

## **Gerd Steffens: Weltwissen, Teilhabe, Lebenshilfe – woran orientiert sich politische Bildung?**

*(In: E. Jung (Hrsg: Weltwissen, Teilhabe; Lebenshilfe als Leitvorstellungen politischer Bildung. Wiesbaden 2005)*

### **Zunächst ein Blick auf geschehende Geschichte, also auf Politik**

Spanien, 11. – 14. März 2004: Nachdem durch synchrone Bombenanschläge in vier Madrider Vorortzügen am Morgen des 11.3., drei Tage vor den Parlamentswahlen, eine zunächst unübersehbar große Zahl von Menschen getötet und verletzt worden war, erklärte die spanische Regierung die baskische Terrororganisation ETA zweifelsfrei zu Tätern. Obgleich seit dem Mittag des gleichen Tages die Hinweise auf einen islamistischen Hintergrund sich verdichteten, blieb die spanische Regierung bei ihrer Version und unternahm alles, um die nationale und internationale Öffentlichkeit, einschließlich des Weltsicherheitsrates, auf die Version der ETA-Täterschaft festzulegen. Die Version der ETA-Täterschaft würde die Legitimität einer Weltsicht stärken, nach welcher Spanien schon aus Gründen des innerspanischen Kampfs gegen den ETA-Terrorismus im weltweiten Krieg gegen den Terror an die Seite der USA und also mit eigenen Truppen in den Irak gehörte; was von einer großen Mehrheit der spanischen Bevölkerung mit Vehemenz abgelehnt worden war. Eine islamistische Täterschaft hingegen würde den Anschlag als Folge eben dieser Beteiligung erscheinen lassen und alle Gründe und Stimmungen gegen die Beteiligung am Irak-Krieg revitalisieren und der sozialistischen Opposition recht geben. Das machiavellistische Kalkül der Regierung Aznar scheiterte am „13. Rucksack“, der nicht explodiert war und die Geheimnisse seiner Konstruktion und Herkunft schnell preisgab. Weil die Spur rasch und wahrhaft zweifelsfrei zu einem Kreis islamistischer Täter führte, brach das Täuschungsmanöver der Regierung noch am Vorabend der Wahl und vor aller Augen spektakulär zusammen. Wie in einem Zeitraffer hatte sich für die spanische Bevölkerung die Erfahrung wiederholt, dass ihre Regierung es für einen legitimen Bestandteil ihrer Machtausübung hält, Tatsachen durch deren Erfindung und hartnäckiges Für-Wahr-Behaupten real machen zu können, wie die Massenvernichtungswaffen des Irak oder die Täterschaft der ETA. Diesen Konstruktivismus sans phrase, der die Definition der Wirklichkeit zur Disposition der Macht stellen wollte, hat die spanische Bevölkerung am 14.3. abgewählt, bevor ihr das Recht dazu abgesprochen werden konnte.

Wie in einem klassischen Drama durch die Einheit der Handlung, der Zeit und des Ortes gebündelt, dazu mit einer beispielhaften Peripetie, dem Umschlagpunkt der Handlung, ausgestattet, inszenierte sich Weltpolitik als aktuelles Geschehen, in dem das Volk nicht nur Zuschauer, sondern auch Akteur war. Ein Lehrstück für politische Bildung, weil nicht nur die aktuellen weltpolitischen Themen und Konflikte zur Debatte standen, sondern auch die – rechtlichen und epistemischen – Regeln, nach denen sie zu verhandeln sind. Und durch wen: denn dass die spanische Bevölkerung sich nicht – wie aus machtrealistischer Perspektive zu erwarten – unter die Fittiche der Macht flüchtete, sondern ihren eigenen, volkssouveränen Willen zum Ausdruck brachte, akzentuierte eben den Teilhabe-Anspruch, den der Ministerpräsident Aznar so demonstrativ glaubte mißachten zu können, weil er sich aus der Gefolgschaft zur Weltmacht eine höherwertige Legitimation und eine für Spanien vorteilhafte politische Konstellation versprach.

