

Gerd Steffens

„Weltereignisse“, Selbstverständigungsdiskurse und politische Bildung

Hat der 11. September Auswirkungen auf Konzepte von Demokratie und politischer Bildung?

(In: Detlef Sack/Gerd Steffens (Hg.): Gewalt statt Anerkennung? Aspekte des 11. 9. 2001 und seiner Folgen. Frankfurt a. M. Peter Lang). 2003. S. 243 - 259)

Die Frage des Untertitels enthält die freundliche Unterstellung, dass die politische Bildung und ihre konzeptionellen Selbstverständnisse nach wie vor an der Welt, nicht nur an der Befindlichkeit der lernenden Subjekte in ihrer lebensweltlichen Umgebung interessiert seien. Für meine Ausführungen nehme ich jedenfalls diese Unterstellung gern in Anspruch und hoffe, gute Gründe für meine Auffassung beibringen zu können, dass politische Bildung ohne eine entschiedene Öffnung zur Welt jenseits subjektiver und lebensweltlicher Reichweiten auch heute nicht zu haben ist. Vorausgesetzt also, dass die Aneignung der gesellschaftlich produzierten Welt durch die Heranwachsenden das Aufgabenfeld der politischen Bildung ist und deren Theorie und Didaktik die Möglichkeitsbedingungen dieser Aneignungsaufgabe zu reflektieren haben, lässt sich die Frage nach den Folgen des 11. 9. für politische Bildung so entfalten:

- Sind die Auswirkungen auf die realen Felder politischer Handlung so, dass Politik gar nicht mehr adäquat verstanden werden könnte, wenn sie nicht auch als Folge des 11. 9. verstanden würde?
- Hat der 11. 9. die wissenschaftlichen Diskurse so verändert, neue Fragestellungen und Paradigmen hervorgebracht, dass die politische Bildung einen neuen oder veränderten wissenschaftlichen Bezugsrahmen ihrer Tätigkeit findet?
- Hat der 11. 9. die Beziehungen der Heranwachsenden zur Welt verändert? Hat er umstürzende Wirkungen in ihren Köpfen hervorgebracht, vertraute Sichtweisen und Horizonte fragwürdig gemacht, die erwachsene Weltordnung delegitimiert?

In allen drei Fragen geht es offenbar um die Veränderungskraft, mit der Ereignisse auf Verständigungs- und Handlungsstrukturen wirken. Veränderungen des politischen Handlungsfeldes durch – möglicherweise – überraschende Aktionen anderer Akteure, und sei es der Wähler oder bislang unbekannter Mitspieler, gehören zu den Alltagsbedingungen von Politik, machen sie geradezu aus. Sie zu registrieren und zu deuten gehört zu den selbstverständlichen Eigenschaften nicht nur von politischen Akteuren, sondern auch von citoyens. Auf dieser – ersten – Ebene würden Ereignisse erfasst wie Sharons Spaziergang auf dem Tempelberg, der Erfolg Le Pens im ersten Wahlgang der französischen Präsidentenwahl, die BSE-Krise. Von hier aus richtet sich der Blick nach dem

11.9.2001 etwa auf Zielsetzungen amerikanischer Außenpolitik, die Frage von Sicherheit und Rechtsstaatlichkeit in den USA, aber auch in Deutschland. Diese Dimension der Auswirkungen ist in diesem Band Gegenstand entsprechender politik- und sozialwissenschaftlicher Analysen.¹

Auf der Ebene gesellschaftlicher Selbstverständigungsdiskurse – in ihrer wissenschaftlichen oder publizistischen Gestalt – stellen sich Fragen nach Gesichtspunkten und Geltungskriterien für Deutungen, Einschätzungen und Urteile in denjenigen Angelegenheiten, an denen sich für eine Gesellschaft entscheidet, wie sie sein will, was in ihr gilt und wie es weitergehen soll, z. B. in Fragen der Gentechnik, der Umweltpolitik, im Generationenverhältnis, aber auch im Umgang mit der Vergangenheit. Nach dem 11.9. standen hier Debatten an über Religion und Moderne, überhaupt eine Kritik und Selbstkritik von Weltdeutungen, woher sie auch stammten.²

Wenn zudem, wie an den gesellschaftlichen Selbstverständigungsdiskursen ablesbar, vom 11.9. relativ deutliche Impulse in Richtung auf Gesamtinventur und Revision von Weltvorstellungen ausgingen, so stellt sich die weiter gehende Frage, ob seine Wirkungen auch die Beziehungen der Heranwachsenden zur Welt so verändern, dass ihnen die selbstverständlichen Geltungen der Erwachsenen-Welt, in die hineinzuwachsen sie sich gerade anschicken, zutiefst fragwürdig werden.

Eine historische Analogie, eröffnet durch einen klassischen autobiographischen Text, kann diese Dimension der Fragestellung verdeutlichen.

Ein „Weltereignis“ erschüttert die „Gemütsruhe“ – Das Erdbeben von Lissabon und „die beste aller möglichen Welten“

„Durch ein außerordentliches Weltereignis wurde jedoch die Gemütsruhe des Knaben zum erstenmal erschüttert. Am 11. November 1755 ereignete sich das Erdbeben von Lissabon, und verbreitete über die in Frieden und Ruhe schon eingewohnte Welt einen ungeheuren Schrecken. Eine große prächtige Residenz, zugleich Handels- und Hafenstadt, wird ungewarnt von dem furchtbarsten Unglück betroffen. Die Erde bebt und schwankt, das Meer braust auf, die Schiffe schlagen zusammen, die Häuser stürzen ein, Kirchen und Türme darüber her, der königliche Palast zum Teil wird vom Meere verschlungen, die geborstene Erde scheint Flammen zu speien: denn überall meldet sich Rauch und Brand in den Ruinen. Sechzigtausend Menschen, einen Augenblick zuvor noch ruhig und behaglich, gehen miteinander zugrunde, und der glücklichste darunter ist der zu nennen, dem keine Empfindung, keine Besinnung über das Unglück mehr gestattet ist. [...]

¹ Vgl. in diesem Band die Beiträge von Georg Elwert, Werner Ruf, Christoph Scherrer, Detlef Sack.

² Vgl. in diesem Band die Beiträge von Jan Philipp Reemtsma, Heinz Bude, Geert Hendrich, Renate Kreile, Jens Flemming, Christel Eckart, Klaus F. Geiger, Eike Hennig.

