundgesetz in wesentlichen Teilen abzuändern, als legitim betrachtet werden muss. Mag Bernhard Sutor auch nicht über jeden Verdacht erhaben sein, die herrschende Lehre bei der Auslegung der Verfassung und im wesentlichen die gegenwärtige Verfassungswirklichkeit zu meinen, wenn er die Ziele politischer Bildungsarbeit vom Grundgesetz her abzuleiten versucht (und dagegen richtet sich Kurt Gerhard Fischers Kritik): die Beutelsbacher Diskussion zeigte jedenfalls, dass Bernhard Sutor den Dissens über Auslegung, Fortentwicklung oder mögliche Abänderung der Verfassung als gegeben und legitim anerkennt.

Verständlich wird Bernhard Sutors didaktischer Rekurs auf das Grundgesetz, wenn man bedenkt, dass allen gegenwärtigen Positionen innerhalb der Politischen Bildung unausgesprochen bereits ein Minimalkonsens über das politisch Erlaubte und Unerlaubte zugrunde zu liegen scheint. Ganz im Gegensatz etwa zu Italien fehlen im politischen Leben der Bundesrepublik die extremen Ränder als mitbestimmende Größe, und das spiegelt sich in der Politischen Bildung wieder. Bernhard Sutor scheint mir diesen uneingestanden vorhandenen politischen Minimalkonsens fassen und dabei aber zugleich zu einer „kämpferischen Didaktik" (entsprechend der Vorstellung von einer „wehrhaften Demokratie") erhöhen zu wollen.

6. Konsensfindung und menschliche Nähe
oder
Ein optimistischer Ausblick

Der Verdacht ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, dass sich bei dem Beutelsbacher Expertengespräch – bedingt durch die menschliche Nähe, die Abwesenheit von Öffentlichkeit und den quasi politikfreien Raum – eine vorschnelle Harmonisierung unterschiedlicher Standpunkte eingestellt haben könnte. Hier fand eine rationale Auseinandersetzung unter Gentlemen statt, von denen von Veranstalterseite her zudem noch Konsens als Tagungsergebnis erwartet wurde.

Diese Gefahr muss durchaus gesehen werden. Allerdings ist auf einen breiten Dissens bereits zur Genüge verwiesen worden. Auf der anderen Seite ergab sich aber doch, dass das, was als primitive Alternativen gehandelt wird (z.B. Demokratisierung oder Demokratie als Staatsform? Emanzipation oder Anpassung?) doch erheblich differenziert werden muss. Selbstverständlich kann eine solche Alternativenbildung die Übersichtlichkeit fördern wie auch der Abgrenzung des eigenen Standpunktes gegenüber anderen dienen. Übersehen werden kann aber auch nicht, dass solche Abstempelungen des Öfteren der Verleumdung Andersdenkender dienen, wenn z.B. aus der ganzen Palette unterschiedlicher Positionen im Rahmen eines Oberbegriffs (wie z.B. Emanzipation) eine Randposition (etwa die marxistische) zur typischen erklärt wird. Die menschliche Nähe vermag solche Abstempelungen zu unterbinden und gegensätzliche Positionen auf ihren eigentlichen Kern zurückzuführen; nicht zuletzt auch, weil hier die Gelegenheit zur Präzisierung und zur Nachfrage gegeben ist. Ein Beispiel mag das verdeutlichen: „Demokatie ist ein politisches Prinzip staatlicher Ordnung, das zur Formierung anderer Sozialbereiche, die nicht primär politische Ziele verfolgen, nicht geeignet ist", heißt es in der Schrift „Politische Bildung", herausgegeben von den CDU/CSU-Kultusministern und von Bernhard Sutor und Dieter Grosser mitverfasst. Dass damit Demokratie ausschließlich auf ein „staatliches Ordnungsprinzip" eingeengt werden soll (wie die entsprechende Zwischenüberschrift der genannten Veröffentlichung glauben macht), wurde vom Autor Bernhard Sutor bestritten. Seinen Standpunkt differenzierte er in der Weise, dass alles Politische demokratisierbar sei, ganz gleich, ob es in Staat oder Gesellschaft vorkomme. An den eigentlichen Kern des Streites gelangt man, wenn Bernhard Sutor weiter argumentiert, dass der eigentliche Zweck dieser Sozialgebilde (z.B. Hochschule) allerdings nicht „wegdemokratisiert" werden darf. Hier müssten dann die politischen Streitfragen diskutiert werden: Was ist jeweils der „eigentliche Zweck" und: An welchem Punkt beginnt er „wegdemokratisiert" zu werden?