Wegen ihrer dramatischen Verdichtung sind die spanischen Ereignisse vom 11. – 14.3. gewiß eine Ausnahmesituation gewesen; aber eben deswegen zeigen sich an ihnen Spezifika des Politischen besonders deutlich, und wer politisch bilden will, kann an dem kaum vorbeigehen, was für seinen Gegenstand – etwa auch gegenüber anderen Schulfächern – in einer Analyse dieser paradigmatischen Situation als spezifisch hervortritt:

- In der **räumlichen Dimension** zeigt sich eine paradoxe Identität von Nähe und Ferne. Das Nächste und das Fernste sind zugleich präsent und die Beteiligten und Betroffenen wissen darum. Sie deuten lokale Ereignisse wie die Anschläge in Madrid umstandslos als Ausdruck globaler Auseinandersetzungen und Probleme, etwa als islamistischen Terrorismus, wie ja auch die Handelnden, seien es die in Spanien lebenden Terroristen, sei es der spanische Ministerpräsident, ihre Handlungen aus dem Horizont globaler Auseinandersetzungen legitimieren. Bezugsrahmen von Handlungen und Deutungen sind also Weltgesellschaft und Weltpolitik; dies gilt heute selbst für formal so eindeutig nationalstaatliche Materien wie beispielsweise die Hartz-Gesetze, denen für jedermann sichtbar die globalisierten Konkurrenzverhältnisse auf die Stirn geschrieben stehen. Es wäre desorientierend und fatal, wenn politische Bildung demgegenüber im nationalstaatlichen Container verharren oder sich romantischen Illusionen der Unmittelbarkeit hingeben würde. Lesbar wird die Welt nur, wenn im Nahen, Unmittelbaren, der Schriftzug des Fernen, Vermittelten aufscheint. Die eigene Lebenswelt und ihre Veränderungen werden nur durch eine Wahrnehmungsweise durchschaubar, die auf „Weltwissen“ zielt.

- In der **zeitlichen Dimension** ereignet sich Politik auf der Kante der Gegenwart. Etwas politisch entscheiden, heißt entscheiden, wie etwas künftig sein soll. In der Politik debattieren und entscheiden Gesellschaften über ihre Zukunft. Politische Fragen sind immer zukunftsorientiert, oft dilemmatische Fragen. Für Politik als Gegenstand des Lernens und der Bildung heißt das, dass der Anteil an Geronnenem, Sedimentiertem, Positivierbarem, wenngleich beträchtlich, doch deutlich geringer ist als in anderen Schulfächern. Dafür hat das Fach ein wesentlich breiteres Feld des Diskursiven. Allein dies bewirkt, dass die didaktischen Regeln und Praktiken des Fachs *nicht primär* aus Übersetzung anderer Fachdidaktiken oder als Ableitung aus Allgemeiner Didaktik gewonnen werden können.

- Weil es immer darum geht, wie etwas zukünftig sein *soll*, hat Politik notwendig eine **normative Dimension**. Ob z.B. das künftige Gewicht Spaniens in der Weltpolitik oder demokratisch gelingende Teilhabe der leitende Gesichtspunkt sein soll, lässt sich nicht wertfrei entscheiden. Ebensovienig wie die Politik kann sich daher die politische Bildung von einer angeblichen „normativen Überlast“ befreien. Zukunftsgerichtete Diskurse schließen immer eine Debatte über die Maßstäbe ein, nach denen Gesellschaften über zukünftiges Zusammenleben entscheiden.

- Politik als Form gesellschaftlicher Selbststeuerung hat – daran hat die spanische Lektion nachdrücklich erinnert - auch eine **epistemische Dimension**. Nur wenn Geltungen in einem von Regierenden und Regierten geteilten Horizont von Objektivität geprüft werden können, haben demokratische Verfahren, haben Mandatierungen auf Zeit ein Fundament. Es käme einem Selbstdementi gleich, wenn politische Bildung diese epistemische Funktionsvoraussetzung von Demokratie- und eben ihrer selbst – aus dem Blick verlöre.

- In der **sozialen Dimension** stehen in politischen Fragen Umfang und Reichweite der Beteiligung und Betroffenheit immer mit zur Debatte. Wie in keinem anderen der funktional ausdifferenzierten Bereiche der Gesellschaft handeln die professionellen Akteure hier so ausdrücklich als Stellvertreter der Gesamtheit, dass die Legitimität ihrer Handlungen davon abhängt. Ob dieses Verhältnis - sowohl von der Seite der professionellen Akteure („Demokratiedefizit“) wie von den Teilhabe-Berechtigten („Politikverdrossenheit“) - intakt bleibt, ist selbst zu einem wichtigen Thema geworden. Politische Bildung kann sich nicht anders als über die Notwendigkeit begründen, die jeweils Heranwachsenden zur Teilhabe an

Politik als Form der gesellschaftlichen Selbststeuerung zu befähigen. Ihre Selbstreflexion ist daher zwingend – explizit oder implizit – auf Bürgerrollen-Konzepte bezogen.