Schneller als die Nachrichten hatten schon Andeutungen von diesem Vorfall sich durch große Landstrecken verbreitet; an vielen Orten waren schwächere Erschütterungen zu verspüren, an manchen Quellen, besonders den heilsamen, ein ungewöhnliches Innehalten zu bemerken gewesen: um desto größer war die Wirkung der Nachrichten selbst, welche erst im allgemeinen, dann aber mit schrecklichen Einzelheiten sich rasch verbreiteten. Hierauf ließen es die Gottesfürchtigen nicht an Betrachtungen, die Philosophen nicht an Trostgründen, an Strafpredigten die Geistlichkeit nicht fehlen. So vieles zusammen richtete die Aufmerksamkeit der Welt eine Zeitlang auf diesen Punkt, und die durch fremdes Unglück aufgeregten Gemüter wurden durch Sorgen für sich selbst und die Ihrigen um so mehr geängstigt, als über die weitverbreitete Wirkung dieser Explosion von allen Orten und Enden immer mehrere und umständlichere Nachrichten einliefen. Ja, vielleicht hat der Dämon des Schreckens zu keiner Zeit so schnell und so mächtig seine Schauer über die Erde verbreitet.

Der Knabe, der alles dieses wiederholt vernehmen mußte, war nicht wenig betroffen. Gott, der Schöpfer und Erhalter Himmels und der Erden, den ihm die Erklärung des ersten Glaubensartikels so weise und gnädig vorstellte, hatte sich, indem er die Gerechten mit den Ungerechten gleichem Verderben preisgab, keineswegs väterlich bewiesen. Vergebens suchte das junge Gemüt sich gegen diese Eindrücke herzustellen, welches überhaupt um so weniger möglich war, als die Weisen und Schriftgelehrten selbst sich über die Art, wie man ein solches Phänomen anzusehen habe, nicht vereinigen konnten.“

(Goethe 1962: 26 f.)

Noch aus der Perspektive des sechzigjährigen Goethe wird die Wucht erinnert, mit der das Erdbeben von Lissabon als ein hereinbrechendes „Weltereignis“ auch die „Gemütsruhe“ des damals Sechsjährigen „im tiefsten erschüttert“. Warum traf das Erdbeben von Lissabon das Weltvertrauen eines Sechsjährigen ebenso, wie es die weltdeutenden „Weisen und Schriftgelehrten“ in Verwirrung stürzte?

Selbstverständlich sind Erdbeben auch im 18. Jahrhundert nicht außergewöhnlich; außergewöhnlich aber ist, dass das Erdbeben ein Symbol von Reichtum, Macht und Weltgeltung, kurz eine ‚Global City‘ des 18. Jahrhunderts trifft. Lissabon hatte, ebenso wie Amsterdam und London, die Hafenstädte des Mittelmeers beerbt, als sich das Zentrum des Welthandels vom Mittelmeer zum Atlantik verlagerte. Es waren die Reichtümer Brasiliens, insbesondere sein Gold und seine Diamanten, die im 18. Jahrhundert über Lissabon ihren Weg nach Europa fanden.

„Diese Stadt“, so hieß es in der ersten Nachricht, die nach Deutschland gelangte, „welche die reichste in ganz Europa war, welche alle Nationen mit Diamanten versah, wo fast nichts als Gold im Schwange ging, ist gegenwärtig nichts als ein Steinhaufen, worunter mehr als 10 000 Menschen lebendig begraben worden [...] Die aber, welche bei dieser großen Not noch das Glück hatten, auf die Gasse zu gelangen, flohen aus der Stadt. Das Fürchterliche dieses traurigen Anblicks lässt sich nicht mit Worten beschreiben. Männer und Weiber, Vornehme und Geringe, liefen halbnackend, halb bekleidet, zitternd durcheinander. [...] Ja, wenn man bei dieser Umkehrung der ganzen Natur bei vollen Sinnen und Verstand geblieben wäre, so hätte man keinen Ort der Si-

cherheit ausdenken können, da man den Tod von allen Seiten mit offenen Augen sah“. (Kemmerer 1958: 15 f.)

Der Schlag gegen eine der reichsten Städte der Erde wird als unerhörtes Zeichen aufgefasst und gewinnt dadurch epochale Bedeutung. Die Frankfurter Gelehrten Anzeiger wissen dies bereits in ihrem Jahresrückblick auf 1755:

„So lang die Welt und die Geschichte dauern,
So lang ein Christ, ein wahrer Mensch noch lebt,
Wird man das Jahr, da Portugal erbebt,
Den Schlag, der ganz Europa traf, betrauern.“ (Kemmerer 1958: 54)

Voltaires „Poème sur le désastre de Lisbonne ou Examen de cet axiome ‚Tout est bien‘“ (1756) nennt beide Motive, aus denen die Zeitgenossen geneigt waren, dem Erdbeben eine epochale Bedeutung zuzuerkennen: dass die Katastrophe den materiell bestausgestatteten Platz trifft, die gegen Unbilden bestgefütterte Form des Lebens, macht das tragische Gefälle besonders hoch, und sie trifft zugleich eine hegemoniale Form der Weltdeutung an der Wurzel. In den Worten Voltaires:

„O unglückselige Menschen, bejammernswerte Erde!
O aller Sterblichen erschreckendes Gemenge!
Unsinniger Leiden unaufhörliche Qual!
Betrogene Philosophen, ihr schreit: ‚Alles ist gut!‘
Kommt her und seht die grässlichen Ruinen,
die Trümmer, Fetzen, jammervolle Asche,
Die Frauen und Kinder in Massen durcheinander,
Verstreute Glieder unter Marmortrümmern [...]“ (Günther 1994: 27)

Die hegemoniale Weltdeutung: Eines der großen Probleme des Zeitalters der Vernunft war, den Glauben vernunftförmig zu machen. Der deutsche Philosoph Leibniz hatte für eine dabei zentrale Frage eine Lösung angeboten, die weithin anerkannt worden war. Wenn Gott allmächtig, gerecht und gütig war, wie konnte er dann das Leid so vieler unschuldiger Menschen zulassen? Leibniz hatte diese Frage aus der Perspektive eines deistischen Gotteskonzepts so beantwortet: Gott als das vollkommenste Wesen wählt aus einer Vielzahl prinzipiell möglicher Welten diejenige aus, die die bestmögliche ist und bringt sie zur Wirklichkeit. Mit anderen Worten: Gott ist für das Modell verantwortlich, das er ausgewählt hat, nicht für die Details und die Glücks- oder Unglücksfälle der Abläufe. Und da Gott vollkommen ist, hat er ganz sicher das beste aller möglichen Weltmodelle ausgesucht. Daher gilt in jeder Situation: Alles ist gut, da es nicht besser eingerichtet sein kann.