Andere Fragen, die hier diskutiert werden könnten, um die Schmalheit und (unterschiedliche) Interpretierbarkeit des Mini-

malkonsens zu zeigen, sind: An welchem Punkt beginnt eigentlich Indoktrination, ab wann wird gegen das Überwältigungsverbot verstoßen (eine Frage, die mit Hilfe zweier Unterrichtsbeispiele in diesem Reader verdeutlicht werden soll)?

Oder: Wie steht es eigentlich mit Vorurteilen (eine Problematik, die unerörtert blieb)? Sind sie hinzunehmen als „kontroverse Meinung"? Wenn nicht: wo liegt die Grenze zwischen (gerechtfertigtem) Urteil und (zu bekämpfendem) Vorurteil?

Trotz dieser einschränkenden Anmerkungen lässt die Expertenkonferenz von Beutelsbach einen optimistischen Ausblick zu. Gerade weil es bei der Erstellung eines Lehrplanes nicht darum gehen kann, politische Glaubensbekenntnisse abzulegen, wäre es in Beutelsbach vermutlich möglich gewesen, einen gemeinsamen Lehrplan für den Politikunterricht (bzw. die Politische Bildung) zu erstellen, wenn das als Aufgabe gestellt gewesen wäre. Der Minimalkonsens wäre tragfähig genug gewesen; auf zentrale inhaltliche Bereiche (wie Internationale Beziehungen, Sicherheitspolitik, Wirtschaftspolitik bis hin zur Kommunalpolitik, aber auch Familie und soziale Schichtung) hätte man sich vermutlich einigen können. Doch wie bereits angedeutet: dieser optimistische Ausblick ist ein subjektiver Eindruck, zur Nagelprobe kam es nicht.

Die Autoren

Dr. Gudrun Heinrich
lehrt als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock, Arbeitsstelle „Politische Bildung/Didaktik".

Dr. Matthias Heyl
ist Leiter der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Ravensbrück und der Pädagogischen Dienste der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück in der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten.

Klaus-Dieter Kaiser
ist Direktor der Evangelischen Akademie der Nordkirche.

Dr. h.c. Siegfried Schiele
war von 1976 bis 2004 Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Jochen Schmidt
ist Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.

Dr. Steffen Schoon
ist Referent in der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.

Prof. Dr. Hans-Georg Wehling
war bis 2003 Abteilungsleiter in der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und ist Honorarprofessor am Institut für Politikwissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.



Politische Bildung auf schwierigem Terrain

Politische Bildung bewegt sich immer auf schwierigem Terrain: komplexe Inhalte und methodische Herausforderungen sind dauernde Begleiter jedes politischen Bildners. Das Ziel ist nicht die Vereinfachung politischer Sachverhalte sondern die zielgruppenadäquate Vermittlung dieser Komplexität. Im Vordergrund steht die eigenständige Bewertung durch die Rezipienten und nicht etwa die Vermittlung von Urteilen. Als bedeutendste Richtschnur für eine so verstandene politische Bildungsarbeit hat sich der „Beutelsbacher Konsens" etabliert. Der Konsens und dessen Grundprinzipien unterliegen dennoch immer wieder kritischen Diskussionen, die insofern auch immer Debatten über das Selbstverständnis politischer Bildung sind.

Rechtsextremismus, die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte und die Gedenkstättenarbeit sind Bereiche, die in besonderem Maße mit moralischen, wertenden Grundhaltungen verbunden sind. Die Beiträge des Bandes befassen sich vor diesem Hintergrund mit der Frage, wie der „Beutelsbacher Konsens" auf diesem schwierigen Terrain angewandt werden kann. Wie weit reicht gerade hier das Gebot der Kontroversität? Was ist zulässig in Diskussionen? Und kann dem Überwältigungsverbot bei der Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverletzungen und Menschheitsverbrechen überhaupt entsprochen werden?

www.lpb-mv.de