### **Welche Bürgerrolle?**

Statt mit didaktisch selbstgestrickten Bürgerrollen-Modellen zu operieren, ziehe ich einen Blick in die Gesellschaftsgeschichte der Begriffe und auf moderne Konzeptualisierungen der Staatsbürgerrolle vor. Beide Blickrichtungen bieten den Vorzug, Selbstverständniskonzepte des gesellschaftlichen Individuums mit gesellschafts- und politikgeschichtlichen Entwicklungen und Theoriekonzepten zu verbinden. Unter diesem Blick ordnet sich die Typologie der Bürgerrollen-Vorstellungen unter der bipolaren Codierung von privat/öffentlich. Weil die Emanzipation aus den geburtsständischen Zuweisungen die Einzelnen eben in dieser doppelten Hinsicht freisetzte – als bedürftige Wesen, die für ihre materiellen Lebensgrundlage zu sorgen hatten und als gesellschaftliche Wesen, welche ihre Erwartungen mit denen der anderen in Übereinstimmung zu bringen hatten – entfaltete sich bürgerliche Autonomie eben in zwei rollentypischen Ausprägungen, für die sich im Französischen die Begriffe „bourgeois“ und „citoyen“ herausbildeten. Während für „citoyen“ sich im Deutschen eindeutig, aber nicht kongenial sehr bald „Staatsbürger“ durchsetzte, oszillierte der „bourgeois“ zwischen „Privatbürger“, „Stadtbürger“ oder einfach „Bürger“, bis er im Klassenkampf begriff der „Bourgeoisie“ internationalisiert wurde (zur Begriffsgeschichte Riedel 1994).

Anders als in den deutschen Territorialstaaten des 19. Jahrhunderts, schließlich im Kaiserreich, wo die Bürger, auch wenn sie nicht nur „Privatbürger“, sondern auch „Staatsbürger“ sein wollten, gleichwohl „Untertanen“ blieben, hatte die Revolution in Frankreich so eindeutig und unumkehrbar das bürgerliche Spielfeld wirtschaftlicher und politischer Freiheit geöffnet, dass sich hier die paradigmatischen Positionen herausbildeten, aus deren Perspektive sich jede der beiden bürgerlichen Sozialfiguren jeweils das politische Feld erschloss: Liberalismus und Republikanismus. Wie der eigentlich unpolitische Bourgeois im Liberalismus die paradoxe Politikform einer Politik zurückdrängenden Politik hervorbrachte, so der Citoyen im Republikanismus den Anspruch auf gleichberechtigte und stetige Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten durch die Teilhabe aller.

Wie sich von diesen beiden Grundeinstellungen her Politik als gesellschaftliche Selbststeuerung nach wie vor erschließen und im Hinblick auf Teilhabe- und

Legitimationsmodelle ordnen lässt, hat etwa Jürgen Habermas gezeigt (Habermas 1996). Auch wenn er für heutige kulturelle und kommunikative Verhältnisse ein gleichsam diskurstheoretisch moderiertes republikanisches Modell als ein drittes, deliberatives Demokratiemodell für angemessen hält, bleibt doch die ordnende Kraft der beiden Grundeinstellungen erhalten. Während Politik aus liberaler Perspektive „die Funktion der Bündelung und Durchsetzung gesellschaftlicher Privatinteressen“ hat, ist sie aus republikanischer Perspektive „konstitutiv für den Vergesellschaftungsprozess im ganzen“ (ebd. S.277). Während das republikanische Modell sich „am Input einer vernünftigen politischen Willensbildung“ orientiere, sei das liberale „am Output einer erfolgreichen Leistungsbilanz der Staatstätigkeit“ interessiert. Gerade im Unterschied zum republikanischen Modell sei deshalb nicht die demokratische Selbstbestimmung „Angelpunkt“ des liberalen Modells, „sondern die rechtsstaatliche Normierung einer Wirtschaftsgesellschaft, die über die Befriedigung der privaten Glückserwartungen produktiv tätiger Bürger ein unpolitisch verstandenes Gemeinwohl gewährleisten soll“ (ebd. S.287).