Der Vorzug dieses Perspektivenwechsels ist unübersehbar. Er löst den Blick auf die Welt aus der Perspektive des Sünders, der alles, was geschieht, als intentional auf ihn gerichtete Handlung Gottes im persönlichen Heilstheater begreift, und er nötigt ihn, den Blick aufs Ganze, die Welt als Modell, zu richten. Dieser systemische Blick befreit ihn von der permanenten Aktivität eines

strafenden oder liebenden Gottes, jedoch um den Preis, sich selbst als funktionalen Teil zu sehen, welcher auch persönliches Leiden als Teil der besten aller möglichen Welten zu betrachten hat.

Dieses „System des Optimum“ ist der Ursprung des „Optimismus“: dass alles nicht besser bestellt sein kann. Es ist diese Betrachtungsweise als unter den Eliten hegemoniale Weltdeutung, die durch das Erdbeben von Lissabon erschüttert wird. „Das Signal Lissabon“, so Harald Weinrich, „bezeichnet für ganz Europa den Wendepunkt des Jahrhunderts, an dem der Optimismus der Aufklärung in einen Pessimismus umschlägt.“ (Weinrich 1971: 71) Doch nahezu mit dem Signal selbst zeigen sich zwei Varianten einer innerweltlichen Reaktion. Während Voltaire über sein „Poème“ hinausgehend in dem 1759 erschienenen Roman „Candide ou l’Optimisme“ die Frage nach der Vollkommenheit der Welt von der Tagesordnung streicht, indem er sie in einer unendlichen Folge optimistisch durchgestandener Katastrophen ihres Helden satirisch ruiniert (Voltaire 1948: 148–268), hat Rousseau in einer Kritik des „Poème“ bereits einen Ton angeschlagen, der mit der französischen Revolution und den geschichtsphilosophisch begründeten Politikkonzepten der Moderne dann tragend wird.

„Bleiben wir bei Ihrem Thema Lissabon“, so schreibt er an Voltaire, „so sollten Sie z. B. eingestehen, dass nicht die Natur dort 20000 Häuser zu je sechs bis sieben Etagen erbaut hat, und dass der Schaden, wenn die Einwohner dieser großen Stadt gleichmäßiger verteilt und in leichten Bauwerken gewohnt hätten, viel geringer oder vielleicht überhaupt keiner eingetreten wäre.“ (Breidert 1994: 81)

Es ist eine gesellschaftlich produzierte, also fortwährend von den Menschen gestaltete und gestaltbare Welt, in der wir leben, und so sehr Rousseau bedauert, dass die Menschen „nicht mehr im glücklichen Urzustand leben wollen, sondern sich der verderblichen Zivilisation in die Arme geworfen und zum Beispiel solche Städte wie Lissabon gebaut haben“ (Weinert 1971: 75), so wendet seine Argumentation die Frage nach dem Übel in der Welt aus einer metaphysischen doch in eine gesellschaftliche und geschichtliche Frage. „Aus der Frage, welchen Sinn Gut und Böse in der Welt und vor Gott haben, wird nun die Frage, unter welchen historischen Bedingungen Gut und Böse in der Welt sind.“ (Ebd.)

Der 11. 11. 1755 und der 11. 9. 2001 – Zwei „Weltereignisse“ mit vergleichbaren Wirkungen in den Köpfen?

Die Verknüpfungen und Analogien zwischen dem 1. 11. 1755 und dem 11. 9. 2001 sind unübersehbar: Hier wie dort wird der Hort des Reichtums, die Zentrale des Kommerzes, ein Symbol von Wohlergehen, Fortschritt und Macht getroffen. Das goldene Lissabon steht wie die Twin Towers für eine weltumspannende Herrschaft des Geldes, ist eine Regiezentrale der weltumspannenden Handels- und Geldströme und ein Symbol für eine herausgehobene Lebensführung. Und wie die in der Philosophie Leibniz' gegründete Haltung eines metaphysischen Optimismus ist es der Optimismus des neoliberalen Erfolgsmodells der 80er und 90er Jahre, der aus wirklich heiterem Himmel einen Schlag erhält. War nicht die Welt der freigesetzten Märkte die beste aller möglichen gewesen? „Kapitalismus setzt Optimismus voraus“, schrieb Ulrich Beck kurz danach (Spiegel 42/01), und er hatte in dessen Zerstörung die Ursache einer einsetzenden wirtschaftlichen Krise gesehen. Die tragische Fallhöhe, die die Menschen Europas im 18. Jahrhundert empfanden, als sie die Nachricht erhielten, ist am 11. 9. buchstäblich und in Echtzeit sichtbar geworden. Zwar ist die eine Katastrophe ein Naturereignis, die andere eine Folge planmäßigen menschlichen Handelns, doch Katastrophe sind sie beide wegen eines Gemeinsamen: Unvorhergesehen, plötzlich und krass zerstören sie die selbstverständliche Sicherheit bisheriger Weltwahrnehmung. Wie das schlechthin Unerwartete hier das Vertrauen in den Einrichter der „besten aller Welten“ zerstört, so dort das anthropologische Vertrauen darauf, dass das Interesse an Selbsterhaltung eine unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Handelns bildet und darin eine minimale, aber feste Basis von Verständigung und Vereinbarung gegeben sei.

Aus der Sicht von politischer Bildung interessiert nun besonders, ob die Analogie auch im Hinblick auf die Heranwachsenden gilt. „Vergebens suchte das junge Gemüt“, so hatte Goethe erinnernd resümiert, „sich gegen diese Eindrücke herzustellen“, also die vorherige „Gemütsruhe“, das Vertrauen in die Haltekraft der Alltäglichkeit, wieder herzustellen, den Einbruch der Kontingenz, die Nötigung eines anderen Blicks auf das eigene Leben und die Welt abzuwehren. Was Goethe hier erinnert, ist der Vorgang einer Dezentrierung der Perspektive des damals Sechsjährigen, einer schmerzlichen Öffnung des Horizonts der bisherigen Weltwahrnehmung. Nun kommt alles darauf an, ob daraus eine Erweiterung des Horizonts, ein neuer Blick auf die Welt wird oder ob der vorherige Horizont unter Aufbietung aller Kräfte der Beruhigung und Verdrängung schleunigst wieder hergestellt wird.