Ganz ähnlich bindet Fritz W. Scharpf den Legitimitätstypus politischer Entscheidungen an den Typus staatsbürgerlichen Selbstverständnisses: „Die input-orientierte Perspektive betont die ‚Herrschaft *durch das Volk*‘. Politische Entscheidungen sind legitim, wenn und weil sie den ‚Willen des Volkes‘ widerspiegeln – das heißt, wenn sie von den authentischen Präferenzen der Mitglieder einer Gemeinschaft abgeleitet werden können. Im Unterschied dazu stellt die output-orientierte Perspektive den Aspekt der ‚Herrschaft *für das Volk*‘ in den Vordergrund. Danach sind politische Entscheidungen legitim, wenn und weil sie auf wirksame Weise das allgemeine Wohl im jeweiligen Gemeinwesen fördern.“ (Scharpf 1999, S. 16)

	„starke“ Staatsbürgerrolle <i>partizipativ</i>	„schwache“ Staatsbürgerrolle <i>rezeptiv</i>
Habermas	<i>republikanisch</i> politische Willensbildung in öffentlichen Debatten; Teilhabe an Entscheidungsprozessen in transparenten Verfahren	<i>liberal</i> rechtsstaatliche Normierung der Wirtschaftsgesellschaft; Gemeinwohl als Rahmen der Befriedigung privater Glückserwartungen
Scharpf	<i>Input-orientiert</i> Legitimation der Politik über den Input einer vernünftigen politischen Willensbildung	<i>Output-orientiert</i> Legitimation über den Output einer erfolgreichen Leistungsbilanz der Staatstätigkeit

*Zwei Grundtypen der Staatsbürgerrolle in der Demokratie*

Über das Staatsbürger-Konzept als ihren Fluchtpunkt ist also politische Bildung auf das engste mit den Funktionsvoraussetzungen der Demokratie verknüpft. So selbstverständlich ist es freilich nicht mehr, dass es ein Demokratie-kompatibles Staatsbürgerkonzept ist, welches diesen Fluchtpunkt bildet, wie etwa die Gefolgschaftsappelle in den autoritären Politikangeboten von Bush oder Aznar zeigten, die den Bürgern ziemlich unverblümt eine Rückkehr zum Untertanen-Verständnis ansinnen (vgl. Steffens 2003 a). Gleichwohl lassen sich an der Spannung zwischen liberalem und republikanischem Staatsbürgerkonzept wesentliche Fragen und Unterscheidungen für politische Bildung und ihre Didaktik entfalten. Wie etwa an Lehrplänen nachzuweisen (Steffens 2003 b), bildet die – häufig implizite – Entscheidung für einen Legitimationstyp oder ein Staatsbürgerkonzept so etwas wie ein Grundmuster für die weiteren curricularen und didaktischen Entscheidungen. Von ihr hängt ab, ob ein eher Subjekt- oder Institutionen-bezogenes Verständnis von Demokratie angeboten, ein eher aktives, eingreifendes oder ein eher passives, rezeptives Verhalten nahegelegt wird, ob Themen und Probleme aus der Perspektive teilhabeberechtigter Bürger oder professioneller Akteure angeboten werden oder welcher Gestaltungshorizont – räumlich und sachlich – für Politik überhaupt für legitim gehalten wird.

Eine Orientierung am *liberalen* Staatsbürgerkonzept wird – dem paradoxen Politikbegriff entsprechend – zu curricularen und didaktischen Entscheidungen führen, die eher auf *allgemeine Lebensführungskompetenzen* – also so etwas wie „*Lebenshilfe*“ – zielen und den Aufbau politischer Urteilsfähigkeit auf den Abgleich persönlicher Interessen mit dem politischen Output fokussieren. Eine Orientierung am *republikanischen* Modell wird demgegenüber den gesellschaftlichen Charakter von Politik stark machen und in der Befähigung zur *Teilhabe an öffentlichen Diskursen gesellschaftlicher Selbstverständigung* den wichtigsten Beitrag zum Aufbau politischen Urteilsvermögens sehen.