„Politisieren Krisen?“ habe ich an anderer Stelle (Steffens 2001) gefragt und in einer Momentaufnahme die Wirkungen der Parteispendenaffäre auf Jugendliche festzuhalten versucht. Meine Annahme war, dass Krisen dann einen

Schub an politischem Interesse unter Heranwachsenden bewirken, wenn sie als Delegitimierung der erwachsenen Weltordnung empfunden werden. Einen Beleg dafür sah und sehe ich in der Rezeptionsgeschichte der frühen sechziger Jahre, als Spiegel-Affäre und Kuba-Krise, der Eichmann-Prozess und der Auschwitz-Prozess, die Morde an den Kennedys und an Martin Luther King, vor allem der Vietnamkrieg das stillgestellte Weltbild des Kalten Krieges und die Sicherheit zertrümmerten, auf dessen „guter“ Seite zu leben. Offenkundig, so folgerte ich, entstehen sprunghafte Erweiterungen des Interesses an Politik und Gesellschaft nicht in den jugendlichen Erlebniswelten als Momente der Selbsterfahrung, die überindividuellen Ausdruck suchen, sondern in der Rezeption von Außenereignissen, die zu einer Dezentrierung von Perspektiven, einer Entwertung selbstverständlicher Sichtweisen führt. Die Parteispendenaffäre entfaltet solche Wirkungen offensichtlich nicht. Obgleich die Jugendlichen ihre Abläufe aufmerksam und kritisch wahrgenommen hatten, setzte dies keine Energie zu Protesten oder Gegenentwürfen politischen Handelns frei. Eher, so war zu folgern, führt dieser Typus von Krisen-Wahrnehmung zu schleichenden Entwertungen und zu zynisch-selbstgewissem Absentismus.

Und die Wahrnehmung des 11. 9.? Repräsentiert sie einen eigenen Typus von Krisen-Wahrnehmung? Entfaltet sie die Weltbild zerstörende, umformende, aber Generationen übergreifende Wirkung des Erdbebens von Lissabon, oder die Zerstörung des Weltbildes der Erwachsenen als Generationen-Projekt der Heranwachsenden oder den – wiederum Generationen übergreifenden – Verdruss-Typ?

Jugendforschung und Lehrpläne nach dem 11. 9.: Angebote perspektivischer Regression

Auf diese Fragen, die ja eine empirische Antwort verlangen, kann heute nicht wirklich empirisch geantwortet werden; vielleicht wäre das aus größerem historischen Abstand möglich, aus dem sich Einzeldaten unterschiedlichster Herkunft zu so etwas wie einer Generationsgestalt zusammenfügen. Heute gibt es nichts als ein paar Anhaltspunkte, die spekulativ in einen Zusammenhang gebracht werden können. An diesem Befund ändert leider auch die im August 2002 erschienene 14. Shell-Jugendstudie nichts, obgleich deren Daten im März/April 2002 erhoben wurden (Jugend 2002: 29) und obgleich die Studie selbst – wenn auch an eher versteckter Stelle – die Frage aufwirft,

„ob infolge der Terroranschläge des 11. September 2001 und deren Konsequenz eine sich wandelnde weltpolitische Konstellation ein nachhaltig gesteigertes Interesse Jugendlicher an Politik – und insbesondere an internationaler Politik – begründet“. Deshalb sei in dieser Studie „den Themenkomplexen Außenpolitik,

Globalisierung und Europäische Integration ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt“ worden (Jugend 2002: 47 f.).

Nur schlägt sich das in der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse weder material noch perspektivisch nieder. Denn den zitierten Behauptungen steht gegenüber, dass der 11.9. im Fragebogen lediglich eine indirekte Spur hinterlassen hat, indem neben den persönlichen Ängsten auch die Angst vor Terroranschlägen erfragt wird (Jugend 2002: 427); mithin bleibt die Chance ungenutzt, in einer großen, repräsentativen Befragung mit der soliden Vergleichsbasis früherer Befragungen in noch recht dichter Nähe zum Ereignis selbst durch ein gut geknüpftes Netz von Fragen herauszufinden, ob und wie der 11.9. mit seinem enormen medialen Widerhall auf die Weltwahrnehmung und durch sie hindurch auf Selbstkonzepte von Jugendlichen gewirkt hat. Das hätte tragfähigere Aussagen erlaubt als die allein aus der Spitzenstellung von „Terroranschlägen“ unter den jugendlichen Ängsten gefolgerte Behauptung, die „Einstellungen von Jugendlichen bezüglich der aktuellen gesellschaftlichen Probleme“ seien „nach wie vor stark von den Ereignissen geprägt“ (Jugend 2002: 120). Mehr als ein Indiz ist das nicht, und wie die Einstellungen über eine so grob gemessene diffuse Angststeigerung hinaus berührt oder verändert worden sind, welche Fragen etwa die Jugendlichen sich neu stellen und in welchen Richtungen sie nach Antworten suchen, bleibt unerforscht.

Eine ähnliche Disharmonie von Anspruch der Studie und ihrer Realisierung zeigt sich übrigens auch im Hinblick auf die Wahrnehmung von internationaler Politik und Globalisierung. Trotz der konzeptionellen Aussage, es habe „im Zeitalter der Globalisierung kaum noch Sinn, sich internationale Politik im klassischen Sinne allein als die Beziehung zwischen Staaten vorzustellen“ und trotz der Annahme, dass sich im „punktuellen Engagement“ von Jugendlichen „ein solches neues Verständnis von internationaler Politik“ widerspiegele (Jugend 2002: 48), ist der Fragebogen selbst perspektivisch so angelegt, dass in den entsprechenden Fragen (Jugend 2002: 436–438, F 38–F 46) entweder Stellvertretungs-Blickwinkel nationalstaatlicher Akteure oder eine deutsche Staatsbürgerperspektive angeboten wird, in jedem Fall aus dem Innern des Nationalstaats heraus, vertikal gerichtet (der Bürger – Deutschland – Europa – die Welt) und mit deutlichen Zugehörigkeits-Affekten besetzt („Bringt *uns* die Globalisierung alles in allem ...?“). Was die Studie zu erfassen hofft, weltgesellschaftliche Öffnung und eine „Entgrenzung“ des Politikverständnisses der Jugendlichen (Jugend 2002: 48 ff.), lässt sich mit den Instrumenten des Fragebogens und der ihnen eingeschriebenen Perspektiven gerade nicht erfassen. Dies mag ein wesentlicher Grund dafür sein, dass ebenso wie die Konturen der Wirkungen des 11.9. die der Globalisierungserfahrungen oder -wahrnehmungen von Jugendlichen überaus undeutlich bleiben.

Eine ähnliche perspektivische Regression, wie sie dem Fragebogen der 14. Shell-Jugendstudie entgegen anderweitig erklärter Absicht unterläuft, prägt auch

die Wahrnehmungsweise eines anderen für politische Bildung wesentlichen Dokuments aus dem Jahr 2002. Das hessische Kultusministerium hat in diesem Jahr neue Lehrpläne für „Politik und Wirtschaft“ (ehemals „Sozialkunde“) für die Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in der Mittelstufe in Kraft gesetzt sowie einen Entwurf für „Politik und Wirtschaft“ Oberstufe (vorher „Gemeinschaftskunde“) vorgelegt (Hessisches Kultusministerium 2002). Während die Raumhorizonte politischer Bildung sich in den vorherigen Plänen (Hessisches Kultusministerium 1995) weit zur Welt geöffnet hatten, schließen sie sich in den Plänen von 2002 wieder über Deutschland und Europa und ermöglichen erst den Sechzehnjährigen am Ende der Mittelstufenzeit einen flüchtigen Blick in die Welt. Hatte der vorherige Plan (Hessisches Kultusministerium 1995) unter seinen 12 umfangreichen Themen 5 angeboten, die sich mit internationalen und intergesellschaftlichen Problemstellungen befassten, so sollen die Heranwachsenden 2002 erst in Klasse 10 der gymnasialen Mittelstufe und der Realschule (oder einer fakultativen Klasse 10 in der Hauptschule), dann wiederum – ebenfalls fakultativ – in Klasse 13 der gymnasialen Oberstufe etwas über die Welt außerhalb Europas erfahren. Einschneidender noch ist die Veränderung der Perspektive, aus der die Heranwachsenden die Welt wahrnehmen sollen. Während die Pläne von 1995 ihre Themen aus einem Blickwinkel entwerfen, aus dem sie sich als Probleme und Fragen des gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Zusammenhangs der *Welt* zeigen, leiten Themenstellungen und Zielbeschreibungen 2002 den Blick wie selbstverständlich auf Deutschland, um von dort aus internationale Aspekte als Funktionen nationalstaatlicher Problembearbeitung anzubieten.

Was brauchen die künftigen Subjekte der Volkssouveränität?

Diese Rücknahme der Weltwahrnehmung in die Zentralperspektive des Nationalstaats wird mit der weltgesellschaftlichen Zuspitzung der weltdeutenden Diskurse nach dem 11. 9. umso erstaunlicher. Dieser Umstand unterstreicht, dass hier der zentrale Bezugspunkt politischer Bildung in der Demokratie weithin aus dem Blick geraten ist: Wenn die Individuen als Subjekte der Volkssouveränität, als Akteure des politischen Selbststeuerungsprozesses der Gesellschaft gedacht sind, brauchten sie Orientierungs- und Kommunikationsfähigkeiten, die sie eben dazu in Stand setzten. Und wenn – aus der Perspektive der Gesellschaft – ihre politische Selbststeuerung durch demokratische Verfahren von der gelingenden Teilhabe der Bürger abhängt, dann müsste eine darauf gerichtete Qualifizierung der Heranwachsenden sich eine – zumindest annähernde – Augenhöhe mit den relevanten gesellschaftlich-politischen Problemstellungen der Zeit zutrauen und zumuten. Die Problemstellungen gesellschaftlicher Selbstverständigung sind aber global geworden, und sie sind es soweit, dass es eindeutig

nationalstaatliche Materien kaum noch gibt, weil für nahezu alle Fragen sich die Maßstäbe globalen Wettbewerbs und internationaler Anerkennungsverhältnisse schließlich als ausschlaggebend erweisen. Es sind diese Horizonte strittiger Fragen, gesellschaftlicher Kontroversen oder dilemmatischer Problemlagen, in denen politische Teilhabe heute realiter stattfindet, und ein junger, heranwachsender Mensch kann sich in ein gesellschaftlich und politisch verstehendes Subjekt nur verwandeln, wenn er eben zu dieser Sphäre diskursiver Selbstverständigungen der Gesellschaft Zugang gewinnt. Sie ist das Medium, in dem sich der Sinn für triftige Frage- und Problemstellungen, Maßstäbe und Kriterien des Urteilens und Handelns, Argumentations- und Präsentationsweisen, Unterscheidungsvermögen und Verfahrenkenntnisse herausbilden und zu substantiellen Teilhabe-Kompetenzen werden können. Oskar Negt hat diese Verknüpfung substantieller politischer Bildung mit dem normativen Kern von Demokratie kürzlich so formuliert:

„Demokratie ist die einzige Herrschaftsform, die in ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss; denn eine solche politische Verfassung der Gesellschaft ist auf Dauer nur haltbar, wenn das im Wesenskern einer solchen Ordnung enthaltene Element der tendenziellen Überwindung von Herrschaft der Menschen über Menschen Überzeugungskraft behält. Dieser Punkt dynamischer Lernprozesse, in denen die Beziehungen zwischen Individuell-Besonderem und dem Allgemeinen, das die Einzelinteressen überschreitet, tagtägliches Thema sind, unterscheidet eine demokratische Gesellschaftsordnung grundsätzlich von diktatorischen Systemen, ebenso wie von Machtsystemen, die sich aus Eigentumsstrukturen legitimieren.“ (Negt 2002)

Dezentrierung von Perspektiven und gesellschaftliche Lernprozesse

Zu einer historisch noch weiter distanzierenden Kennzeichnung der Aufgabe politischer Bildung kann eine Überlegung hilfreich sein, die Jürgen Habermas im Hinblick auf die „postnationale Konstellation“ angestellt hat (Habermas 1998: 91–169). Danach wäre eine Situation wie die gegenwärtige, in der die bisherigen Horizonte individueller und kollektiver – lebensweltlicher oder gesellschaftlicher – Selbstverständigungen durch die Auflösung/Schwächung sozialer Formationen von der Familie bis zum Nationalstaat als Hülle der Gesellschaft fragwürdig werden oder entschwinden, nicht neu in der europäischen Geschichte. Im Gegenteil: Betrachtet man sie unter dem Gesichtspunkt, welche gesellschaftlichen Lernleistungen in ihr entbunden werden, so lässt sich die europäische Geschichte als eine charakteristische Folge der Öffnung und Schließung von Horizonten lebensweltlicher oder gesellschaftlicher Selbstverständnisse lesen. Wesentlich ist dabei, dass die Auflösung herkömmlicher Horizonte – etwa der christlichen Glaubenseinheit – über eine – wenn auch

konfliktreich und schmerzhaft erlittene – Dezentrierung der Perspektive zum Aufbau eines neuen und um neue Formen sozialer Verständigung erweiterten Horizonts führt. In Habermas' Worten:

„Die europäische Entwicklung ist seit dem ausgehenden Mittelalter stärker als andere Kulturen durch Spaltungen, Differenzen und Spannungen charakterisiert – durch die Rivalität zwischen kirchlicher und säkularer Gewalt, durch eine regionale Zersplitterung der politischen Herrschaft, den Gegensatz zwischen Stadt und Land, durch die konfessionelle Spaltung und den tiefen Konflikt zwischen Glauben und Wissen, durch die Konkurrenz der großen Mächte, die imperiale Beziehung zwischen ‚Mutterländern‘ und Kolonien, vor allem durch Eifersucht und Krieg zwischen den Nationen. Diese scharfen, oft tödlich zugespitzten Konflikte sind – in den glücklicheren Momenten – auch ein Stachel zur Dezentrierung der jeweils eigenen Perspektiven gewesen, ein Antrieb zur Reflexion auf und zur Distanzierung von Voreingenommenheiten, ein Motiv zur Überwindung des Partikularismus, zum Erlernen toleranter Umgangsformen und zur Institutionalisierung von Auseinandersetzungen. Diese Erfahrungen mit gelungenen Formen der sozialen Integration haben das normative Selbstverständnis der europäischen Moderne geprägt, einen egalitären Universalismus, der uns – den Söhnen, Töchtern und Enkeln eines barbarischen Nationalismus – den Übergang zu den anspruchsvollen Anerkennungsverhältnissen einer postnationalen Demokratie erleichtern kann.“ (Habermas 1998: 155 f.)