Beide Bürgerrollen-Konzepte sind, als Grundeinstellungen subjektiven Verhaltens zu Politik und Gesellschaft in der Moderne, im Rhythmus der Moderne wandlungsfähig. Das hat, wie oben erwähnt, Jürgen Habermas gezeigt, indem er die republikanische Einstellung mit einigen liberalen Zutaten zu einer deliberativen fortentwickelt hat, die über die in öffentlichen Selbstverständigungsdiskursen erzielten Geltungen hinaus auf Kompromissbildungen in Wertkonflikten ohne Konsensaussichten, z.B. in kulturell pluralistischen Gesellschaften, gerichtet ist, also auf Formen transnationaler Vergesellschaftung reagiert. Die Wandlungsfähigkeit der liberalen Grundeinstellung zu einer neoliberalen, die sich von den

nationalstaatlich entwickelten gesellschaftlichen Solidaritäten befreit und den Weltmarkt als politisch entgrenztes, aber rechtlich gesichertes Tätigkeitsfeld will, treibt seit zwei Jahrzehnten die Dynamik der (welt)gesellschaftlichen und (welt)ökonomischen Entwicklungen wesentlich mit an. Beide Grundeinstellungen haben, eben weil sie von ihrem Ansatz her auf diesseitig legitimierte, selbst gestaltete Gesellschaftlichkeit gerichtet sind, ein mit dem Horizont wachsendes Erweiterungspotential, welches letztlich auf – ökonomisch oder politisch-gesellschaftlich akzentuierte - Weltbürgerlichkeit geht. „Heute“, so schreibt Ulrich Beck, „steht zur Diskussion, dass die Wirklichkeit selbst kosmopolitisch geworden ist“. Der Kosmopolitismus habe aufgehört, „eine bloße, dazu noch umstrittene Vernunftidee zu sein, er ist, wie verzerrt auch immer, aus den philosophischen Luftschlössern aus- und in die Wirklichkeit eingewandert. Mehr noch: Er ist zur Signatur eines neuen Zeitalters geworden, des Zeitalters der reflexiven Moderne, in der sich die nationalstaatlichen Grenzen und Unterscheidungen auflösen und im Sinne einer Politik der Politik neu verhandelt werden.“ (Beck 2004, S.8)

### **Transformationskrisen und gesellschaftliche Lernprozesse**

Auch wer gegenüber emphatischen Ausrufungen neuer Zeitalter eher zurückhaltend ist, wird kaum von der Hand weisen können, dass die gegenwärtigen Aufgaben politischer Bildung vor einem Hintergrund zu diskutieren sind, der durch Krisen und tiefgehende Umbrüche gekennzeichnet ist, deren bestimmender Bezugsrahmen auch dort global ist, wo sie sich nationalstaatlich konkretisieren. Ihre Felder lassen sich – aus der Perspektive westeuropäischer Gesellschaften – zugespitzt etwa so darstellen:

- **Krise der Weltordnung: Vorrang der Macht oder des Rechts?**
- **Krise des politischen Modells der Gleichberechtigung: Gefolgschaft oder Autonomie? (Welt)bürger oder Untertan?**
- **Polarisierung der Weltdeutungen: Kampf der Kulturen oder Transformation zur Weltgesellschaft?**
- **Krise des marktwirtschaftlichen Modells: Weitere Deregulierung oder Reregulierung der Märkte?**
- **Krise des Sozialstaats: Institutionalisierte soziale Gerechtigkeit oder Verantwortung des Einzelnen?**
- **Krise des gesellschaftlichen Selbstverständnisses: Konservierung von Binnengesellschaften oder Akzeptanz transnationaler Vergesellschaftung?**

- Krise der gesellschaftlichen Naturverhältnisse: Ökonomisierung der Ökosphäre vs. ökologische Zukunftsverantwortung
- Krise der Bildungsgesellschaft: Bildung für die Mehrheitsgesellschaft oder Bildung als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe aller?

*Der Hintergrund: Eine Epoche der Krisen und des Umbruchs*

Zur vertiefenden Kennzeichnung des Hintergrundes und der damit verbundenen gesellschaftlichen Lernaufgaben und Chancen kann eine Überlegung hilfreich sein, die Jürgen Habermas im Hinblick auf die „postnationale Konstellation“ angestellt hat (Habermas 1998). Danach wäre eine Situation, 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. Betrachtet man sie nämlich unter der Frage, 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. Die Auflösung herkömmlicher Horizonte – z.B. der christlichen Weltdeutung als Schöpfung – über eine – wenn auch konfliktreich und schmerzhaft erlittene – Dezentrierung der Perspektive führt dabei zum Aufbau eines neuen und um neue Formen sozialer Verständigung erweiterten Horizonts:

„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, S. 155f.)