Die gegenwärtige Triftigkeit dieser Überlegungen stützt Habermas, indem er Polanyis „Große Transformation“ von 1944 (Polanyi 1978) nicht nur als Analyse einer im Faschismus regressiv entgleisenden politischen „Schließung“ nach der durch Industrialisierung und Freihandel erzwungenen „Öffnung“ der Gesellschaft, sondern auch als ein Modell liest, nach welchem sich Transformationen beschreiben lassen, die in Gesellschaften stattfinden, in denen die Auseinandersetzung um selbstregulierende Freiheit von Märkten oder ihre politische Steuerung zentral ist. Nach der in den wohlfahrtsstaatlichen Arrangements der Nachkriegsordnung gelungenen „Schließung“, einer Balance von funktionaler und sozialer Integration der Gesellschaft, – so schreibt Habermas Polanyis Analyse fort – und der durch die Schübe neoliberaler Deregulierung weltweiter Märkte herbeigeführten erneuten „Öffnung“ stelle sich jetzt jedenfalls „die Frage nach Möglichkeiten der politischen Schließung einer global vernetzten, hoch interdependenten Weltgesellschaft ohne Regression – ohne die Art von welthistorischen Erschütterungen und Katastrophen, die wir aus der ersten Hälfte unseres Jahrhundert kennen“ (Habermas 1998, S. 130). Nötig sei nun

„eine Empfindlichkeit für jene eigentümliche Balance zwischen Öffnung und Schließung, die die glücklichen Stationen in der Geschichte der europäischen Modernisierung ausgezeichnet hat. Wir werden den Herausforderungen der Globalisierung nur auf vernünftige Weise begegnen können, wenn es gelingt, in der postnationalen Konstellation neue Formen einer demokratischen Selbststeuerung der Gesellschaft zu entwickeln“ (Habermas 1998: 139).

An theoretischen Angeboten der Vermittlung von jugendlicher Subjektivität und Welt fehlt es nicht

Der Frage, ob sich die politische Bildung dieser Herausforderung gewachsen und in der Lage zeigt, Anstöße zur Dezentrierung von Perspektiven als Lernchancen für die Heranwachsenden als künftige Autoren gesellschaftlicher Selbststeuerung zu begreifen, muss vorerst skeptisch begegnet werden. Wenn sowohl das Flaggschiff professioneller sozialwissenschaftlicher Jugendforschung, die Shell-Jugendstudie, wie staatliche Lehrpläne, wie die hessischen von 2002, die den Jugendlichen angesonnene Perspektive der Weltwahrnehmung auf lebensweltliche, bestenfalls nationalstaatliche Blickweisen zurückschneiden, ist die Befürchtung nicht unberechtigt, dass große Teile der professionellen politischen Bildung in Theorie und Praxis weder durch den Schock des 11.9. noch durch die Intensivierung der zeitdiagnostischen Debatten seitdem sich zu einer kritischen Reflexion ihrer eigenen Weltwahrnehmung veranlasst sehen.

Eine Aufgabenbestimmung politischer Bildung jedenfalls, die den skizzierten Anforderungshorizonten gesellschaftlicher Transformation und perspektivischer Dezentrierung gerecht werden und anstehende gesellschaftliche Lernprozesse begünstigen und fördern könnte, müsste sich zunächst von den selbstauferlegten Befangenheiten in didaktisch-methodischen Engführungen und der Reproduktion subjektiver Befindlichkeiten und Meinungen befreien. An Angeboten politischer und gesellschaftlicher Theorie fehlt es jedenfalls nicht; nicht allein Habermas' Analyse der „postnationalen Konstellation“ böte – wie gezeigt – einen Rahmen für ein Verständnis gesellschaftlicher Veränderungen als – gelingender oder entgleisender – Lernprozesse. Eine zeitdiagnostische reflektierte politische Bildung könnte ein (mit)gestaltendes Element dieser Lernprozesse sein.

Auch die um Konzepte von ‚Solidarität‘ zentrierten Überlegungen von Brunkhorst (1996; 2002) – um ein weiteres Beispiel zu nennen – entwickeln eine gesellschafts- und politiktheoretische Perspektive, aus der Prozesse der Globalisierung und ihre Katastrophen als Momente reflexiver Modernisierung, d. h. als Momente gesellschaftlicher Lernvorgänge beschreibbar und deutbar werden, die sich ziemlich bruchlos in pädagogische Aufgaben übersetzen lassen.

Denn seit dem Übergang von der Agrargesellschaft zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft ist Schule nicht nur der Ort disziplinärer Sozialisation für die Arbeitsgesellschaft, sondern sie ist auch das erste Erfahrungsfeld, auf dem die Heranwachsenden – jedenfalls idealiter – lernen, wie man sich außerhalb der familiären Vertrautheit, also unter Fremden zu bewegen hat. Eine der wesentlichen Aufgaben der Schule in der Moderne liegt daher in der Förderung des Übergangs von der mechanischen zur organischen Solidarität (Durkheim) oder

des Übergangs von einer Solidarität unter Freunden/Vertrauten/Familiären, einer Solidarität des Nestes oder der Blutsbande zu einer „Solidarität unter Fremden“ (Brunkhorst 1996). Dieser Übergang verlangt die Ausbildung von Formen wechselseitiger Anerkennung, in denen einander gleiche Rechte des Lebens, der Bedürfnisse, der Perspektive zugestanden und respektiert werden. Ganz offenkundig hat sich im Zuge der europäischen Modernisierungsgeschichte der Horizont erweitert, innerhalb dessen die gleichen Rechte wechselseitig und selbstverständlich anerkannt werden. Wo in diesen Erweiterungsprozessen die Frage der Zugehörigkeit, also des Kreises der sich wechselseitig Anerkennenden prekär wurde, es um religiöse oder soziale Ein- und Ausschlüsse ging, war es das Medium der Solidarität und seiner Modifikationen, in dem die Probleme der Zugehörigkeit schließlich gelöst wurden. Offenkundig ist Solidarität deshalb dazu imstande gewesen, weil in ihr lebensweltlich bewährte, auf Wechselseitigkeit beruhende Verständigungsorientierung gesellschaftlich – d. h. in Kommunikation unter Fremden – übersetzt werden kann. Politische Bildung sollte daher als eine ihr zeitgemäße Aufgabe verstehen, die Übersetzungsleistungen einer verständigungsorientierten Solidarität unter Bedingungen sich rasch erweiternder Vergesellschaftungen zu erhalten und zu fördern.