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 für Transformationen in Gesellschaften liest, in denen sich die Auseinandersetzung um die Frage selbstregulierender Freiheit oder politischer Steuerung von Märkten polarisiert. Nach der in der Herausbildung der europäischen Wohlfahrtsstaaten der Nachkriegszeit gelungenen „Schließung“, einer Balance von funktionaler und sozialer Integration der Gesellschaft, - so schreibt Habermas Polanyis Analyse fort – und der durch die neoliberale 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, S. 139)

Für eine Aufgabenbestimmung politischer Bildung, die den Anforderungshorizonten gesellschaftlicher Transformation und perspektivischer Dezentrierung gerecht werden und anstehende gesellschaftliche Lernprozesse begünstigen und fördern könnte, fehlt es keineswegs an Angeboten politischer und gesellschaftlicher Theorie; nicht allein Habermas' Analyse der „postnationalen Konstellation“ böte – wie gezeigt – einen Rahmen für ein Verständnis gesellschaftlicher Veränderungen als – gelingender oder entgleisender – Lernprozesse. Ähnliches ließe sich auch für die Gegenwartsanalyse von Ulrich Beck, insbesondere für den Übergang von einer „ersten“ in eine „zweite“ Moderne sagen (Beck 1997, Beck/Bonß 2001) oder für die Debatte über die Fokussierungen sozialer Auseinandersetzungen, wie sie Nancy Fraser und Axel Honneth geführt haben (Fraser/Honneth 2003). Auch die um Konzepte von ‚Solidarität‘ zentrierten Überlegungen von Brunkhorst (1996; 2002; 2004) – um einen weiteren Argumentationsgang nur anzudeuten

– 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 pädagogisch-didaktische Aufgaben übersetzen lassen: Schule ist ja seit dem Übergang von der Agrargesellschaft zur bürgerlich industriellen Gesellschaft nicht nur der Ort disziplinärer Sozialisation für die Arbeitsgesellschaft, sondern auch das erste Erfahrungsfeld, auf dem die Heranwachsenden lernen können, wie man sich außerhalb der Familie und der lebensweltlichen Vertrautheit, also unter Fremden zu bewegen hat. Eben 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 liegt eine der wesentlichen Leistungen der Schule in der Moderne. Im Kern geht es dabei um die Ausbildung von Formen wechselseitiger Anerkennung, die auf der vorbehaltlosen Anerkennung gleichen Rechts des Lebens, der Bedürfnisse, der Perspektive beruhen und sich in der selbstverständlichen Berücksichtigung dieser gleichen Rechte realisieren. Im Zuge der europäischen Modernisierungsgeschichte hat sich ganz offenkundig der Horizont erweitert, innerhalb dessen die gleichen Rechte wechselseitig und selbstverständlich zugestanden werden. Wo in diesen Erweiterungsprozessen die Frage der Zugehörigkeit 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.

### **Bildungswissenschaftliche Öffnungsimpulse**

Für die sich so transformierende Welt, so Ulrich Beck, benötigen wir „dringend einen neuen Beobachtungsstandpunkt – den kosmopolitischen Blick - , um zu erfassen, in welchen gesellschaftlichen Wirklichkeiten wir leben und handeln“. Er sei „Resultat und Voraussetzung begrifflicher Restrukturierung der Wahrnehmung“. Es gelte, den „methodologischen Nationalismus“ zu überwinden, der bisher in den Sozialwissenschaften dominiere (Beck 2004, S. 8). Wie treffend diese Diagnose auch für die Subdisziplin Politikdidaktik ist, zeigen schlagend die von Kerstin Pohl herausgegebenen Selbstdarstellungen (Pohl 2004; zur Kritik Moegling/Steffens 2004): Unbeirrt in der nationalstaatlichen Stube, an der Wand ein

Häkeldeckchen mit dem „Beutelsbacher Konsens“, beschäftigt sich die Politikdidaktik hier vor allem mit sich selbst.