Aktualität, Selbstverständigung und die Chancen politischer Bildung

Allerdings: Politische Bildung wird sich durch solche theoretischen Konzepte erst anregen lassen können, wenn sie sich von der Heiligsprechung jugendlicher Subjektivität ebenso löst wie von der Fetischisierung von Methoden (Steffens 2000), und wenn sie von Neuem begreift, dass die Qualitäten von *citoyens* sich nicht in privatisierten und individualisierten Lernumgebungen, sondern in den öffentlichen Räumen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um Gegenwartsprobleme und Zukunftsfragen herausbilden. Vielleicht würden dann nicht nur Angstreflexe auf den 11. 9. wie in der Shell-Studie diesen Jahres das Interesse der Jugendforscher finden, sondern auch die Denkbewegungen, die durch die dezentrierende „Erschütterung“ der „jungen Gemüter“ ausgelöst werden und Antworten in den gesellschaftlichen Selbstverständigungsdiskursen suchen.

Nach wie vor jedoch reagiert, wie eine aktuelle Publikation zeigt, die professionelle Reflexion politischer Bildung auf solche Denk- und Suchbewegungen ihrer Klientel, wo sie ihrer denn ansichtig wird, eher erstaunt und berührungängstlich. In der Ausgabe des quasi-offiziösen Organs deutscher politischer Bildung, der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ zur Wochenzeitung *Das Parlament* v. 11. 11. 2002, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, findet sich ein Bericht über eine im September sowie im

Zeitraum von November bis Dezember 2001 mit dem Meinungsforschungsinstitut Emnid durchgeführte „dreiteilige repräsentative Bevölkerungsbefragung mit über 5 000 Interviews“ (Rudolph 2002: 46). Offenbar ging es den Veranstaltern darum, Daten „für eine konsequent nachfrageorientierte Bildungsplanung“ (ebd.) im Bereich der außerschulischen politischen Bildung zu gewinnen. Auch wenn die Perspektive des Berichts sehr stark durch eigene Optionen hinsichtlich der Ergebnisse geleitet zu sein scheint, bleibt doch nicht verborgen, dass eben die interessantesten und gewichtigsten Ergebnisse diesen eigenen Erwartungen und Wünschen deutlich widersprechen. So erleiden „fast alle alternativen bzw. neueren Bildungsformate wie Gesellschaftsspiele und Angebote, die kulturelle und politische Bildung miteinander verbinden“, ein Debakel und landen am Ende der Wunschliste, während „der klassische Vortrag“ zum Erstaunen des Autors „immerhin auf Platz zwei liegt“ (Rudolph 2002: 48).

Vor allem aber zeigt sich, dass von politischer Bildung aktualitätsbezogen Angebote erwartet werden, die problemorientiert Zusammenhänge und Hintergründe von Ereignissen analysieren. Die Ergebnisse einer am Wochenende nach dem 11.9. durchgeführten Telefonbefragung unterstreichen, „dass Krisensituationen bzw. wichtige aktuelle Lageentwicklungen, die die Menschen bewegen, und der Bedarf an politischer Bildung in einem engen Zusammenhang stehen“ (Rudolph 2002: 51). 70 % der Befragten hätten zu diesem Zeitpunkt ein Interesse an „Analysen zu den langfristigen politischen und wirtschaftlichen Folgen, die diese Ereignisse haben werden,“ geäußert.

Dezentrierende Welterfahrungen – seien sie akute, seien sie biographisch fortwirkende Beunruhigungen – sind aber ohne ausgeprägte zeitdiagnostische Kompetenz nicht zu bearbeiten. Zur naheliegenden Folgerung, dass zeitdiagnostische Kompetenz wieder in das Zentrum von Professionalitätskonzepten politischer Bildung rücken müsste, finden aber weder Karsten Rudolph, noch der seine Arbeit anleitende Wolfgang Sander, der in demselben Heft von „Aus Politik und Zeitgeschichte“ es unternommen hat, die Aufgaben einer „Politische(n) Bildung nach der Jahrtausendwende“ (Sander 2002) theoretisch zu bestimmen. Während Rudolph auf die überragende Bedeutung von Aktualität und übergreifender Analyse in den von ihm zutage geförderten politischen Bildungsbedürfnissen ganz im Geist strategischer Planung von Dienstleistung mit der Idee einer „task force“ bei den Einrichtungen politischer Bildung reagiert, denunziert Sander eben die Sphäre des öffentlichen Diskurses, in der sich zeitdiagnostische Kompetenz herausbilden, erneuern und vermitteln lässt.

Unter Berufung auf Autoren, die an dieser Front schon länger tätig sind (Norbert Bolz, Nina Grunenberg), behauptet er eine „Tendenz zur Moralisation politischer Fragen in der deutschen Öffentlichkeit“ (Sander 2002: 41). Mit Bolz unterstellt er, nicht die zwanglose Macht des besseren Arguments und seiner gesellschaftlichen Anerkennung, sondern eine denkfeindliche Herrschaft von Werten habe die Sphäre öffentlicher Diskurse in der Bundesrepublik stark