Wer blicköffnende Anregungen sucht, tut gut daran, sich anderswo umzuschauen, z.B. in der aspektreichen, theorieinteressierten, oft an (entwicklungs)politische Handlungsfelder anschließende Debatte um Globales Lernen. Klaus Seitz hat in seiner umfassenden Darstellung „Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens“ (Seitz 2002) diese Debatte strukturiert und sie an Fragestellungen und Konzepte der sozialwissenschaftlichen Weltgesellschaftsforschung angeschlossen. Dazu gehört zunächst, der „paradigmatischen Erkenntnisblockaden“ im pädagogischen Denken inne zu werden; der „Bindung pädagogischer Grundbegriffe an ein territoriales und nationalstaatliches Gesellschaftsverständnis“ (ebd. S. 8) ebenso wie – auf Seiten der engagierten Dritte-Welt-Pädagogik – einer Neigung zu diffusen Gemeinschaftsgefühlen und weltbürgerlicher Schwärmerei (ebd. S. 19ff.). Der Frage, „welche pädagogischen Konsequenzen aus soziologischen Theorieentwürfen zu ziehen sind, die die Welt als ein globales soziales System konzipieren“ (ebd. S. 27), geht Seitz über die Rezeption insbesondere der Luhmannschen Systemtheorie, aber auch zentraler Denkansätze von Habermas, Beck, Robertson oder John W. Meyer nach. Im „Missverhältnis zwischen globaler Systemintegration und partikularer Sozialintegration in die Weltgesellschaft“ (ebd. S. 148) markiert er den theoretisch wohl wichtigsten „link“ zwischen soziologischer Diagnose und pädagogisch-didaktischer Selbstreflexion. Die „Ausbildung einer weltbürgerlichen Identität, die partikulare Gemeinschaftsbindungen transzendiert“ (ebd. S. 148 f.), springt ersichtlich nicht wie von selbst aus einer ökonomisch basierten systemischen Integration hervor, sondern braucht - in verständigungsorientierte gesellschaftliche Kommunikation eingebettete - pädagogische Intentionalität, die auf „die Ausbildung einer Kompetenz zur humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse“ verweist (ebd. S. 365). Ausgangspunkt und didaktischer Anknüpfungspunkt dafür ist, „die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln“, also „den Blick dafür zu öffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität, individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr anders als im Welthorizont begriffen werden können“ (ebd. S. 382).

Auch wenn die Argumentation von Seitz nicht überall frei von holistischen Mystifikationen sind (etwa S. 398ff.), eine Folge der Neigung zur Aufnahme aller möglichen integrierbaren Ansätze, so leistet sie doch, gerade auch für die Politikdidaktik, überaus schätzenswerte und weithin vorbildliche Erschließungs- und Übersetzungsarbeiten, eben weil sie sich der Aufgabe stellt, die weltgesellschaftlichen Transformationsprozesse im Medium ihrer Theorien zu

diskutieren und auf ihre bildungstheoretischen und didaktischen Potentiale und Herausforderungen zu prüfen.

Aus einem ganz anderen Erfahrungshintergrund, dem der Kindheitsforschung und der Kindergartenerziehung, entwickelt Donata Elschenbroich die Forderung nach Blickwechsel und Horizonterweiterung pädagogischer Denkansätze und Praxen. Das „Weltwissen der Siebenjährigen“ (Elschenbroich 2001) unterzieht die Selbstbeschränkung des „Situationsansatzes“ als pädagogisches Paradigma der Kindergartenerziehung, der bildende Interventionen an sich einstellende Gelegenheiten unmittelbarer Wahrnehmungen bindet, einer blicköffnenden Kritik, indem sie den sich über den „Situationsansatz“ erschließenden alltäglichen Erfahrungsüblichkeiten ganze Listen von kindlichen Erfahrungsmöglichkeiten gegenüber stellt, die die Grenzen der Lebenswelt demonstrativ überschreiten und die Welt als Möglichkeitsraum der Bildung erschließen. „Die Überlegenheit des Möglichen über das Wirkliche muss immer spürbar bleiben. Das Wirkliche darf das Mögliche nicht so reduzieren, dass sich der Horizont schließt“ (ebd. S. 24).

Horizonterweiterungen und Aneignung von Welt bilden neuerdings auch so etwas wie den bildungstheoretischen Fluchtpunkt vergleichender Empirie. Die Kompetenzmaßstäbe der PISA-Studie etwa beruhen auf einem Konzept gesellschaftlicher Teilhabe, die in ihren Voraussetzungen, Erfordernissen und Reichweiten universal gedacht ist. Es ist die Lesbarkeit der gesellschaftlich produzierten und entzifferbaren Welt, die die implizite Voraussetzung des Literacy-Konzepts bildet, welches Teilhabefähigkeit an elementare Anwendungsfähigkeit der dafür nötigen Symbol-Sprachen bindet. Ein ähnlicher Zusammenhang von Welterschließung und inklusivem, weil an der Teilhabe aller orientiertem Denken liegt offenbar- trotz ihres retrospektiven Titels – der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme 2003) zugrunde. Werden Fächer als „Weltsichten“, also Zugänge zur gesellschaftlich produzierten Welt, durch die sich Teilhabe realisiert, gesehen, so versteht sich, dass Standards inklusiv, also als Basisvoraussetzung der Teilhabefähigkeit aller, formuliert werden.

### **Und die Politikdidaktik?**

Ein einleitender Tagungsbeitrag hat Fragen eher aufzuwerfen als zu beantworten, darf zuspitzen, ohne lösungspflichtig zu sein. Daher darf er sich mit dem Angebot eines offenen Diskursfeldes verabschieden, ohne freilich zu wissen, ob die Mitspielenden es annehmen; gleichwohl nicht ohne Vertrauen darauf, in der eigenen Argumentation Sackgassen und Entwicklungsperspektiven politikdidaktischen Denkens hinreichend akzentuiert zu haben.

<p>Globale Transformationskrisen als (welt)gesellschaftliche Lernprozesse, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Krise der Weltordnung</li> <li>- Krise des politischen Modells der Gleichberechtigung und Wechselseitigkeit</li> <li>- Krise des Sozialstaats</li> </ul>	<p>Gesellschaftstheoretische Bearbeitungen von Transformationskrisen als gesellschaftlichen Lernprozessen, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dezentrierung von Perspektiven (Habermas)</li> <li>- Solidarität unter Fremden (Brunkhorst)</li> <li>- 2. Moderne; kosmopolitischer Blick (Beck)</li> <li>- Umverteilung oder Anerkennung? (Fraser / Honneth)</li> </ul>
<p>Bildungswissenschaftliche Veränderungsdiskurse, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung in der Weltgesellschaft; Globales Lernen (Seitz)</li> <li>- Weltverstehen als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe (PISA)</li> <li>- Weltwissen statt Lebensweltorientierung (Elschenbroich)</li> <li>- Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und fachliche Weltansichten (Klieme-Expertise)</li> </ul>	<p style="text-align: center;">und die Politikdidaktik?</p>

*Weltwissen, Teilhabe, Lebenshilfe – woran orientiert sich politische Bildung?  
Ein Blick auf aktuelle Herausforderungen*

## Literatur

- Beck, Ulrich: Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt 2004
- ders.: Demokratisierung der Familie. In: U. Beck (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt 1997. S. 195 – 216
- Beck, Ulrich/W. Bonß (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt 2001
- Brunkhorst, Hauke: Solidarität. Von der Bürgerfreundschaft zur globalen Rechtsgenossenschaft. Frankfurt 2002
- Ders.: Solidarität unter Fremden. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg. v. A. Combe u. W. Helsper. Frankfurt 1996. S. 340 – 367
- Ders.: Bürgerschaftliche Solidarität im Prozess der Globalisierung – eine bildungstheoretische Perspektive. In: Globalisierung und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2004. Redaktion Gerd Steffens und Edgar Weiß. Frankfurt 2004. S.
- Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. München 2001
- Fraser, Nancy/Axel Honneth: Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt 2003
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (Hrsg.): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach 2004
- Habermas, Jürgen: Drei normative Modelle der Demokratie. In: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt 1996. S. 277 – 292
- Ders. : Die postnationale Konstellation. Frankfurt 1998

- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt 1992
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Vorgelegt am 18. Februar 2003
- Moegling, Klaus/Gerd Steffens: Beschauliche Innenansichten – Im Mainstream der Politikdidaktik. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung – Heft 3/2004
- PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Hrsg. v. Deutschen PISA-Konsortium. Opladen 2001
- Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach 2003
- Polanyi, Karl: The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt 1978
- Riedel, Manfred: Bürger, Staatsbürger, Bürgertum. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hrsg. von O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck. Bd. 1. Stuttgart 4. Aufl. 1994. S. 672 – 725
- Scharpf, Fritz W.: Regieren in Europa. Effektiv und demokratisch? Frankfurt; New York 1999
- Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt 2002
- Steffens, Gerd: Der Weltbürger als Untertan. Blätter für deutsche und internationale Politik. 11/2003. (2003a). S. 1333 – 1341
- Ders.: Wie sie die Welt sehen sollen. Politikverständnis und Perspektiven der Weltwahrnehmung in hessischen Lehrplänen 1949 – 2002. In: Konflikt, Entwicklung, Frieden. Emanzipatorische Perspektiven in einer zerrissenen Welt. Hrsg. v. M. Berndt/I. El Masry. Kassel 2003. S. 149 - 168