gemacht und mit Grunenberg (und Martin Walser und anderen Entsorgungsrhetorikern) sieht er dort eine im Medium der Moral anhaltende Macht der Vergangenheit über die Gegenwart am Werk. Die Diskreditierung der in öffentlichen Diskursen erhobenen argumentativen Geltungsansprüche als Anmaßung einer – im übrigen nur diffus und rhetorisch aufgerufenen – Moral hat in der Diskursgeschichte des letzten Jahrzehnts einen festen Platz und dient regelmäßig zur Entmächtigung einer Öffentlichkeit gesellschaftlicher Selbstverständigung, die in der ausweisbaren Geltung von Argumenten ihren Maßstab hat (Steffens 2001 b). Im Zuge einer Aufgabenbestimmung politischer Bildung hat die Diskreditierung begründungspflichtiger und deshalb geltungsstarker gesellschaftlicher Selbstverständigungsdiskurse offenbar den Sinn, politische Bildung von den Ansprüchen gesellschaftlicher Reflexion abzukoppeln und den Platz für eine zeitgeistig-neoliberale Konzeptionalisierung politischer Bildung frei zu räumen. So werden Subjekte der Volkssouveränität zu Kunden, deren Freiheit die einzige normative Vorgabe ist, die Sander anerkennen will (Sander 2002: 41). Pech nur, dass in der von Sander angestoßenen und von Rudolf beschriebenen Befragung (s. o.) die vermeintlichen Kunden sich als *citoyens*, in ihrer Qualität als Teilhaber eines politischen Gemeinwesens verhalten und dementsprechend Orientierungen in den Diskursfeldern der gesellschaftlichen Selbstverständigung einfordern. Ihnen ist offenbar – anders als Sander – selbstverständlich, dass in politischen und gesellschaftlichen Angelegenheiten die Individuen aus ihrer eigenen Perspektive nicht als persönlichste Personen auf einem politischen Markt als Besitzer von Teilhabeberechtigungen agieren, sondern mit überindividuellen Interessen an einer selbstbestimmten Gesellschaftlichkeit sich ins Spiel bringen wollen, in der die Realisierungschancen eigener Bedürfnisse von der Verständigung mit anderen und wechselseitiger Anerkennung abhängt.

Die Fähigkeit, in öffentlichen Angelegenheiten sich zugleich einbringen und – über die Anerkennung der Perspektiven anderer – von sich absehen zu können, wird offenbar in der Regel über – womöglich schmerzhaft – Dezentrierungserfahrungen gewonnen. Als Goethe in der Autobiographie seiner Jugend auf die „Erschütterung“ durch das „Weltereignis“ Lissabon noch einmal zurückkommt, geschieht dies, um eine vergleichbare Dezentrierungserfahrung zu berichten. Ein anderes „Weltereignis“, der 1756 beginnende Siebenjährige Krieg, zerlegte Goethes Familie in zwei einander rhetorisch heftig befehdende Parteien. Der nun siebenjährige Johann Wolfgang war „Fritzisch gesinnt“, also ein Anhänger Friedrichs II. von Preußen. Die geliebten Großeltern jedoch hielten im kaiserlichen Krönungsort Frankfurt zu den Österreichern, und so muss er dort seinen „Helden aufs greulichste verleumden hören“. „Dadurch war ich auf mich selbst zurückgewiesen“, und wie ihm in seinem „sechsten Jahre, nach dem Erdbeben von Lissabon, die Güte Gottes einigermaßen verdächtig geworden war“ (Goethe 1962: 42), so beginnt er nun an der Gerechtigkeit und

Solidität der politischen Urteile derer zu zweifeln, die ihm bisher im Bunde mit der Ordnung der Dinge selbst zu stehen schienen und deren Weltdeutungen deshalb ganz unbezweifelbar waren. Nun bemerkt er, dass die Dinge unterschiedlich, ja konträr gesehen werden können, sogar parteiisch. Die Einheit und Eindeutigkeit des Horizonts des Weltverständnisses, garantiert durch die Einhelligkeit der Umgebung, zerreißt ebenso wie der Glaube an Geltungen, die durch die Unmittelbarkeit persönlichen Vertrauens hergestellt werden. Den Horizont wieder zu schließen, so sieht es Goethe in der Retrospektive des Sechzigjährigen, war nun eine mühsame und lebenslange Angelegenheit von Bildung, also reflexiver Vermittlung von Selbst und Gesellschaft:

„Bedenke ich es aber jetzt genauer, finde ich hier den Keim der Nichtachtung, ja der Verachtung des Publikums, die mir eine ganz Zeit meines Lebens anhing und nur spät durch Einsicht und Bildung ins gleiche gebracht werden konnte.“
(Goethe 1962: 43)

Literatur

- Breidert, Wolfgang (1994): Die Erschütterung der vollkommenen Welt. Die Wirkungen des Erdbebens von Lissabon im Spiegel europäischer Zeitgenossen. Darmstadt
- Brunkhorst, Hauke (1996): Solidarität unter Fremden. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main, S. 340–367
- Brunkhorst, Hauke (2002): Solidarität. Von der Bürgerfreundschaft zur globalen Rechtsgenossenschaft. Frankfurt/Main
- Goethe, Johann Wolfgang (1962) [1811]: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Erster Teil. dtv Gesamtausgabe, München
- Günther, Horst (1994): Das Erdbeben von Lissabon erschüttert die Meinungen und setzt das Denken in Bewegung. Berlin
- Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation. Frankfurt/Main
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Sozialkunde. Sekundarstufe I
- Hessisches Kultusministerium (2002): Lehrpläne Politik und Wirtschaft (ehemals Sozialkunde). Sekundarstufe I. Hauptschule; Realschule; Gymnasium
- Hessisches Kultusministerium (2002): Lehrplan Politik und Wirtschaft (ehemals Gemeinschaftskunde). Gymnasiale Oberstufe (Entwurf)
- Jugend 2002. Hrsg. Deutsche Shell. Frankfurt/Main
- Kemmerer, Arthur (1958): Das Erdbeben von Lissabon in seiner Beziehung zum Problem des Übels in der Welt. Phil. Diss. Frankfurt/Main
- Negt, Oskar (2002): Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt. Reflexionen über das Verhältnis von Demokratie, Bildung und Tugenden. Frankfurter Rundschau v. 16. 9. Dokumentation

- Polanyi, Karl (1978) [1944]: *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen.* Frankfurt/Main
- Rudolf, Karsten (2002): Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger? Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 45/2002*, S. 45–53
- Sander, Wolfgang (2002): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 45/2002*, S. 36–44
- Steffens, Gerd (2000): Wiederkehr der Fetische. Begriffs- und Ideenmoden im Bildungsdiskurs. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 9/2000, S. 1125–1132
- Steffens, Gerd (2001a): Politisieren Krisen? Versuch einer Momentaufnahme von Wirkungen der Parteienspendenaffäre unter Jugendlichen. *Gegenwartskunde* 1/2001, S. 103–116
- Steffens, Gerd (2001 b): Im Generationen-Container. Die 68er und ihre Nachfolger. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 6/2001, S. 737–746
- Voltaire (1948) [1759]: *Candide oder der Optimismus.* In: *Romane und Erzählungen.* Sammlung Dieterich, Bd. 58. Leipzig, S. 148–268
- Weinrich, Harald (1971): Literaturgeschichte eines Weltereignisses. Das Erdbeben von Lissabon. In: H. Weinrich: *Literatur für Leser.* Stuttgart, S. 64–76

